

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Katedra obecné lingvistiky



Lingvistické aspekty metodiky výuky cizího jazyka u dětí s poruchami učení

magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Anna Burová

Vedoucí práce: Mgr. Dan Faltýnek, Ph.D.

Olomouc

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci „Lingvistické aspekty metodiky výuky cizího jazyka u dětí s poruchami učení“ vypracovala samostatně a uvedla jsem veškerou použitou literaturu a veškeré použité zdroje.

V Ostravě dne 8. 8. 2018

Bc. Anna Burová

Abstrakt

Název práce: Lingvistické aspekty metodiky výuky cizího jazyka u dětí s poruchami učení

Autor práce: Bc. Anna Burová

Vedoucí práce: Mgr. Dan Faltýnek, Ph.D.

Počet stran a znaků: 74 stran, 128 453 znaků

Počet příloh: 0

Abstrakt (minimálně 900 znaků): Práce se zabývá lingvistickými aspekty výuky cizích jazyků u dětí s poruchami učení a jinými speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou ADHD, mentální retardace nebo poruchy řeči. Cílem práce je analyzovat metody a efektivitu výuky anglického jazyka u těchto žáků. Teoretická část se zabývá psycholingvistickými aspekty akvizice mateřského i cizího jazyka a vlivem, který na ni mají poruchy učení a další postižení, metodami reedukace těchto poruch, lingvistickým přínosem pro tuto problematiku, alternativními metodami využívanými ve výuce cizího jazyka a samotnými poruchami. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, v němž je analyzována učebnice Chit Chat I a kazuistiky sledovaných žáků.

Klíčová slova: akvizice jazyka, alternativní metody jazykové výuky, analýza učebnice, anglický jazyk, jazyková výuka, kazuistiky, inkluze, integrace, mentální retardace, metodika výuky, poruchy řeči, poruchy pozornosti, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, výuka cizích jazyků

Abstract

Title: Linguistic aspects of methodology of foreign language teaching of children with learning disabilities

Author: Bc. Anna Burová

Supervisor: Mgr. Dan Faltýnek, Ph.D.

Number of pages and characters: 74 pages, 128 453 characters

Number of appendices: 0

Abstract (900 characters): The thesis deals with linguistic aspects of foreign language teaching in children with learning disabilities and other special educational needs such as ADHD, mental retardation or speech impairments. The aim of the thesis is to analyze the methods and effectiveness of teaching English for these pupils. The theoretical part deals with the psycholinguistic aspects of the first and second language acquisition and the influence learning disabilities and other disabilities have on it, with the methods of reeducation of these disorders, the linguistic contribution to this issue, it describes alternative methods used in foreign language teaching and the disorders themselves. The practical part includes the qualitative research, which consists of the analysis of the textbook Chit Chat I and case studies of monitored pupils.

Keywords: language acquisition, alternative methods of language teaching, textbook analysis, English language, language teaching, case studies, inclusion, integration, mental retardation, methodology of teaching, speech impairments, activity disorders, special educational needs, learning disabilities, foreign language teaching

Obsah

ÚVOD.....	8
1 PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY AKVIZICE JAZYKA	10
1.1 Akvizice mateřského jazyka	11
1.2 Akvizice cizího jazyka	13
1.3 Metody osvojování anglického jazyka	15
1.3.1 Jazykové roviny	16
2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A ALTERNATIVNÍ METODY VÝUKY V CIZÍM JAZYCE	19
2.1 Zaměření reedukačních metod.....	19
2.2 Lingvistický projekt nápravy specifických poruch učení.....	21
2.3 Specifika výuky cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	22
2.3.1 Čtení.....	22
2.3.2 Psaní	24
2.3.3 Mluvení.....	24
2.4 Alternativní metody a přístupy ve výuce cizího jazyka	25
2.2.1 T.P.R. – The Total Physical Response (Metoda fyzické odpovědi na pokyny)	25
2.2.2 The Look-Cover-Write-And check routine (Metoda „Podívej se-zakryj- napiš a zkontroluj“)	26
2.2.3 Lexikální přístup.....	26
3 PROBLEMATIKA JEDINCŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	27
3.1 Specifické vývojové poruchy učení	27
3.1.1 Dyslexie	28
3.1.2 Dysgrafie	30
3.1.3 Dysortografie	31
3.2 Poruchy řeči.....	31
3.2.1 Vývojová dysfázie.....	32
3.3 Mentální retardace	34
3.3.1 Lehká mentální retardace	34
3.4 Poruchy pozornosti.....	35
3.4.1 ADHD.....	35
3.4.2 ADD	36
4 AKVIZICE CIZÍHO JAZYKA V HETEROGENNÍ SKUPINĚ ŽÁKŮ	37
4.1 Cíl diplomové práce a metody šetření problematiky výuky cizího jazyka	37

4.2	Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření.....	38
4.3	Analýza učebnice	40
4.3.1	Slovní zásoba.....	41
4.3.2	Mluvený projev.....	43
4.3.3	Poslech.....	43
4.3.4	Čtení a psaní	44
4.4	Kazuistiky	45
4.5	Komparace výuky podle modulu Chit Chat 1.....	66
	ZÁVĚR.....	69
	Literatura a zdroje.....	71

Seznam tabulek a ilustrací

Seznam tabulek	strana
Tabulka 1 Dělení dyslexií podle Lalajevy	29
Tabulka 2 Charakteristika obtíží u žáků s podpůrnými opatřeními	39

Seznam ilustrací	strana
Obrázek 1 Ukázka Dyslexie fontu	23
Obrázek 2 Vizualní opora slovní zásoby	42
Obrázek 3 Přesmyčky	66
Obrázek 4 Osmisměrka	67

ÚVOD

Tématem této diplomové práce jsou jazykové aspekty akvizice cizího jazyka u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména specifickými poruchami učení. To znamená, že se zaměříme na specifické jazykové prostředky projevující se v komunikaci vybraných dětí a jejich jazykové systémové souvislosti.

Znalost alespoň jednoho cizího jazyka, již v minulých letech velmi žádoucí, se zejména po vstupu České republiky do Evropské unie stala spíše potřebou než výhodou. Můžeme konstatovat, že každé dítě se dříve či později s cizím jazykem setká ve svém životě.

Velkou otázkou současného školství je vyučování cizím jazykům u dětí se specifickými poruchami učení. Počet dětí se specifickými poruchami učení není přesně znám, odhaduje se však na 10 procent, a to napříč všemi socioekonomickými kategoriemi. Přístup k výuce cizích jazyků u těchto dětí je v současnosti jedním z aktuálních témat řešených na poli vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Vyučování cizímu jazyku je u dětí se specifickými poruchami učení a jinými poruchami obtížné a vyžaduje zvýšené úsilí jak dětí, tak i pedagogů a rodičů, a je třeba při něm využívat individuální a skupinové formy práce. U dětí s poruchami řeči, pozornosti či s mentální retardací jsou pak rovněž důvodné pochybnosti o jejich schopnosti akvizice dalšího jazyka. Vzhledem k zavedení inkluze v českém školském systému se tak zejména nyní toto téma jeví jako velmi aktuální.

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat metody a efektivitu výuky anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (specifické poruchy učení, poruchy duševního vývoje, poruchy řeči, poruchy pozornosti). Za tímto účelem byly zvoleny metody kazuistik, analýzy dokumentů (pracovních sešitů, testů a jiných písemných projevů dětí), komparace a pozorování.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá psycholingvistickými aspekty akvizice jazyka mateřského i cizího a vlivem, který na něj mají poruchy učení a další druhy postižení. Dále zkoumá metody reedukace těchto poruch, lingvistický přínos do této problematiky a alternativní metody využívané ve

výuce cizího jazyka. Dalším tématem teoretické části jsou konkrétní poruchy učení, řeči, pozornosti a psychického vývoje, jejich projevy, etiologie a vliv na osvojování jazyka. Účelem této části je představení problematiky osvojování cizího jazyka, na základě něhož bude dále možné vyložit praktickou část, zejména kazuistiku.

Praktická část obsahuje vlastní kvalitativní výzkum. Je zde analyzována učebnice Chit Chat I, kterou využívá studijní skupina, jejíž součástí je výzkumný vzorek zvolený pro účely této práce. Součástí praktické části jsou také kazuistiky.

1 PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY AKVIZICE JAZYKA

Psycholingvistické přístupy k řeči a jazyku se snaží o vysvětlení způsobu, jakým děti zpracovávají řeč a jazyk na kognitivní a psychologické úrovni. Cílem psychologie je vysvětlit lidské chování, cílem psycholingvistiky je pak vysvětlit lidské jazykové chování (Baker 2001, s. 686). Systematický výzkum osvojování jazyka probíhá již od poloviny 20. století. Studium osvojování jazyka dítětem se stalo v podstatě samostatným vědním oborem s názvem vývojová psycholingvistika. Kromě psycholingvistiky je osvojování jazyka také jedním z předmětů pedolinguistiky a pedofonetiky. Zabývá se jím rovněž korpusová lingvistika, jež vytváří akviziční korpusy zachycující proces osvojování jazyka určitými mluvčími. Jejich součástí jsou tzv. žákovské korpusy, specificky postihující proces osvojování jazyka cizího (Mareš 2014, s. 20). Studium akvizice druhého cizího jazyka (Second Language Acquisition) je rovněž jedním ze současných psycholingvistických trendů. Problematika poruch učení zasahujících do procesu osvojování jazyka jak mateřského tak cizího se pak dotýká i disciplín jako je neurolinguistika nebo neuropsychologie.

Jak uvádí Häuslerová a Nováková (2008), „většina metod cizojazyčné výuky je založena na určité teorii jazyka a na určité teorii osvojování jazyka.“ Až do konce 50. let převládala behavioristická teorie osvojování mateřského jazyka, která tento proces považovala v podstatě za proces učení založený na principu operantního podmiňování, kdy si dítě upevňuje chování, za které je dospělými odměněno (např. jen pozitivní odezvou). Toto je v kontrastu s názory některých současných autorů, kteří za učení pokládají procesy, ke kterým dochází okolo období puberty, tedy vědomé a cílené procesy související s osvojováním druhého jazyka, zatímco osvojování mateřského jazyka je považováno za proces přirozený a nevědomý, nezávislý na inteligenci jedince a v podstatě srovnatelný s jinými lidskými instinkty, např. chůzí (srov. Hickey 2017, s. 3, Pačesová 1979, s. 10). Tito autoři vycházejí z Chomského teorie, že jazyk je částečně vrozený, vycházející z generativní gramatiky, která předpokládá určitý lingvistický vstup v podobě dat, a jako výstup pak tvorbu gramatiky. Někteří připouštějí rovněž určitou propustnost mezi vnímáním osvojování mateřského jazyka a učním se jazyku cizímu, tedy možnost, že v procesu učení se lze vypořádat i prvky přirozené akvizice. Jak však upozorňují další autoři, kteří se dětskou řečí zabývali či zabývají, mj. Průcha nebo Pačesová, neexistuje jediná správná teorie osvojování jazyka dítětem. Jak

potvrzuje Nebeská (1987, s. 255), jedná se o jeden z procesů, které současná psycholingvistika ještě nedokáže beze zbytku objasnit.

1.1 Akvizice mateřského jazyka

I přes relativně dlouhé období dětství v porovnání s jinými živočichy je osvojování jazyka velmi rychlé – do šesti let věku si dítě osvojí všechny úrovně mateřského jazyka, tedy fonologický, morfologický a syntaktický systém. Děti jsou přitom vystaveny nestrukturovanému a fragmentárnímu jazyku a od svého okolí v podstatě nejsou v tomto procesu nijak vedeny (Hickey 2017, s. 2). Jedná se o nevědomé osvojování si mateřského jazyka, přirovnatelné k jiným instinktům jako je chůze nebo používání rukou, a tyto osvojené dovednosti jsou trvalou součástí kognitivní výbavy jedince. Podle generativní psycholingvistiky je přitom právě rychlost a snadnost průběhu osvojování mateřského jazyka argumentem pro – rychlost každého normálního dítěte ve standardních podmínkách nejsilnějším argumentem nativismu jakožto směru psycholingvistiky (Nebeská 1992). Podle generativní psycholingvistiky má dítě vrozenou schopnost osvojit si jakýkoliv jazyk – osvojování jazyka je tedy přirozené a nepotřebuje žádné zvláštní instrukce. Završením první etapy osvojení jazyka u dětí je pak zvládnutí psané podoby jazyka.

Při osvojování mateřského jazyka je primární podmínkou tzv. *natural language acquisition*, kterou Hickey (2017, s. 4) definuje jako stálou expozici dítěte jazykovým projevům. To znamená, že děti jsou vystavovány jazykové performanci dospělých mluvčích jazyka, který si osvojují. Zpětná vazba okolí je malá nebo žádná, nejčastějším regulativním prostředkem v procesu učení se jazyka je autokorekce dítěte. Dítě se samo opravuje zpravidla ze dvou důvodů: buď nezíská komunikací to, co chce – jeho komunikace je neúspěšná, zkouší proto jiný, dokonalejší způsob, nebo opakovaně slyší od svého okolí (zejména od rodičů) správnou formu vyjádření a postupně se tak zbavuje formy nesprávné.

Sternberg (2002, str. 337) rozděluje počáteční podobu jazyka do pěti stádií:

1. broukání (*cooing*)
2. žvatlání (*babbling*)

3. izolovaná, jednotlivá slova
4. dvouslovné kombinace a telegrafická řeč
5. základní dospělá struktura vět

Ve stádiu broukání (od 3 do 6 měsíců) dítě experimentuje s vlastním artikulačním ústrojím, zkouší, jaké hlásky s jeho pomocí dokáže vytvořit. Ve stádiu žvatlání (od 6 měsíců) pak ze všech stvořitelných hlásek selektuje fonémy svého primárního jazyka a zároveň se snižuje jeho schopnost rozlišovat ty fonémy, které se v jeho jazyce nevyskytují. Objevuje se také slabikování a zdvojování slabik, tzv. kanonické žvatlání (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 23). Ve třetím stádiu (12 měsíců) je řeč dítěte holofrastická. Jedná se o stádium, kdy dítě vysloví své první slovo a i nadále se vyjadřuje jednotlivými slovy (zpravidla substantivy nebo citoslovci) která mohou nést význam celých vět nebo nahrazovat určitý řečový akt (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 29). Ve čtvrtém stádiu (od 18 do 24 měsíců) je řeč dítěte telegrafická – chybí v ní slova, která dítě ke komunikaci nutně nepotřebuje (předložky, členy, pomocná slovesa), protože nejsou nezbytná k pochopení významu adresátem sdělení. K přechodu do pátého stádia, tedy k osvojení kompletní gramatiky jazyka, dochází podle Vágnerové (2012) přibližně okolo čtvrtého roku života dítěte.

Někteří autoři před stádium broukání zahrnují ještě tzv. stádium předřečové, tedy období, kdy se dítě projevuje pláčem a křikem. V tomto stádiu tedy dochází k vokalizaci, ta však nevyžaduje velké zapojení artikulačních orgánů (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 23).

Tato stádia by se u všech lidí na světě měla shodovat, nezávisle na jazyce, který si osvojují. Děti si nejdříve osvojují fonologickou rovinu jazyka (ve stádiu broukání a žvatlání) a také složku morfemickou. Zároveň si osvojují ve stejném čase slovní zásobu (lexikum) – primárně substantiva a verba, k osvojení dalších slovních druhů dochází v pozdějších fázích vývoje. K největšímu rozvoji řeči dochází u dítěte v batolecím období, kdy slovní zásoba dítěte dosáhne přibližně 900 slov, zaznamenáváme gramatický rozvoj, např. užívání osobních zájmen nebo minulého a budoucího času. K plnému užívání všech slovních druhů, stejně jako rozvinutějších vět, dítě dospívá v předškolním věku, kdy dochází k rozvoji kvantity i kvality řeči. Vědci také zjistili, že děti si osvojují slova, jejichž pomocí lze vyjádřit časové a logické vztahy

později, než jiné lexikální jednotky (Nebeská 1987).

1.2 Akvizice cizího jazyka

Jak uvádí Černý (1996, s. 359), proces učení se cizímu jazyku se do jisté míry podobá osvojování mateřského jazyka, kterým si prochází každý jedinec od útlého věku, přičemž se jedná „o zvládnutí vysoce komplikovaného systému jazyka jako vysoce produktivního nositele informací“. K akvizici cizího jazyka dochází poté, co si jedinec osvojil mateřský jazyk, oba procesy se pak liší hlavně tím, že v období akvizice druhého jazyka jsou již vytvořeny kognitivní struktury. Na rozdíl od osvojování mateřského jazyka však jsou děti při osvojování druhého jazyka vystaveny zpočátku jednoduchým větám a postupně přecházejí ke složitějším celkům. Akvizice cizího jazyka je proces do určité míry vědomý i u mladších dětí, pokud však začne po období puberty, jedná se o proces učení, který je charakterizován nedokonalostí osvojených znalostí a sklonem k zapomínání nabytých vědomostí. V případě osvojování cizího jazyka jde o tzv. *controlled language acquisition*, kterou Hickey (2017, s. 5) charakterizuje jako nařízenou expozici projevům daného jazyka. Probíhá na pozadí prvního jazyka (L1) učícího se jedince. V některých případech, zejména pokud se jedinec učí nebo je učen cizímu jazyku v prostředí, kde se tímto jazykem mluví, se může jednat o kombinaci *natural language acquisition* a *controlled language acquisition*.

Při osvojování druhého jazyka lze sledovat podobné schéma jako je Sternbergovo schéma osvojování jazyka mateřského. Ve většině jazykových učebnic se žáci na úvod seznamují s abecedou a výslovností, tedy hláskami a fonémy studovaného jazyka. V této fázi, zpravidla před začátkem první lekce, se žáci nacházejí ve stádiu broukání a žvatlání – snaží se opakovat zvuky z nahrávky či vyslovované učitelem, stejně jako kojeneček napodobuje zvuky svého okolí, přičemž se jedná i o fóny nezahrnuté v jejich mateřském jazyce. Následně si, zpravidla v prvních několika lekcích, osvojují první jednotlivá slova, zpravidla základní slovní zásobu jako jsou pozdravy (*Hello!*, *Hi!*, *Bye!*), pojmenování pro barvy, čísla, pohlaví (*boy*, *girl*), školní potřeby (*pen*, *pencil*) apod., dále dvouslovné kombinace (např. pozdravy *Good morning!*, *Good bye!*), pokyny učitele (*Sit down!*, *Stand up!*). Postupně pak přecházejí k základní struktuře vět. Jedná se o věty jednoduché, krátké, často se opakující, přičemž se lexikum rozšiřuje mnohem rychleji než osvojování větných celků s opakujícím se základem, např. **I'm**

a boy. / I'm ten. / I'm hungry., přibývá však množství variací těchto větných celků v důsledku rozšiřování lexika.

Hickey (2017, s. 5) uvádí oproti Sternbergovi odlišné schéma osvojování mateřského jazyka dítětem:

1. 0 – 3 měsíce: Organické zvuky, pláč, broukání (cooing).
2. 4 – 5 měsíců: Počátky žvatlání.
3. 10 měsíců až 1 rok: První srozumitelná slova, poté jednoslovné věty (holofrastické období). Telegrafická řeč (pouze podstatná jména a slovesa).
4. 2,5 roku: Objevuje se flexe, negace, otázky a rozkazovací věty.
5. 3 roky: Slovní zásoba okolo 1000 slov.
6. 5 – 6 let: Osvojení hlavních syntaktických pravidel.

Pokud se přidržíme tohoto schématu, zjistíme, že osvojování jazyka neprobíhá ve stejných fázích jako osvojování mateřského jazyka. Žáci se například v cizím jazyce neučí telegrafickou řeč, nýbrž od začátku používají zájmena, členy a jiné slovní druhy. Flexe je v počátcích učení se cizímu jazyku značně omezená, stejně jako negace. Otázky a rozkazovací věty se žáci učí převážně pasivně. Syntaktická pravidla si pak žáci osvojují mnohem později. Z hlediska rychlosti osvojení cizího jazyka, nelze ji přesně určit, neboť se u různých jedinců různí, můžeme však konstatovat, že si cizí jazyk osvojujeme rozhodně pomaleji než jazyk mateřský.

Vědci uvádějí jako nejdůležitější faktor při osvojování cizího jazyka věk, tedy za rozhodující faktor nepovažují čas strávený učením se cizího jazyka, ale období, v němž s učením jedinec začíná. Zatímco většina vědců, kteří jako druhý jazyk předpokládají jazyk jiný než angličtinu, uvádí, že k osvojování dochází zpravidla po skončení puberty, v našich podmínkách se s prvním cizím jazykem některé děti setkávají již v předškolním věku v rámci dětských kurzů nebo výuky v mateřské škole. Toto učení se cizímu jazyku souběžně s mateřským jazykem nebo těsně po něm, běžné v České republice, Hickey (2017, s. 19) považuje za specifický, hybridní případ akvizice s vlastními specifickými projevy. Jako nepovinný předmět je anglický jazyk běžně zaveden na českých základních školách v 1. a 2. ročníku. Výuka cizího jazyka jakožto povinného předmětu začíná na základních školách ve 3. ročníku, žáci jsou tedy

v počáteční fázi osvojování si cizího jazyka ve věku 8 – 10 let (se zohledněním odkladu povinné školní docházky). Tito žáci, v případě, že se s druhým jazykem setkávají poprvé, již mají nejen zvládnutý fonologický, morfologický a syntaktický systém mateřského jazyka, ale ovládají do značné míry (i přes chybovost a nedostatečnou zautomatizovanost) i jeho písemnou podobu.

1.3 Metody osvojování anglického jazyka

Jednotlivé moderní metody výuky anglickému jazyku se snaží do co největší míry přibližovat přirozenému procesu akvizice jazyka. Jako příklad můžeme uvést metodu Helen Doron, která spočívá zejména v opakovaném poslechu audio podkresových nahrávek, jedná se tedy o neustálé vystavování dítěte anglickému jazyku. Dále spočívá na systému pozitivní podpory, jazyk je vyučován v malých skupinách (simulace omezeného okruhu osob v okolí dítěte při osvojování mateřského jazyka) a důraz je kladen na podporu přirozené chuti k učení a nabývání nových vědomostí. Jde o metodu, která je aplikována v rozhodujících vývojových fázích dítěte. S výukou na základě této metody lze začít od 3 měsíců věku dítěte. Při výuce na základě této metody je kladen důraz na návaznost a obsah kurzů se mění na základě postupného prohlubování si znalostí jazyka.

Další metodou opírající se o způsob osvojování mateřského jazyka je tzv. přirozený přístup (*Natural Approach*), vyvinutý na začátku 80. let minulého století Stephenem Krashenem a Tracy Terrellovou. Metoda vychází z Krashenových teorií osvojování jazyka. Krashen (1981) poukázal na rozdíl mezi učením se cizího jazyka ve školním prostředí a osvojováním mateřského jazyka jakožto na rozdíl mezi procesem vědomým a nevědomým. Proces osvojování mateřského jazyka Krashen považuje za rychlejší a cílem jeho metody bylo využít při výuce klíčových faktorů, které by nápodobou osvojování jazyka mateřského napomohly ke zvládnutí jazyka cizího. Základní podmínkou úspěšného osvojení cizího jazyka je podle Krashena dostatečný přísun srozumitelných jazykových podnětů (*comprehensible input*), v čemž se shoduje s Hickeyho teorií vystavování jazykové performanci dospělých mluvčích jazyka, který si děti osvojují (v Hickeyho případě jde o jazyk mateřský). Za faktory, které úspěšnému osvojení jazyka brání Krashen považuje mimo jiné opravování chyb a přehnaný důraz na gramatickou správnost, což je opět v souladu s Hickeyho názorem, že přirozeným

regulačním prostředkem při osvojování mateřského jazyka je autokorekce dítěte. Za předpokladu, že bude cizí jazyk vyučován tzv. přirozeným přístupem, se tedy vyučovaný chyb zbaví postupně sám a intervence či korekce vyučujícího tak není nutná.

I Michalová (2001, s. 64) tvrdí, že nejefektivnější metodou osvojování si cizích jazyků je tzv. „mateřská metoda“. Dítě se stejně jako při učení se svého mateřského jazyka učí mluvit nápodobou svého okolí a nově osvojená slova „*zvládá v aplikaci na určitou konkrétní situaci*“ – Michalová tak rovněž poukazuje na důležitost her a hraní rolí ve výuce jazyka. Mateřská metoda je obzvlášť efektivní u dětí trpících dyslexií.

Zároveň je však třeba si uvědomit, že jedinec s dyslexií si vzhledem ke své poruše neuvědomuje podobnosti a rozdíly ve všech rovinách obou jazyků, a to nezávisle na tom, jaký je jeho mateřský jazyk a jaký cizí jazyk si osvojuje. Používání analogie je tak v některých případech zcela nemožné.

1.3.1 Jazykové roviny

Vývoj řeči dítěte závisí na vývoji jednotlivých jazykových rovin, které se v průběhu vývoje vzájemně prolínají a současně rozvíjejí (Sychrová, Girglová 2012). Zelinková (2005, s. 26-27) uvádí následující jazykové roviny:

a, Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina zajišťuje spojení mezi grafémem a příslušnou zvukovou podobou (výslovností). Jedná se o rovinu zvuků, tedy souboru všech možných lidských zvuků (fonetická oblast) a zvuků patřících do daného jazyka jedince (fonologická oblast). Velmi významným momentem pro rozvoj této roviny z hlediska sluchového je období mezi šestým a devátým měsícem věku dítěte (Sychrová, Girglová 2012), což odpovídá stádiu žvatlání podle Sternbergovy klasifikace. Nedostatečné zvládnutí této stránky jazyka u jedince přináší negativní ovlivnění výslovnosti, čtení i psaní.

b, Morfologické procesy

Pomocí morfologických procesů jedinec rozpoznává známé slovo jako součást slova nového nebo identifikuje jednotlivá slova ve slovech složených. Z hlediska vývoje této roviny jsou u dítěte zpočátku nejčtenější podstatná jména, až později nastupují také slovesa spolu s onomatopoickými citoslovci.

c, Syntakticko-gramatická rovina

Syntakticko-gramatická rovina „zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky“ (Zelinková 2005, s. 27), tedy např. stavby vět a souvětí. Žák s narušením této roviny se vyjadřuje s častými dysgramatismy, má obtíže s tvorbou vět a správným slovosledem, vzhledem k závislosti mezi pořadím slov ve větě a jejím významem.

d, Sémantická rovina

Sémantická rovina zahrnuje procesy zajišťující vybavení obsahu výrazu. Jedná se tedy o oblast významu v jazyce dotýkající se zároveň všech ostatních jazykových rovin.

Jiní autoři uvádějí ještě rovinu pragmatickou, tedy rovinu sociální aplikace či sociálního uplatnění komunikačních schopností jedince a používání jazyka ve specifických situacích. Zahrnuje také chápání metafor, přirovnání, vtipů apod. S deficity v této rovině se můžeme setkat spíše u jedinců s mentálním postižením, specifické poruchy učení ji zpravidla nepostihují.

Jazykové kompetence mluvčího v oblasti jednotlivých jazykových rovin ovlivňují jeho komunikační schopnosti v rozsahu všech jazykových rovin. Narušení jakékoliv jazykové roviny vlivem poruchy tedy znamená zároveň narušení komunikační schopnosti jedince. Lechta (2003, s. 51) uvádí: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní

i receptivní složku.“ Tyto jazykové roviny mohou být narušeny nejen vlivem specifických poruch učení jako je dyslexie, ale rovněž při poruchách řeči.

2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A ALTERNATIVNÍ METODY VÝUKY V CIZÍM JAZYCE

Reedukací rozumíme úpravu narušených funkcí speciálně pedagogickými metodami. Průcha a kol. (2009, s. 243) definuje reedukaci jako „*speciálněpedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce*“. V zahraničí, a čím dál častěji i u nás, se používá termín pedagogická intervence. Vyjdeme-li z předpokladu, že poruchy učení jsou záležitostmi celoživotní, tedy v průběhu života nikdy zcela nevyumírají, cílem reedukace proto není potíže odstranit, ale vytvořit nové návyky a nalézt nové způsoby a strategie, které povedou k jejich alespoň částečné kompenzaci, která umožní jedinci s poruchou žít. Pedagogickou intervenci doporučuje zpravidla školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Je však třeba poznamenat, že ve školách se reedukace poruch učení, zpravidla z důvodu časové tísně, zaměřuje většinou na mateřský jazyk a reedukace v cizím jazyce zůstává v pozadí nebo zcela opomíjena.

V současné době širší pedagogická veřejnost a odborníci ve své praxi využívají i alternativní metody a postupy reedukace (Pipeková 2006).

2.1 Zaměření reedukačních metod

Reedukační metody jsou v mateřském jazyce zpravidla zaměřeny na rozvoj klíčových dovedností nutných k osvojení čtení a psaní, vzhledem k tomu, že tyto složky řeči jsou u poruch učení postiženy nejčastěji a nejvíce ovlivňují školní výkon dítěte. Podle Mezinárodní dyslektické společnosti (IDA) by proto měly být reedukační metody zaměřeny na všechny tyto klíčové dovednosti:

Fonologické uvědomění – phonological awareness

Význam fonologického uvědomování pro rozvoj gramotnosti je v literatuře dokumentován až v souvislosti s rozvojem psycholingvistiky (Kulhánková, Málková 2008). Fonologické uvědomění, neboli tzv. „*dovednost hrát si s jazykem*“ zahrnuje „*rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky*“ (Zelinková 2005, s. 126). Fonologická stránka jazyka je

pro rozvoj gramotnosti jedince přirozenou a nezbytnou základnou.

Fonemické uvědomění – phonemic awareness

Fonemické uvědomění znamená „*pochopení, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány alfabetskými symboly nebo písmeny*“ (Zelinková 2005, s. 126). Fonemické uvědomování, znalost písmen abecedy a schopnost učít se korespondenci mezi grafémy a příslušnými fonémy jsou považovány za klíčové dovednosti ovlivňující rozvoj čtení a psaní (Kulhánková, Málková 2008). Proto jsou deficity v této oblasti považovány za jednu z hlavních příčin dyslexie.

Spojení hláska-písmeno, vybavování písmen – systematic, explicit phonics

Jedná se o utváření spojení mezi zvukem a symbolem, tedy rychlé vybavování tvarů jednotlivých grafémů při psaní slov a vět (Zelinková 2015). Pro rozvoj této dovednosti je velmi důležitý multisenzoriální přístup.

Spelling

Jedná se o poznávání a uvědomování si hláskové stavby slova, psaní slov s různou hláskovou stavbou, určování prefixů a sufixů (Zelinková 2015, s. 15). Současně je spelling aktivita, která v českém jazyce není příliš běžně praktikována, někteří žáci s ní proto mají potíže. V anglickém jazyce se naopak využívá často, zejména v počátcích osvojování jazyka. Je to přirozený důsledek toho, že anglický pravopis je historický (odráží starší hláskovou podobu tvarů) a český je fonologický (odráží především vlastnosti hlásek odlišující je od jiných hlásek zajišťujících vyjádření významu slova).

Multisenzoriální posilování

Jedná se o učení se prostřednictvím zapojení více smyslů, tedy zraku, sluchu a hmatu – žák má možnost písmeno vidět, slyšet zvuk s ním související, zkusit, jak je tvořen artikulačními orgány, vybavovat si jeho převod do psané podoby. Multisenzoriální výuka, přítomná v pedagogice již od dob Komenského, je v současnosti stále více preferovaným a doporučovaným způsobem výuky nejen u žáků s poruchami učení.

Řízené čtení známého textu

Touto metodou jsou procvičovány nové hlásky, písmena a jejich pořadí. Jedná se o „*systematický nácvik čtení určitých typů slov se stoupající náročností*“ (Zelinková 2015, s. 15). V praxi by se tedy jednalo např. o čtení textů obsahujících předem procvičená, dobře osvojená slova.

Slovník (vocabulary)

Tato oblast se soustředí na zvládnutí lexika po obsahové stránce. Jedná se o rozšiřování lexika, definování a procvičování použitých slov (Zelinková 2015, s. 15).

Porozumění (comprehension)

Jedná se o nácvik čtení za účelem zvýšení porozumění čtenému textu. Zelinková (2015) upozorňuje, že prvním krokem při osvojování čtení s porozuměním je dovednost slova dekódovat, tedy registrovat je jako samostatné lexikální jednotky a vybavovat si jejich význam.

Testování pokroku (progress testing)

Nejedná se o typický školní test hodnocený známkou, nýbrž o neformální pravidelné měření sloužící jako ukazatel stagnace, progresu či naopak regrese ve čtení a psaní a indikátor nutnosti intervence.

2.2 Lingvistický projekt nápravy specifických poruch učení

Mezi psychologickými, neurologickými a pedagogickými přístupy zabývajícími se nápravou specifických poruch učení nalézáme také lingvistický příspěvek.

Lingvistický vhled do nápravy specifických poruch učení se týká zejména stavby slova. Podle analytické práce C. Elbra většina dětí s dyslexií nemá plně internalizovanou strukturu české gramatiky. Tyto děti mají obtíže rozlišit kmen slova a jeho koncovku.

Učení se a použití vyjmenovaných slov, pravidla skloňování, užití koncovek a shody mezi podmětem a přísudkem jsou pro ně proto obtížně aplikovatelná.

Podle Elbra tyto obtíže vysvětluje fakt, že sufix je pouze abstraktním nositelem významu. U prefixů činí dětem obtíže zejména „klamavé prefixy“, které ve skutečnosti prefixy nejsou (např. rozdíl mezi slovy pra/babička a pra/se). Třetí Elbrova poznámka se týká problému dyslektických dětí s rozlišováním významově netransparentních složenin, u nichž kmen slova nenese pro dítě žádný význam, dokud se nenaučí s kmeny slov pracovat (dítě musí nejprve pochopit, že „kon“ je kmen slova, např. ve slovech příkon, překonat, skonat, až poté může pochopit i předponu vý-). Elbro tedy zdůrazňuje nutnost dítěte naučit se v praxi identifikovat jednotlivé komponenty slova. (Pokorná 2001, s. 297)

2.3 Specifika výuky cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Autoři zabývající se problematikou poruch učení se shodují na tom, že neexistuje „nejlepší“ cizí jazyk vhodný pro tyto jedince. Větší důraz kladou na metody a formy práce s těmito jedinci, výukové materiály, prostředí atd. Přesto však bylo zjištěno, že největší obtíže s učením se cizího jazyka mají děti, které se učí jazyk méně transparentní, tedy s nízkou konzistencí mezi psanou a mluvenou formou (tj. angličtina, francouzština), oproti transparentním jazykům (němčina).

Podle Zelinkové (2015) jsou projevy obtíží při osvojování cizího jazyka obdobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Potvrzuje tak tvrzení Černého (1996), který říká, že osvojování cizího jazyka se do určité míry podobá osvojování jazyka mateřského. Přesto však ve výuce cizího jazyka můžeme narazit na faktory, které projevy jednotlivých poruch oproti mateřskému jazyku zvýrazňují a prohlubují, a to ve všech řečových dovednostech.

2.3.1 Čtení

Jedince se specifickými poruchami učení znevýhodňuje zejména neupevněné spojení mezi hláskou a písmenem (Zelinková 2015, s. 162), což je zejména znatelné u dětí začínajících s cizím jazykem (zpravidla 3. ročník). Pro dyslektiky je náročné čtení textů

i slov psaných neobvyklými typy písma, mají i potíže se čtením textu psaného v „bublinách“ a dělením slov v tzv. „hadech“ (Zelinková 2015, s. 162). Nejedná se zde pouze o zcela jiný typ písma (např. azbuka), ale důležité je zde rovněž použití fontu, v němž je vytištěn učební materiál. V učebnicích se často setkáváme s různými kombinacemi fontu, zvýrazněním textu kurzívou apod. Běžnou součástí učebnic bývají komiksy, v nichž je text psán v „bublinách“, často rovněž jiným, obtížněji čitelným fontem. V současnosti přitom existují speciální fonty vhodné pro jedince s dyslexií. Jedním z nich je Dyslexie font, který nabízí jedinečně tvarované grafémy. Tyto jsou silnější u základny (paty) písmena, což předchází přetočení znaku. Písmena, u nichž hrozí záměna (např. b a d), jsou lehce zkosená, různě vysoká a upravená pro snazší rozlišitelnost. Interpunkční znaménka a kapitálky jsou tučné, což lépe zvýrazňuje začátky a konce vět. Vzdálenost mezi jednotlivými grafémy je větší než u běžných fontů, což zabraňuje jejich splývání (viz. Obrázek 1).

Obrázek 1 Ukázka Dyslexie fontu

Nessie

For all those people who believe that Nessie isn't real
Perhaps you need to think again, she is the real deal.
Though far from being scary she is shy and rather small
So if you want to catch a peek you must be on the ball.
Nessie only pops her head up every now and then
And dives down to the darkest depths and huddles
in her den.

Zdroj: Dyslexiefont.com

Zelinková (2015, s. 162) dále upozorňuje, že „*slabikuje-li dítě v češtině, je pro ně téměř nemožné číst anglicky nebo německy*“. Děti začínající s osvojováním cizího jazyka, a zejména děti se specifickými poruchami učení či oslabeným intelektem, ještě nemají

techniku čtení dostatečně zvládnutou ani v mateřském jazyce. Veškeré potíže se čtením, které jedinci mají v mateřském jazyce, se tak v cizím jazyce projeví naplno, a námaha spojená už se snahou přečíst text technicky správně se negativně podepisuje na porozumění obsahu čteného.

2.3.2 Psaní

Písemný projev je nejčastěji negativně ovlivněn dysgrafií. Objevují se v něm obdobné chyby jako v mateřském jazyce, tedy přesmykování, vynechávání písmen, vynechávání krátkých slov a fonetické psaní (Zelinková 2015, s. 163).

Primární je u psaní porozumění psanému, jde tedy o proces neoddělitelný od procesu dekodování. Zelinková (2005) upozorňuje, že při nepochopení významu slova nebo věty se u přepisu jedná o pouhé „obkreslování“ tvarů. Doporučuje osvojování pravopisu např. pomocí metody „Look-Cover-Write-and check“, která bude vysvětlena v další podkapitole, a dále procvičování slov tak, aby si děti uvědomily i jejich stavbu (předpony, přípony apod.). Staví se proti psaní souvislého textu, jako vhodnější se jí jeví pro jedince s poruchami učení doplňovací cvičení, která v dnešních učebnicích již převažují.

2.3.3 Mluvení

Mluvení je u žáků s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření podle Rámcového vzdělávacího programu v cizím jazyce zaměřeno na zvládnutí základních komunikačních situací (pozdrav, představení se, poděkování) a na zvládnutí jednoduché řečové produkce. Na 1. stupni se jedná především o osvojování jednotlivých výrazů a krátkých slovních spojení.

Největší potíže v cizím jazyce činí žákům s poruchami řeči (a někdy i jinými obtížemi) artikulace. Zelinková (2015, s. 164) uvádí, že mezi faktory ovlivňující úroveň artikulace patří mimo jiné vývoj jemné motoriky, pohybové koordinace a sluchové percepce, přičemž obtíže s artikulací v mateřském jazyce obvykle působí obtíže i v jazyce cizím. Zmiňuje zde zejména artikulační neobratnost, tedy specifický logopedický nález projevující se zejména u slov s obtížným hláskovým složením jejich

těžkopádnou a špatně srozumitelnou výslovností. Výslovnost je přitom jakožto zvuková stránka jazyka jeho zásadní složkou.

Potíže s porozuměním mluvené řeči ve vyučování často vedou ke kolísání či ztrátě pozornosti a zájmu o výuku. Žáci nerozumí instrukcím, nejsou schopni na ně reagovat, zpracovávat obsah výuky. Zelinková (2015, s. 164) upozorňuje, že i v případě, že si tito žáci osvojili určité lexikum, doba, za kterou si vybaví český výraz, je u nich neúměrně dlouhá. Poukazuje i na skutečnost, že velkou roli v užívání cizího jazyka hraje také strach z posměchu okolí a vlastního selhání.

2.4 Alternativní metody a přístupy ve výuce cizího jazyka

Jak uvádí Janíková a Bartoňová (2003), výuka cizích jazyků doznala v posledních letech výrazných změn, z nichž můžeme jako příklad uvést zvýšení hodinové dotace, zkvalitnění vyučovacího procesu díky využívání nových metod, nové moderní učebnice, větší míru aplikace prvků alternativních metod. Komunikativní koncept cizojazyčné výuky ovlivnily mimo jiné nejnovější poznatky v oblasti lingvistiky, pedagogiky, psychologie a obecné didaktiky.

Autoři zabývající se problematikou výuky cizích jazyků u jedinců s poruchami učení se shodují na tom, že v hodinách cizího jazyka je u těchto jedinců třeba využívat zvláštní individuální a skupinové formy a metody práce. Nových metod v oblasti lingvodidaktiky je v současnosti velké množství, což umožňuje výběr takové metody, která se přizpůsobí individuálním potřebám žáka. Mothejzíkova (1995) pak vyzývá, aby jednotlivé metody byly chápány jako komplementární, nikoliv konkurenční.

2.2.1 T.P.R. – The Total Physical Response (Metoda fyzické odpovědi na pokyny)

T.P.R. je metoda vhodná zejména pro výuku dětí začínajících s učením se cizímu jazyku. Jedná se o metodu založenou na analogii osvojování cizího jazyka s osvojováním mateřského jazyka, která vznikla v 70. letech 20. století a jejímž autorem je James Asher. Opírá se o poznatek, že první reakce dětí na mateřský jazyk probíhají pouze formou fyzické reakce na pokyn – dítě reaguje pouze neverbálně, splněním příkazu nebo pohybem, a tím dokazuje, že slyšenému porozumělo (Janíková,

Bartoňová 2003). Podstatou metody jsou tedy nelingvistické reakce na jazykové podněty, jimiž žák vyjadřuje porozumění, aniž by musel hovořit (Häuslerová, Nováková 2008). Jedná se o tzv. „tiché období“, po jehož skončení může žák sám převzít roli učitele a dávat pokyny, jež si osvojil, ostatním (např. v rámci hry).

2.2.2 The Look-Cover-Write-And check routine (Metoda „Podívej se-zakryj-napiš a zkontroluj“)

The Look-Cover-Write-And check routine je metoda zaměřená především na zlepšení psaní a čtení u žáků se specifickou poruchou učení. Tito žáci mají obvykle málo rozvinutou zrakovou percepci a neupevněné spojení mezi hláskou a písmenem. V písemném projevu přesmykují písmena, vynechávají je nebo píší foneticky, k čemuž u nich dochází častěji i při psaní v mateřském jazyce. Obtížně rozlišují jednotlivé hlásky a jejich pořadí ve slově.

Učebnice Chit Chat I nakladatelství OUP využívá této metody v tzv. slovníčcích pro dyslektiky. Jedná se v podstatě o pracovní listy, v nichž si děti tvoří svůj vlastní slovníček, a již jeho tvořením si novou slovní zásobu osvojují. Dítě se na slovo podívá – vysloví ho – (obtáhne) – zakryje ho – pokusí se napsat – odkryje a zkontroluje. Slovníček je postaven na multisenzoriálním vyučování a učení, vychází z předpokladu přímé úměry mezi množstvím zapojení smyslů a šancí na zapamatování. Dále slovníček využívá metody globálního čtení celých slov a respektuje individualitu dítěte.

2.2.3 Lexikální přístup

Lexikální přístup je jedním z nejmodernějších přístupů k cizojazyčnému vyučování, jehož autorem je Michael Lewis. Ten prosazuje výuku cizího jazyka založenou na učení se a vyučování slovní zásoby. Jazyk pojímá jako gramatikalizované lexikum a klade proto důraz na kolokace, fráze a slovní spojení (Häuslerová, Nováková 2008). Je třeba poznamenat, že v běžném školním prostředí tento přístup není využíván a využívané učebnice mu nejsou přizpůsobeny.

3 PROBLEMATIKA JEDINCŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) definuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (§16) Jedná se tedy o žáky s různými typy zdravotního postižení, dlouhodobě nemocné, žáky z velmi nepodnětného sociálního prostředí, žáky s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě i o žáky s poruchami učení.

3.1 Specifické vývojové poruchy učení

Průcha (2009, s. 279) uvádí následující definici poruch učení: „*Souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.*“

Mezi specifické vývojové poruchy učení zahrnujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii. Dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie jsou přitom českým specifikem, které v zahraniční literatuře nenalzáme (Pipeková 2006). Zelinková (2005) upozorňuje, že dys-poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, ale mají naopak řadu společných projevů a jsou vzájemně příbuzné. Jejich zařazení v Mezinárodní klasifikaci nemocí pak ukazuje, že mají anatomicko-fyziologický základ a nejsou pouhým pedagogickým či psychologickým jevem. Jejich projevy nejsou jednotné, mohou se vzájemně kombinovat, což vyžaduje podrobnou diagnostiku každého individuálního případu. Slowik (2007) pak upozorňuje, že u lehčích forem těchto poruch je zřetelný např. vliv stavby jazyka prostředí, v němž jedinec žije a výukových metod používaných ve vzdělávání, těžké formy poruch jsou však na jazykových a kulturních faktorech prakticky nezávislé.

K rizikovým faktorům vzniku poruchy učení patří především dědičnost a opožděný vývoj řeči. Problematiku vývoje řeči, která je úzce spojena se všemi verbálními operacemi a s vývojem myšlení, mnozí autoři v souvislosti s etiologií poruch učení

zdůrazňují (Pipeková 2006, podle Slowik 2007).

3.1.1 Dyslexie

Mezinárodní dyslektická společnost definuje dyslexii takto: *„Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.“* (Lundberg 1999, s. 10) Obsáhlejší a konkrétnější definici nabízí Matějček: *„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“* (1996, s. 18) Definice komise IDA pak poukazuje zejména na důsledky dyslexie: *„Dyslexie je specifická porucha učení, která má neurobiologické příčiny. Je charakteristická obtížemi v přesném a plynulém poznávání slov, nízkou úrovní pravopisu a dekódování. Tyto obtíže pramení ve většině případů z deficitu ve fonologické oblasti jazyka, která je neočekávaný v porovnání s ostatními kognitivními schopnostmi dítěte, a za předpokladu, že ve třídě je zajištěna efektivní výuka. Sekundárními důsledky mohou být problémy v porozumění čtení, omezená zkušenost se čtením, která brzdí rozvoj slovní zásoby a získávání dalších vědomostí.“*

Podle Lalajevy (1983, in Zelinková 2015) dělíme dyslexii na fonematickou, optickou, agramatickou a sémantickou (viz. Tabulka 1).

Tabulka 1 Dělení dyslexií podle Lalajevy

Typ dyslexie	Projevy
Fonematická	Nezvládnutý fonematický systém jazyka
Optická	Poruchy zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovanost představ o tvaru, poruchy zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti
Agramatická	Nedostatečné osvojení gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění
Sémantická	Nedostatečné chápání smyslu čteného textu

Zdroj: Vlastní, podle Lalajevy (1983)

Jak můžeme vypožorovat z těchto definic, projevy tři ze čtyř typů dyslexie se přímo dotýkají lingvistiky, s výjimkou optické dyslexie, jejíž příčiny a projevy jsou spíše fyziologického rázu. U jedinců s dyslexií jsou do různé hloubky a v různém rozsahu postiženy v podstatě všechny oblasti mateřského jazyka, tedy oblast fonologická, morfologická, gramatická, syntaktická a sémantická. Zelinková (2005, s. 26) upozorňuje, že „*čím více oblastí je u jedince postiženo v mateřském jazyce, tím je větší pravděpodobnost obtíží při výuce jazyka cizího.*“

Zelinková (2005) dále poukazuje na skutečnost, že v procesu osvojování čtení, a to jak v mateřském, tak v cizím jazyce, rozlišujeme dvě navzájem se doplňující oblasti: dekodování a porozumění. Na počátku osvojování čtení převažuje dekodování, poté přechází čtenář k porozumění. Při dekodování vnímá jedinec nejprve tvary písmen, následuje spojení hláska-písmeno, čtení slabik a konečně čtení slov se stoupající náročností z hlediska hláskového složení. U porozumění pak nejprve dochází ke

spojení obrázku, předmětu či situace se slovem, následuje porozumění a reprodukce na základě asociací a práce s informacemi v textu, využití předcházejících poznatků, předjímání obsahu a uvědomění si souvislostí. U žáků s dyslexií však v období, kdy si začínají osvojovat cizí jazyk, ještě většinou nedošlo k přechodu od dekodování k porozumění ani v mateřském jazyce. Nový hláskový systém a neznámá slova tak stavějí žáka s dyslexií opět na začátek, k první či druhé etapě osvojování čtení.

Dyslexie je z historického hlediska v diagnostice nejstarší poruchou učení, vzhledem k tomu, že nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte (Zelinková 2015, s. 9). Poprvé byla popsána již v roce 1878 německým lékařem dr. Kussmaulem. Tento fakt se odráží také v popisu metod práce s dětmi trpícími touto poruchou. Pro práci s dětmi s dyslexií nacházíme výrazně větší množství zdrojů, metod a námětů než pro práci s dětmi s jinými poruchami, a to i v oblasti výuky cizích jazyků. Různí autoři zdůrazňují důležitost multisenzoriálního přístupu, tedy zapojování co největšího počtu smyslů při výuce, a využívání vhodných způsobů kompenzace.

3.1.2 Dysgrafie

Porucha psaní se často vyskytuje společně s poruchou čtení a rovněž má podobné symptomy (společným symptomem je například velká chybovost v pravopise a gramatice). Slowik (2007, s. 127) uvádí tuto definici dysgrafie: „*Dysgrafie je specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.*“ Podle Pipekové (1998, 2006) má dítě s dysgrafií potíže se spojením hláska-písmeno a řazením písmen, proces psaní pak po něm vyžaduje zvýšenou míru soustředění, v důsledku čehož se není schopno soustředit na gramatickou stránku projevu. Potíže dítěti působí fyzický akt psaní (včetně špatného úchopu pera), stejně jako organizace a vyjadřování myšlenek v psané formě, dělení odstavců, příliš dlouhé věty. Dítě nestíhá psaní diktovaného textu, zpětně dopisuje a časem rezignuje.

Zelinková (2005) jako příčiny dysgrafie uvádí deficit vývoje grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, rychlost psychických procesů a impulzivitu. Pokorná (2001, s. 103-104) zastává názor, že poruchy psaní mohou být

způsobeny poškozením levého spánkového regionu, což souvisí se sníženou schopností fonemického slyšení – deficity se tedy neprojeví při opisu, ale při diktátu. Vizuálně je jedinec schopen písmo zachytit, ale není schopen řeč sluchově analyzovat. Je-li poškozena premotorická zóna levé hemisféry, jedinec není schopen zachytit a analyzovat melodické přechody spojující artikulaci jednotlivých fonémů, případně ke zvukům, kterým dobře rozumí, přiřadit příslušné grafické znaky. Poškození čelního regionu pak může narušit veškeré projevy spojené se psaním.

3.1.3 Dysortografie

Pipeková (1998, s. 102) definuje dysortografii jako proměnlivou poruchu učení znemožňující dítěti „*správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti*“. Mezi její projevy řadí mimo jiné „*vynechávky, záměny písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení*“. V řečové oblasti je pak nejčastěji postižen jazykový cit. Různí autoři se rovněž shodují, že existuje přímá souvislost mezi dyslexií, dysgrafií a dysortografií; tyto poruchy byly také historicky zahrnuty pod jediný termín dyslexie (srov. Zelinková 2015). Pipeková (2006) dále upozorňuje, že obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.

Společnou příčinou dyslexie a dysortografie je podle Kulhánkové a Málkové (2008) deficit fonologických reprezentací. Nedostatečně rozvinutý fonemický sluch pak způsobuje, že dítě nerozlišuje např. krátké a dlouhé samohlásky apod. U dyslexie však spojení s fonemickým uvědomováním není tak jasné jako u psaní a v českém odborném prostředí je proto chápána nejčastěji jako porucha vizuálního vnímání.

3.2 Poruchy řeči

Komunikace zastává v životě každého jedince důležitou roli – je v podstatě nemožné nekomunikovat. Komunikace znamená sdělování informací, názorů, myšlenek a pocitů mezi lidmi i živočichy. Hlavním dorozumívacím prostředkem člověka je verbální komunikace, tzv. druhá signální soustava (Weilová 2012). Jak upozorňuje Slowik (2007), narušená komunikační schopnost však zahrnuje nejen mluvenou řeč, ale také její grafickou formu, mimoverbální prostředky, a dokonce i netradiční

komunikační kanály. O narušené komunikační schopnosti pak můžeme mluvit, pokud je narušena jedna nebo více jazykových rovin, tedy rovina foneticko-fonologická, rovina lexikálně-sémantická, rovina morfologicko-syntaktická a rovina pragmatická.

Peutelschmiedová (2008) upozorňuje na problémy jedinců plynoucí z poruch řeči, kdy ke stresu přispívá zejména obava z nepochopení a neporozumění jejich okolí. Na základě těchto obav a předchozích negativních zkušeností může u dítěte trpícího vadou řeči vzniknout frustrace, která vede až k vytvoření komunikační bariéry. Doporučuje se proto předcházet vystavování jedince s vadami řeči stresovým situacím. Je totiž třeba si uvědomit, že komunikace v cizím jazyce je stresovou situací nejen pro dítě s vadou řeči, ale i pro velkou část intaktní, dospělé populace. Při akvizici cizího jazyka, v němž si dítě nemůže dopomáhat dovednostmi již osvojenými v mateřském jazyce, se tak tyto potíže mohou dále prohlubovat.

3.2.1 Vývojová dysfázie

Slowik (2007, s. 88) definuje vývojovou dysfázii jako „*opozděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy*“. Podle MKN se vývojová dysfázie řadí mezi poruchy duševní a poruchy chování, konkrétněji mezi poruchy psychického vývoje. Podle klasifikace MKN vývojovou dysfázii dělíme na receptivní (F80.2) a expresivní (F80.1). Expresivní porucha řeči je podle MKN „*specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální.*“ (WHO/ÚZIS ČR) Receptivní porucha řeči je „*specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku.*“ (WHO/ÚZIS ČR)

Vývojová dysfázie je přetrvávající oslabení fonologického a fonemického uvědomování. Řeč a jazykové schopnosti jsou poškozeny na všech úrovních, zejména pak na úrovni foneticko-gramatické, syntaxe a sémantiky. Porucha postihuje zvukovou skladbu hlásek a jejich řazení do slabik a slov, stavbu vět a jejich gramatickou strukturu, obsahovou úroveň vět. Slovní zásoba jedinců s vývojovou dysfázií je chudá, výrazy zvukově podobné jsou nesprávně užívány, věty jsou jednoduché,

dysgramatické, nesprávné je skloňování, předložkové vazby, spojky, pomocná slovesa nebo zvrtná zájmena (Regenermelová 2011).

Vývojová dysfázie bývá přiřazována k centrálním poruchám sluchu. Zpracování verbálně akustického signálu v mozku jedinců s vývojovou dysfázií probíhá odlišným způsobem. Porušena je sluchová analýza a syntéza, fonemický sluch, uchování informací (akusticko-verbální paměť). Postižení jedinci mají špatnou schopnost reprodukce melodie, rytmu a dynamiky řeči (Regenermelová 2011). Neregistrují rozdíly mezi zvukově podobnými hláskami, některé hlásky i pauzy mezi slovy jim splývají, u méně frekventovaných (např. odborných) výrazů nejsou schopni zachytit pořadí hlásek ve slově, vnímají zkresleně prozodické vlastnosti řeči apod. Jde v podstatě o snížené předpoklady naučit se už svou rodnou řeč. Dysfatici zpravidla dobře vnímají a vyhodnocují sociální situace, u nichž není třeba slov, orientují se lépe podle paralingvistických a nonverbálních projevů mluvího (gesta), pomáhá jim vizualizace a odezírání. Z hlediska expresivního je řeč opožděna, může se vyskytnout echolálie, stereotypie, neobvyklá intonace. Kvalita produkce řeči se zhoršuje množstvím produkovaného textu a zátěží (psychickou či fyzickou). Z receptivního hlediska pak jedinec s dysfázií nerozumí obsahu především abstraktních slov, nechápe plně obsah vět.

Vývojová dysfázie se může vyskytovat v kombinaci s dalšími diagnózami, z nichž některé mohou situaci zhoršovat nebo komplikovat (např. ADHD, koktání, elektivní mutismus, autismus, neurotické projevy aj.). Klenková (2006) uvádí, že k dysfázii se mohou vázat i obtíže v dalších oblastech jako je paměť, pozornost, motorika či emocionální sféra osobnosti. Zvláště problematická je pak kombinace s poruchami učení, kdy se problémy v mluvené řeči přenášejí dále do čtení a psaní a nadále obtíže jedince komunikovat prohlubují. Odborníci upozorňují, že vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií v běžné škole je velmi problematické a v mnoha případech nevhodné. Prognóza je lepší u jedinců s dobrým intelektem, rodinným zázemím a mírnějšími potížemi. Vývojová dysfázie vyžaduje dlouhodobou, především logopedickou péči, někdy rovněž dopomoc „tlumočnicka“ – ve školním prostředí tuto roli zpravidla zastává asistent pedagoga.

3.3 Mentální retardace

Mentální retardace je podle MKN-10 definována jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“ (WHO/ÚZIS ČR) Existuje mnoho různorodých příčin mentální retardace, které mohou působit samostatně, mohou se kombinovat či se vzájemně ovlivňovat. Asi 80 % případů mentální retardace, většinou v pásmu lehké mentální retardace, má neznámý původ (Švarcová 2000). Rozeznáváme následující kategorie mentální retardace: lehká, středně těžká, těžká, hluboká, nespecifikovaná a jiná mentální retardace.

3.3.1 Lehká mentální retardace

IQ jedinců s lehkou mentální retardací se pohybuje přibližně mezi 50 až 69. Příčiny vzniku mentální retardace jsou velmi různorodé, jedná se však vždy o poškození mozku. Müller (2001) upozorňuje, že bezprostřední souvislost řeči s činností mozku je příčinou toho, že je řečový vývoj mentálně retardovaných jedinců narušen po stránce kvantitativní i kvalitativní. Jejich řeč je mnohdy deformována po obsahové i formální stránce, přestože u lehké mentální retardace je tato deformace zpravidla méně znatelná. Vývojově bývá u takových jedinců řeč opožděna minimálně o jeden rok, dosahují však přiměřeného osvojení aktivní i pasivní slovní zásoby. Někteří nezvládají gramatické formy jazyka, vyskytují se u nich vady řeči, opírají se o řečové stereotypy. Pozorujeme u nich také nedostatečný rozvoj fonematického sluchu, nedostatky v artikulaci a nedostatečnou schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí.

Charakteristickými příznaky mentálního postižení jsou snížená schopnost učit se a výrazně nižší kapacita paměti. Již osvojené vědomosti a dovednosti je tak třeba neustále opakovat a upevňovat (Slowik 2007).

3.4 Poruchy pozornosti

Narušená pozornost a schopnost soustředění mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv. Tito žáci vyžadují specifické metody a přístupy ve vzdělávání, projevuje se u nich výkonová nevyrovnanost a náladovost, hypoaktivita nebo hyperaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost a jiné odchylky od normy (Slowik 2007). Všechny poruchy pozornosti vycházejí etiologicky z poruchy, respektive oslabení funkce centrální nervové soustavy. Zelinková (2015) však upozorňuje, že koncentrace pozornosti může být kromě poruch negativně ovlivněna také mezerami ve vědomostech.

3.4.1 ADHD

ADHD bylo dříve nazýváno také lehká mozková dysfunkce, minimální mozkové poškození či lehká dětská encefalopatie. Jak uvádí Kuželová (2014), v současné době se používají nejčastěji dva termíny, které vycházejí z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) WHO a z pojetí Americké psychiatrické asociace (podle DSM-IV). v souladu s MKN-10 je užíván termín hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování. v české terminologii se používá i označení typu hyperkinetický nebo hyperaktivní syndrom. Označení ADHD vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace – jedná se o označení pro syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD), anebo syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity (ADD).

Závěrková (2016) uvádí, že porucha pozornosti a aktivity je považována za neurovývojový problém zasahující psychickou i nervovou oblast. Vliv dědičnosti je až 80%. Projevy ADHD jsou narušená schopnost soustředit se, hyperaktivita a impulzivita. Potíže se projevují v oblasti motoricko-percepční, emoční, sociální, a v oblasti kognitivních funkcí. Pokorná (2001) konstatuje, že 20-40 % dětí s hyperkinetickým syndromem má potíže se čtením, psaním a matematikou, které přisuzuje ovlivnění kognitivních funkcí hyperaktivní poruchou. Kuželová (2014) dodává, že výskyt ADHD mohou doprovázet také bipolární porucha, kompulzivní porucha (CD) a antisociální porucha osobnosti.

Mezi školáky je 6-8 % dětí s diagnózou ADHD, v poměru 3 : 1 mezi chlapci a děvčaty. U 80 % z nich přetrvávají projevy do adolescence, u 16 % až do dospělosti (Závěrková 2016).

3.4.2 ADD

ADD (Attention Deficit Disorder) je syndrom poruchy pozornosti, neboli, jak uvádí Zelinková (2015), prostá porucha pozornosti. Typickým projevem ADD je slabá pozornost, rychlá unavitelnost, dítě není schopné delšího a kvalitnějšího soustředění, u žádné činnosti nevydrží a nic je delší dobu nebaví. Děti mají největší a nejčastější obtíže s udržení pozornosti či volního úsilí při plnění zadaných úkolů, s jejich dokončením v určitém časovém limitu a zaměřením pozornosti na informační proces. Tyto děti vnímají pokyny či podněty často nedostatečně a povrchně. Je proto důležité jim pokyny a informace pravidelně opakovat různými způsoby, například slovně, písemně nebo za pomoci piktogramů, grafů a nákresů. Doporučuje se také přiměřené střídání aktivit a zařazování relaxačních cvičení (Zelinková 2005).

4 AKVIZICE CIZÍHO JAZYKA V HETEROGENNÍ SKUPINĚ ŽÁKŮ

4.1 Cíl diplomové práce a metody šetření problematiky výuky cizího jazyka

Cílem diplomové práce bylo analyzovat metody a efektivitu výuky anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (specifické poruchy učení, poruchy duševního vývoje, poruchy řeči, poruchy pozornosti).

Dílčí cíle

- Komparovat akvizici cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v porovnání s intaktními žáky.
- Analyzovat učebnici Chit Chat 1 z hlediska vhodnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zpracovat kazuistiky žáků.
- Srovnat vhodnost využívané učebnice pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktní žáky.

Diplomová práce byla zpracována metodou kvalitativního šetření. V průběhu šetření byly použity následující techniky šetření:

- Analýza prostudované literatury
- Analýza učebnice
- Pozorování
- Kazuistiky

Učebnice Chit Chat I využívaná pro výuku anglického jazyka ve skupině obsahující výzkumný vzorek byla analyzována z hlediska vhodnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pozorování vybraného výzkumného souboru bylo prováděno v přirozeném prostředí během kolektivní výuky anglického jazyka. Jednalo se jak o sledování pedagogického procesu a metod výuky, tak i o způsob využívání analyzované učebnice a pozorování samotného projevu sledovaných žáků, jejich výkonů, tempa, projevů a obtíží.

Kazuistiky byly zpracovány z dostupných materiálů a informací získaných od učitelů, samotných žáků, případně rodičů dětí. Jako materiál pro odbornou anamnézu byla využita zejména doporučení pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center, případně psychiatrické zprávy poskytnuté rodiči dětí. Dále byly analyzovány jednotlivé dovednosti žáků v anglickém jazyce, jejich projev a charakter obtíží. V závěrečném shrnutí jsou uvedeny hlavní obtíže, které žáci v jazyce při komunikaci v cizím jazyce projevují, a návrh pro jejich kompenzaci.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření

Pro účely této práce byla sledována skupina žáků 3. ročníku běžné základní školy, která se nachází v Ostravě. Jedná se o úplnou základní školu s cílovou kapacitou 705 žáků, v tomto školním roce navštěvuje školu 509 žáků. V posledních letech na škole dochází k výraznému nárůstu počtu integrovaných žáků – v současnosti je jich na škole více než 75.

Anglický jazyk je na škole vyučován jako první cizí jazyk, jako druhý cizí jazyk si žáci mohou od 7. ročníku zvolit ruský nebo německý jazyk. Anglický jazyk je vyučován od 3. ročníku, v 1. a 2. ročníku je vyučován jako nepovinný předmět. Ve 4. ročníku je na škole zaveden jazykový seminář rozvíjející slovní zásobu anglického jazyka v nejazykových předmětech formou metody CLIL.

Skupina, kterou navštěvují sledovaní žáci, je složena z žáků tří různých tříd, celkový počet dětí je 19. Jedná se o heterogenní skupinu žáků bez poruch učení a šesti žáků, jimž jsou poskytována podpůrná opatření druhého a třetího stupně. Ve skupině působí také asistentka pedagoga. Vyučující je učitelka s dvaadvacetiletou praxí, aprobací anglický jazyk, která však působí primárně na druhém stupni. Charakteristika šesti žáků s podpůrnými opatřeními je uvedena v Tabulce 2. Tato tabulka zároveň poukazuje na množství variant specifických poruch učení a jiných poruch v této skupině žáků.

Tabulka 2 Charakteristika obtíží u žáků s podpůrnými opatřeními

Jméno žáka	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	Jiné poruchy	Forma péče
Kristýna				Vývojová dysfázie – receptivní, lehká mentální retardace	Předmět speciálně pedagogické péče, pedagogická intervence (podpora přípravy na školu), asistent pedagoga
Daniel	X		X	Porucha pozornosti (ADHD)	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu)
Roman	X	X	X	Vývojová dysfázie – receptivní i expresivní	Předmět speciálně pedagogické péče, asistent pedagoga
Nikola			X	Pomalé tempo, oslabený intelekt	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu)
Vojtěch	X		X	Pomalé tempo, kolísání pozornosti (ADD)	Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu), doučování
Nela	X		X	Pomalé tempo	Předmět speciálně pedagogické péče, doučování

Zdroj: Vlastní výzkum

4.3 Analýza učebnice

Michalová (2001) zdůrazňuje důležitost volby učebnice pro výuku dětí se specifickými poruchami učení. Je nutné poznamenat, že většina učebnic používaných v běžných školách byla vydána před novelou školského zákona a není tedy primárně určena pro děti s poruchami učení. Autoři a nakladatelství na tuto situaci reagují pomocí různých doplňků a úprav, učebnice však stále, i podle názorů učitelů, nejsou přizpůsobeny potřebám těchto žáků, a to zejména na druhém stupni základních škol. Pro žáky s mentálním postižením jsou na trhu dostupné speciální učebnice odpovídající minimálním výstupům z Rámcového vzdělávacího programu, vzhledem ke zrušení praktických škol se však v jejich tvorbě nadále nepokračuje, dostupnost se zhoršuje a z organizačních důvodů je také nemožné, aby se žák integrovaný v běžné třídě z těchto učebnic vzdělával.

Skupina žáků, do níž patří i výzkumný vzorek, využívá učebnici Chit Chat I nakladatelství Oxford University Press. Jedná se o první díl dvoudílného kurzu určeného dětem, které začínají s anglickým jazykem ve věku osmi nebo devíti let. Jedná se přitom o kurz uzpůsobený této věkové skupině, tedy založený na tématech, jejichž společným jmenovatelem je dítě (Shipton, Bradshaw 2002). Na škole, na níž byl prováděn výzkum, pak na tuto učebnici žáci navazují pětidílným kurzem Project, rovněž z nakladatelství Oxford University Press.

Podle autorů učebnice je cílem učebnice systematicky rozvíjet všechny čtyři základní řečové dovednosti: poslech, mluvení, čtení a psaní. Snaží se o rozvoj výslovnosti nápodobou a opakováním a také rozvoj kompetencí v oblasti základních gramatických jevů, tedy o budování základů gramatiky (Shipton, Bradshaw 2002). Výuková sada obsahuje učebnici, pracovní sešit, metodickou příručku, CD s poslechem, karty s obrázky a v novějších verzích také interaktivní učebnici iTools, jejíž součástí jsou i doplňkové výukové materiály. Učebnice je barevně ilustrovaná za účelem vizuální podpory a stimulace žáků a je těsně propojena s pracovním sešitem. Skládá se z úvodu a dvanácti lekcí, přičemž kromě úvodní a dvanácté lekce se každá skládá ze čtyř vyučovacích hodin. Každá lekce je zakončena minitestem pro ověření již osvojených znalostí. Po každých třech probraných lekcích následuje opakovací hodina.

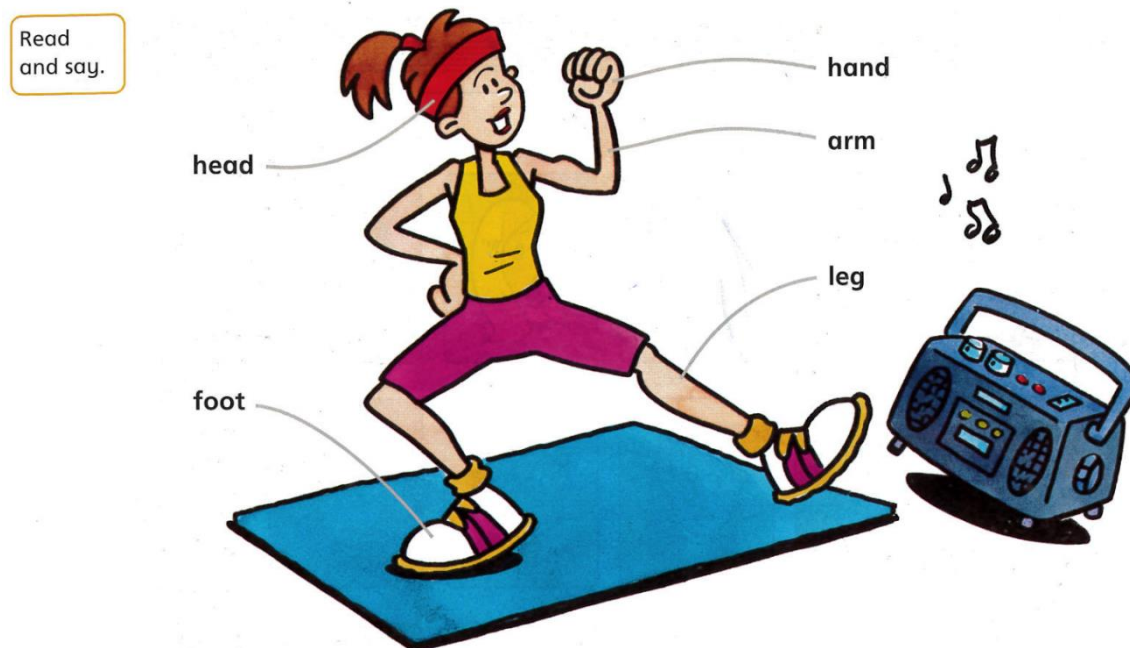
4.3.1 Slovní zásoba

Slovní zásoba je jedním z hlavních předpokladů osvojení cizího jazyka. Zejména pro děti se specifickými poruchami učení je zásadní slovní zásobu neustále opakovat a upevňovat. Jak zdůrazňuje Michalová (2001), je pro tyto děti nezbytné, aby součástí učebnice byl slovníček, v němž je k cizímu výrazu připojen fonetický přepis. V tomto případě učebnice nabízí hned čtyři různé varianty slovníčku. Jedním z nich je kompletní, abecedně řazený slovníček obsahující všechny výrazy a fráze, které jsou v učebnici obsaženy. Druhý slovníček, který je dostupný ke stažení, je dělen podle jednotlivých lekcí. Je tak možné jej rozstříhat a žákům poskytnout pokaždé jen slovní zásobu dané lekce. Třetí variantou slovníčku je tzv. „slovníček pro dyslektiky“, využívající metodu „Look-Cover-Write-And check“, již zmíněnou v předchozích kapitolách. Všechny tyto slovníčky nabízejí kromě českého překladu také fonetický přepis slovíček. Nedostatkem a často nepřekonatelnou překážkou nejen pro žáky se specifickými poruchami učení, ale rovněž pro ostatní děti začínající s cizím jazykem, je však fakt, že k fonetickému přepisu je používána mezinárodní fonetická abeceda (IPA) vycházející z minuskulí latinky a řeckého písma. Tuto abecedu děti neovládají ani pasivně, fonetický přepis tedy nemohou pro osvojování slovní zásoby použít. Čtvrtou variantou slovníčku je obrázkový slovníček, tedy obrázek, který si žáci sami popisují na základě výběru jednotlivých lexémů z tzv. slovní banky, tedy rámečků s danými lexémy. U této verze slovníčku však není součástí fonetický přepis a je vhodný spíše k zopakování či uspořádání slovní zásoby dané lekce než k jejímu osvojování.

Dalším z cílů tvořících rámec učebnice je podporovat a rozvíjet schopnost žáků učit se včetně postupů, jak si zapamatovat nový jazyk, jak používat znalosti a dovednosti z mateřského jazyka při učení se cizí řeči, jak používat vizuálních podnětů k odhadování významu, jak využívat logického myšlení atd. (Shipton, Bradshaw 2002) Na začátku každé lekce je proto v úvodu slovní zásoba uvedena s vizuální oporou – jedná se většinou o popsaný obrázek (viz. Obrázek 2). Tyto obrázky dětem s poruchami učení často pomáhají lépe než dříve zmíněné slovníčky, v nichž je pro ně vyhledávání obtížnější a časově náročnější. Při práci např. s pracovním sešitem tak raději využívají pomoci učebnice než slovníčku, přestože v učebnici chybí český překlad slovíčka – orientují se raději za pomoci názoru. Zejména žákům s vývojovou dysfázií tento názor

pomáhá zapamatovat si abstraktnější pojmy.

Obrázek 2 Vizuální opora slovní zásoby



Zdroj: Shipton, Bradshaw (2002)

Seznámení se slovní zásobou je zpravidla obsahem první hodiny, která je zaměřená na výklad. Podstatou je odhadování významu sdělení z vizuálních podnětů, kde mohou využívat i dovedností získaných v mateřském jazyce. Jedná se o seznámení žáků se základní slovní zásobou dané lekce za pomoci popsaného obrázku doplněného poslechem, kdy si pomocí audio-orální metody osvojují výslovnost daných lexémů. Této výkladové hodině odpovídá také obsah příslušné strany v pracovním sešitě, kde by učivo mělo být procvičeno a upevněno. v tomto případě se jedná o aktivní slovní zásobu. Součástí každé lekce je i pasivní slovní zásoba, tedy jazyk, kterému žáci musí rozumět, ale nevyžaduje se od nich, aby jej aktivně používali. Jedná se například o pokyny učitele během vyučovací hodiny. K výkladu doporučují autoři kurzu využívat tabuli, karty s obrázky, skutečné předměty a mimické znázorňování, tedy co největší vizuální oporu, a to nejen pro žáky s poruchami.

4.3.2 *Mluvený projev*

Jedná se o dovednost rozvíjenou v přirozeném procesu osvojování si jazyka. Jedním z cílů učebnice je rozvíjet výslovnost nápodobou a opakováním. Zde můžeme opět pozorovat analogii s osvojováním mateřského jazyka, kdy si dítě osvojuje jazyk nápodobou svého okolí. Podle RVP ZV by se žák na 1. stupni základní školy měl dokázat zapojit do jednoduchých rozhovorů, sdělit jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat. Měl by odpovídat na jednoduché otázky týkající se těchto témat a sám podobné otázky pokládat.

Výslovnost je procvičována zejména pomocí písní, krátkých básniček a říkanek, které rozvíjejí přirozeným způsobem souvislé mluvení a zároveň umožňují osvojení si použití akcentu a intonace. Autoři zde zdůrazňují důležitost správné výslovnosti učitele, jehož postavení mluvidel a artikulaci mohou žáci odpozorovat (Shipton, Bradshaw 2002).

Dalším z cílů učebnice je umožnit žákům, aby byli schopní smysluplně komunikovat o sobě, své rodině, spolužácích a komunikovat pomocí standardních frází v určitých situacích, což je v souladu s RVP ZV. Toho je dosahováno zejména řízenou komunikací prostřednictvím dramatizací a hádanek. Mluvní cvičení jsou pak také jedním ze způsobů ověřování porozumění textu.

4.3.3 *Poslech*

Podle RVP ZV je v cizím jazyce základní dovedností žáka 1. stupně v oblasti zvukové a grafické podoby jazyka pasivní ovládní fonetických znaků, osvojení základních výslovnostních návyků a vytvoření vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou slov.

Poslech s porozuměním je dovednost, na niž je kurz zaměřen. Vychází přitom z poznatků, že při osvojování mateřského jazyka se jedná o podobný proces, tedy dítě napřed vnímá řeč pasivně. Při poslechu je v počátcích kurzu od dítěte vyžadována neverbální odpověď, tedy například ukazováním, vybarvováním, pohybem apod. Zde je jasná podoba s akvizicí prvního jazyka. Před zahájením první lekce autoři

doporučují, aby dítě prošlo audio-orálním kurzem, kdy se seznámí se zvukovou podobou jazyka. V tomto období by se také měli seznámit s anglickou abecedou. Někteří vyučující však preferují pozdější zařazení abecedy, kterou procvičují pomocí aktivit zaměřených na spelling.

4.3.4 Čtení a psaní

Čtení postupuje od čtení seznamů jednotlivých slov až k úryvkům skutečných textů a seriálovému příběhu. Stejně tak při psaní je postupováno od jednotlivých slov k jednoduchým větám a odstavcům, vždy s jasně daným vzorem. Kurz se snaží u žáků rozvíjet různé techniky čtení: čtení k získání určité informace, čtení s porozuměním a čtení pro radost (Shipton, Bradshaw 2002). Na čtení a psaní jsou zaměřeny druhá, třetí a čtvrtá vyučovací hodina, vždy po osvojení slovní zásoby na začátku lekce.

Učebnice využívá zejména metodu globálního čtení, vycházející z tvarové psychologie, podle níž čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny – čtení je vlastně poznávání tvarů, s nimiž se čtenář opakovaně setkává, a funguje tak na základě zrakové paměti (Zelinková 2005). U nás je spojována se jménem Václava Příhody. Tato metoda byla v 30. letech 20. století testována učitelem Václavem Kozákem ve výuce čtení na pomocné škole u dětí s lehkým a středně těžkým mentálním postižením, a to s velmi pozitivními výsledky. Podle Kozáka je výhodou této metody vedení dětí od počátku k pochopení čteného a spojení slova s obrázkem, což napomáhá zapamatování slova. Tyto děti četly ihned jednotlivá slova a pochopily obsah čteného, přestože do té doby si zvládly osvojit jen některá písmena, postupně zvládly i analýzu slov a naučily se poznávat většinu písmen, jedinci s lehkou mentální retardací všechna. Důraz kladl Kozák zejména na osvojení podstatných jmen a sloves, a to vycházejících z prostředí dětem blízkým, přičemž vyvozovaná slova doplňoval obrázky např. ze starých učebnic. Jedná se tedy o princip velmi podobný tomu, na jehož základě je vyvozována slovní zásoba dané lekce v této učebnici.

Tento způsob čtení kontrastuje se způsobem, jímž si žáci osvojují čtení v mateřském jazyce, kde je využívána metoda analyticko-syntaktická (od roku 1951, kdy byla přijata jako jediná oficiálně schválená metoda). Tento fakt je však možné odůvodnit názorem Josefa Kožíška, který z lingvistického hlediska odmítal globální metodu pro český

jazyk, uznával však, že je vzhledem k absenci flexe a většímu obsahu krátkých slov vhodná pro jazyk anglický (©Globální čtení). Podle posledních výzkumů má část dětí problémy se syntézou a mohou se naučit číst pouze metodou analytickou, což je důvod, proč se globální metoda vrací do českých škol. Výše uváděný úspěšný pokus provedený s žáky mentálním postižením je pak dalším argumentem, proč může být metoda globálního čtení při výuce anglického jazyka pro děti vhodnější než metoda využívaná v elementárním čtení jejich mateřského jazyka.

Cvičení na čtení a psaní v pracovním sešitě zahrnují přiřazování, třídění, popisování, křížovky a bludiště a jsou navržena tak, aby provokovala myšlení dětí a motivovala je (Shipton, Bradshaw 2002). Michalová (2001) upozorňuje, že děti s poruchami učení jsou schopni slovíčka a fráze psát až tehdy, kdy je mají dokonale osvojeny. Při psaní modul Chit Chat 1 pracuje s metodou obtahování (*tracing*), podobnou cvičením používaným v počátcích osvojování dovednosti psaní v mateřském jazyce. Důležitý je vždy jasný vzor. U cvičení v pracovním sešitě i na testech je proto vždy uveden příklad, kde má žák doplněné slovo obtáhnout.

Syntaktické dovednosti jsou pak rozvíjeny prostřednictvím stavění vět z jednotlivých slov, jejich řazení do vět apod., což přispívá k rozvoji chápání principů výstavby syntaktických celků. Z oblasti gramatiky jsou osvojovány základní gramatické struktury a typy vět, mluvnice je však pouze součástí pamětně osvojeného repertoáru.

4.4 Kazuistiky

Kazuistika číslo 1

Kristýna, 10 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Povinnou školní docházku zahájila s odkladem, pro zlepšení komunikačních obtíží navštěvovala logopedickou třídu na jiné škole. Má individuální vzdělávací plán. Třídu navštěvuje s o rok mladší sestrou. Rodina zjistila, že má Kristýna vývojovou dysfázii, když Kristýna neplnila zadané pokyny a příkazy, což vyvolávalo konflikty mezi ní a

členy rodiny. Ukázalo se, že nejde o vzdor ani výchovný problém, ale že dívka pokynům nerozumí. Matka Kristýny trpí stejnou poruchou jako dcera, byla jí však diagnostikována až nyní při vyšetření dcery. Dříve tato porucha nebyla běžně diagnostikována, potíže se připisovaly spíše nižšímu intelektu. S oběma dívkami se vzhledem k handicapu matky do školy připravuje hlavně dědeček. Kristýna je motivována k učení, má velkou radost, když správně odpovídá na otázky učitele nebo ji někdo pochválí, naopak neúspěch velmi těžce nese, někdy se sebedoceňuje, má tendenci se vzdávat, je přesvědčená, že nedokáže splnit zadaný úkol, stresuje ji například zadání testu ve formátu A4, přičemž totéž zadání ve formátu A5 bez problémů zvládá. Svou pílí však někdy dosahuje lepších výsledků než spolužáci bez výukových obtíží. V kolektivu je přijímána poměrně dobře, přátelí se zejména s dívkami, hodně času tráví se sestrou.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Středně těžká vada řeči – vývojová dysfázie, oslabený intelekt – úroveň kognitivních schopností při horní hranici výjimečně nízkého pásma (lehká mentální retardace), intelekt celkově v pásmu hrubého podprůměru. Na podkladě vývojové dysfázie narušená komunikační schopnost ovlivňující všechny jazykové roviny – celkově se jedná o narušené jazykové schopnosti odrážející se v oblasti jazykové výchovy s dopadem na další předměty. Narušený jazykový cit, neporozumění slovním pokynům a informacím bez názoru (k těmto stimulům nezaujímá osobní postoj apod., formulace – informace bez názoru), nízká mluvní pohotovost s obtížemi při výbavnosti pojmů, oslabená verbálně-akustická krátkodobá paměť. Nedostatečně rozvinuté fonematické vnímání a fonologické uvědomování. Oslabena je i zvuková stránka řeči. Rychlá unavitelnost, snížená schopnost úkolové koncentrace, výrazná nejistota.

Doporučení PPP/SPC

Pro anglický jazyk SPC doporučuje, aby se Kristýna učila z jiných, méně obtížných učebnic určených pro děti s LMP, což však z organizačních důvodů není možné. Dále doporučuje upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze), v písemném projevu tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně, tolerovat specifické chyby v písemném projevu a poskytovat více času na kontrolu

práce.

Projev v mateřském jazyce

Kristýnin projev v mateřském jazyce ovlivňuje její porucha řeči i oslabený intelekt. Lexikum má zřetelně chudší než ostatní děti jejího věku (podle diagnostiky SPC je její projev zhruba na úrovni sedmiletého dítěte), vyjadřuje se v konkrétních pojmech, často neumí věci pojmenovat (např. ví, že myslí na oranžové ovoce, ze kterého se dělá šťáva, ale nepřiradí si k němu lexém „pomaranč“). Otázkám často nerozumí nebo jim nerozumí přesně, pracuje s klíčovými slovy. Odpovídá s latencemi, hovoří převážně v jednoduchých větách, v nichž se objevují výrazné agramatismy. Při spontánním mluveném projevu se vyskytuje překotnost, potíže s časoprostorovou orientací, chronologií událostí (co se stalo nejdříve a co bylo potom, vyjadřuje události nesprávným časem, např. o minulých událostech mluví v budoucím čase), vážne schopnost verbálního zobecňování, určité činnosti si pojmenovává vlastním, specifickým způsobem a nedokáže je popsat jinak, což ztěžuje komunikaci zejména s cizími lidmi (např. „udělat papírky“ je její výraz pro činnost, kdy si žáci ve třídě vytáhnou kartičku se jménem spolužáka a mají ho pozitivně ohodnotit, Kristýna ale neumí činnost nazvat jinak nebo popsat, v čem spočívá, přestože ji vykonává opakovaně a zná její průběh). Určité pragmatické aspekty jazyka nechápe, zejména vykání (použije-li zájmeno „vy“ pro oslovení jedné osoby, sloveso pak používá v plurálu, říká tedy např. „Kde jste to koupili?“). Lze u ní pozorovat také narušení pragmatické jazykové roviny ve smyslu neporozumění metaforám, sarkasmu, vtipu apod. Lépe si v jazyce osvojuje gramatická pravidla, která lze snadno odůvodnit (např. psaní i/y – pravidlo o vyjmenovaných slovech), má poměrně dobrou mechanickou paměť – nedělá jí potíže naučit se z paměti vyjmenovaná slova, báseň apod., pokud má na přípravu dostatek času. Potíže jí dělá diakritika, zejména délky samohlásek, které ani po opakovaném, zřetelném vyslovení slova neoznačí správně. V psaní má mírně pomalejší tempo, ale písmo je úhledné, tvary všech grafémů má dobře osvojeny. V hlasitém čtení nemá výraznější potíže, čte plynule, porozumění a orientace v textu jsou však negativně ovlivněny její poruchou.

Slovní zásoba

Kristýna si bez větších obtíží osvojuje slovní zásobu v rozsahu jednotlivých lekcí, zejména názvy konkrétních věcí, které zná v mateřském jazyce (barvy, školní potřeby, části těla) a s nimiž se setkává v běžném životě. Snáze si fixuje slovíčka označující věci, ke kterým má osobní pozitivní vztah (např. „pink“ – má ráda růžovou barvu). Při osvojování abstraktnějších pojmů, například názvů pocitů a emocí, jí pomáhá např. pantomimické ztvárnění, s jehož pomocí si slovo snáze zafixuje. Z hlediska slovních druhů si nejnáze osvojuje substantiva, největší potíže jí dělají předložky, spojky a zájmena. Učení jí usnadňuje vytváření asociací („obrazů“), které pomáhají k zapamatování a orientaci. V pracovním sešitě a učebnici jí pomáhají ilustrace, během vyučovací hodiny pak kartičky s obrázky, které používá vyučující při procvičování předchozího učiva. S rozdíly mezi psanou a mluvenou formou jazyka nemá výraznější problém, slova píše i hláskuje správně, ale, jak bylo vyzorováno při práci žákyně s pracovním sešitem, například kombinaci grafémů „ee“ ve slově „fifteen“ píše proto, že si takto grafickou podobu slova vizuálně zafixovala, nikoli proto, že si spojuje foném a grafém – je schopna při psaní komentovat grafickou podobu slovy „a za té jsou dvě éčka“. Grafickou a fonetickou podobu slova si tak pamatuje jako dvě oddělené entity spojené s jedním lexémem.

Gramatika

Syntakticko-gramatická rovina jazyka je u Kristýny významně narušena i v mateřském jazyce. Gramatika jí v anglickém jazyce dělá potíže zejména proto, že je v této fázi osvojována poměrně neuspořádaně. Žáci se setkávají s jednotlivými gramatickými jevy, např. zkrácenými tvary sloves, otázkami, záporem apod., neučí se je však tvořit ani si nijak neodůvodňují stavbu tvaru. Jedná se spíše o memorování celých vět nebo slovních spojení. Žáci se tedy jednotlivé věty učí v podstatě stejným způsobem jako slovní zásobu. Setkávají se přitom i s jazykovými jevy, které v mateřském jazyce ještě neumějí pojmenovat, nebo se v češtině vůbec nevyskytují (určitý a neurčitý člen). Kristýna je schopná se větu naučit z paměti, ví, co znamená jako celek, ale po jednotlivých slovech ji přeložit nedokáže. Neví tedy, že ve větě „I haven't got a brother.“ i znamená *já*, že celý složený a zkrácený tvar *haven't got* znamená *nemám*, nechápe význam členu, jediným známým slovem, podle kterého odhaduje význam věty,

je *brother*, tedy část lexika, kterou si již osvojila. Rozdíl mezi „mám“ a „nemám“ rozeznává na základě toho, že zápor je vyjádřen delším tvarem. U členu se často ptá „A mám napsat před to a?“, přičemž neví, před který slovní druh člen patří a před který ne, pouze ví, že v jazyce tento jev existuje a bojí se, že ho zapomene napsat někam, kam patří – princip určitosti a neurčitosti, stejně jako pravidlo užívání tvarů „a“ a „an“ v souvislosti s počátečním fonémem následujícího substantiva či adjektiva, nebyl učitelkou podrobněji vysvětlen ani dostatečně procvičen, v učebnici se totiž členy vyskytují v textu dříve, než jsou žákům vysvětleny (jev je probírán v jedné z posledních kapitol). Potíže má i s použitím apostrofu, opět v důsledku nedostatečného vysvětlení principu jeho užívání – zkrácené tvary a jejich tvorba v gramatice učebnice zcela chybí. Poměrně dobře si osvojila tvoření plurálu přidáním koncového „s“, neboť se (alespoň u slov, která tvoří plurál pravidelně) jedná o snadno odůvodnitelný jev s jasnými pravidly. Náhodnost a neuspořádanost vyučovaných jevů, absence gramatických přehledů ve výukových materiálech a pouze zběžné vysvětlení jednotlivých jevů jí však nevyhovuje, znevýhodňuje ji i v domácí přípravě.

Poslech

Při poslechu se Kristýna opírá zejména o znalost slovní zásoby, pracuje s klíčovými slovy. Poslech jednotlivých slov nebo krátkých vět jí nedělá potíže, např. je schopná zapsat slyšenou číslovku, označit slyšenou větu jako pravdivou nebo nepravdivou. Při poslechu delších textů využívá vizuální opory, tedy sleduje zároveň psaný text. Na pokyny učitelky reaguje, pomáhá jí zejména soustavné opakování jednotlivých pokynů (*Stand up!*, *Sit down!*). Porozumění je spíše globální, detaily jí unikají. Reaguje zejména na paralingvistické znaky komunikace, soustředí se na slova, která učitelka zdůrazní hlasem: „Is it a GREY mouse?“ Vyžaduje pomalejší tempo řeči vyučující a zřetelnou výslovnost. Pokud vyučující začne mluvit rychleji, Kristýna nerozumí. Rozptyluje ji i výrazná gestikulace nesouvisející s obsahem sdělení, nebo pohyb vyučující po třídě, který jí znemožňuje odezírání.

Mluvený projev

Kristýnin mluvený projev poznamenává velká nejistota spojená se sebedoceňováním. Stydí se mluvit před spolužáky anglicky, má strach z negativních behaviorálních reakcí

a posměchu ze strany spolužáků. Pokud má komunikovat anglicky, například v krátkém rozhovoru, chce mluvit pouze s asistentkou, s ní se cítí bezpečně a neobává se posměchu. Učitelkou vyslovenou větu bez větších potíží zopakuje, výslovnost ani artikulace jí potíže nedělají. Sama však delší větu, zejména s komplikovanější stavbou zahrnující např. příslovečné určení, nezvládne utvořit. Trvá delší dobu, než si uvědomí, že slovo, které vidí napsané, je slovo, které už několikrát vyslovila. K zapamatování vzhledem k oslabené verbálně-akustické krátkodobé paměti potřebuje delší čas. To se negativně projevuje např. při přípravě scénky, kdy mají žáci na přípravu a zapamatování svých rolí jen několik minut. Kristýna pak vlivem stresu a nedostatečného zařizování svou větu zapomene, vlastní pocit zahanbení a negativní zpětná vazba spolužáků ji poté poznamenává.

Závěr

Kristýnina porucha ji ovlivňuje v cizím jazyce víceméně stejnou měrou jako v jazyce mateřském. Hlavním problémem je pro Kristýnu při výuce vždy porozumění danému úkolu. Je třeba zadání několikrát zopakovat, ujistit se, že mu rozumí. Napomáhá také použití názorného příkladu (například již vyřešená úloha stejného typu se zvýrazněným doplněným výrazem). Zadání je třeba rozdělit na jednotlivé úkoly, případně ho zjednodušit, zkrátit. Velkou překážkou jsou proto pro Kristýnu testy, u nichž je zadání pouze anglicky – potřebuje dopomoc asistentky, aby pochopila zadaný úkol. Naopak jí pomáhají řešené příklady, které jsou v testech vždy uvedeny. Na základě analýzy studijních výsledků Kristýny si dovolueme predikovat, že při zachování tohoto způsobu výuky již nebude Kristýna schopná si všechny věty, slovní zásobu a gramatické jevy pamatovat, neboť u jedinců s vývojovou dysfázií dochází k „překrývání“ předchozího učiva novým, tzn. při přechodu na novou látku dříve zvládnuté, zdánlivě již osvojené učivo zapomenou. Pomohly by jí tak přehledné zápisy, gramatické tabulky a přehledy, nejlépe barevně rozlišené. Ty však učebnice, kterou používá, neobsahuje. Multisenzoriální přístup se u ní osvědčuje dobře, zejména u osvojování slovní zásoby.

Kazuistika číslo 2

Daniel, 9 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Daniel zahájil povinnou školní docházku bez odkladu. Jedná se o spíše tichého, klidného, uzavřeného žáka s velkým výtvarným nadáním a vyhraněnými zájmy (modely aut, kreslení). Ve škole se lépe projevuje v matematice, potíže mu činí hlavně český jazyk. Ve vyučování rád pracuje sám, v klidu. Je velmi pečlivý, orientovaný na detail, proto je jeho tempo někdy pomalejší. Ve druhém ročníku u něj byla diagnostikována porucha pozornosti (ADHD), je medikován, projevy jsou minimální. v kolektivu je oblíbený, raději ale sleduje spolužáky při hře, než že by zábavu sám organizoval. Rodinné zázemí je velmi dobré, rodiče pravidelně kontrolují domácí přípravu, snaží se o zmírnění obtíží způsobených poruchami učení, se školou spolupracují.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Průměrné intelektové předpoklady s vcelku rovnoměrně rozloženými dílčími výkony ve verbální i názorové složce, převážně v rozsahu pásma průměru. Soustředění přiměřené. Specifické poruchy učení - dysortografie, dyslexie.

Doporučení PPP/SPC

Pedagogická intervence. Čtení kratších textů, hry s písmeny, hláskami, slabikami, procvičovat skládání slov z hlásek a reprodukci slyšeného rytmu. Zapojit do výuky tajenky, osmisměrky, jednoduché křížovky. Nácvik psaní s eliminací chyb – práce s dysortografickou tabulkou. Při hodnocení a klasifikaci vycházet z toho, co už žák zvládl, z aktuální úrovně reedukace. Hodnotit jen to, co stihl vypracovat. Do hodnocení čtení nezahrnovat specifické chyby plynoucí z poruchy.

Projev v mateřském jazyce

Verbálně se vyjadřuje bez potíží, gramaticky správně, relativně spisovně. Obtížně si vybavuje hlásky. Při čtení, zejména neznámého textu, má tendenci si slova “předříkávat”, tzn. napřed si je pro sebe přečte a bezhlasně vysloví, až poté je přečte nahlas (tzv. dvojí čtení). Tempo čtení je mírně pomalejší. U textů, které si může doma připravit, je poté čtení téměř bez obtíží. Potíže mu dělají některé gramatické jevy, zejména psaní “i/y”, častým procvičováním se však toto zlepšuje. Písmo je velmi upravené, někdy na úkor tempa, všechny grafémy má dobře osvojeny.

Slovní zásoba

Slovní zásobu si Daniel osvojuje bez výraznějších potíží, negativně ho poznamenávají pouze častější absence. S pomocí dyslektického slovníčku a metody „Podívej se-zakryj-napiš a zkontroluj“ si slovní zásobu osvojuje v poměrně krátkém čase. Pomáhá mu i vizuální opora na začátku každé lekce. Rozdělení řetězce slov na jednotlivé lexémy zvládá bez větších obtíží i přes poruchu. Při osvojování slovní zásoby se u něj však projevuje artikulační neobratnost, grafickou podobu lexému si pamatuje lépe než fonetickou. Jeho pasivní znalosti slovní zásoby převažují nad aktivním používáním.

Gramatika

Při písemných úkolech pracuje samostatně, pečlivě, orientuje se podle příkladu. Chybovost je minimální, tempo srovnatelné s intaktními jedinci.

Poslech

Porozumění mluvenému slovu Danielovi činí větší potíže než porozumění tištěnému textu, problémy mu dělá hlavně tempo. Pokud nepostřehne jedno slovo, zasekne se na něm a uteče mu zbytek. Neumí vynechat jednu část a vrátit se k ní později, je detailista orientovaný na celek. Potíže mu dělá také zvuková analýza, obtížně izoluje jednotlivá slova v řetězci slov nebo ve větě.

Mluvený projev

Daniel má občas problémy s vyslovováním některých slov nebo vět, i s jejich zopakováním po učitelce, přestože jim rozumí. Potíže mu v takových případech dělá zejména artikulace, nakonec slovo nebo větu vysloví správně, ale musí se několikrát opravit – zjevná artikulační neobratnost. Při čtení je jeho tempo pomalejší, ale čte zpravidla správně, při možnosti předchozí přípravy téměř bez chyb. Někdy má potíže s neobvyklým typem písma, v němž jsou napsána některá cvičení nebo např. komiks – zaměňuje podobná písmena častěji, než u textu psaného jiným, obvyklejším typem písma. Porozumění textu je však v důsledku náročnosti samotného procesu čtení nedostatečné, potřebuje si jej několikrát přečíst.

Závěr

Vzhledem k tomu, že ani v mateřském jazyce Daniela poruchy učení výrazněji neovlivňují, jejich vliv na akvizici cizího jazyka je u něj minimální. Největší problémy mu činí poslech a čtení. Vhodné by pro něj byly texty psané jedním typem písma, snadno čitelným pro dyslektiky (např. Dyslexie font). Daniela při testech zdržují zejména úkoly spojené s vybarvováním – neumí úkol „odbyt“, intenzivně se mu věnuje a poté mu chybí čas na ostatní úkoly. Prospělo by mu také delší procvičování artikulace, mluvní cvičení apod., což je však spíše otázkou organizace výuky než učebnice jako takové.

Kazuistika číslo 3

Roman, 10 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Roman zahájil školní docházku bez odkladu, opakoval však 1. ročník. Má individuální vzdělávací plán. Ve vyučování je často nesoustředěný, hraje si, nedává pozor, něco si prozpěvuje. Úspěch ho vždy potěší, k neúspěchu je ale převážně lhostejný. Jako úspěch vnímá v podstatě každou jinou známku než pětku nebo i jedinou správnou odpověď v testu, je ochotný dosahovat úspěchu i podvodem. Největší potíže mu dělá prvouka,

český a anglický jazyk, nejlepších výkonů dosahuje v matematice. V kolektivu není příliš oblíbený, vzhledem k tomu, že třída je velmi orientovaná na výkon a vnímá negativně, že je Roman brzdí, učitelé se kvůli němu zlobí, “kazí” jim soutěže apod. Roman je na oplátku provokuje, snaží se na sebe upozorňovat, je agresivní. Domácí příprava probíhá sporadicky, Roman často nemá pomůcky, domácí úkoly, pracovní listy ztrácí nebo je nemá vypracované. Matka mu při úkolech z anglického jazyka pomoci ani nemůže, protože jim sama nerozumí.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Rozumové nadání v pásmu průměru, s převahou v neverbálních schopnostech. Disponuje kvalitním neverbálním logickým úsudkem. Verbální schopnosti jsou v pásmu těžkého podprůměru. Ve vyučování může potíže působit nižší schopnost slovního porozumění, problémy s verbalizací (na bázi receptivní i expresivní vývojové dysfázie), nízké artikulační rozlišování, oslabená krátkodobá paměť, kolísání pozornosti, pomalejší pracovní tempo, snadná unavitelnost. Specifické poruchy učení – těžká dyslexie a dysortografie.

Doporučení PPP/SPC

Vzhledem k charakteru obtíží žáka – podpora formou asistenta pedagoga. Při delších instrukcích předaných ústní formou pokyny rozfázovat do jednotlivých kroků a dle aktuálních možností poskytnout také zrakovou oporu, úkoly vizualizovat, strukturalizovat. Ověřování znalostí radit spíše na úvod hodiny, kdy je dobře soustředěný. Pracovat na rozvoji slovní zásoby.

Projev v mateřském jazyce

Lexikum je u Romana velmi chudé, zaměřené na konkrétní pojmy. Při spontánním projevu se projevuje překotnost, koktání, echolálie, uvozování každé věty spojením „že prý“. Slova se složitější hláskovou stavbou, např. „parostroj“, nedokáže vůbec vyslovit. Nechápe většinu gramatických jevů, neumí zařadit slovní druhy, utvořit z jednoho slovního druhu jiný (např. z adjektiva utvořit substantivum nebo adverbium). V řeči jsou přítomny výrazné agramatismy, žák komolí či zaměňuje slova („jabi“ místo „aby“,

„vochomůrka“ místo „muchomůrka“, „jevovaté“ místo „jedovaté“, „příslovky“ místo „číslovky“), někdy také proto, že význam slov nezná (je schopen zaměnit „pan ředitel“ za „pan prezident vlády“, použije prostě termíny označující někoho důležitého). Velké potíže má s označováním barev (neví, jakou barvu označuje lexém „růžová“, „béžová“, „fialová“, nedokáže vybrat správnou pastelku, ovládá v podstatě pouze šest základních barev). V jeho verbálním projevu je zjevný silný vliv ostravského dialektu jak po stránce fonetické (délky, akcent), tak lexikální (běžně používá dialektismy, např. „kaj“ místo „kde“, „bo“ místo „protože“, „zrobit“ místo „udělat“) – jde o vliv prostředí, jak v rodině, tak v okruhu jeho přátel se takto mluví. Často přichází do styku i s romskou komunitou, přejímá od nich některé výrazy. Jeho písemný projev je velmi neuspořádaný, písmo je velké, nečitelné, držení pera křečovitě. Často neodděluje jednotlivá slova, chybuje v interpunkci a diakritice. Některé grafémy dosud nemá osvojeny, vlivem dysortografie dochází k záměnám. Čte s velkými obtížemi, slabikuje, delší slova se složitější hláskovou stavbou nedokáže přečíst ani přes opakované pokusy. Tempo čtení i psaní je velmi pomalé, zrychlení pod tlakem je pak na úkor kvality projevu.

Slovní zásoba

V důsledku hluboce narušené sémantické roviny jazyka si slovní zásobu Roman osvojuje jen s obtížemi, z celé vyučovací hodiny si často pamatuje jeden jediný výraz. Nejlépe si pamatuje substantiva, což odpovídá narušení či opoždění rozvoje morfologické roviny jazyka. Snáze si také pamatuje jednoduchá, méněslabičná slova, která slyší opakovaně (např. pozdravy), nebo která se může naučit mechanicky. Osvojil si například názvy číslovek od jedné do dvanácti, ale uměl je vyjmenovat pouze v řadě za sebou. Pokud měl přeložit jednotlivou číslovku, musel si přeříkat všechny číslovky, které jí předcházejí, někdy si přitom pomáhal počítáním na prstech. Velké potíže měl s osvojením množiny lexémů označujících barvy, vzhledem k tomu, že významy těchto lexémů mu dělají potíže i v mateřském jazyce – ani po měsíci soustavného procvičování si toto lexikum neosvojil a dodnes jej nezná. V psaném projevu nedokáže převést fonetickou podobu do grafické, píše pouze foneticky a to až poté, co slovo vysloví učitelka nebo asistentka, sám si daný výraz nevybaví. V důsledku nedostatečně vyvinuté zrakové percepce nedokáže oddělovat jednotlivá slova v řetězci slov. Vliv zde má i fakt, že dané lexémy nezná, případně si je obtížně vybavuje. Při přepisování slovo

přepíše většinou nesprávně, zaměňuje nejčastěji i/y, t/d, k/g a další podobně znějící písmena – zde je jasný vliv dysortografie. Ani po upozornění na chybu se nedokáže opravit, při srovnání předlohy s jím napsaným výrazem mu, opět v důsledku deficitu v oblasti zrakové percepce, činí potíže nalézt rozdíl. Ústně je jeho výkon jen nepatrně lepší, při ústním zkoušení tak v podstatě dosahuje stejných výsledků jako při zkoušení písemném.

Gramatika

Současný styl výuky, tedy memorování větného repertoáru (viz. Kazuistika 1) Romanovi nevyhovuje, vzhledem k tomu, že má oslabenou paměť. Učivo, které si osvojí, velmi rychle zapomíná, překrývá jej novým. V důsledku narušení syntakticko-gramatické roviny mu dělá potíže např. seřadit slova ve větě syntakticky správně, nedokáže se zorientovat ani podle velkého počátečního písmena nebo tečky na konci věty, vzhledem k poruše totiž tyto jevy převážně ignoruje i v mateřském jazyce. Slovní druhy nerozlišuje, neovládá je totiž ani v mateřském jazyce. Při doplňování slov do vět hádá. V textu se neorientuje, nedokáže vyhledat klíčové informace, vzhledem ke slabému osvojení lexika nemůže pracovat ani s klíčovými slovy. Jeho výkon se zhoršuje úměrně délce textu. Neuvědomuje si ani syntaktickou a gramatickou odlišnost českého a anglického jazyka.

Poslech

Poslech je v anglickém jazyce nejsilnější Romanova stránka. Dokáže reagovat na jednoduché pokyny učitele, zejména ty, které slyší opakovaně každou hodinu. Zde se osvědčila metoda Total Physical Response. Je schopen zapsat slyšenou číslovku číslicí, potíže mu však v důsledku hlubokého narušení foneticko-fonologické roviny dělá rozpoznávání slyšených slov v jejich grafické podobě, tj. spojit si fonetickou podobu slova s grafickou. Neosvojil si anglickou abecedu, nedokáže vyhláskovat slova ani je rozpoznat, pokud je hláskuje učitelka – důsledek jak neznalosti jednotlivých fonémů, tak neschopnost jejich syntézy. Rovněž asociuje anglické fonémy s českými grafémy (např. „ch“ a „č“). Poměrně dobře zvládá poslechová cvičení, v nichž je třeba se zaměřit na jediný jev, z delšího textu ale nepochopí většinou nic. Nejraději má z každé lekce komiks, kdy s pomocí vizuální a zvukové opory (ilustrací a doprovodných zvuků)

dokáže odhadnout děj a pochopit s pomocí návodných otázek, co postavy říkají. Poslech komiksu a jeho následná dramatizace jsou pro něj motivující.

Mluvený projev

V mluveném projevu má Roman zjevné obtíže, není schopen ani zopakovat větu či slovo po učitelce, i přes opakované pokusy. Vymýšlí si slova, snaží se napodobit výslovnost mluvčího, ale výsledkem je jen nesmyslná změt' zvuků. Jindy zamění i zjevně spolu nesouvisející výrazy, např. “brothers” a “minutes”. Potíže má i s artikulací, zejména u delších slov či slov obsahujících fonémy nevyskytující se v českém jazyce se u něj projevuje výrazná artikulační neobratnost. Vzhledem k posměchu spolužáků má k verbálnímu projevu v angličtině odpor. Čtení není vůbec schopen, nerozlišuje mezi grafickou a fonetickou podobou jazyka. Vše čte tak, jak se to píše, i přes opakované opravování učitelkou nebo asistentkou, nespojí si fonetickou a grafickou podobu výrazu. Výslovnost uvedená za výrazem ve slovníčku mu nepomáhá, vzhledem k tomu, že Roman neovládá mezinárodní fonetickou abecedu, která se k tomuto přepisu v učebnici používá, a její osvojení je pro něj prakticky nemožné.

Závěr

Romanovi by pomohl v učebnici a zejména slovníčku fonetický přepis prostou latinkou, s grafickým (např. barevným) zvýrazněním délek, přízvuku apod., který by mu usnadnil mluvený projev, osvojování slovní zásoby i spojení zvukové a grafické podoby jazyka. Pro osvojování slovní zásoby by byly vhodné např. oboustranné kartičky (flashcards) s barevnými obrázky na jedné straně a anglickým výrazem včetně fonetického přepisu v latině na straně druhé, které by mu usnadnily domácí přípravu. Nevyhovující je pro něj zadání testů, které je v anglickém jazyce – bez dopomoci učitele nebo asistentky není vůbec schopen začít pracovat. Vzhledem k těžké dyslexii a deficitu v oblasti zrakového vnímání a rozlišování mu velké potíže dělají úkoly jako osmisměrky, přesmyčky, slovní hadi apod., které se na testech často objevují.

Kazuistika číslo 4

Vojtěch, 10 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Vojtěch chodí do třídy s o rok starším bratrem, kterému rodiče odložili povinnou školní docházku, aby mohl navštěvovat s Vojtěchem jednu třídu a pomáhat mu, kontrolovat ho. Vojtěch dosahuje v českém jazyce průměrných výsledků, větší zájem projevuje o prvouku a matematiku, kde jsou jeho výsledky lehce nadprůměrné. Ve vyučování je často pasivní, nesoustředěný, má pomalé tempo, zpravidla proto, že má v práci značné prodlevy. Zpočátku neměl v kolektivu kamarády, spíše byl součástí skupinky kolem bratra, nyní se spřátelil s chlapcem, který má diagnózu ADHD, toto přátelství mu, zdá se, prospívá – kamarád ho strhává k aktivitě. Rodiče se o prospěch dětí zajímají, doma se s nimi připravují, často komunikují s vyučujícími, na třídní schůzky poctivě chodí.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Průměrná úroveň intelektových předpokladů s vyrovnaným výkonem v jejich verbální i názorové složce. Oslabení v audiomotorické koordinaci, naopak dobře zvládá sluchovou diferenciaci, analýzu i syntézu. Vada řeči – špatně vyslovuje písmeno R, Ř. Specifické vývojové poruchy – dysortografie, znaky dyslexie.

Doporučení PPP/SPC

Párové čtení, práce se čtecím okénkem. Číst vhodné texty – s většími výraznými písmeny, s obrázky. Omezit dlouhé texty, přepis kombinovat s doplňováním, pracovními listy. Preferovat ústní formu ověřování znalostí žáka. Učivo vizualizovat (obrázky, schémata). Hry s písmeny, hláskami, slabikami. Složitější úkoly strukturovat. Pokračování logopedické péče. Při hodnocení a klasifikaci vycházet z toho, co už žák zvládl, hodnotit jen to, co stihl vypracovat. Do hodnocení čtení nezahrnovat specifické chyby plynoucí z poruchy. Zohlednit únavu.

Projev v mateřském jazyce

Lexikum je poměrně rozvinuté, na úrovni odpovídající jeho věku. Vyjadřuje se velmi pomalu, s latencemi, často navazuje na již zdánlivě ukončenou větu. Projevuje se u něj lehká vada řeči – rotacismus, jeho artikulace je výrazná, někdy až přehnaná, intonace nepřirozená. V českém jazyce dosahuje průměrných až lehce podprůměrných výsledků, negativně jej ovlivňuje porucha pozornosti a pomalé tempo, často úkoly nestačí dokončit. Čte pomalým, sekaným tempem, místy se vyskytuje dvojí čtení. V psaném projevu často vynechává interpunkci, chybuje v diktátech (zejména v měkkých a tvrdých slabikách, pravidle o vyjmenovaných slovech), chyby nedokáže sám zdůvodnit. Nerozeznává dlouhé a krátké slabiky, nedokáže zopakovat rytmus.

Slovní zásoba

Slovní zásobu si Vojtěch osvojuje bez větších potíží, rychlostí i kvantitou srovnatelně s intaktními jedinci. Velmi zde pomáhá důsledná domácí příprava. Jeho pasivní znalost převažuje nad aktivní. Artikulace je dobrá.

Gramatika

Negativně jej ovlivňuje porucha pozornosti, má časté prodlevy, poté v časové tísní udělá chybu z nepozornosti. V doplňovacích cvičeních zpravidla nechybuje, potíže mu dělá psaní delších vět a souvětí, orientace v delším textu.

Poslech

Při poslechu se Vojtěch opírá o dobrou znalost slovní zásoby a dobrou sluchovou diferenciaci. Sluchová analýza i syntéza je u něj na dobré úrovni, dokáže tedy i rozeznat hláskované slovo. Pokud se jedná o krátké poslechové cvičení, dokáže se přiměřeně soustředit a zvládá jej bez obtíží.

Mluvený projev

Vojtěch je ve vyučování pasivní, sám se nepřihlásí. Pokud je ale vyvolán, zpravidla zná odpověď a odpovídá bezchybně. Výslovnost má dobrou, bez výraznějších potíží, tempo je však stejně jako v mateřském jazyce pomalé. Nerad se projevuje sám, musí být neustále pobízen. Ústní zkoušení však preferuje před písemným, protože se při kontaktu jeden na jednoho lépe soustředí. Text po předchozí přípravě čte téměř bezchybně, problémy má s říkankami a písničkami, kdy se projevuje deficit v audiomotorické koordinaci, tedy neschopnost vnímat a reprodukovat rytmus.

Závěr

Vojtěchovi škodí převážně jeho pasivita a nesoustředěnost, vyplývající částečně z poruchy pozornosti. Vzhledem k tomu, že se nezapojuje do aktivit, nedostatečně si učivo fixuje. Prospělo by mu více aktivit vyžadujících samostatný verbální projev. Dysortografie, která mu působí větší problémy v mateřském jazyce, se u něj v cizím jazyce zatím výrazněji neprojevuje.

Kazuistika číslo 5

Nikola, 9 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Nikola je sestra Kristýny. Netrpí stejnou poruchou jako Kristýna, je komunikativnější a živější, často mluví za sestru, vyřizuje za ni věci, kontroluje ji. Nikola má velmi pomalé tempo, často stráví nad jediným úkolem i celou hodinu. Má tendence se vzdávat, často propadá pocitu, že zadaný úkol nezvládne a reaguje pláčem. Úspěch ji velmi těší, neúspěch nese těžce, bojí se negativní reakce rodiny.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Aktuální rozumové nadání v oblasti výrazného věkového podprůměru při rovnoměrném rozložení verbálních i názorových schopností. Vyšší vnímavost vůči

zátěži, obavy z nezdaru, senzitivnější osobnostní ladění. Silnou stránkou Nikoly jsou počítařské dovednosti, schopnost percepční organizace a úroveň neverbálního myšlení. Ve škole může problémy působit pomalejší osobní tempo, menší slovní zásoba, oslabená krátkodobá sluchová a dlouhodobá paměť, méně rozvinuté abstraktní myšlení, oslabená vizuomotorika, tedy schopnost integrace zrakových vjemů s jemnou motorikou. Přítomnost specifické poruchy učení – dysortografie.

Doporučení PPP/SPC

Uplatňovat klidný, pedagogicky taktní, podporující přístup. Respektovat individuální tempo. Zvýšenou pozornost věnovat rozvoji aktivního vyjadřování, slovní zásoby, využívat názorných příkladů, pomůcek, vazeb na každodenní realitu a osobní zkušenosti dítěte. Srozumitelné, ne příliš obsáhlé instrukce, nejlépe i se zrakovou oporou. Pracovat s názorností, učivo vizualizovat. Využívat multisenzorický přístup při učení psaní a ostatního učiva.

Projev v mateřském jazyce

V mluveném projevu nemá výraznější obtíže, vyjadřuje se spíše v kratších větách, slovní zásoba je chudší, zaměřená na konkrétní pojmy. Trpí lehkou vadou řeči – sigmatismem, zejména u ostrých sykavek. V písemném projevu jí potíže dělá zejména psaní i/y a některé další gramatické jevy – projev dysortografie. Písmo je úhledné, upravené, ale tempo psaní je pomalejší. Nahlas čte bez potíží, větší problémy jí ale dělá porozumění textu a orientace v něm, nedokáže vyhledat v textu informace a odpovědět na otázky vztahující se k přečtenému.

Slovní zásoba

Slovní zásobu si Nikola osvojuje pomalu, s obtížemi. Velké problémy má s osvojováním abstraktních slov a jiných slovních druhů, než jsou substantiva a verba, zejména předložek a zájmen. Výrazně využívá vizuální opory – ilustrací, barevného odlišení textu. S pomocí dyslektického slovníčku si dokáže osvojit slovní zásobu v rozmezí dané hodiny, potíže jí však činí oslabená dlouhodobá paměť. Pokud nedochází k častému opakování, již osvojenou slovní zásobu zapomíná, výrazně se

neosvědčuje ani multisenzorický přístup. Artikulace je neobratná, vážne spojení hláska-písmeno.

Gramatika

Při čtení se Nikola často potýká s nedostatečným porozuměním obsahu, nemůže se opírat ani o klíčová slova v důsledku nedostatečného osvojení lexika. Velké potíže má s používáním apostrofu, toto však není vinou poruchy, jedná se o problém, který mají všichni žáci, vzhledem k tomu, že jim nebyl vysvětlen princip jeho používání (tj. zkrácený tvar). S úkoly, u nichž je třeba abstraktního myšlení, má většinou potíže. Problémy jí dělají i doplňovací cvičení, často není schopná samostatné práce, při doplňování hádá. Opis je bez problémů.

Poslech

S poslechem má Nikola velké potíže, často je v poslechových testech hodnocena nejhůře z celé skupiny. Zde je zjevná souvislost dysortografie s nedostatky ve sluchové analýze. Stejně tak má potíže rozeznat hláskované slovo, syntetizovat jednotlivé hlásky do celku.

Mluvený projev

Nikola v hodinách nechce mluvit anglicky, bojí se selhání. Někdy komunikuje v lavici se spolužačkou, ale před vyučující rozhovor předvést nechce, před celou třídou už vůbec ne. V důsledku oslabené krátkodobé paměti jí dělá potíže zopakovat i nedávno slyšenou větu. Mluvený projev je nejistý, kostrbatý. Delší větu, např. obsahující slovesnou vazbu nebo příslovečné určení, sama nevytvoří, odpovídá nejčastěji jednoslovně. Obtíže má i s opakováním po vyučující nebo rodilém mluvčím na nahrávce. Je schopna opakovat po jednotlivých lexémech, větné celky jí činí obtíže, kvalita se zhoršuje úměrně délce věty. U písniček a říkanek jí velké obtíže činí tempo – text nestíhá číst, rychlost výrazně zhoršuje artikulaci.

Závěr

Nikole dělá potíže orientace v textu, vyhledávání slov v osmisměrkách apod., a to i tehdy, když význam jednotlivých lexémů zná – problém má s vyhledáním dané grafické formy a zrakovým rozlišováním. Takovéto úkoly, vyskytující se často na testech, jí trvají neúměrně dlouho. Problémy s artikulační neobratností by vyžadovaly pomalejší poslechová cvičení s opakováním jednotlivých lexémů a postupným přechodem od slov k větám.

Kazuistika číslo 6

Nela, 8 let

Stručná charakteristika žáka, rodinné prostředí

Má individuální vzdělávací plán. Do třetího ročníku nastoupila bez doporučení pedagogicko-psychologické poradny, hned zpočátku se však začaly projevovat výukové problémy. Proto třídní učitelka sestavila plán pedagogické podpory a po jeho vyhodnocení odeslala Nelu do pedagogicko-psychologické poradny. U Nely se často projevuje neklid, v hodinách vyrušuje, zejména tehdy, kdy nerozumí zadání. Při práci je nesamostatná, nesoustředěná, potřebuje dopomoc vyučujícího. Ke všem předmětům je apatická, nemá oblíbený předmět. Ostatní žáci ji přijímají poměrně dobře, ale má spíše svůj uzavřený okruh kamarádek.

Závěr vyšetření v PPP/SPC

Rozumové nadání globálně v pásmu středního průměru. Školní výkon může být negativně ovlivněn značnou nejistotou dívky, která potřebuje větší podporu, dopomoc, povzbuzení. Komplexní speciálně pedagogické vyšetření prokázalo specifické poruchy učení - dyslexie, dysortografie, neuvolněná ruka s nesprávným úchopem psací potřeby, což se negativně promítá do kvality písma a chybovosti. Pomalé tempo v písemném projevu a při práci s textem.

Doporučení PPP/SPC

Individuální vzdělávací plán, hodina speciálně pedagogické péče, práce s dyslektickým okénkem, speciálními učebnicemi pro výuku čtení a psaní. Činnost strukturovat do kratších úseků, zohledňovat individuální tempo. Návik porozumění textu, vyprávění obsahu přečteného (může být i formou kresleného obrázku). Před čtením souvislého textu zařazovat rozcvičku – čtení izolovaných slabik, slov, naučit předem číst jednotlivá obtížná slova z textu. Doplnovací cvičení, kratší texty. v cizím jazyce prodloužit „přechodné období“, nenutit k mluvení a psaní. Upřednostňovat praktické používání jazyka. Omezovat čtení delších, náročných textů. Upřednostňovat sluchovou cestu – hlasité předříkávání, předčítání, audiozáznamy, používání diktafonu, speciálních ozvučených programů zaměřených na výuku cizích jazyků. Používat co nejvíce názoru, co nejvíce konkretizovat – využívat propojení slov s obrázky, konkrétními činnostmi, řešením situací, dramatizací apod. Využívat prvků činnostního učení. Volit metody výkladu spojené s vizualizací.

Projev v mateřském jazyce

Projev Nely v mateřském jazyce je často překotný, neuspořádaný. Žádnou vadou řeči netrpí. Velké potíže má se čtením – čte trhaně, pomalu, s chybami, často se několikrát musí opravit, předložky nespojuje se slovem. Potíže má i s porozuměním textu, není schopna vyhledat informace. Písmo je neúhledné, neúměrně velké, sklon je nerovnoměrný, tempo psaní pomalé, což je zčásti způsobeno křečovitým držením pera a nesprávným úchopem. Velká chybovost v opisech, nedostatečně osvojená gramatická pravidla a neschopnost aplikovat je v praxi.

Slovní zásoba

Při osvojování slovní zásoby je Nela pomalejší než spolužáci bez poruch, slova často komolí, čte zbrkle a chybně. Potřebuje časté a několikeré opakování dané slovní zásoby. V psaném projevu je výrazně jistější, chybuje méně než při verbálním projevu. Pomáhá jí slovníček pro dyslektiky, díky kterému si nacvičí pravopis daných slov. Velkou pomocí je pro ni vizuální opora v podobě ilustrací a popsaných obrázků (např. obrázkový slovník). K osvojování slovní zásoby jí také pomáhají ozvučené interaktivní

programy a slovníky, díky kterým si snáze spojí grafickou a zvukovou podobu slova.

Gramatika

Největší problém Nele činí osvojování gramatických pravidel. Při vysvětlování gramatiky, která je v podstatě ve formě syntaktických celků bez dovysvětlení gramatických pravidel, jí chybí vizuální opora, např. ve formě grafického zápisu, barevného rozlišení, tabulek apod. Při doplňovacích cvičeních nemá větší obtíže, při psaní se orientuje podle řešeného příkladu. Při náročnějších úkolech je však nesamostatná a potřebuje dopomoc.

Poslech

Nela dobře reaguje na pokyny vyučující, které slyší každou hodinu. Při poslechu se opírá o vizuální pomůcku (obrázek, text). Je schopná zachytit jednotlivá izolovaná slova, potíže nastávají při delším, souvislejší projev, kdy jí jednotlivé fonetické celky splývají. Při poslechu kresleného příběhu jí pomáhá názornost, díky níž nemá větší problémy s pochopením obsahu příběhu.

Mluvený projev

Nela má velké potíže s artikulací, opakováním slyšeného. Ve vyučování se nechce verbálně projevovat (zpěv, čtení, rozhovor), přestože při jiných činnostech je poměrně samostatná. Dokáže zopakovat kratší větu, potíže má se samostatným tvořením vět, aplikací slovních spojení a frází do konkrétní situace (např. rozhovor). Při verbálním projevu je výrazně nejistá s projevem tenze, mluví potichu.

Závěr

Výuka pomocí modulu Chit Chat I Nele vyhovuje zejména díky velké vizuální opoře a přechodu od větších celků k menším. Pomáhá jí i slovníček pro dyslektiky využívající metodu „Podívej se-zakryj-napiš a zkontroluj“ a interaktivní učebnice. Osvědčila se také práce s obrazovými a interaktivními, ozvučenými programy a slovníky. Díky metodě globálního čtení pak v anglickém jazyce čte zpravidla s menšími obtížemi než

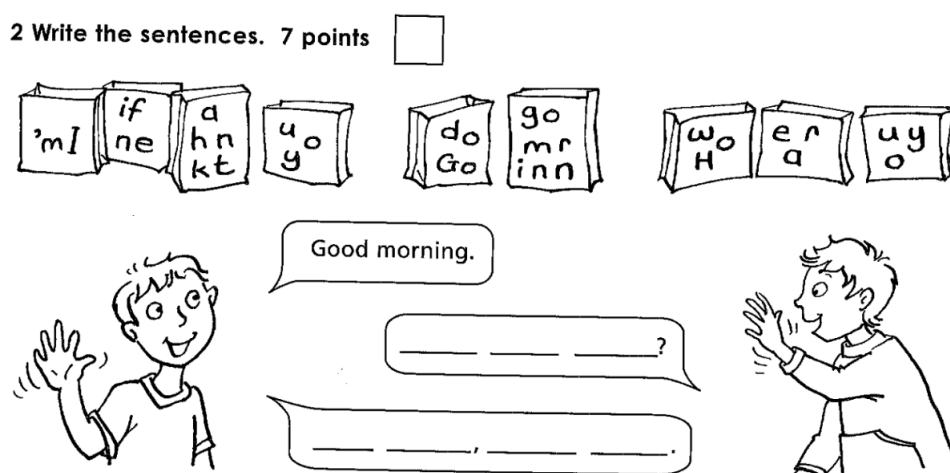
v jazyce českém.

4.5 Komparace výuky podle modulu Chit Chat 1

V současném třetím ročníku se z tohoto modulu učí celkem tři skupiny. V této skupině je žáků se speciálními vzdělávacími potřebami celkem šest, tedy nejvíce ze všech. Projevuje se to zejména na tempu výuky, kdy je tato skupina téměř o dvě lekce pozadu za ostatními. Je zjevné, že skupina s větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí věnovat delší dobu jak osvojování nového učiva, tak jeho fixaci formou procvičování a opakování.

Pro intaktní část skupiny jsou opakovací cvičení formou přesmyček, slovních hadů, osmisměrek a křížovek zpravidla zábavná a nenáročná, hravou formu žáci vítají, se cvičením jsou rychle hotovi, testy je nestresují. U jedinců se specifickými poruchami učení, zejména s dyslexií, jsou však právě tato cvičení složitá, což může souviset s poruchou směrnosti a anomáliemi očních pohybů při čtení (Pokorná 2001). Jedná se zejména o tzv. přesmyčky, kde mají žáci ze zpřeházených písmen tvořit slova (viz. Obrázek 3). Zatímco pro žáky bez poruch učení je skupina grafémů do jisté míry nápovědou, žáci s poruchami nad cvičením stráví neúměrné množství času, přestože daný lexém a jeho význam znají, ve změní grafémů jej však nerozpoznají.

Obrázek 3 Přesmyčky




Zdroj: Shipton, Bradshaw (2002)

Stejný problém poté nastává u osmisměrek, v nichž se žáci s poruchami učení, zejména dyslexií, obtížně orientují a vyhledávání lexému jim zabírá neúměrné množství času i předtím, než jak grafickou podobu lexému, tak jeho význam znají, či jej odhadnou pomocí vizuální opory (viz. Obrázek 4).

Obrázek 4 Osmisměrka

1 Circle and write. 8 points



g	e	c	t	l	i	j
h	j	k	i	q	o	s
a	n	g	r	y	w	c
p	m	k	e	l	b	a
p	z	y	d	u	f	r
y	w	x	t	v	q	e
i	u	o	v	s	a	d

1 He's tired.
 2 She's _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____

Zdroj: Shipton, Bradshaw (2002)

Nejen žákům s poruchami učení a řeči, ale i intaktní části sledované skupiny působí problémy zadání cvičení v učebnici a testů, které je pouze v anglickém jazyce. Žáci tak nejsou během testů schopni bez pomoci učitele nebo asistenta začít samostatně pracovat. Výjimkou je pracovní sešit, v němž je zadání v českém jazyce.

Veškeré jazykové učivo je na konci lekce opakováno epizodou z kresleného příběhu, jehož hlavním záměrem je podporovat čtení pro radost (Shipton, Bradshaw 2002). I méně čtenářsky zdatné děti jsou schopny předvídat děj nebo jej vyvozovat pomocí opory v podobě doprovodných ilustrací nebo zvuků podkreslujících dialogy, na příběh se proto vždy těší, ve čtení se cítí jistější. Některým dětem dělá potíže přečíst text psaný netypickým písmem v jednotlivých „bublinách“, tento problém je však zčásti

eliminován pomocí cvičení na interaktivní tabuli, kde je nahrán bez zvukových efektů s pauzami na opakování a zároveň doplněn titulky v běžném fontu. Dramatizací textu si pak za pomoci dramatické výchovy, kterou řadíme mezi alternativní metody výuky cizího jazyka (Janíková, Bartoňová 2003), procvičují artikulaci a fixují si jednotlivé jazykové jevy, přičemž je díky zábavné formě do jisté míry odbourán stres a nejistota z mluveného projevu.

Podle RVP je pro žáky se znevýhodněním důležitá jasná struktura učiva, názornost, vizuální opora a využití dalších podpůrných strategií. Vhodné jsou metody výuky používané u věkové skupiny převážně předškolních dětí a žáků mladšího školního věku, zejména multisenzoriální přístup zahrnující říkanky, rytmičce, písničky, jednoduché výtvarné, pohybové a pracovní činnosti vedené v cizím jazyce. Učebnice Chit Chat I, přestože nebyla primárně sestavena pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a ani jako taková není prezentována, je pro tyto žáky poměrně dobře zvládnutelná, vzhledem k tomu, že všechny tyto metody v ní nacházíme. Autoři sami přímo uvádějí metody práce se skupinou, která obsahuje žáky na různých úrovních, podle tohoto modulu.

Strukturovanost jednotlivých lekcí a jejich pravidelné schéma vyhovuje i žákům s poruchami pozornosti, kteří vyžadují strukturované učení. Množství aktivit, které se v rámci jednotlivých hodin střídají, pak přispívá k podnícení jejich zájmu a udržení pozornosti.

Výjimku z celé této heterogenní skupiny žáků tvoří žáci s vývojovou dysfázií. Vzhledem k tomu, že jejich schopnosti akvizice jazyka jsou značně narušeny ve všech rovinách, nedostatečná systematizace učiva a „mateřská metoda“ je pro ně spíše zátěž než pomocí. Tito žáci nemají dostatečně osvojeny jednotlivé jazykové roviny v mateřském jazyce, nelze tedy využít ani využívání analogie. Velké množství informací, které musejí memorovat, a nedostatečně vysvětlené gramatické principy způsobují, že již osvojenou látku zapomínají a nemají v podstatě na co navázat.

Celkově lze konstatovat, že tento modul by byl s jistými úpravami vhodný pro společné vzdělávání intaktních jedinců a žáků s poruchami učení.

ZÁVĚR

Na základě analýzy učebnice Chit Chat I lze konstatovat, že se metodami a přístupy snaží co nejvíce přiblížovat přirozenému přístupu (*Natural Approach*) akvizice jazyka, ať už v jednotlivých fázích osvojování jazyka („tiché období“, pasivní seznamování se s jazykem a jeho zvukovou podobou, tak i v osvojování psané podoby (metoda obtahování). Různými doplňky k učebnicím, jako je slovníček pro dyslektiky pracující s alternativní metodou „Look-Cover-Write-And check“ nebo interaktivní učebnice, se modul snaží usnadnit osvojování druhého jazyka i jedincům se zdravotním znevýhodněním, přičemž i pro intaktní jedince jsou tyto metody usnadněním procesu akvizice cizího jazyka. Učebnice rozvíjí všechny čtyři základní řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) na přiměřené úrovni a nevyvíjí tlak ani na žáky s poruchami učení, zejména díky hravé formě.

Nejvýraznějším rozdílem mezi akvizicí mateřského jazyka a cizího jazyka je v tomto případě odlišná metoda nácviku čtení. Zatímco v mateřském jazyce je využívána metoda analyticko-syntetická, modul Chit Chat využívá metodu globálního čtení. Tato metoda je vzhledem k prokázané vhodnosti pro žáky s mentálním postižením, kteří nejsou schopni zvládnout metodu analyticko-syntetickou, velkou pomocí pro znevýhodněné žáky, vzhledem k tomu, že postupuje od celku k jednotlivým částem. Pomáhá zároveň žákům v dyslexií, kteří při globální metodě nemusejí obtížně slovo analyzovat, odpadá také problém se slabikováním (které je navíc pro jazyk, jakým je angličtina, nevhodné). I žákům intaktním, pro které je cizí jazyk nový a neznámý, tato metoda umožňuje soustředit se na v této fázi pro ně důležitější obsah slova a nikoliv formu. Lze-li se u žáků opřít o dobrou vizuální paměť (podpořenou v tomto případě vizuální oporou v podobě obrázku), rozlišovací a komunikační schopnosti, dosahují v cizím jazyce při čtení výkonů srovnatelných s výkony v mateřském jazyce, přestože se jedná o nový jazyk. Tomu napomáhá i fakt, že se učebnice zaměřuje na témata dětem blízká a že si osvojují lexikum, kterým již v mateřském jazyce disponují a bezpečně jej ovládají.

Pozorováním bylo zjištěno, že různorodost fontů v učebnici ztěžuje čtení žákům s dyslexií. Je tedy nasnadě, že jednoduchá grafická úprava, jakou je převedení textu do snáze čitelného fontu, např. fontu Dyslexie určeného přímo těmto žákům, by jim proces

čtení značně usnadnilo, pro ostatní žáky by pak tato změna nepřinesla v podstatě žádnou změnu.

K zamyšlení je pak fakt, že děti začínající s cizím jazykem nemají ve třetím ročníku mnohdy zvládnuty a upevněny základy mateřského jazyka na dostatečné úrovni, což jim učení se cizímu jazyku ztěžuje. Pro jedince s postižením to pak platí dvojnásob. Možnost učit se cizímu jazyku od 4. ročníku, jako tomu bylo v minulosti, by tak možná prospěla nejen dětem znevýhodněným, ale i žákům intaktním, kteří by se mohli soustředit na upevnění češtiny a později lépe využívat analogie. Toto dilema mezi využitím plasticity mozku v raném věku a zaměřením na rozvoj mateřského jazyka nalézáme u mnohých autorů.

Závěrem lze konstatovat, že vzhledem k širokému spektru a obrovskému množství možných kombinací poruch učení, řeči, duševního vývoje, pozornosti a jiných handicapů, se kterými se u žáků lze setkat, není možné stanovit jedinou vhodnou metodu výuky cizího jazyka u těchto žáků, ani vytvořit jediný učebnicový modul vhodný pro všechny tyto žáky a zároveň intaktní část skupiny, v níž se vzdělávají. Můžeme však využít co největšího množství poznatků v této oblasti a již stávající metody a učební materiály upravit tak, abychom žákům se speciálními vzdělávacími potřebami akvizici cizího jazyka co nejvíce usnadnili.

Literatura a zdroje

BAKER, Elise, 2001. Psycholinguistic Models of Speech Development and Their Application to Clinical Practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2001, (44), 685-702.

ČERNÝ, Jiří, 1996. *Dějiny lingvistiky*. Praha: Votobia. ISBN: 80-85885-96-4.

HICKEY, Raymond, 2017. Language and the Mind. In: *The Acquisition of Language*. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.

HÄUSLEROVÁ, Karolína; NOVÁKOVÁ, Miroslava, 2008. Metody cizojazyčné výuky. *Filling – časopis pro cizojazyčnou výuku* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

JANÍKOVÁ, Věra, BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2003. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3135-2.

KARLÍK, Petr, a kol., 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny. ISBN: 80-7106-484-X.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-247-1110-9.

KULHÁNKOVÁ, Eliška, MÁLKOVÁ, Gabriela, 2008. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *Psychologie*. 2008, roč. 2, č. 4.

KUŽELOVÁ, Hana, 2014. Genetická variabilita u poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), in *Cesk Slov Neurol N*, 77/110(4).

KRASHEN, Stephen, 1981. *Language Acquisition and Language Education*. Oxford : OUP. ISBN 013522764X.

MAREŠ, Petr, 2014. *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2640-6.

NEBESKÁ, Iva, 1987. Psycholingvistický příspěvek k osvojení jazyka dítětem. *Slovo a slovesnost*. 1987, (3), 225-256.

NEBESKÁ, Iva, 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H&H. ISBN: 9788085467758.

LECHTA, Viktor a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 80-7178-801-5.

LUNDBERG, Ingvar, 1999. *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. ISBN 978-0792358374.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupnic ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 807311000-8.

MOTHEJZÍKOVÁ, Jarmila, 1995. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, roč. 38, č. 5-6, s. 170-183. ISSN 12101811.

MÜLLER, Oldřich, 2001. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0207-6.

PAČESOVÁ, Jaroslava, 1979. *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2008. *Koktavost v kazuistikách: úspěchy a nezdary terapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2478-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido.

ISBN 80-7315-120-0.

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

PRŮCHA, Jan, a kol., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

REGENERMELOVÁ, Lucie, 2011. Vývojová dysfázie. In: *Zdravě.cz* [online]. [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: <https://vady-reci.zdrave.cz/vyvojova-dysfazie/>

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

SHIPTON, Paul, BRADSHAW, Coralyn, 2002. *Chit Chat: metodická příručka*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-437833-8.

SLOWIK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2014. *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4240-3.

STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-376-5.

SYCHROVÁ, Pavla, GIRGLOVÁ, Veronika, 2012. Charakteristika poruch řeči. In: *Šance dětem* [online]. [cit. 2018-08-06] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-poruchami-reci/charakteristika-poruch-reci.shtml>

ŠVARCOVÁ, Iva, 2000. *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-821-X.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha:

Karolinum. ISBN: 978-80-246-2.

WEILOVÁ, Monika, 2012. Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. In: *Šance dětem* [online]. [cit. 2018-02-10] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-narusenou-komunikacni-schopnosti.shtml>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, pedagogičtí pracovníci, vysoké školství podle stavu k 4.9.2017*. Ostrava: Sagit, 2005. ISBN 9788074882432.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, 2016. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-30-5.

ZELINKOVÁ, Olga, 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.