

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2013–2015**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Kassawatová

**Nápravné metody ve výuce anglického jazyka u žáků
s dyslexií – srovnání českého a anglického prostředí**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Zuzana Kassawatová

**English Language Teaching Methods for Students with
Dyslexia – Comparing These Methods between Czech
and English Environment.**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 9.3.2015

Zuzana Kassawatová

Anotace

Diplomová práce se zabývá nápravnými metodami ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií a jejich porovnáním v českém a anglickém prostředí. Teoretická část je zaměřena na specifické poruchy obzvláště na dyslexii, na vzdělávání žáků se specifickými poruchami a také na výuku cizího jazyka. V praktické části se pomocí dotazníků hledá odpověď na hypotézy, které z metod jsou nejčastěji užívané v České republice a v Anglii a celkové srovnání těchto metod.

Klíčová slova

Anglický jazyk, cizí jazyk, dyslexie, metody ve výuce, specifické poruchy učení, vzdělávání, žák s dyslexií.

Annotation

This diploma thesis examines specific English language teaching methods for students with dyslexia, and compares the use of these methods between a Czech and an English environment. The theory section examines specific learning disabilities, especially dyslexia. It focuses on the education of students with learning disabilities, as well as the teaching of a foreign language. In the practical section, with the help of a questionnaire, this thesis explores different methods of English instruction, in order to determine which methods are the most commonly used in the Czech Republic and in England, including a summary and comparison of these methods.

Key words

Dyslexia, English, foreign language, methods, Specific Learning Disabilities, students with dyslexia, teaching techniques.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ – OBECNÁ CHARAKTERISTIKA.....	10
1.1 Základní pojmy	10
1.2 Definice (ČR, U.K.).....	11
1.3 Vznik SPU, historický pohled.....	14
1.4 Příčiny specifických poruch učení.....	15
1.5 Roviny dyslexie.....	17
1.6 Obraz dyslexie.....	19
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPU V ČR A VE VELKÉ BRITÁNII.....	21
2.1 Legislativa a žáci se specifickou poruchou učení v ČR.....	21
2.2 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	24
2.3 Individuální vzdělávací plán v ČR a Velké Británii.....	25
2.4 Zásady vyučování a učení.....	27
2.5 Strategie výuky angličtiny u žáků s dyslexií.....	29
2.6 Hodnocení a klasifikace.....	31
2.5.1 Slovní a číselná klasifikace.....	31
2.7 Přístup učitele k žákovi se SPU.....	33
3 DYSLEXIE A CIZÍ JAZYKY V ČR A V ANGLICKY MLUVÍCÍCH ZEMÍCH.....	35
3.1 Dyslexie napříč jazyky.....	35
3.2 Dítě s dyslexií a výuka cizího jazyka.....	36
3.3 Kdy začít s výukou cizího jazyka.....	38
3.4 Výběr cizího jazyka – v anglickém a českém prostředí.....	38
3.5 Dyslexie a výuka cizího jazyka v předškolním věku.....	40
3.6 Dyslexie a výuka cizího jazyka ve školním věku v UK a USA.....	41
3.6.1 Děti s dyslexií v USA.....	42
3.7 Projevy dyslexie vzhledem k anglickému jazyku.....	43
3.8 Je možné být dyslektikem v jednom jazyce a ve druhém ne?.....	44
4 NÁPRAVNÉ PŘÍSTUPY	49
4.1 Multisenzoriální přístup.....	49
4.2 Komunikativní přístup.....	53
4.3 Lexikální přístup.....	54
4.4 Soubor humanistických metod.....	55

4.5 Community Language.....	55
4.6 Metoda Total Physical Response.....	56
4.7 Sugestopedie.....	58
4.8 Silent Way.....	58
4.9 Přirozený přístup.....	59
4.10 Speciální písmo pro dyslektiky.....	60
5 CHARAKTRISTIKA A CÍL PRŮZKUMU.....	63
5.1 Předmět a cíl průzkumu a.....	63
5.2 Hypotézy průzkumu.....	63
5.3 Metody a zpracování dat.....	64
5.4 Komentář k výsledkům dotazníkového průzkumu	66
5.5 Stanovisko k hypotézám průzkumu.....	81
5.6 Diskuse.....	82
5.7 Závěry pro praxi	83
ZÁVĚR.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	85
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Hned od prvních hodin výuky cizího jazyka respektive angličtiny žáci slýchávají, jak je pro ně výuka důležitá, jak bez cizího jazyka nemohou v dnešní době úspěšně studovat či dále v budoucnu cestovat, ale zejména pracovat. U průměrně nadaného žáka není za několik měsíců problém přečíst anglický text, aniž by se nějak pozastavoval nad rozdílnou fonetikou. Ovšem u žáka s dyslexií tato rozdílnost způsobuje ještě větší potíže, než jaké zažívá při čtení či psaní textu českého. Rozdíly ve fonetice a spellingu jsou výrazné a tak se u žáků s dyslexií bez vhodného přístupu může objevit nechut k tomuto předmětu. Proto je velice důležité, aby každý tento žák i jeho učitel měl ty nejlepší podmínky ke studiu či výuce cizího jazyka a aby učitel volil vždy ty nejlepší způsoby nápravy u dyslektických žáků.

Výukou angličtiny se zabývám již mnoho let a tak se i setkávám se žáky, kteří mají dyslexii. Každý jediný žák je individualita a tak je velmi těžké určit nebo spíše nemožné určit, která daná metoda je universálně vhodná pro všechny žáky s dyslexií. Cílem diplomové práce bylo najít co nejvíce nápravných způsobů ve výuce cizího jazyka, zjistit jestli panuje v anglicky mluvících zemích a v České Republice shoda při používání nápravných metod u žáků s dyslexií, jaká nápravná metoda je více nebo méně oblíbená v těchto zemích a zda můžeme najít některé úplně nové metody.

V teoretické části diplomové práce, která je rozdělená do čtyř částí, jsou popsány specifické poruchy učení a jejich příčiny, dyslexie a cizí jazyky v České Republice a v anglicky mluvících zemích, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení u nás i v anglicky mluvících zemích a nápravné metody ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií, které jsou seřazeny podle jejich využívání v praxi. Jsou zde porovnávány rozdíly v nápravných metodách také podle českých a zahraničních autorů.

V praktické části se pomocí dotazníku vybírají metody, které používají čeští a angličtí učitelé při výuce cizího jazyka, které z nich jsou více užívané a tím i více oblíbené a nakonec porovnávání těchto metod v českém a anglickém prostředí. Hypotézy, které byly stanoveny se potvrdily či vyvrátily pomocí tohoto dotazníku. Byly osloveni učitelé

angličtiny ve zlínském kraji a učitelé z Velké Británie, kteří se bohužel na zasláný dotazník vyjádřili pouze ve velmi malém počtu. I přes nízkou odezvu zahraničních učitelů vyplynulo, jaké nápravné metody jsou nejběžněji užívané. V porovnání z Českou Republikou zde vidíme určité rozdíly.

Diplomová práce může být užitečná pro ty učitele, kteří se chtějí dozvědět více o nových způsobech nápravy nebo si jen připomenout některé z metod, které nejsou tak běžné , ale také úspěšné.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Základní pojmy

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. Senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnost, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“(Perspectives on Dyslexia, Zelinková,1991, in Zelinková, 2009, s.16).

Specifické poruchy učení můžeme také formulovat jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti místě mozkových změn, neuroplasticitě systému, využitelných kompenzačních poznávacích strategií a vnějších podmínkách. Nevíme, zda všechny specifické poruchy učení mají skutečně biologický podklad, ale je jisté, že provázejí člověka až do dospělosti (Matějček, 1995, s. 24).

Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení nalezneme také v 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a to v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Najdeme je v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje. Je velice důležité a nutné působit na dítě se specifickými poruchami učení týmově (učitel, psycholog sociální pedagog, neurolog,...) je určitě dobré vyznat se i následujících diagnózách:

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1.1.2013).

Termín specifické poruchy učení je nadřazen pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáváme (Šafrová In Pipeková 2010, Bartoňová 2007)

1.2 Definice

Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Proto se od sebe výrazně liší definice z počátku století a definice dnešní, stejně jako vyjádření týmu odborníků různých profesí a definice jednotlivých autorů (Zelinková, 2009, s.16). Dále nacházíme rozdíly mezi definicemi u jednotlivých národů.

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4.1968, v Dallasu, USA (Matějček, 2009, s.89): „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“

Tato definice byla v mnoha směrech východiskem pro výzkum i praxi, avšak její neurčitá formulace a ne zcela přesné kritéria limitovaly její praktické využití. Následovala řada dalších definicí a Høien a Lundberg doporučují v definici vytyčit spíše to, co poruchu charakterizuje, než specifikování, co porucha není. Jejich dlouhou definici by bylo možné sumarizovat: „Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka.“(Lundberg, 1999 in Zelinková, 2009)

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost novější definici, která již zmiňuje konstituční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií: „Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha , která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“ (Zelinková, 2009)

Mark Selikowitz (Pediatr a ředitel Tumbatin Developmental Clinic, the Prince of Wales Children's Hospital, Sydney, Australia) definuje specifické poruchy učení jako: „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou inteligencí nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení*“ (Selikowitz, 2010).

Definice dyslexie podle British Dyslexia Association

Existuje celá řada různých definic a popisů dyslexie, které mohou být různě vhodné pro určité kontexty nebo účely.

V roce 2009 se ve zprávě Sira Jima Rose na "Identifikace a výuka dětí a mladých lidí s dyslexií" přednesl následující popis dyslexie, která byla přijata v BDA správním radou.

Popis dyslexie přijatého ve zprávě je následující:

- Dyslexie postihuje především dovednosti zapojené do přesného a plynulého čtení slov a pravopisu.
- Charakteristické rysy dyslexie jsou potíže fonologického uvědomování, verbální paměti a v rychlosti verbálního zpracování.
- Dyslexie se vyskytuje v celém rozsahu intelektových schopností.

- Vyskytující se obtíže mohou být zaznamenány v aspektech jazyka, v motorické koordinaci, v počítání, v koncentraci a osobní organizaci, ale tyto samy o sobě nejsou markery dyslexie.
- Dobrého indikátora závažnosti dyslektických potíží lze získat tím, že se zkoumá, jak jedinec reaguje nebo reagoval na opodstatněnou intervenci. "

Kromě těchto obtíží BDA uznává vizuální a sluchové obtíže, a poukazuje na to, že u čtenářů s dyslexií může nastat kombinace obtíží, které ovlivňují proces učení. Někteří studenti jsou naopak velmi schopní také v jiných oblastech jako je design, řešení problémů, tvůrčí schopnosti, interaktivních dovedností a ústní dovednosti (Zelinková, 2009, s.17).

V říjnu 2007, BDA správní rada schválila následující definice:

„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více s těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“ V angloamerické literatuře se opakovaně objevují pojmy „nedostatečná schopnost fonologického zpracování“ a „ obtíže při dekódování jednotlivých slov“ (Zelinková, 2009, s.18)

Přestože by měl být pojem dyslexie chápán odborníky v různých (alespoň evropských) zemích i v rámci jednotlivých zemí stejně, není tomu tak úplně. Ne všude je všeobecně akceptována současná definice z roku 2003, kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v Annals of Dyslexia:

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené

čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (The Education of Dyslexic Children from Childhood, online, cit. 2014-08-01)

1.3 Vznik SPU, historický pohled

Německý lékař Oswald Berkham poprvé v letech 1885 -1886 publikoval případ, kde popisoval žáky, kteří měli problém s psaním. Berkham tento jev nazval „jazyková kóktavost“. Před Berkhanem se již několikrát ve vědeckých kruzích mluvilo o tom jak tyto obtíže pojmenovat. Také název „slovní slepota“ napovídal, že člověk mohl vidět napsané slovo, ale nebyl schopen to přečíst. V této době se popisované obtíže studovaly na dospělých osobách. Připisovaly se úrazům hlavy, které lidé prodělali, jelikož před tím tito lidé číst dokázali bez potíží. Berkham poprvé publikoval případy dětí, které neměly žádné úrazy hlavy nebo jiná onemocnění, které by zasáhla intelekt. Berkhan také založil jeho vlastní institut „nemocní a hendikepovaní“ lidé v Erkerode, v Německu. Můžeme spekulovat, zda Berkhan nepředběhl dobu v rozpoznávání poruch učení (Oslund, 2014, s.69).

V roce 1887 to byl Rudolf Berlin, oční lékař, kdo poprvé použil termín „dyslexie“, místo užívaného „slovní slepota“. Byl to velký krok kupředu, jelikož dyslexie se stala termínem, který se užíval k popisu širokého spektra potíží, včetně neschopnosti číst (Oslund, 2014, s.70).

Slovo dyslexie pochází z řeckých slov *dys* - potíže a *lexis* - slovní zásoba, řeč. Už se vědělo, že existuje vztah mezi řečí a činností mozku (CNS) a to na vědeckém základě.

Anglický oční lékař P. Morgan, také jako jeden z prvních na světě v roce 1896 popisuje dyslexii, kterou pojmenuje „vrozená slovní slepota“ u školního dítěte. Samuela Torreyho Ortona, psychiatra, můžeme nazvat jako zakladatele moderního směru zkoumání podstaty dyslexie. Viděl příčinu dyslexie v nedokonalé dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou a v jejich nedokonalé lateralizaci, což by mohlo být příčinou jejich ztížené spolupráce (Matějček, 2009).

Z největších českých odborníků na počátku zkoumání problematiky specifických poruch učení rozhodně stojí psychiatr, profesor Antonín Haveroch. V roce 1911 popsal případ jedenáctileté dívky, která měla přiměřenou inteligenci, ovšem ovšem trpěla obtížemi při čtení a psaní, které bychom dnes pravděpodobně popsali jako dyslexie. Jeho jméno se také zmiňuje v souvislosti s první zmínkou o dětech s ADHD v článku Dítě neposeda v roce 1905 (Matějček, 2009).

Dále, jak vzpomíná Matějček (2009, s. 67) v roce 1952 psycholog Josef Langmeier vyšetřoval chlapce, který se nemohl naučit číst, i když v testech mu vycházela inteligence spíše nadprůměrná, tuto poruchu označil za „dyslexii“. O dyslexii vědělo v té době v USA jen pár žáků S.T. Ortona, v Evropě se vědělo něco málo jenom v Anglii a v Dánsku, takže se Československo dostalo v téhle věci rázem na evropskou špičku. Od roku 1963 byla pod vedením MUDr. Otokara Kučery a PhDr. Josefa Langmeiera prováděna další vyšetření v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Již v roce 1962 byla v Brně při nemocnici otevřená první třída pro žáky s dyslexií a v roce 1964 následovala specializovaná třída pro žáky s dyslexií při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

Dyslexie není výmyslem poslední doby. Má historii sahající daleko do minulosti. Byla objevena lékaři různých specializací (oční lékař, školní lékař, neurolog) a v zahraničí i u nás je stále v centru pozornosti mnoha specializací.

1.4 Příčiny specifických poruch učení

V první skupině dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zjištěny tyto příčiny obtíží - zpracováno podle Matějčka (1987 in Zelinková 2009):

1. Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50% dětí ze sledované skupiny.
2. Dědičnost byla prokázána přibližně u 20%.

3. Třetí skupiny byla hereditárně-encefalopatická a tvořilo jí asi 15% dyslektiků.
4. Neurotická nebo nejasná etiologie u 15% dětí.

Jak zmiňuje Zelinková (2009) dědičnost uvádí i jiní autoři. Švéd Hallgren prokázal dědičnost u 81% dyslektických dětí. Brněnští pracovníci zjistili hereditární etiologii u téměř 50% sledovaných dětí.

Jako dobrý směr na cestě při hledání příčin dyslexie byl rozbor psychických funkcí, které mají podíl při procvičování čtení a psaní, na základě pozorování průběhu a úspěšnosti reedukace. Schéma, které následuje, vzniklo pomocí rozboru příčin a vypracovala jej litevská autorka A. Lalajeva (in Zelinková 2009):

1. Dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.
2. Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických osvojení.
4. Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

M Bogdanowicz a H. Spionek uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy vývoje percepčně motorických funkcí. Obdobně i angličan K. Wedel považuje percepčně motorické poruchy za jednu z kategorií specifických poruch učení.

M. Selikowitz (2000) se naopak přiklání k názoru, že příčina opoždování v učení je nezjistitelná a že příčina specifických poruch učení je v současnosti neznámá. Připouští, že teorií vysvětlujících specifické poruchy učení je mnoho, a že většina je založena na předpokladu určitého poškození mozku. Dále poukazuje na to, že za specifické poruchy učení nemůže pouze jediný činitel, ale podílí se na vzniku potíží více faktorů společně. Taková příčinnost je známá jako více faktorová. Činitelé, kteří zapříčiňují vznik SPU dělí na dvě skupiny: genetické faktory a faktory související s prostředím.

Na celém světě se odborníci mnoha profesí shodují, že děti, které trpí dyslexií, mají mimo potíží se čtením a psaním také potíže v jiných oblastech jako úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podmětů, paměť, stavba a funkce CNS atd. Příčiny, které můžeme označit jako nejběžnější jsou fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.

1.5 Roviny dyslexie

Badatelé rozlišují tři úrovně, na kterých se dyslexie vyskytuje a ze kterých lze k dyslexii přistupovat (Duane, 2002, Galaburda, 1999, Ramus, 2004 in Jošt, 2011)

1. behaviorální
2. funkcionální
3. strukturální (neurobiologická).

Jak popisuje Jošt (2011) „*Behaviorální úroveň je nejsvrchnější, nalézá se na samém povrchu existence poruchy. Na této úrovni je dyslexie „očividná“, bezprostředně pozorovatelná, měřitelná a vyjevuje se svými symptomy, které jsou různorodé a z nichž vedoucí je špatné čtení. Tuto úroveň „nabíráme“ pomocí našich testů nebo smyslů obdobně jako nabíráme vzorky tkání k další analýze.*“

Funkcionální nebo také kognitivní úroveň je již „černá skříňka“ dyslexie. Podle Jošta (2011) nevidíme do ní, pouze usuzujeme, jak to asi vypadá uvnitř a jaké pochody se tam odehrávají. Jako reflektor poznání nám slouží pozorování vstupních a výstupních stavů: v experimentu manipulujeme se vstupními proměnnými a podle změn na výstupu vyvozujeme, co se nejpravděpodobněji děje uvnitř.

Na kognitivní úrovni se pohybují ztv. funkcionální výklady dyslexie. Např. Na behaviorální úrovni badatelé pozorují, že někteří dyslektici mají výrazné problémy s fonologickým (zvukovým) zpracováním slov navzdory tomu, že dobře slyší. Jiní zase mají výrazné problémy s vizuálním zpracováním slovních tvarů navzdory tomu, že dobře vidí. Těmto behaviorálním nálezům byl přiřazen funkcionální výklad v podobě fonologického uvědomění Jošt (2011).

Jošt (2011) uvádí, že neurologická úroveň dyslexie představuje strukturální výklad poruchy. Badatelé usilují o to, aby mohli na této úrovni nalézt a identifikovat části mozku, které jsou odpovědné za vznik a vývoj dyslexie, respektive mající k dyslexii těsný vztah. Na této úrovni se také pohybuje genetický výzkum dyslexie, který se pokouší identifikovat konkrétní geny a jejich kombinace, v nichž je dyslexie zakódovaná a podle nichž se „staví“ příslušná mozková centra.

Ve průzkumu je charakteristické, že funkcionální výklady dyslexie a výklady neurobiologické (strukturální) nejdou vždy ruku v ruce. Tak např. badatelé věděli, že ve vizuálním vnímání existují dvě rozdílné funkce. Teprve později byl těmto funkcím přiřazen strukturální podklad v podobě parvo - magnocelulárního systému.

Na povrchové, behaviorální úrovni se dyslexie manifestuje četnými symptomy.

V průběhu vývoje dyslektického jedince mohou mnohé z nich vlivem nápravy odeznít, zmenšit se, stát se nenápadnými. To platí o samotném čtení, kde v průběhu ontogeneze pozorujeme úbytek charakteristických specifických chyb: záměny tvarově podobných písmen či pořadí písmen a slabik. Pod povrchem, kterým je úroveň kognitivní či neurobiologická, ovšem může porucha setrávat a nabývat latentní, skryté podoby. O tom se můžeme přesvědčit třeba tím, že namísto běžného čtenářského textu použijeme text umělý (např. Latyš), který je zbaven významu. Dyslektik se pak nemůže při vizuálním dekódování „opírat“ o „sémantickou berličku“ a je odkázán jen na kvalitu svého vizuálního systému. V těchto případech pak vyplave na povrch jeho skutečný stav.

Diagnostika dyslexie a její význam i praktický přístup k dyslektikům proto musí počítat se všemi zmíněnými úrovněmi, aby nález byl co možná nejpravdivější a přístup k dyslektikům co nejprůměrnější.

Dyslektický výzkum směřuje k poznání, že **dyslexie je víceúrovňovým syndromem**. Porucha se může vyvinout na nižší úrovni, tj. sensoricko-motorické, jak ukazuje teorie magnocelulární či mozečková, nebo na vyšší úrovni, tj. jazykové, jak ukazuje fonologická teorie (Jošt 2011, s. 140,141).

1.6 Obraz dyslexie

Jošt (2011, s.44) obrazem dyslexie rozumí: „*projevy, charakteristické příznaky, které se systematicky opakují a které jsme schopni pozorovat, měřit či jinak registrovat. Podle obrazu můžeme dyslektiky klasifikovat do různých skupin či je typologizovat.* Jeden ze zakladatelů péče o dyslektiky u nás, prof. Z. Matějček, navrhl typologii, která vychází z kognitivního modelu čtení. Čtenář musí slovo nejprve dekodovat (zpracovat) vizuálně, poté jej fonologizuje (přiřadí mu zvukový ekvivalent), aby nakonec „odemkl“ jeho význam zakódovaný ortograficky a fonologicky. U začínajícího čtenáře jsou vždy přítomny všechny uvedené fáze. U pokročilého čtenáře odpadá či je oslabena fonologizace a čtenář přímo z grafického tvaru odečítá jeho význam (realizuje sémantické dekodování), aniž by potřeboval fonologický klíč. V obraze dyslexie proto pozorujeme obtíže na úrovni smyslového zpracování dat a dále obtíže na úrovni jejich integrace.

Obraz dyslexie je možné hodnotit a třídit podle neuropsychologického hlediska, jaké zvolil D. Bakker. Východiskem je funkční specializace mozkových hemisfér. Levá hemisféra je přednostně za běžných okolností aktivována při zpracování jazykových podmětů. Pravá mozková hemisféra je přednostně za běžných okolností specializovaná na zpracování neverbálních podmětů (obrazů krajiny, obličeje, ale i písmen a grafického tvaru, hudby zpěvu ptactva apod.). D. Bakker podle toho rozlišil typ lingvistické dyslexie a typ percepční dyslexie. Lingvistický typ je charakterizován obtížemi pravé hemisféry a relativně dobrou funkcí levé hemisféry. To znamená, že obtížně dekoduje grafické vlastnosti textu, dělá podstatné chyby při čtení. Naproti tomu relativně dobře sémantizuje – navzdory komolení slov na úrovni ortografické dokáže lépe porozumět čtenému v kontrastu s percepčním typem. Ten je charakterizován relativně dobrým výkonem pravoemisférovým, dokáže relativně bezchybně snímat text, při čtení dělá pouze chyby z „nepozornosti“, avšak jeho čtení je těžkopádné na úrovni hláskování či slabikování, obtížně slučuje slovní části v celky a obtížně sémantizuje, naplňuje grafické tvary slov významem (Jošt, 2010).

Shrnutí: Při porovnání britské a české definice dyslexie není velkých rozdílů, ve všech zásadních bodech je shoda. Z historického hlediska se angličtí lékaři začali intenzivněji zabývat dyslexií dříve než v českých zemích, je to dáno hlavně prevalencí dyslexie (až 20%)v anglicky mluvících zemích z důvodu složité výslovnosti a nepravidelného pravopisu. Ovšem Československo nestálo dlouho pozadu, hlavně zásluhou O. Kučery a J. Langmeiera. Příčiny dyslexie odhaluje jako jeden z prvních S. T. Orton, americký psychiatr, který viděl problém v nedokonalé dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ V ČR A VE VELKÉ BRITÁNII

V současné době může být žák s dyslexií vzděláván ve speciální škole, ve speciální třídě nebo může být integrován do běžné třídy základní školy. Jedinci se SPU tvoří sourodou skupinu. Charakterizuje je široká škála obtíží od mírných příznaků po závažné poruchy. V případě izolovaných příznaků je možné tolerovat obtíže dítěte, ale neprovádí se celý soubor integračních opatření. Ta nastupují až po potvrzení diagnózy odborným pracovištěm (Zelinková, 2006, s. 40).

Znalost cizího jazyka je jednou z kompetencí žáka v měnícím se světě, proto je u jedinců s dyslexií nezbytně nutné výuku cizího jazyka nepodceňovat (Zelinková, 2006, s. 42).

2.1 Legislativa týkající se žáků se specifickou poruchou učení v ČR

Každý občan a to bez rozdílu, má právo na vzdělání. Vzdělání je jedním ze základních lidských práv. V České republice je toto právo ukotveno v několika předpisech. Jsou to Ústava České republiky, Úmluva o právech dítěte a Listina základních práv a svobod. Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, je jedním z dokumentů, které zpracovalo a vydalo Ministerstvo mládeže a tělovýchovy.

„Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. Zároveň je však česká Bílá kniha otevřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován“ (Bílá kniha, online, cit. 2014-07-15).

Vzdělávání v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který nově upravuje zákon č. 49/2009 Sb. Jsou zde kromě jiného definovány zásady a cíle vzdělávání, vzdělávací programy, školy a školská zařízení, organizace vzdělávání ve školách, podmínky pro odklad povinné školní docházky, aj. Speciální vzdělávání je upraveno §16. Ustanovuje se zde, že za dítě, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami je považována osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Tyto osoby mají právo na vzdělávání, jenž obsah, formy, metody odpovídají jejich vzdělávacím možnostem. Mají právo na vytvoření nezbytných podmínek umožňujících toto vzdělávání a také na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Je možné v případě potřeby zřídit jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (Školský zákon, online, cit. 2014-07-15).

Na znění školského zákona navazuje a speciální vzdělávání dále definuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde jsou v první části uvedena podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve druhé části jsou uvedeny zásady, cíle, formy a organizace speciálního vzdělávání, typy speciálních škol, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, vřazování žáků do speciálního vzdělávání, počty žáků. Ve třetí části je věnována vzdělávání žáků mimořádně nadaných. (Sbírka zákonů č. 73/2005 ,online, cit. 2014-07-15).

Tato vyhláška se mění vyhláškou č. 147/2011 Sb., která dále vymezuje některé další náležitosti, jako vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Blíže vymezuje, co jsou podpůrná a vyrovnávací opatření, specifikuje žáka s těžkým mentálním postižením a sociálním znevýhodněním. Dodává, že žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením. Dále stanovuje hlavní činnosti asistenta pedagoga (Sbírka zákonů č. 147/2011,cit. 2014-07-15).

Otázky poradenství upravuje v návaznosti na školský zákon vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby se poskytují bezplatně (Sbírka zákonů č. 72/2005 20 cit. 2014-07-15). Mimo jiné vyhláška vymezuje obsah poradenských služeb, typy školských poradenských zařízení, činnost poradny, centra a školy.

Tato vyhláška se mění vyhláškou č. 116/2011 Sb., která vymezuje podmínky poskytování poradenských služeb tak, že žák, v případě žáka, který má zákonného zástupce, také jeho zákonný zástupce, musí být školou nebo školským poradenským zařízením předem srozumitelně a jednoznačně informován o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možno očekávat a právech a povinnostech, spojených s poskytováním poradenských služeb. Poradenské služby se poskytují bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. Vyhláška dále vymezuje účel poradenských služeb, které mají mimo jiné přispívat k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, vhodných podmínek pro vzdělávání, rozvoj vědomostí a dovedností (Sbírka zákonů č. 116/2011,cit. 2014-07-15).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, uvádí předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, mimo jiné i speciálního pedagoga, psychologa či asistenta pedagoga. Aktuálně byl upraven prostřednictvím zákona č. 159/2010 Sb. (Brožová, D. 2010). Základní vzdělávání obecně vymezuje vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., která mimo jiné vymezuje podmínky, za kterých je organizováno základní vzdělávání, počty žáků ve třídách, přípravné třídy, poskytování učebnic, výchovná opatření, komisionální a opravné zkoušky, způsoby hodnocení žáků (Sbírka zákonů č. 48/2005,cit. 2014-07-15).

2.2 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami znamená společné soužití postižených a běžné populace ve škole i mimo ni. Cílem však není pouze společný pobyt obou skupin v jedné třídě, ale skuteční soužití – inkluze. Inkluze znamená ideální stav, kdy školní prostředí natolik odpovídá individuálním potřebám všech dětí, že není třeba ani stanovovat diagnózy ani utvářet individuální vzdělávací programy. Integrace vede žáky k toleranci individuálních rozdílů, ke vzájemné pomoci a ohleduplnosti. Právní normou pro provádění integrace je Školský zákon. O závažnosti poruchy a nutnosti zavést integrační opatření rozhodují pracovníci pedagogicko-psychologických poraden.

Není-li porucha závažná, používají se označení „rysy“ dyslexie, dyslektické obtíže, příznaky poruchy apod. Na tyto případy se nevztahují integrační opatření, protože integrujeme pouze žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto ale je možné především žáka na prvním stupni tolerovat v hodnocení a klasifikaci, brát např. v úvahu pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2006, s.46).

Integrovaný žák se SPU je zařazen do třídy, kde se setkává se spolužáky různé úrovně nadání pro výuku cizím jazykům. Má plné právo být vyučován společně s nimi, osvojovat si nejen cizí jazyk, ale též nové poznatky o zemi, jejíž jazyk se učí. Otázka tedy není, cizí jazyk ano či ne. Přesun zájmu směřujeme k metodice osvojování cizího jazyka u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve **Velké Británii** je velice podobná politika integrace jako v České republice. Žák s dyslexií tam má podporu v na profesionální úrovni u:

- učitel
- poradce a speciální pedagog ve škole
- speciální pedagog v centru na podporu žáků s dyslexií
- psycholog
- klinický psycholog
- poradce pro zaměstnání
- informační a komunikační specialista

- vizuální specialista
- logoped
- rodič

Také je zde Britská psychologická společnost (BPS), která také pomáhá žákům s dyslexií, i když v částečně jiném, ale také širokém měřítku (Reid, 2013, s.4).

2.3 Individuální vzdělávací plán v ČR a Velké Británii

Předpokladem pro edukaci žáků podle IVP stanoví § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. Výzkumným ústavem pedagogickým byla navržena určitá struktura IVP, která může být využívána při tvorbě IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato navrhovaná struktura je velice důkladně popsána a je rozsáhlá. Individuální vzdělávací plány žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které navštěvují běžnou základní školu mají IVP méně rozsáhlý, stručnější. Podstatné je, aby vzdělávací plán byl uspořádaný, jasný, zahrnoval přesné údaje a doporučení a vymezil dosažitelné cíle.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se v běžných školách vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. Tento dokument by rozhodně neměl být pouze formalita, která se vypracuje a nakonec podle něj nikdo konkrétně nepracuje. Měl by to být spis, se kterým se pracuje v průběhu celého školního roku a je aktualizován, doplňován na základě reálných zkušeností a je prospěšný pro všechny zúčastněné.

Sestavení IVP je práce celého kolektivu. Účastní se jí třídní učitel, speciální pedagog ze školského, asistent učitele, je-li přítomen, zákonný zástupce, či jiný specialista – podle jednotlivých potřeb dítěte. Ředitel školy je zodpovědný za zhotovení IVP.

IVP zahrnuje nejen záměr vzdělávání v jednotlivých výukových předmětech, tak i koncepci jak dítě zasadit do kolektivu nebo osobité cíle zaměřené na jeho osobnost, případně typ postižení.

IVP se obvykle vytváří pro každé nadcházející pololetí, tj. dvakrát za školní rok, může však být rozšířen či opraven během celého školního roku, jakmile to je zapotřebí. Kontrola plnění metod a posuzování, zda vše probíhá podle vytyčených cílů náleží školskému poradenskému zařízení, které zároveň poskytuje podporu škole či rodiči.

IVP je vypracován pro ty předměty, kde se hendikep projevuje výrazně. Nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk – pro dyslektické žáky.

Ve Velké Británii mají žáci soukromých i státních škol možnost taktéž vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu, zde se to jmenuje **Individualised Education Plans** nebo Program, zkratka je IEP. Podobně jako v ČR se i ve Velké Británii na IEP podílí řada odborníků ve spolupráci s rodiči. Je zde řada doporučení a cílů, které se shodují s IVP.

Můžeme ovšem nalézt také **řadu rozdílů v přístupech k žákům s dyslexií ve Velké Británii**, které mohou využívat při závěrečných testech např:

- žáci s dyslexií mají u závěrečných testů možnost psaní ve zvlášť k tomu vybavené místnosti
- mají k dispozici počítač, kde mohou použít čtecí programy
- mohou psát na počítači
- mohou mít asistenta, který čte
- mají testy psané v jiném barevném uspořádání – ne černo bíle, pokud jim to pomáhá
- asistenta, kterému mohou diktovat
- mohou si krátce odpočinout pod dohledem učitele (British Dyslexia Association, online, *cit. 2014-08-01*).

2.4 Zásady vyučování a učení

Obecné zásady při práci s dětmi se SPU podle Matějčka (1995, s.175 -180):

1. Náprava vychází z diagnostického rozboru případu. Diagnostikou se snažíme odhalit, které základní schopnosti nutné pro učení, čtení a pravopisu jsou postiženy. Na jejich nápravu se musíme zaměřit především.
2. Dobrý začátek – je třeba vzbudit zájem dítěte, získat ho ke spolupráci a přesvědčit ho, že náprava je možná a že není nad jeho síly.
3. Udržet zájem dítěte. Náprava je proces dlouhodobý, nácvik musí být proto pestrý, atraktivní a je nutno motivovat ke spolupráci i okolí, především rodiče.
4. Je důležitý vhodný výběr nápravných metod – žádná metoda totiž není univerzální, vždy je třeba pečlivě volit na základě rozboru poruchy.
5. V průběhu nápravy se mohou objevit další nedostatky. Nelze oddělit diagnostickou práci od nápravné.
6. Je nutno počítat i s případy menších úspěchů, pochválit za každý sebemenší úspěch ve čtení a psaní, za pouhou snahu.
7. Posilovat sebevědomí dítěte, podporovat ho v činnostech, v nichž má předpoklady vyniknout.
8. Pověřovat dítě různými úkoly, o nichž víme, že je dobře vykoná.
9. Respektovat osobní pracovní tempo dítěte. Nepožadovat nikdy kvantitu na úkor kvality.
10. Zachovávat zásadu raději méně a častěji.
11. Klást před dítě reálné cíle – přiměřené defektu, nároky pozvolna zvyšovat.
12. Po dosažení nápravy nebo částečné nápravy je třeba poučit
 - a) dítě, jak má samo postupovat dál,
 - b) rodiče, jak je dítě schopno plnit nároky školy, zaměstnání, společnosti, jak se může v životě uplatnit,
 - c) poradce a třídního učitele, aby byly žákovi připraveny příznivé podmínky a aby nebylo vystaveno úplné konkurenci ostatních dětí.
13. Neztrácet pedagogický optimismus – naučit dítě s defektem žít (Matějček, 2009, s.175-180)

Každé dítě je individualista a potřebuje proto jedinečný postoj. To znamená, že není pouze jediný správný způsob nápravy dysfunkcí. Jelikož výuka cizího jazyka, především angličtiny, začíná od třetí třídy, domníváme se, že u žáků, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, již byla poskytována speciální pozornost. Je proto důležité, aby se učitelé informovali u třídního učitele o jednotlivých osobitých potížích každého žáka na základě diagnózy vymezené v pedagogicko-psychologické poradně.

Formy nápravy:

- individuální přístup k žákům se SPU ve smíšené třídě na základní škole
- speciální dyslektická třída
- spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou
- pro děti s těžkými poruchami je možno obrátit se na dětské psychiatrické centrum (Pechancová, s. 9-10, 1998).

Bartoňová (2007) vidí nejdůležitější úkol vyvolat u žáka zájem o cizí jazyk. Důležité je, aby byl náležitě motivován, a aby si vytvořil k tomuto cizímu jazyku kladný vztah. Podstatné je, aby měl správnou výslovnost a dobře pojal vztahy mezi zvukovou a grafickou podobou. Dále je velice důležitý růst řečových dovedností, písemné vyjadřování, slovní zásoba, čtení s porozuměním, gramatické jevy. Je opravdu nutné, aby vyučující bral na zřetel žákovy obtíže a tyto zohlednil ve výuce cizího jazyka, (jakožto také v ostatních předmětech).

M. Bartoňová (2007) považuje za velice nutné se ve výuce spíše soustředit na mluvenou formu jazyka a nové učivo procvičovat v konverzaci, která dává žákovi smysl. Mluvený projev je nezbytná složka komunikativní kompetence. Žáky upoutá zařazení hry, či dramatické prvky. Pokud procvičujeme pravopis, mějme na paměti, že písemný projev není prvořadý, spíše se zaměřujeme na motivaci žáků a nepřetěžujeme je dlouhými cvičeními.

Mezi obecné zásady pro výuku cizích jazyků u žáků se specifickou poruchou učení, podle J. Swierkoszové (in Bartoňová, 2007) patří:

- využívat multisenzoriální přístup
- postupovat od konkrétního k abstraktnímu

- nové učivo předávané po malých krocích zvyšuje sebedůvěru
- vytvářet modelové situace
- učit žáky myslet nahlas
- navazovat zpětnou vazbu bezprostředně na žakovu odpověď
- osvojovat slovíčka přímo v návaznosti na situaci
- při osvojování slovníček a idiomů využívat pohyb, pantomimu, rytimizaci
- nutnost utvářet příležitosti k soustavnému opakování učiva, využívat sociální komunikaci, hraní rolí, dramatizaci
- využívat barevné kostky pro jednotlivé druhy k vyjádření struktury vět

Ve výuce nejen cizího jazyka by měly být dodržované určité zásady, a to zásady vyučování, které poukazují na práci učitele a zásady učení, které poukazují na podíl žákova zapojení se do výuky. Mezi takové zásady, nebo chceme-li principy, patří **multisenzoriální přístup, komunikativní přístup, sekvenční a strukturovaný přístup, kumulativní přístup, zásada respektování individuality dítěte, princip mateřské metody**. Následující zásady neplatí pouze pro výuku cizího jazyka, ale jsou platné pro práci s jedinci s poruchami učení obecně. Kromě toho je zřejmé, že by se těmito principy měla řídit výuka nejen u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též běžná populace ve všech předmětech. (Zelinková, 2006, s. 78).

Také S. Hanušová (Výuka cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií, online, cit. 2014-10-11), potvrzuje, že **co je vhodné pro studenty s dyslexií, je vhodné i pro studenty intaktní**. Není podle ní technika či metoda, která by byla dobrá pro práci s žáky s dyslexií a nebyla přitom užitečná i pro ostatní.

2.5 Strategie výuky angličtiny u žáků s dyslexií

PhDc. Martha Youman z University of Arizona sestavila a rozdělila strategie do tří částí. Jedna je určená studentům s dyslexií, další je pro studenty intaktní, tedy běžné bez dyslexie a třetí je společná pro obě skupiny výše jmenované.

1) Strategie výuky angličtiny pro žáky s dyslexií:

- běžná výslovnost
- slova, která se týkají současné technologie
- knihy na CD
- možnost předvést znalosti ústně
- jasné a zřetelné instrukce
- akceptace nízké úrovně čtení a psaní

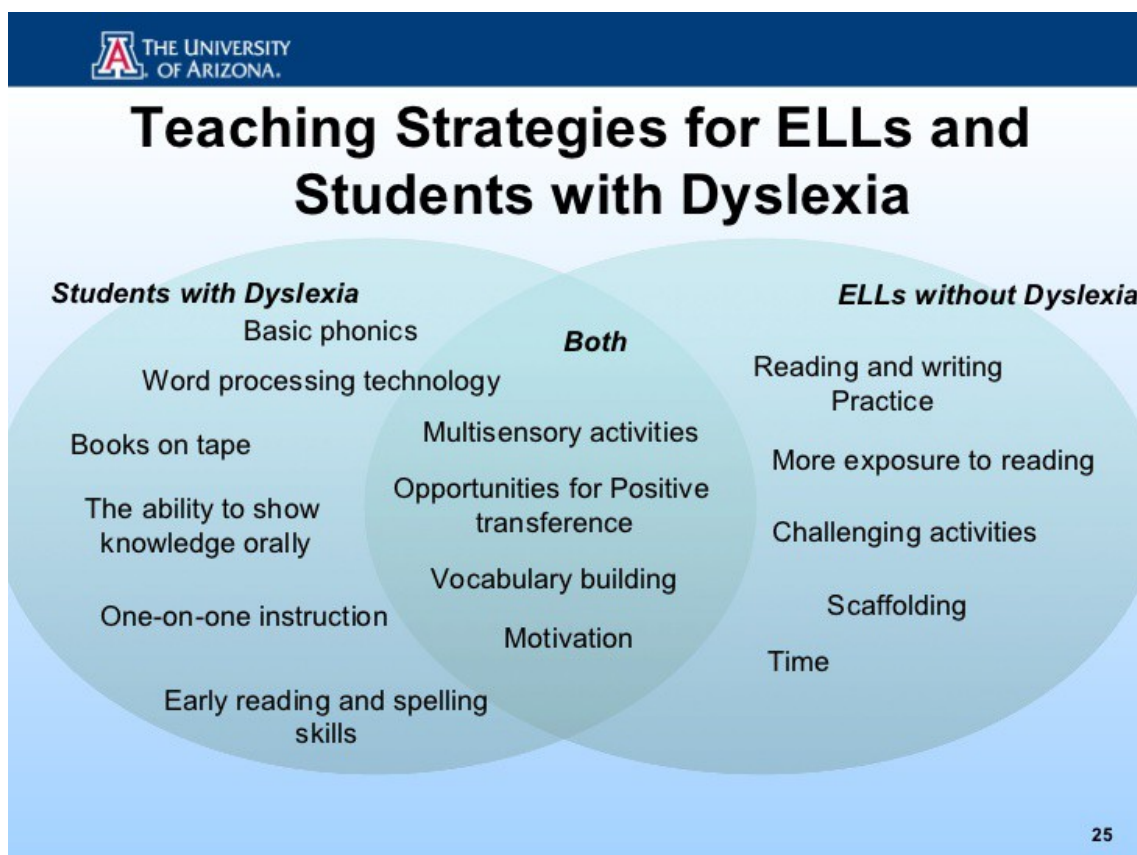
2) Strategie výuky angličtiny pro žáky bez dyslexie

- důkladné procvičování čtení a psaní
- časté hlasité čtení
- aktivity, které nutí žáka soutěžit a jsou pro něj výzvou

3) Společné strategie pro obě skupiny

- multisenzoriální aktivity
- příležitost pochvalu a povzbuzení
- prohlubovat slovní zásobu
- motivace

(Dyslexia or second language learning, online, cit. 2014-08-01)



obrázek 1 zdroj – oficiální stránky The University of Arisona

2.6 Hodnocení a klasifikace

Ověřování dosaženého stupně znalostí a kompetencí je nerozlučná složka pedagogického procesu. Upřednostňujeme spíše znalosti před kompetencemi, které však z pohledu dalšího rozvoje dítěte mají vyšší hodnotu, jelikož jsou směrem k celoživotnímu učení.

Výsledkem kontroly žákova studia a přípravy je hodnocení a klasifikace. Hodnocení je proces, který je brán z dlouhodobého hlediska, zahrnuje celou osobnost žáka a je zaměřené na žakovy kladné stánky. Hodnotit výkon žáka učitel musí, neboť mu tímto

způsobem poskytuje zpětnou vazbu a motivaci. Výsledkem hodnocení je klasifikace. Klasifikace formou známek není podmínkou úspěšné výuky. Učitel může hodnotit žáka pochvalou, odměnou, souhlasem, vytyčením chyby popř. trestem.

Hodnocení a klasifikace žáků se SPU jsou též velmi citlivou oblastí práce s celou třídou. Vyžadují takt, citlivost, ale také rozhodnost. Mohou výrazně ovlivnit nejen vztah dítěte k danému předmětu, ale také jeho další vývoj.

U jedinců se specifickými poruchami učení lze použít slovní hodnocení nebo číselnou klasifikaci (Zeninková, 2001, in Zelinková, 2006 s.62).

Hodnocení ve Velké Británii se částečně liší od toho, co známe v naší zemi. Je to dáno tím, že celkově školství se liší a to jak nástupem do první třídy, tak ukončením prvního stupně, stupnicí a označení klasifikace, stavbou školního roku a tím i vyplývající testy a kontrolní práce. Často jsou výsledky studia udávány pouze v percentilu.

2.6.1 Slovní a číselná klasifikace

Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče však o tuto formu hodnocení musejí požádat. Pro slovní hodnocení neexistují přesné formulace, které by odpovídaly stupnici známek. Slovní hodnocení v souladu s individuálním vzdělávacím plánem zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Může se tedy výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě. Lze použít i slovní hodnocení, které obsahuje konkrétní vyjádření toho, co žák v daném předmětu zvládl a v jaké kvalitě a vymezuje další postup rozvoje žáka s ohledem na jeho individuální schopnosti (Bartoňová 2007, s. 116).

Mezi obecné zásady hodnocení patří:

- dát dítěti s SPU zažít pocit úspěchu,
- chválit jej za snahu,
- je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení,
- hodnotit pouze jevy, které žák zvládl,
- upřednostnit slovní hodnocení,

- specifický přístup při hodnocení je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky postižení,
- výkony žáka hodnotit spravedlivě (Bartoňová 2007, s. 99).

Číselnou klasifikaci, ve které jsou respektovány speciální vzdělávací potřeby, lze doporučit u žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků.

Tolerance obtíží se promítá do práce s dítětem v průběhu celého roku. Nelze žákovi po celé pololetí dávat pětky z diktátů a na vysvědčení napsat trojku. Takový postup nechápu ani spolužáci a může být příčinou negativního vztahu k integrovanému žákovi (Zelinková, 2009, s. 175).

2.7 Přístup učitele k žákovi se SPU

Zelinková (2006, s. 96, 97) upozorňuje, že v odborné literatuře u nás i v zahraničí je většinou věnována pozornost reedukaci. Méně se autoři zamýšlejí nad tím, co dítě se SPU prožívá, jak se cítí při opakovaných neúspěších. Výzkumy a zkušenosti v současné době ukazují, že dyslexie je problém, který provází člověka po celý život. Jsou jedinci, kteří se výrazně zlepšili ve čtení i v psaní. Čtou poměrně rychle, ale musejí číst opakovaně, aby přesně chápali obsah. Píší, zvládnou po usilovném cvičení diktáty, ale mají obtíže při písemném vyjadřování vlastních myšlenek, někteří též při vyjadřování ústním. Toto zjištění je třeba brát v úvahu při jednání ze žáky, kteří se nám v určitém okamžiku mohou zdát „nemožní“. Kolik podobných jedinců bylo později v osobním životě spokojenějších, úspěšnějších než jejich spolužáci „jedničkáři“!

V naší republice jsou tisíce lidí, kteří mají maturitní zkoušky z cizího jazyka, absolvují řadu let různé formy výuky jazyka a výsledkem je, že „nedají dohromady větu“. Zvládnutí cizího jazyka není snadné, proto buďme tolerantní k těm, kteří za své obtíže nemohou.

Je obtížné pracovat s dyslektiky ve třídě, která má 20 žáků na různé úrovni vědomostí. Přesto však je třeba dodržovat několik zásad bez výrazných časových nároků.

Tolerance neznamena zvýhodnění. U handicapů fyzických nebo smyslových je tolerance zcela přirozená (žák za vozíčku neplní požadavky osnov tělesné výchovy).

Jestliže žák s dyslexií potřebuje celá léta k tomu, aby se naučil alespoň částečně číst, proč by tolerance čtení měla být zvýhodněná? Tolerance znamená vytvoření stejných podmínek tak, aby žák mohl úkol zvládnout (zadání kratšího textu ke čtení a psaní, možnost použití přehledu gramatiky, slovíček apod.) V dobře vedené třídě žáci vědí, co znamená mít dyslexii. Vědí o problémech spolužáků a nezávidí jim mírnější přístup. Je nezbytně nutné nejen žákům, ale i rodičům vysvětlit podstatu poruchy, hovořit o specifických obtížích. Opakované diskuze nad každou známkou v průběhu výuky ale nepřipouštíme.

Zázitek úspěchu je významnou hybnou silou v životě dítěte, významným motivačním činitelem. Každé dítě by mělo mít možnost prožívat pocit dobře splněného úkolu a následující pochvaly. Pokud tomu tak není, hromadí se pocity méněcennosti, s tím související nezájem a nechut' ke všemu, co s cizím jazykem souvisí. V některých případech je skutečně obtížné vytvářet takové situace, aby dítě bylo úspěšné.

Víra ve zvládnutí alespoň malých kroků je nutná pro žáka i učitele. Méně znamená ve výuce jazyka více. Přesto se výsledky dostavují za dlouhou dobu, výsledky na sebe nechávají dlouho čekat, úspěch je minimální. I sebemenší znalosti a dovednosti cizího jazyka ovšem mohou být později základem pro pozdější zdokonalování, např. při práci v zahraničí.

Nezesměšňovat neúspěšné dítě s dys - poruchou se zdá být požadavkem téměř nadbytečným. Není tomu tak. Bohužel takové dítě mnohokrát svými projevy ke smíchu provokuje. Je zcela nepřípustné, aby učitel předváděl chyby ostatním spolužákům nebo dokonce žákům nižších ročníků s cílem vzbudit u dítěte s poruchou stud a následnou větší snahu. Pocit ponížení, který po takovém kroku následuje, má zcela opačné následky.

Pomoc ze strany učitele a spolužáků by měla být samozřejmostí. Spolupráce ve skupinách je požadovaná kompetence, kterou by si žáci měli osvojovat nejen ve výuce cizího jazyka. Nemusí jít pouze o opisování, ale snahu ověřit si správnost svého postupu. Žáci oceňují pomoc učitele a toleranci.

Optimismus musí provázet jedince s dys - poruchou a každého, kdo s ním přichází do styku (Zelinková, 2006, s.98).

3 DYSLEXIE A CIZÍ JAZYKY V ČR A V ANGLICKY MLUVÍCÍCH ZEMÍCH

„Není umění dítěti dokázat, že nic neumí, je pedagogické umění dítěti dokázat, že každý se dle svých schopností může naučit všemu, pouze počet opakování je jiný“ (Michalová, Z. 2004, s. 64).

3.1 Dyslexie napříč jazyky

Jak uvedla PhDr. Martha Youman z University of Arizona na mezinárodní konferenci ve Filadelfii, problémy s dyslexií mají žáci více v těch jazycích, čím více se liší výslovnost od psané formy. Uvedla zde jazyky, kde v prvním uvedeném jazyce není rozdíl mezi psanou a čtenou formou a v posledním uvedeném jazyce jsou zásadní rozdíly:

Finština

Řečtina

Italština, Španělština

Němčina

Portugalština

Holandština

Francouzština

Angličtina

Z tohoto přehledu je patrné, proč je dyslexie podle výzkumů v populaci v USA mezi 5 až 20% a až 40% vykazuje určité znaky dyslexie. Proto se můžeme pozastavit nad otázkou, zda je angličtina opravdu nejvhodnější jako cizí jazyk pro žáky s dyslexií. (Dyslexia or second language learning, online, cit. 2014-08-01)

Také Jošt (2011, s.68,69) poukazuje na rozdíly mezi rakouskými a anglickými dyslektiky, které se objevily i v psaní, respektive v převodu slov z fonologické úrovně do úrovně ortografické. Rakouští dyslektici dělali často chyby s fonetickým přepisem, tj. slyšená slova zapisovali foneticky, např. obdobou v češtině je *lef* a *láfka*. Zápis je z hlediska fonologického zpracování zcela správný, nesprávně je pouze ortografické zakódování.

Angličtí dyslektici naproti tomu slyšená slova hrubě komolili fonologicky i sémanticky a samozřejmě i pravopisně.

Z těchto nálezů vyplývá, že dyslektici v transparentní německé ortografii, obecně v každé transparentní ortografii, mezi něž patří i čeština, mají menší obtíže s fonologickými klíči, s jejichž pomocí slova zpracovávají a jimiž odemykají také významy slov.

Podle Jošta (2011) je požadavek na fonologické uvědomění či jiné schopnosti fonologického kódování v transparentní ortografii snáze splnitelný pro většinu dětí, následně je pro většinu dětí v této ortografii dostupnější normalita čtení. Proto pravděpodobně vztah mezi fonologickým uvědoměním a čtením je méně zřetelný v ortografii transparentní než v ortografii netransparentní. O fonologickém uvědomění v transparentní ortografii tedy můžeme říci, že má pozitivní vliv na čtení a jistou prediktivní hodnotu, avšak tento vztah nedosahuje oné téměř kauzální úrovně, o které referují vědci v anglosaském prostředí.

3.2 Dítě s dyslexií a výuka cizího jazyka

Podle Zelinkové (2009, s.161) je výuka angličtiny či jiného cizího jazyka náročná záležitost, pokud chceme nalézt nejlepší cestu ke vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení. Můžeme očekávat, že dítě, které má obtíže ve svém rodném jazyce, bude mít mnohem větší problémy při studiu cizího jazyka. Ze zkušenosti však víme, že to nemusí vždy platit. Opak je pravdou u dětí, kde porucha vznikala na základě percepční nezralosti, popřípadě při zaostalosti ve vývoji řeči. Reeducaci, kterou dítě prošlo, vedla k vývoji postižených funkcí a výuka cizího jazyka běžela dopředu na uspokojivém základě.

Převážná část dětí očekává s radostí výuku nového předmětu. Elán převládá v období, kdy se děti učí spíše poslechem než psanou formou, učí se hrou, říkadly, převažují písničky, učitel pracuje s obrázky, pohybem a hodina má spíše audiovizuální charakter.

Toto období ovšem končí s přibývajícím množstvím učiva a tu se začnou objevovat potíže, jelikož učitel začne přecházet na klasický způsob výuky.

Osvobození od výuky cizího jazyka lze provést výjimečně v souladu s Metodickým pokynem č. j. 13 711/2001-24, a to v případech hodných zvláštního zřetele z důvodu mimořádné závažnosti postižení žáka, kdy nelze zajistit výuku daného vyučovacího předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí profesní orientaci.

Je zde mnoho důvodů proti zproštění od výuky cizího jazyka. Máme zde Úmluvu o právech dítěte, která je platná od 2.9.1990. V č. 13, odstavec 1 se uvádí: *„Dítě má právo na svobodu projevu, toto právo zahrnuje svobodu vyhledávat, přijímat a rozšiřovat myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně, nebo tiskem, prostřednictvím umění, nebo jakýmikoli jinými prostředky podle volby dítěte.“*

Odstavec 23 je zaměřen na postižené děti. Říká se v něm, že tyto děti mají právo na poznání plného a řádného života, kde budou podmínky, které zabezpečí důstojnost, posílí sebedůvěru a dovolí aktivní účast dítěte ve společnosti. Dále je zde zmíněno právo dítěte na speciální péči, uznání potřeb postiženého, přístup ke vzdělání, právo na profesionální přípravu, zdravotní a rehabilitační péči, právo na přípravu na zaměstnání a odpočinek.

Ve studiu cizího jazyka bude žák dále pokračovat nejen na střední škole, ale také na odborném učilišti bude nezbytná nutnost znalosti cizího jazyka. Nemůžeme nikdy říci s jistotou, že student nebude ve svém budoucím životě cizí jazyk potřebovat, proto osvobození z cizího jazyka může způsobit mnoho překážek v dalším studiu.

Abychom zvýšili možnosti pracovního i studijního uplatnění dětí, je nutné zařadit do výuky i cizí jazyk. Znalost alespoň jednoho cizího jazyka je proto potřebné pro každého, tedy i pro děti se SPU.

3.3 Kdy začít s výukou cizího jazyka

Začátek s výukou cizího jazyka je stále hodně diskutován. Názory na to jsou různé. Výhodu mají děti, které jsou vychovávány v bilingvální rodině. U těchto dětí zpravidla dochází k rozvoji obou jazyků ve stejných mozkových oblastech.

Po mnohých zkušenostech je známo, že děti v předškolním věku mají mnohem větší schopnost učít se cizí jazyk přirozenou cestou a proto je vhodné s výukou začínat co nejdříve.

Ale také je důležité, aby děti rozvíjely schopnosti vyjadřovat se v mateřském jazyce. Mateřský jazyk děti slyší od útlého dětství a proto je pro ně nejdůležitějším prostředkem k získávání povědomí o kultuře a národní sounáležitosti. Proto mateřština tak ovlivňuje duševní rozvoj a vývoj dítěte. Švédský profesor Lundberg doslova říká, že zvuky mateřského jazyka jsou „magnetem“ pro pozornost dítěte od nejútlejšího věku. Proto je význam mateřského jazyka tak veliký. Tentýž autor považuje za optimální začínat s výukou cizího jazyka mezi 9. a 12. rokem. V tomto období jsou již kognitivní strategie dostatečně rozvinuté a jsou schopné utvořit základy pro vědomé užívání jazyka (Annals of dyslexia, 2002, in Zelinková, 2009).

3.4 Výběr cizího jazyka – v anglickém a českém prostředí

Na webových stránkách University of Hull můžeme nalézt několik dobrých rad ohledně výběru cizího jazyka pro anglické studenty. Jsou zde porovnávány cizí jazyky a jejich obtížnost vzhledem k angličtině. Ve výčtu se začíná od nejméně vhodných jazyků.

Jako první jazyk je zde **francouzština**, která jak je zde uvedeno, **není příliš vhodným jazykem** pro studenty s dyslexií, jelikož je obtížná i pro studenty bez specifických poruch učení. Nakonec je obtížná i pro samotné Francouze. Má „tiché“ koncovky, rozdílný zápis samohlásek v porovnání s angličtinou, je zde velká řádka nepravidelných sloves atd.

Němčina je méně problematická, jelikož je zde snadný pravopis. Také čtení není obtížné, možné problémy mohou nastat v gramatice, která se výrazně liší od angličtiny.

Také poslech může činit značné potíže.

Italština má sice také snadný pravopis, fonetická stránka se mnoho neliší od ortografické, přesto jsou zde rozdíly v porovnání s angličtinou, dále tu máme mnoho nepravidelných sloves, které mohou činit obtíže.

Španělština je pravděpodobně jazyk, který bude pro jedince s dyslexií představovat nejméně problémů. Je to jazyk, který je doporučen jako nejlépe zvládnutelný pro anglicky mluvící studenty.

Jak je zde podotknuto, klíčový faktor ve volbě cizího jazyka je motivace se ho naučit. Toto bohužel nelze uplatnit u žáků prvního stupně, ovšem u starších jedinců to dozajista platí. (University of Hull, online, cit. 2014-08-06)

Znalost cizích jazyků je v současné Evropě nezbytná a patří mezi nepostradatelné kompetence absolventů všech typů studia. Zavedením angličtiny jako povinného jazyka pro všechny odpadá otázka, zda je pro žáky s dyslexií vhodnější angličtina nebo němčina. Stále na ni ale neumíme odpovědět, protože oba jazyky mají svá úskalí. Do popředí vystupuje otázka: JAK? Jakými metodami, kroky, jakým přístupem a pomůckami lze dosáhnout úspěchu u těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (University Of Hull, online, cit. 2014-08-06)

Podle Zelinkové (2006, s.69) je velice obtížné spolehlivě říct, který druhý cizí jazyk se hodí pro české dyslektické dítě nejvíce, který je nejvhodnější, zda ruština, němčina či jazyk jiný. Některé jevy jsou totiž obtížné nejen pro děti s dyslexií, ale také i pro běžnou populaci. Podle výzkumů vědců záleží na tom, jakým jazykem dítě s dyslexií hovoří jako jazykem rodným.

Faktorů, které mohou ovlivňovat volbu jazyka je zřejmě více. Pokud si ovšem žák může vybrat cizí jazyk, doporučuje Zelinková rozlišovat podle typu dyslexie – čte-li dítě dítě více slov jako celek, převážně na základě porozumění obsahu textu, domýšlí si, pak by mohl mít méně potíží v angličtině. Naopak při hláskování popř. čtení po slabikách bude zřejmě lépe zvládat němčinu.

Dále hraje svou roli motivace a zájem – pracuje-li dítě s počítačovými programy a hrami, bude chtít studovat více angličtinu. Také pokud rodiče znají některý z jazyků nabízených na škole, je to velká výhoda, že mohou dítěti pomoci.

3.5 Dyslexie a výuka cizího jazyka v předškolním věku

Zelinková (2006, s.37) poukazuje na to, že výuka cizího jazyka v předškolním věku je v současné době velice módní. Na jedné straně je pochopitelná snaha rodičů naučit dítě to, co sami neovládají, nebo naopak ovládají velice dobře a ve svém životě potřebují. Z hlediska vývoje mateřského jazyka však může být tento krok pro další vývoj dítěte nepříznivý. Pokud je pětileté dítě schopno osvojovat si formou hry cizí jazyk za předpokladu, že jeho mateřská řeč je rozvinutá úměrně jeho věku a rodinné zázemí je dostatečně podnětné pro rozvoj mateřského jazyka, proč ne. Ovšem je-li řeč nesrozumitelná a dítě nesprávně vyslovuje více hlásek, případně se neumí vyjádřit v celých větách, měla by být nejdříve věnována intenzivní péče vývoji mateřského jazyka. V případě pochybností ze strany rodičů nebo učitelky mateřské školy je třeba konzultovat sporné případy s logopedem. Ten určí, nejde-li o opožděný vývoj řeči. Pokud ano, je zahájení výuky cizího jazyka zcela nevhodné a naopak je potřeba věnovat péči rozvoji mateřštiny.

Již v předškolním věku jsou patrné projevy a skutečnosti, které opravňují k označení „rizikové dítě z hlediska dyslexie“. Není cílem stanovovat diagnózu v útlém věku, ale upozornit rodiče a popř. pedagogy v mateřské škole na možnost ohrožení výukovým selháním popř. dyslexií (Zelinková, 2006, s.38)

3.6 Dyslexie a výuka cizího jazyka ve školním věku v UK a USA

Jak zmiňuje Ania Krzyzak, vzdělání je nepochybně právem všech dětí. Cílem každého národa jsou gramotní, vzdělaní a inteligentní obyvatelé, kteří jsou schopni přispět k řádnému rozvoji a pokroku celé společnosti. Školy se snaží uspokojit potřeby všech dětí ze všech vrstev naší společnosti. Ve školách jsou děti s různými zájmy, očekáváním, s potřebami a schopnostmi. Bohužel, mezi těmito žáky je mnoho chytrých a intelektuálně schopných dětí, které jsou ale často označovány jako líné, hloupé nebo také často nevzdělatelné. Ve skutečnosti tyto děti nejsou nevzdělatelné, ale trpí častým a společným problémem – dyslexií. V každodenní praxi se setkáváme s řadou inteligentních dětí, které mají potíže při čtení a psaní. S tímto fenoménem nazývaným dyslexie se můžeme setkat často.

Dyslexie je problém, kterému čelí řada studentů. Ti mají velké potíže se s ní vyrovnat ve školním prostředí. Nicméně s pomocí a podporou učitele se i dyslektický žák může stát úspěšným studentem. Role učitele je, aby vytvořil takové vzdělávací podmínky, které usnadní učení a klima třídy bude pro žáka příjemné a příznivé. Pedagogové by měli mít na paměti, že množství získaných poznatků o dyslektickém žákovi může hrát velikou roli v jeho pozdějších úspěších. Proto by měl učitel shromáždit co nejvíce informací o jeho potížích, včetně informací o rodině, přátelích a prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě s dyslexií vnímá velice pozitivně, když si je učitel vědom povahy obtíží a pomáhá dítěti tyto problémy překonávat, mnohdy to zvyšuje motivaci a ochotu se učit.

Role učitele se žáky s dyslexií spočívá v tom, že bude mít na paměti, že vzdělávací program bude navržen tak, aby vyhovoval potřebám dyslektického žáka, stejně jako učebnice a zvolené pomůcky. Kniha by měla být dobře strukturovaná a jasná. Při výběru učebnice by měl učitel věnovat pozornost velikosti písmen – čím větší písmena tím snazší čtení. Je vhodné, aby si učitel vybral učebnici, která má množství cvičení pro individuální procvičování.

Nepochybně není důvod k tomu, aby se dyslektický žák učil jiné, snazší učivo než zbytek třídy. Základní pravidlem pro učitele, které je třeba mít na paměti, je postupný pokrok, který je klíčem k úspěchu. Prezentované materiály by měly být řešeny tak, že se zde bude postupovat krok za krokem, úroveň obtížnosti by neměla být vyšší než ta

předešlá. Učitelé by měli vzít v úvahu skutečnost, že při práci s dyslektiky je důležité opakování učiva a neustálé procvičování již probrané látky než zavádění nové látky. Školní prostředí hraje velice důležitou roli pro dyslektického studenta. Ve strukturovaném, předvídatelném a uspořádaném vzdělávacím prostředí zajištěné učitelem pro dyslektického žáka se děti učí i pracují lépe. Obecně přístup, který je na jedné straně pozitivní a na straně druhé podporující může snížit pochybnosti a odstranit zbytečné obavy u dítěte s dyslexií. V pozitivním a povzbuzujícím prostředí mohou studenti s dyslexií zažít pocity spokojenosti, úspěšnosti a vlastní hodnoty. Mnohé z úspěchů a neúspěchů, které tyto děti zažijí ve školním věku závisí do značné míry na učiteli. (TEFLNET, online, cit. 2014-08-21) Dyslexia In the Foreign Language Classroom.

3.6.1 Děti s dyslexií v USA

Je známo, že my v Čechách jsme přesvědčeni o tom, že úroveň vzdělání u nás je daleko vyšší než v USA. Ale ne všichni vědí o pozitivních bodech programu vzdělávání v Americe. Jde hlavně o žáky, kteří se těžko začleňují do vzdělávacího procesu. Je přímo uzákoněno, že školy si musí povinně vytvořit individuální studijní plány pro slabší žáky. Tyto zákony platí už od sedmdesátých let a další jsou z let devadesátých, kde G.W.Bush junior prosadil nové cíle v systému vzdělání pod heslem „No Child Left Behind“, což znamená, že žádné dítě nesmí být opomíjeno.

Některé body programu se u učitelů nesetkaly s porozuměním, ale jiné zase byly shledány přínosnými. Nebyl to však jen výukový program, nýbrž i novelizace legislativy. Rovněž povinné vzdělání učitelů je určeno zákonem. Proto učitelé v Americe jsou velmi dobře obeznámeni se zákony, týkajícími se povinné péče o děti, které nejsou schopné chápat učivo při standardní výuce. Jedná se jak o děti s poruchami učení, tak o děti imigrantů, pro které je velmi obtížné studium v jazyce, který dobře neovládají. Učitelé jsou detailně seznámeni s problémy jednotlivých žáků a na tyto problémy berou ohled ve výuce. Pomoc těmto dětem probíhá přímo ve škole, kde děti chodí. V odpoledních hodinách jsou pro ně připraveny aktivity na podporu řešení jejich problémů, přesně podle jejich individuálních potřeb. Logopedi pracují přímo ve škole, rovněž tak

pracovníci jiných poradenských oborů pomáhají dětem přímo ve škole a na dobrovolnou pomoc rodičů se nikdo nespolehá. Zvláště v rodinách imigrantů mají rodiče hodně problémů, které musí řešit a tak problémy dětí by se jim mohly zdát méně důležité.

Výzkum příčin poruchy pozornosti dal podnět k reformě stávajícího učebního programu. Bylo zjištěno, že u jedinců s poruchou pozornosti a s tím související neschopností se učit, se projevují sklony ke kriminalitě.

Z toho vyplývá i nízké sebevědomí a sklony k nepředvídatelnému, mnohdy násilnému chování spojené s různými deviacemi. Tito lidé pak nepřemýšlí o možných následcích svého jednání. Pro společnost je pak mnohem nákladnější jejich pobyt ve věznicích, než investice do výchovy a vzdělávání těchto jedinců. Bylo zjištěno, že společnost může s takových lidí profitovat, pokud je jim dána možnost rozvíjení svých schopností. Je rovněž známo, že z dyslektiků a jedinců s poruchami pozornosti za předpokladu správného přístupu, vyrostlo mnoho skvělých osobností. Ale je rovněž také známo, že velké procento z nich skončilo ve vězení.

Takže můžeme zdůraznit velký význam vzdělávacího procesu a správného výchovného přístupu. Už filozof J. B. Watson, který studoval teorii učení tvrdil, že ze zdravých 12 dětí vychová, pomocí svých metod, cokoliv si budeme přát. I dnes má jeho teorie hodně příznivců. Nejde však o to, abychom dávali všemožnou podporu žákům se studijními problémy a chtěli z nich vychovat intelektuály, což si mnozí mylně představují. Jde nám hlavně o to, abychom vychovávali z dětí s nízkým sebevědomím zdravě sebevědomé osobnosti, které budou mít svůj cíl, budou se moct uplatnit a být pro společnost přínosem.

3.7 Projevy dyslexie vzhledem k anglickému jazyku

Úroveň problémů v anglickém jazyce je u každého jedince s dyslexií rozdílná dle míry postižení. Avšak určité nespecifické projevy můžeme uvést (Šigutová, 2004). Ve čtení – potíže s výslovností nových slov, s neuspokojivou plynulostí, s potížemi s přízvukem či potíže s nedostatečným pochopením hlavních myšlenek. Další časté chyby jsou např. vynechávání členů, předložek nebo žák čte zbrkle a domýšlí si slova, hádá. Další obtíže nastávají při psaní a to osvojit si grafickou podobu určitých slov, písmen, obejít

některá písmena v psané podobě a nahradit tiskacími, další potíže jsou v písemném projevu a to s přípravou a strukturou písemného projevu. V anglickém jazyce se jedná o přehozená písmena ve spellingu, např. with - wiht, záměna podobných písmen, vynechávání písmen, slabik, žák píše foneticky – father – fadr. Potíže ve sféře sluchového vnímání a artikulace stále zůstávají, stejně jako vzpomenout si na slova, což můžeme přičíst k problémům s krátkodobou pamětí.

Čínsky mluvící děti s dyslexií mají poruchu, která je zřetelně odlišná, a možná ještě složitější a závažnější, než u anglických jedinců. Tyto rozdíly lze pozorovat v mozku čínských dětí při výkonu vizuálních a ústních jazykových úkolů, odhaluje zpráva zveřejněná on-line 12. října 2009 v *Current Biology* (ScienceDaily, online, cit. 2014-08-08).

Zelinková (2009, s. 162 – 164) popisuje projevy obtíží při osvojování cizího jazyka obdobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Vyplynají z nedostatečně rozvinuté percepce, řeči i deficitu v oblasti dalších poznávacích procesů. Popisuje nedostatky v těchto oblastech:

Čtení

Nedostatečně rozvinutá zraková percepce, neupevněné spojení mezi hláskou a písmenem (dekódování) je často u žáků příčinou zaměňování písmen b-d-p, m-w a dalších, dochází k přesmykování písmen jako the – hte, der – dre .

Pro žáky se SPU je rovněž velmi obtížné čtení textů psaných neobvyklým písmem, např. kurzívou. Také neschopnost domýšlet si význam slov a doplnit si tak text je problém, kde se projeví pomalé dekódování, komolení slov, nebo dvojí čtení.

Problémy se schopností pohybu očí zleva doprava jsou častou příčinou toho, že žáci nedokážou rozdělit slova psaných „v bublinách“, nebo formou „slovních hadů“.

Soustředí-li se žák na správné přečtení textu, je velmi pravděpodobné, že mu unikl význam, neporozuměl. Jestliže žák při čtení v češtině slabikuje, nedokáže pak číst v angličtině nebo němčině, i když němčina je pro slabikování snadnější, než angličtina. Výsledek snažení dítěte je slabý po všech stránkách, jak ve správné technice čtení, tak i v porozumění textu. I v mateřštině si dítě s dyslexií musí přečíst článek několikrát, aby

porozumělo dobře textu. V cizím jazyce je porozumět textu pro žáka ještě obtížnější, proto může jednou z metod, jak žákům usnadnit čtení v cizím jazyce, také poslech a pak opakování z paměti.

Psaní

V psaní v cizím jazyce mohou se vyskytovat podobné chyby jako v psaní v češtině. Je to např. přesmykování písmen (from – form), vynechávání písmen (mother – moth), může docházet k vynechání jednoslabičných slov, nebo i k fonetickému psaní (train – trejn).

Dochází-li k závažným poruchám ve vývoji sluchové diskriminace, studenti jen těžce rozlišují hlásky a jejich zařazení ve slově. Slova zní velmi podobně, zvláště v angličtině neslyší rozdíl např. mezi older – oldest. Rovněž psaní v němčině je obtížné, poněvadž žák neslyší rozdíl mezi schreibst – schreibt. Také melodie jazyka může dělat potíže. Nerozlišuje-li žák co slyší, není si pak jistý správností slov a nechce opakovat po učiteli, poněvadž se stydí.

Dítě postižené dysgrafií (poruchou psaní) má při psaní textů těžkosti. Jeho písmo je křečovitě a i když píše pomalu jeho psaný projev je nakonec nečitelný. Jednoduché není ani opisování tištěných, nebo psaných textů. Dítě naráží znovu na problém porozumění textu, zvláště když opisuje nový, neznámý text. Problémem je rovněž obtížnost zrakového vnímání a zrakové paměti. Díky tímto vzniklým nepřesnostem dochází i k potížím s motorikou až k úplné ztrátě soustředěnosti.

Řeč

Prvním předpokladem pro zdárné zvládnutí cizího jazyka je rozvoj všech složek řeči. Důležitá je úroveň slovní zásoby v českém jazyce, zvládnutí gramatiky a rozvíjení citu pro vyjadřování se jak v češtině, tak i v cizím jazyce. Nedostatečné zvládnutí gramatických jevů v češtině (jako je užití zájmen, správné používání slovesných časů, určování slovních druhů a pod.) je pak ještě mnohem obtížnější naučit se používat v cizím jazyce.

Porozumění mluvené řeči

Obtíže v porozumění nastávají zvláště ve vyšších třídách, kdy žáci mají problém rozumět dokonce i v českém jazyce. Nastávají zde potíže v porozumění instrukcím, zadání úkolů a orientaci ve vyučovacích hodinách, nedokážou zpracovávat získané

informace. Tím ztrácí pozornost a zájem o výuku. Výsledky jsou pak mnohem horší než jsou jejich skutečné možnosti. Jejich vrozené schopnosti jsou potlačeny a žáci se cítí handicapováni, nemají možnost uplatnit ani své vrozené schopnosti. Slovní zásoba, kterou získali v nižších ročnících pak už nestačí na složitější vyjadřování a ještě obtížnější je pak vyjádřit se v cizím jazyku, nebo hledat český výraz pro dané slovo. Z toho důvodu se také velmi obtížně zapojují do konverzace.

Artikulace

Artikulace je zvlášť důležitou složkou řeči. Je ovlivněna mnoha faktory, jako rozvojem jemné motoriky a pohybové koordinace, sluchové percepce a jinými, dalšími faktory. Není-li artikulace hlásek v českém jazyce správná, tak v cizím jazyce je výslovnost ještě obtížnější. Je-li pro dítě obtížné spojení hlásek např. ve slově lokomotiva, tak pak v němčině např. slovo Apfelsaft nezvládne vyslovit. Rovněž výslovnost některých anglických slov jako např. world – word a jejich rozlišení je velmi obtížné.

Jazykový cit, ovládání gramatických pravidel

Nedostatečný cit pro mateřský jazyk je patrný i ve špatném používání gramatických pravidel. Žák, který neporozuměl používání slovních druhů v mateřském jazyce, nedokáže porozumět ani gramatice cizího jazyka. Je-li problémem pak používání slovesných časů v češtině, ještě větší potíže pak působí používání časů v cizím jazyce.

Pravolevá a prostorová orientace

Žák se nedokáže orientovat v textu, neudrží pořádek na lavici, je neustále pozadu za ostatními dětmi.

Motorika

Studenti postižení dysgrafií, nebo mající potíže s grafomotorikou nejsou schopni při psaní textů udržovat tempo, potřebují mnohem více času, aby zvládli úkol. Učitelé si to musí uvědomit a nestresovat žáky, nenutit je k rychlejšímu tempu, poněvadž výsledky práce jsou pak mnohem horší.

Pracovní paměť, sekvenční analýza, dlouhodobá paměť

Projevuje-li se u dítěte oslabená dlouhodobá paměť je potřebné s dítětem stále opakovat, poněvadž dítě se stále znovu musí učit (např. dny v týdnu, poznávat číslovky). Dítě není schopno soustředit se na několik úkolů naráz (např. přemýšlet

o gramatice, správném pravopise slov a pod.). Obtížně zvládá po sobě následující úkony.

Koncentrace pozornosti

Soustředěnost žáka je jen krátkodobá, jeho pozornost je rozptylována okolním prostředím. Rovněž mezery ve znalostech mají negativní vliv na koncentrovanost a pozornost. Pro žáka není jednoduché se soustředit, když prakticky nerozumí výkladu učitele.

Automatizace

Jednou z mnoha příčin potíží žáků se SPU je porucha procesu automatizace. Zvláště patrná je při studiu cizích jazyků. Vyučující i rodiče (pokud spolupracují se školou) mají často pocit marnosti, poněvadž učivo se musí stále opakovat, každou hodinu znovu i to, co si mysleli, že už má žák zvládnuté. To, co jiní žáci už používají automaticky, pro žáka se SPU je stále nové.

Tímto se vztah žáka k výuce cizích jazyků stále zhoršuje. Opakované neúspěchy, k tomu se váže pocit méněcennosti a rozdíly mezi dobrými a slabšími žáky jsou stále markantnější.

3.8 Je možné být dyslektikem v jednom jazyce a ve druhém ne?

Nedostatek fonetického uvědomování je v angličtině nejčastějším problémem žáků s dyslexií. Přestože je to většinový problém, najdeme zde také žáky, kteří nemají tento daný problém, ale jiné projevy dyslexie. Proto je vždy nutné provést celou baterii testů u jednotlivých studentů.

Hodně se píše o problémech anglického jazyka kvůli jeho nedostatku transparentnosti. Například jak bychom mohli vyslovit „yacht“ (jo:t) správně, pokud by nám to nikdo neřekl? Transparentnost však není jediným kritériem. Vezměme například maďarštinu, která má dokonalou shodu mezi zvuky a písmeny. Je snadná ke čtení a psaní? Zkusme přečíst maďarsky „rizikem dyslexie“ - „**Diszlexiaveszélyezettetés**“. Toto

stmelování slov přidáváním dalších slov nebo částí může činit potíže těm, kteří mají problém s krátkodobou pamětí.

Tyto rozdíly v základních příčinách obtíží naznačují, že pokud se student učí dva jazyky musí mít nutně problémy v obou dvou? Je možné, že bude mít potíže pouze v jedné a ve druhé ne? Máme nějaké důkazy nebo je to vše pouhá spekulace?

Odpovědí je, že existuje několik potvrzených případů, které jsou popsány a také sám autor tohoto článku zná osobně několik takových žáků. Ovšem jen málo odborníků připouští tuto možnost snad i proto, že nebyla příliš zkoumána. Jedna z nejrozsáhlejších studií byla od Kline a Lee, kteří ve své studii v roce 1972 v Kanadě zjistili, že většina ze 177 testovaných žáků se naučili anglicky a čínsky bez problémů. Nicméně někteří studenti měli „příznaky dyslexie“ v čínštině a v angličtině ne a naopak někteří měli „příznaky dyslexie“ v angličtině ale v čínštině nikoliv.

Jiný případ, i když ne rozhodující, oznámen Widellovou v roce 1999. Tato odbornice prohlásila, že našla chlapce, který byl dyslektik v angličtině (první jazyk), ale ne v japonštině. Stojí také za zmínku, že japonský jazyk nabízí některé zajímavé pohledy, protože má dva skripty: kanji (čínské písmo), které je postaveno na celých slovech a Kana (dva typy slabik). U některých pacientů s Alzheimerovou chorobou bylo zjištěno, že jsou mnohem lepší v jednom skriptu než ve druhém, což potvrzuje, že jsou zapojeny velmi rozdílné procesy. Dále k zamyšlení máme práci Lekera a Birana, kteří popsali pacienta, u kterého se vyvinuly obtíže při čtení hebrejsky (zprava doleva), ale v angličtině (zleva doprava) zůstaly čtenářské dovednosti nedotčeny. (SCIPS, Strategies for Creating Inclusive Programmes of Study, online, cit. 2014-08-09)

4. Nápravné přístupy

Pro potřeby diplomové práce byly vybrány tyto tři přístupy, multisenzoriální přístup, komunikativní přístup a lexikální přístup. Jejich charakteristiky jsou uvedeny v následujících kapitolách

4.1 Multisenzoriální přístup

"Vše vlastními smysly, ustavičnou činností a rozmanitě."

J. A. Komenský

a) Multisenzoriální přístup podle Zelinkové

Zásada multisenzoriálního přístupu se uplatňuje již od dob J. A. Komenského. V USA a dalších zemích, kde je péče o jedince s dyslexií na vysoké úrovni, je takový přístup základním požadavkem, který se objevuje opakovaně při zmínce o práci s dyslektiky. Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak, sluch hmat i kinestetické vnímání. V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, vnímání obrázků, předmětů, prožívání konkrétních situací a připojují se i pohybové reakce. **Moto multisenzoriálního přístupu je – poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.** Učení musí být tedy ze strany žáka co nejvíce aktivní. (Zelinková, 2006, s. 78 – 79) Nejdůležitější faktory v tomto přístupu jsou:

- a) zrak – dítě vidí obrázky nebo rozličné předměty či situace a spojí si je s psanými slovy. Především z počátku výuky používáme velké tvary písmen, mohou být barevné, nebo zvýrazněné určité části slov.
- b) sluch – dítě poslouchá výslovnost učitele, spolužáků i svou. Má možnost slova mnohokrát opakovat, porovnávat svou výslovnost s výslovností učitele.
- c) řeč – dítě by mělo dostat co nejvíce příležitostí mluvit, opakovat slova a slovní spojení nejlépe ve spojitosti s předměty, s obrázky či určitou situací.
- d) motorika – dítě znázorňuje obsah svých slov pohybem

b) Multisenzoriální přístup podle amerického dyslektického centra - Lexicon Reading Center

"Pokud se dítě nenaučí tak, jak jej učíte vy, snažte se změnit svoji učební strategii a učit dítě způsobem, jakým se učí sám!"

Multisenzorické techniky jsou často používány u dětí i s mentálními rozdíly. Studie z Národního institutu dětského zdraví a lidského vývoje (Spojené státy americké), ukázaly, že pro děti se SPU je multisenzoriální výuková metoda ten nejefektivnější způsob výuky.

Multisenzorické výukové techniky a strategie stimulují učení se zapojením studentů na více úrovních. Povzbuzují žáky, aby používali některé nebo všechny své smysly, aby:

- byli schopni shromáždit informace o úkolu
- spojili si informace s těmi, které již znají a chápou
- vnímali logiku podílející se na řešení problémů
- začali využívat neverbální logické myšlení
- porozuměli vztahům mezi pojmy
- uložili informace pro pozdější použití

Použití multisenzoriální vyučovací techniku znamená pomáhat dítěti učit se prostřednictvím **více než jedním smyslem**. Většina výukové techniky se provádí buď pomocí zraku nebo sluchu (vizuální nebo sluchové). Zrak dítě používá při čtení informací, při pohledu do textu, na obrázky nebo čtení informací za školní tabule. Sluch dítě používá k naslouchání tomu, co učitel říká. Dětské smysly mohou být ovlivněny problémy se zpracováním těchto informací. Někdy sluchové zpracování u dítěte může být slabé. Řešením těchto obtíží je zahrnutí používání více smyslů dítěte, zejména používání dotyků (taktilní) a pohybu (kinetickou). To pomůže mozek dítěte rozvíjet ve hmatové a pohybové paměti, stejně jako ve sluchové a vizuální.

Studenti s poruchami učení mají obvykle potíže v jedné nebo více oblastech čtení, pravopisu, psaní, matematice, v poslechu s porozuměním a vyjadřováním se v jazyce. Multisenzoriální techniky umožňují studentům, aby využily svých osobních silných stránek k výuce. Ideální je začít od jednodušších a postupovat ke složitějším v závislosti na potřebách studenta a svěřeném úkolu.

Učební styl - někteří vědci se domnívají, že pokud se studenti učí pomocí použití multisenzoriálních technik v souladu s jejich stylem učení, učí se snadněji, rychleji a mohou uchovat a aplikovat koncepty snadněji budoucí učení. Většina studentů s obtížemi, nebo ne, nyní odrůda, která smyslů techniky může nabídnout.

Nyní si můžeme projít některé z multisenzoriálních technik, které by mohly být použity na pomoc studentovi v jeho učení.

c) Techniky, které mohou být použity při multisenzorickém přístupu

1. Pro stimulaci vizuálního uvažování a učení si můžeme vzít na pomoc:

- Text a / nebo obrázky na papíru, plakátech, modelech, projekčních plátnech, počítačích nebo na paměťových kartách
- Použití barev pro zvýraznění, uspořádání informací nebo obrázků
- Grafické organizéry, podtržení pasáží
- Student vytvoří grafické pomůcky, obrázky, text, video

Výše uvedené techniky často zahrnují vizuální vyučovací metody a strategie

2. U sluchových technik využíváme :

- čtené knihy na CD, pomocný asistent při čtení, společné hlasité čtení a čtení pomocí počítačového předčítání
- Video nebo film s doprovodným zvukem
- Hudba, zpěv, nástroje, mluvení, říkadla, popěvky a jazykové hry

3. Hmatové vyučovací techniky můžeme také nazvat jako multi smyslové techniky, které zahrnují použití hmatu. Hmatové metody zahrnují strategií, jako je:

- Písek v misce, vroubkovaný papír, texturované předměty, kreslení prsty a puzzle pro zlepšení jemné motoriky
- modelování materiálů, jako jsou hliněné a sochařské materiály
- Použití drobného materiálu vhodného pro učení se číselných hodnot v matematice

4. Kinestetické metody nebo-li multi smyslové metody jsou metody, které využívají pohyby těla. Jedná se o jemné a hrubé pohyby – jemnou a hrubou motoriku. Obsahují:

- Hry zahrnující skákání přes švihadlo, tleskání a další spárování s činnostmi, při kterých počítáme a nebo zpíváme písně vztahující se k pojmům.
- Jakékoliv větší pohybové aktivity pro studenty, zahrnující tanec, házení nebo jiné činnosti, které ovšem vystihují pojmy pro výuku, dále soutěže jako například kvízy, závody paměťových karet a další vzdělávací hry. (Lexicon Reading Center, online, cit. 2014-08-23)

Nahrávky a texty

Stále platí, že poslech nahrávek a čtení textů jsou jedněmi z nejméně efektivních aktivit při osvojování základů jazyka. Díky počítači si můžeme vytvořit bohatou zásobu nahrávek a textů. Takových, které jsou pro studenty tématicky blízké a zajímavé najdeme celou spoustu. V první řadě se výuka opírá o nahrávky přímo pořízené k výukovým textům (Kupka, s.110).

Je vhodné používat písničky i s textem (karaoke), kdy si žáci sami mohou vybrat písničku, kterou si poslechnou a přečtou slova např. na interaktivní tabuli. Tento způsob je vhodný i u mladších žáků, kteří neovládají ještě jazyk na vysoké úrovni, je zde vysoká motivace k porozumění. Při výuce jazyka je velice důležité, aby měl žák co nejvíce příležitostí kontaktů s jazykem.

Podle Kupky (2007) má pravidelný poslech tyto výhody:

- když se naučí student poslouchat s porozuměním, je na dobré cestě dobře mluvit
- dobrá motivace
- poznání kultury spojenou s daným jazykem
- snadnější osvojení gramatiky
- rozšíření a obohacení slovní zásoby

Člověk si zapamatuje: 5% až 20% ze slyšeného, 20% až 30% z viděného, popřípadě přečteného, 60% pokud informaci vnímal zrakem i sluchem (Kupka, 2007, s.63)

Pakliže srovnáme tento způsob výuky v českých zemích a ve Spojeném království, shledáme, že je pochopena tato technika naprosto stejně, snad zde mohou být rozdíly v pomůckách, které mají jednotlivé země běžně k dispozici.

4.2 Komunikativní přístup

Komunikativní metoda byla vyvinuta v sedmdesátých letech evropskými a severoamerickými lingvisty, kteří dospěli k závěru, že jen zvládnutí slovní zásoby a gramatiky nestačí ke konverzování v cizím jazyce. Aby byl student schopen jazyk aktivně využívat, musí zvládnout také fráze používané v konkrétních situacích.

„V současné době dominuje metoda komunikativní, kterou Rada Evropy v r. 1982 prohlásila za vhodnou k všeobecnému užívání v cizojazyčném vyučování-učení.“
(Choděra, 2006, s.118)

Žáci by se měli naučit používat angličtinu ve všech typických situacích denního života jako ve škole, v dopravních prostředcích, při nákupu, při sportu, v rodinném prostředí a podobně.

Pomocí těchto komunikačních frází by měli žáci **řešit různé situace, vyjadřovat svůj názor, nebo své pocity ale také zeptat se např. na cestu.**

Žáci by měli pracovat ve skupinkách, ve dvojicích a společně s učitelem by měli navozovat prostředí a situace, ve kterých pak používají konkrétní anglické fráze. Chce-li učitel dosáhnout dobrých výsledků práce, je nutné situace a situační fráze mnohokrát s žáky opakovat. Velmi důležitá jsou rovněž poslechová cvičení. Žáci se musí „naučit rozumět“ rodilým mluvčím.

Poslechová cvičení jsou velmi důležitá pro nácvik správné výslovnosti. Od osmdesátých let minulého století se zvukové nahrávky angličtiny staly součástí výukových osnov. Nácvik správné výslovnosti obsahuje anglické fonémy (phonemes), což jsou jednotlivé zvuky, které tvoří slova, zahrnují také důležité aspekty jako přízvuk, intonace a rytmus řeči.

Komunikativní přístup rozšiřuje perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není vnímán pouze skrze jednotlivé struktury (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu činností, které provádí.

4.3 Lexikální přístup

Lexikální přístup, který popsal ve stejnojmenné knize *Lexical approach to Second Language Teaching* Michael Lewis (1993) je jedním ze současných stylů ve výuce cizího jazyka. Tento přístup se zaměřuje na osvojování jazyka pomocí lexika – zastává názor, že jazyk není „lexikalizovaná gramatika“ ale že je „gramatikalizované lexikum“. Je přesvědčen, že každý rodilý mluvčí má k dispozici určitý souhrn více či méně pevných lexikálních celků, pomocí kterých mluví a které již gramatickou stavbu jasně obsahují. Záměrem výuky by by tedy mělo být odkrývání těchto lexikálních celků, jejich srovnávání s rodným jazykem (a to i za používání překladu) a jejich upevnění či osvojení. **Lexikální přístup vystihují následující body:**

1. Jazyk se neučíme tím, že bychom se učili individuální zvuky a struktury, ale pomocí vzrůstající schopnosti analyzovat celky na části
2. Mluvnici cizího jazyka získáme postupně procesem pozorování, hypotéz a experimentů
3. Je vhodné používat celé fráze, přestože nerozumíme jejich částí
4. Osvojení jazyka je podporováno kontaktem s cizím mluvčím

Lewis také upozorňuje, že bychom se neměli zaměřovat pouze na jednotlivá slova, ale věnovat pozornost volným kolokacím (např. nejlepší, nejbližší, dobrý kamarád), fixním kolokacím (horem pádem), slovními obrátům (na druhou stranu, v tvém případě, byl jednou jeden..., obracím se na vás s., uvidíme, jak to dopadlo atd.). Upozorňuje na fakt, že tyto lexikální složky jazyka lze chápat jako výrazné a velmi důležité nositele gramatických smyslů, jako jazykové modely či vzory pro tyto gramatické významy. U lexikálního přístupu jde zejména o změnu myšlení učitele, o jeho postoj k výuce, o jistý přesun z čistě gramatického vnímání na poukázané pojetí lexikální.

Důležité složky výuky u lexikálního přístupu jsou:

- intenzivní poslech v cílovém jazyce,
- srovnávání lexikálních skupin v cílovém a mateřském jazyce včetně možnosti jejich překladu,
- opakování textů (například znovu se vracet ke stejnému textu či poslechu další den)
- tipovat významy slov z kontextu

Další používané metody, které ovšem již nejsou předmětem průzkumu:

4.4 Soubor humanistických metod

Pozornost si zasluhuje u nás méně využívaný soubor tzv. humanistických metod. Jedná se o celkový osobnostní rozvoj jedince. Tyto metody můžeme úspěšně využívat zvláště při výuce cizích jazyků. Zejména se zde jedná o Community Language Learning, Total Physical Response, Suggestopedii a Silent Way (Richards, Rogers, s. 70).

4.5 Community Language

Autorem metody Community Language Learning je Charles Curran. Studium pojímá jako poradenskou činnost. Výuka neprobíhá klasickým způsobem, studenti spolu hovoří v kruhu a na učitele se obrací jen v případě, kdy potřebují jeho radu. Každá lekce se nahrává a v příští lekci se o předešlé diskutuje (Richards, Rogers, s. 91).

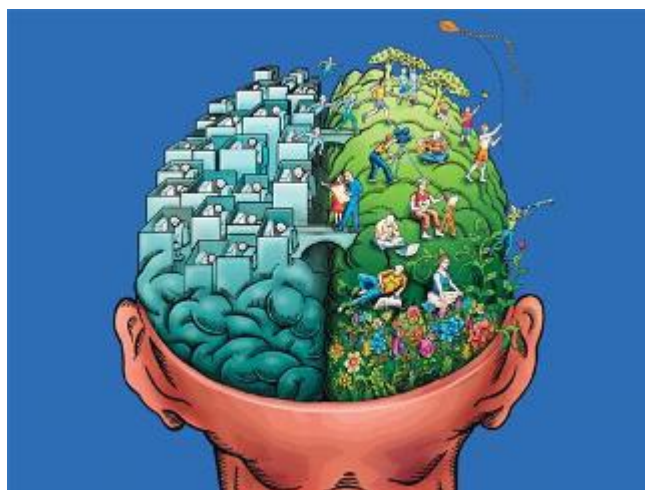
4.6 Metoda Total Physical Response

Metoda Total Physical Response (TPR), autorem je James Asher, spočívá na nelingvistických reakcích na lingvistické podněty. Na začátku výuky hovoří učitel a dítě jen mlčky plní pokyny učitele. Tato část výuky je nazývána tiché období (silent period). Až si je učitel jistý, že žák bezpečně zvládá dané pokyny, tak role se obrátí a žák převezme roli učitele a dává pokyny on ostatním žákům. Tuto metodu TPR je možné úspěšně využívat zvláště u malých dětí a úplných začátečníků. Dále se u této metody autor zabývá výzkumem odlišných specializací mozkových hemisfér (srov. Asher,J., 2001, Kohoutek,R.,1996). Otevřel nám možnosti využívání metody multisenzoriálního způsobu výuky cizích jazyků. Metoda předpokládá, že vědomosti osvojené primárně pravou mozkovou hemisférou jsou trvalejší, žák je schopen učit se rychleji a učivo je uloženo trvaleji.

Hemisféry v mozku, které se dorozumívají mezi sebou pomocí corpus callosum, pracují a zpracovávají informace rozdílným způsobem. Pravá, tedy hemisféra, která není dominantní, je charakteristická pro divergentní kognitivní styl pro neverbální myšlení a cítění. Levá hemisféra, kterou považujeme za dominantní, je charakteristická pro racionální, konvergentní kognitivní styl a stará se o úkony spojené s řečí a to nejen s formou mluvenou, ale i psanou. Nedominantní pravá hemisféra má roli selektivního filtru pro podměty, (jako jsou rozumové, citové i volní), jenž působí na člověka a ruší nebo omezuje význam pochybných podmětů (Kohoutek, 1996, s. 121).

Jako paralelní procesor vidí práci pravé hemisféry v mozku S. B. Taylorová (*My Stroke of Insight*, online, cit. 2014-10-20), levou hemisféru přirovnává k sériovému procesoru. Přítomnost je podle Taylorové nejzajímavější pro pravou hemisféru, co se děje právě tady a teď, uvažuje v obrazech, učí se kinesteticky prostřednictvím pohybu těla: *„Informace proudí dovnitř jako souběžné proudy energie přicházejících ze všech smyslových orgánů a poté explodují do ohromné koláže toho, jak přítomný okamžik vypadá, jak voní a chutná, jak ho cítíme a slyšíme“*. Činnost levé mozkové hemisféry vystihuje takto: *„Levá hemisféra myslí lineárně a metodicky, zajímá ji především minulost a budoucnost. Je utvořena k tomu, aby vzala onu koláž přítomných momentů a začala z ní vybírat detaily a detaily těchto detailů, které pak organizuje a kategorizuje, asociuje se vším, čemu jsme se naučili v minulosti a promítne je vpřed*

jako možnosti budoucí. Levá hemisféra přemýšlí v jazyce, kterým také propojuje vnitřní svět s okolním prostředím. Je to ten malý hlásek, který mi říká: „Já jsem“. A jakmile levá hemisféra řekne „Já jsem“, stanu se izolovaným, stanu se celistvým jednotlivcem odděleným od proudu informací okolo“. Hemisféry v mozku tedy pracují jako dvě navzájem nezávislé složky a každá jednotlivá, ačkoliv spolupůsobící, ovlivňuje lidskou mysl samostatně a jedinečným způsobem.



Obrázek č.2 Pravá a levá hemisféra zdroj S.B. Taylorová

Metoda, která je zaměřena na pravou mozkovou hemisféru (ne na levou, což je v novodobém způsobu vzdělávání nejčastějším zvykem) a také způsob výuky doporučovaný zvláště v počáteční výuce jazyků u žáků i dospělých jedinců, je právě způsob Total Physical Response. **Je propojen s fyzickými pohyby, přesněji s úplnou fyzickou odezvou na daný povel či podnět.** Podle J. Ashera (2001) má tato metoda zásadní vliv na učení se cizím jazykům. Asher vychází z práce nositele Nobelovy ceny Dr. Rogera Sperryho a jeho kolegů, kteří zkoumaly mozkové hemisféry u savců, u člověka taktéž a tuto svou teorii potvrdili.

Skrze fyzické pohyby lze podle R. Garcii znesnadnit zásah levé hemisféry mozku do určitých činností člověka a tím jeho případné negativní usměrnění ve smyslu více práce, více stresu a špatné studijní výsledky. Mimo vyvarování se vleklému objasňování funkce cizího jazyka, dostaneme dvě výhody – zabránění použití rodné

řeči při výuce a zároveň minimalizuje interferenci levé části mozku. Základním cílem této metody je, aby se výuka cizího jazyka stala zábavnější, méně stresující a více dostupnou pro studenta.

Metoda TPR není velice vhodná pouze k výuce jazyků a podle doporučení Ashera je také vyhovující i v jiných předmětech. Autor sám napsal publikaci, která se zabývá výukou matematiky, jenž je orientovaná na pravou mozkovou hemisféru a také upozorňuje na to, jak se mohou studenti vymanit z obav z matematiky.

4.7 Sugestopedie

Sugestopedie je jedna z moderních metod, která ačkoliv není zcela vhodná do školních lavic, přitahuje na sebe pozornost studujících.

Sugestopedie je metoda, kterou v roce 1977 poprvé představil bulharský psycholog a neurofyziolog Georg Lazanov. Je postavena na sugestologii.

Sugestopedie používá v dnešních dnech všech osvědčených studijních postupů. Navíc přinesla ještě něco nového. Síla této metody je v tom, že v určité fázi se studenti učí v hluboce relaxovaném stavu. I v průběhu aktivních fází se u sugestopedické metody dbá na to, aby byli studenti dobře naladěni, aby se učili v atmosféře radosti, zvědavosti, aby co nejčastěji prožívali pocity úspěchu a růstu (Kupka, 2007, s.104).

4.8 The Silent Way

The Silent Way – (Richards, Rogers, s. 81) takto pojmenoval svou metodu Caleb Gattegno jako způsob výuky cizího jazyka. Je založena na předpokladu, že když učitel nebude ve své třídě příliš hovořit, dostanou příležitost studenti a ti jsou k hovoru naopak velice povzbuzováni. Velmi všeobecně by se dala jeho metoda shrnout takto:

- 1) učení se usnadní tím, že student sám objevuje a rozvíjí své schopnosti oproti pouhému memorování, učení se z paměti
- 2) učení ulehčíme používáním fyzických předmětů
- 3) učení zjednodušíme studentovi tím, že i pracuje s materiálem, který je právě probírán

Tyto předpoklady jsou stručně řečeny slovy Benjamina Franklina: „řekni mi a já zapomenou, nauč mě a já si budu pamatovat, zapoj mě a já se naučím“

Učitel, který ve své hodině používá Silent Way má velice strukturální přístup k organizaci výuky jazyka. Používá jednoduché věty, které mají jasný význam před obsáhlou komunikací. Také vidí hlavní potenciál ve slovní zásobě a výběru této zásoby při výuce jazyka (Richards, Rogers, s. 82)

4.9 Přirozený přístup

Metoda nazvaná Přirozený přístup (Natural Approach), kterou na začátku 80. let vyvinuli Stephen Krashen a Tracy Terrellová nemá tak vlivné uplatnění jako jiné Krashenovy teorie o osvojování řeči. (Krashen, 1981)

Krashen (1981) vysvětloval rozdíly mezi učením se cizího jazyka ve škole a podvědomým osvojováním si mateřského jazyka. Tento podvědomý proces probíhá u dětí, které se učí mateřský jazyk. Jak Krashen uvádí, tento podvědomý proces je mnohem účinnější, než vědomý proces, který je používán při výuce cizího jazyka na školách. Jeho „Monitor Model“ je stále využíván jako neúčinnější metoda výuky cizího jazyka. Krashen pojmenoval vlivné faktory, které jsou nápomocné při osvojování dalšího jazyka metodou, která je podobná v některých aspektech metodě používané u dětí, které se učí mluvit mateřštinou.

Za základ úspěšného zvládnutí cizího jazyka Krashen uvádí potřebu dostatečného a jednoduše srozumitelného jazykového fondu (comprehensible input). Krashen však zmiňuje i prvky, které zpomalují efektivní osvojení cizího jazyka. Zmiňuje zde opravování chyb, přehnané požadavky na bezchybnou gramatiku, napětí a stres při výuce a hlavně absenci dodržování počátečního „tichého období“ kdy se žáci začínají seznamovat s cizím jazykem, začínají pomalu rozumět, ale nejsou ještě schopni se v cizím jazyce vyjadřovat. Krashen ve své teorii o úspěšnosti zvládnutí cizího jazyka jako základ uvádí klidné, přátelské prostředí v učebně a učitel by měl být pro žáka modelem a zdrojem jazykového fondu.

4.10 Speciální písmo pro dyslektiky

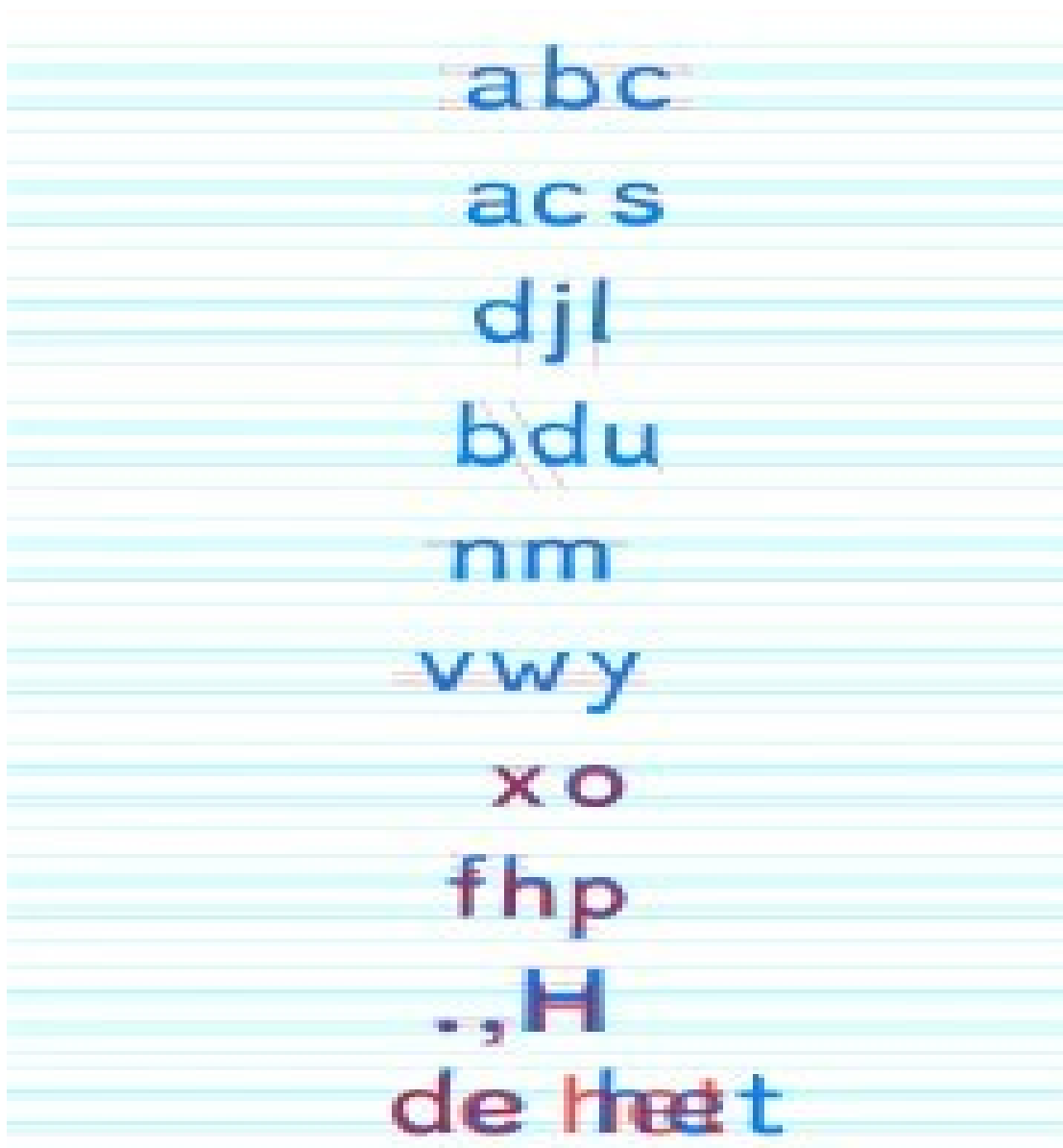
Nové písmo pro dyslektiky by mohlo být pojmenované - „buclaté písmo“. Christian Boer je holandský designér, který vymyslel písmo, jehož tlustší spodní části písmene mají znemožnit „poletování“ textu po stránce. Toto písmo umožňuje snadnější čtení lidem s dyslexií (Kelly, online, cit. 2014-11-14).

Tento grafik, který sám má velké potíže s dyslexií, navrhl písmo, které nemá jednotný design, v jeho podobě se všechny znaky liší. Uvědomil si, že pravidlem pro grafickou podobu písma je její jednotnost, vše musí být stejné a to je jeden z důvodů, proč je tak obtížné čtení pro žáky s dyslexií - grafická identifikace. Jím sestavená abeceda je nejednotných tvarů, je zde důraz na dno písmen, je zesílené - buclaté. Časté potíže s podobností písmen jako jsou b,p,d a q vyřešil tak, že je vizuálně zřetelně odlišil, aby identifikace byla snadnější a písmena se mezi sebou nepletla.

Boer se písmem pro dyslektiky zabýval už při studiích na Utrechské akademii umění, kterou dokončil v roce 2008. Od té doby se zabýval studiem účinnosti jeho písma na Univerzitě v Amsterdamu a v Twente. Z jeho studií vyplývá, že 84% čtenářů s dyslexií dokáže text v jeho písmu přečíst rychleji a 77% čtenářů udělá méně chyb.

Za tento jeho nápad dostal mnoho ocenění, jednotlivci mohou zdarma získat tento typ písma na jeho stránkách. Zcela jistě by stálo za to, aby si mohli i české děti s dyslexií vyzkoušet tento jeho projekt (Kelly, online, cit. 2014-11-14).

V České republice je pro dyslektiky doporučované písmo tzv. *bezpatkové* (sans serif) jako ARIAL, VERDENA a CALIBRI. Rozhodně se nedoporučuje text zapsaný kapitálkami, který je pro hůře čitelný nejen pro dyslektiky, ale i pro běžné žáky.



Obrázek č.3 Ukázka „buclatého písma“ od Christiana Boe

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Charakteristika a cíl průzkumu

5.1 Předmět průzkumu a cíl

Předmětem průzkum jsou nápravné metody ve výuce anglického jazyka a jeho srovnání v českém a anglickém prostředí.

Cílem průzkumu je:

- a) nalézt co nejvíce nápravných metod ve výuce cizího jazyka
- b) zjistit, jaké nápravné metody jsou nejčastěji využívány v českém prostředí
- c) zjistit, jaké nápravné metody jsou nejčastěji využívány v anglickém prostředí
- d) nalezení nejčastěji používaných nápravných metod v České republice a ve Velké Británii a jejich srovnání

5.2 Hypotézy průzkumu

Na základě stanovení předmětu průzkumu a cíle průzkumu jsme si stanovili čtyři hypotézy:

Hypotéza H1:

V českém jako i v anglickém prostředí panují shody v používání nápravných metod při výuce cizího jazyka u žáků s dyslexií.

Hypotéza H2:

Učitelé anglického jazyka v českých školách využívají častěji multisenzoriální přístup než komunikativní.

Hypotéza H3:

Učitelé cizího jazyka v anglických školách využívají častěji komunikativní přístup než multisenzoriální.

Hypotéza H4:

Učitelé cizího jazyka v českých a anglických školách využívají nejčastěji kombinaci všech třech přístupů – multisenzoriálního, komunikativního a lexikálního.

Otázky

3 – 7 multisenzoriální přístup

8 – 11 komunikativní přístup

12 – 15 lexikální přístup

5.3 Metody a zpracování dat

Hlavní metodou sběru dat pro diplomovou práci je nestandardizovaný dotazník vytvořený autorkou diplomové práce, který byl elektronicky rozeslán učitelům angličtiny na základních školách ve Zlínském kraji a ve Velké Británii, jenž se zúčastnily výzkumného šetření.

Výsledky získané v dotaznících nám umožnily přijmout či zamítnout stanovené hypotézy.

Dotazníky „PRŮZKUM VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ“ a „ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS RESEARCH FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA“ sestavený autorkou práce jsou uvedeny v příloze 1 a 2.

Jak uvádí Chrástka: „Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ (Chrástka, 2006, s. 182)

Při zpracování výsledku průzkumu byly zvoleny statistické metody podle charakteru získaných dat. Jednotlivé grafy zařazené do diplomové práce byly vytvořeny v tabulkovém procesoru Google dokumenty formuláře a MS Excel.

Respondenti průzkumu jsou učitelé angličtiny ze Zlínského kraje a učitelé v anglických školách, kterým byl zaslán elektronický dotazník.

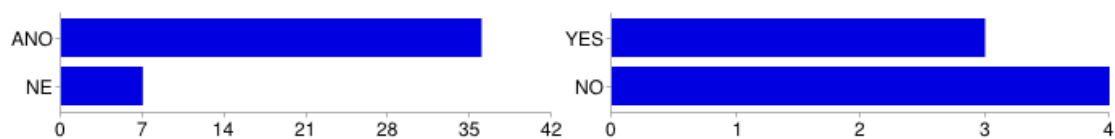
Dotazník byl prostřednictvím programu Google formulář rozeslán do 127 základních škol ve Zlínském kraji. Na zasláné dotazníky reagovalo 43 učitelů zlínských základních škol. V Anglii bylo osloveno 40 základních škol, které jsou zapojeny do eTwinningu v rámci Erasmus +, odpověď přišla pouze od 7 z nich.

5.4 Komentář k výsledkům dotazníkového průzkumu

Graf č.1: Otázka č.1

MÁTE VE VAŠÍ TŘÍDĚ ALESPŇ JEDNOHO ŽÁKA S DYSLEXIÍ?

DO YOU HAVE A STUDENT/STUDENTS WITH DYSLEXIA IN YOUR CLASS?



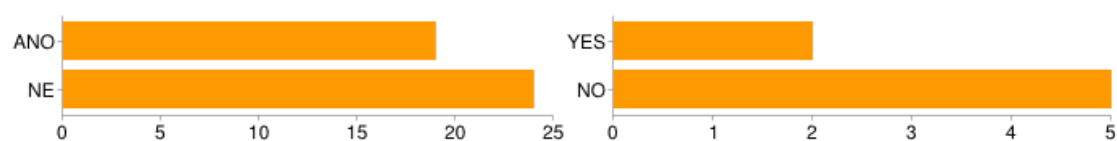
ANO	36	84%	YES	3	43%
NE	7	16%	NO	4	47%

Podle výsledků došlých odpovědí je v českých třídách v 84% alespoň jeden žák s dyslexií, u dotázaných anglických škol je to pouze ve 43%.

Graf č.2: Otázka č.2

MÁ TENTO ŽÁK VYTVOŘEN IVP (INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN)?

DO YOU USE AN IEP FOR SUCH A STUDENT/S?



ANO	19	44%	YES	2	29%
NE	24	56%	NO	5	71%

V Českých školách mají IVP žáci vytvořený ve 44%, žáci v anglických školách méně, jen ve 29%. Z výsledků vyplývá, že se v českých školách odborníci i rodiče více přiklánějí k potřebě IVP. Pro učitele i žáka s dyslexií je rozhodně výhodnější IVP mít, nežli postupovat ve výuce bez něj. Je překvapující, že v anglicky mluvící zemi má IVP pouze třetina dětí.

Graf č.3: Otázka č.3

POUŽÍVÁTE VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKA BEZ IVP JINÝ PŘÍSTUP NEŽ K BĚŽNÝM ŽÁKŮM?

WHEN TEACHING THIS STUDENT/S A FOREIGN LANGUAGE, DO YOU USE ANY OTHER CUSTOMIZED OR SPECIALIZED PLAN IF AN IEP IS NOT BEING USED?



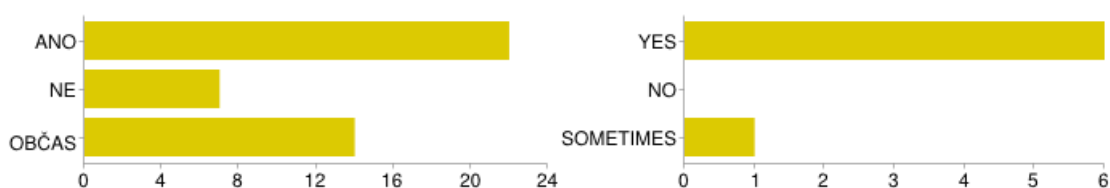
ANO	28	65%	YES	2	29%
NE	15	35%	NO	5	71%

V českých školách učitelé používají jiný přístup k žákům s dyslexií v 65%, zatímco v anglických školách pouze ve 29%. Opět se zde ukázalo, že žáci s dyslexií ve Velké Británii nejsou nikterak zvlášť zvýhodněni oproti ostatním žákům. V ČR je poměr zvýhodněných daleko vyšší, ovšem i jedna třetina nezvýhodněných žáků je vysoké číslo.

Graf č.4: Otázka č.4

VYUŽÍVÁTE V RÁMCI VÝUKY OBRÁZKY NA TVRDÉM PAPIŘU, PLAKÁTY, PAMĚŤOVÉ KARTY?

DURING YOUR CLASS, DO YOU USE ANY PICTURES ON CARDBOARD, POSTERS OR ANY MEMORY CARDS?



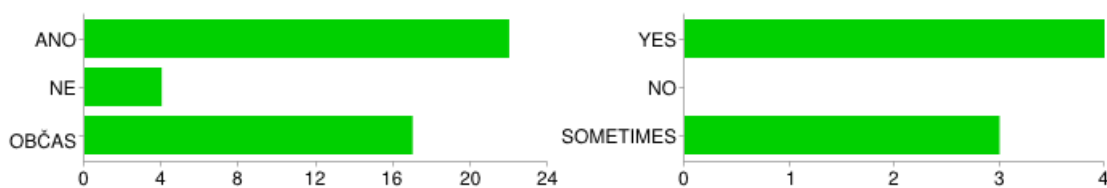
ANO	22	51%	YES	6	86%
NE	7	16%	NO	0	0%
OBČAS	14	33%	SOMETIMES	1	14%

V ČR používají učitelé pouze v 51% obrázky či paměťové karty, zatím co ve Velké Británii je to v 86 %. U odpovědí od českých učitelů je zarážející, že pouze polovina dotázaných používá ve své výuce tyto pomůcky.

Graf č.5: Otázka č.5

VYUŽÍVÁTE PŘI VÝUCE VIDEO NEBO FILM?

DURING YOUR CLASS, DO YOU USE ANY VIDEOS OR FILMS?



ANO	22	51%	YES	4	57%
NE	4	16%	NO	0	0%
OBČAS	17	33%	SOMETIMES	3	43%

U otázky, zda učitelé používají film či video byla shoda v kladných odpovědích, v českých i anglických školách používá tyto pomůcky přes polovina učitelů.

Graf č.6: Otázka č.6

APLIKUJETE PŘI VÝUCE CIZÍHO JAZYKA TAKÉ HMAT (KRESLENÍ DO PÍSKU APOD.)?

WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE, DO YOU USE TOUCH (LIKE DROWING IN THE SAND)?



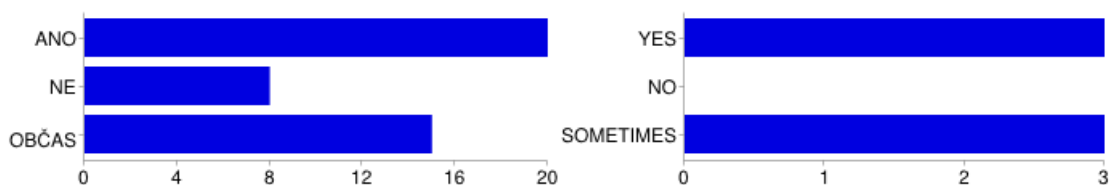
ANO	6	14%	YES	2	29%
NE	37	86%	NO	5	71%

K otázce, zda využívají ve výuce také hmat se učitelé vyjádřili vesměs záporně, v ČR tuto metodu používá pouze 14% učitelů, ve Velké Británii 29%, což je větší procento než u nás.

Graf č.7: Otázka č.7

ZPÍVÁTE PŘI VÝUCE CIZÍHO JAZYKA?

DO YOU USE SINGING DURING THE CLASS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE?



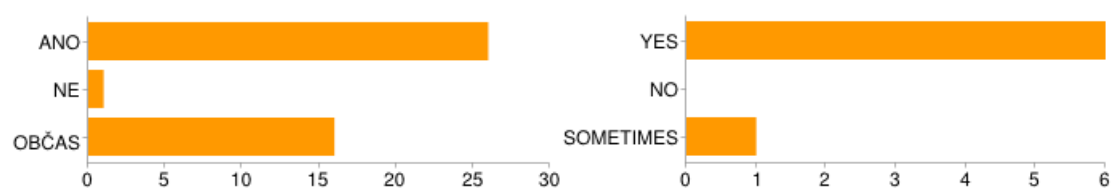
ANO	20	49%	YES	3	50%
NE	8	17%	NO	0	0%
OBČAS	15	34%	SOMETIMES	3	50%

Na otázku, zda učitelé používají ve výuce zpěv kladně odpovědělo polovina učitelů, v ČR používá občas zpěv 34%, ve Velké Británii to je rovná polovina. Tato metoda je podle šetření oblíbená u učitelů.

Graf č.8: Otázka č.8

PROCVIČUJÍ ŽÁCI V HODINĚ CIZÍHO JAZYKA ŘEŠENÍ KAŽDODENNÍ SITUACE?

DURING YOUR FOREIGN LANGUAGE CLASS, DO YOUR STUDENTS PRACTICE WORDS AND EXPRESSIONS USED DURING SITUATIONS OF DAILY LIFE?



ANO	26	60%	YES	6	86%
NE	1	2%	NO	0	0%
OBČAS	16	37%	SOMETIMES	1	14%

Podle odpovědi na otázku, zda učitelé zařazují témata každodenní konverzace do výuky z českých učitelů odpovědělo kladně 60%, z anglických učitelů 86%, což je mnohem více než v ČR.

Graf č.9: Otázka č.9

VYSVĚTLUJETE GRAMATICKÉ ČÁSTI ŽÁKŮM V CIZÍM JAZYCE?

DO YOU EXPLAIN THE GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE?



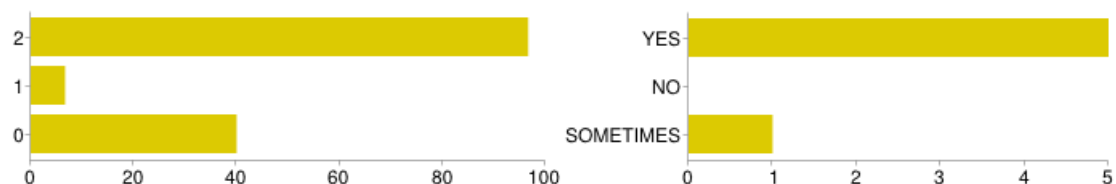
ANO	12	28%	YES	6	86%
NE	31	72%	NO	1	14%

Na otázku, zda vysvětlují gramatiku v cizím jazyce odpovědělo z českých učitelů kladně jen 28%, naopak od anglických učitelů přišla kladná odpověď od 86%. Což napovídá, že učitelé v Anglii používají ve vyučovací hodině cizí jazyk v mnohem větším podílu než-li je to u českých učitelů.

Graf č.10: Otázka č.10

UPŘEDNOSTŇUJETE VE VÝUCE KONVERZACI PŘED PSANOU FORMOU?

DO YOU PRIORITIZE WRITING OR VERBAL SKILLS DURING THE CLASS?



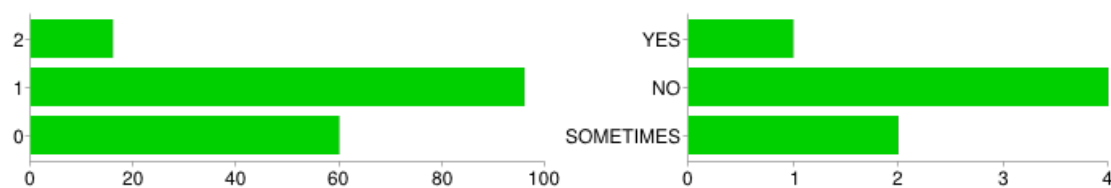
ANO	29	67%	YES	6	86%
NE	2	5%	NO	0	0%
OBČAS	12	28%	SOMETIMES	1	14%

U českých i anglických učitelů převažuje konverzace před psanou formou, u českých učitelů je to o něco méně - 67% a u anglických učitelů je to 86%.

Graf č.11: Otázka č.11

MÁTE MOŽNOST VYUŽÍVAT KONVERZACI S RODILÝM MLUVČÍM ?

DO YOU HAVE AN OPPORTUNITY FOR YOUR STUDENTS TO HAVE A CONVERSTAION WITH A NATIVE SPEAKER?



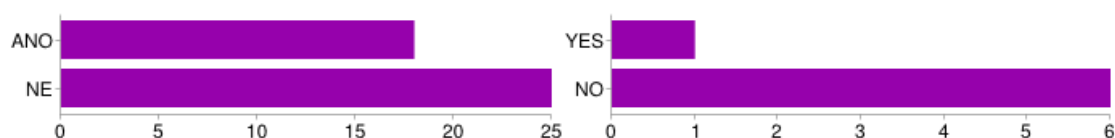
ANO	4	9%	YES	1	14%
NE	24	56%	NO	4	56%
OBČAS	15	35%	SOMETIMES	2	30%

Na otázku, zda mají čeští i angličtí učitelé možnost konverzace rodilého mluvčího byla shoda v **záporných** odpovědích a to u více než v 50% odpovědí. Možnost využít rodilého mluvčího mají v ČR 9% učitelů, v Anglii 14%, což je skutečně málo.

Graf č.12: Otázka č.12

PŘEVAŽUJE V ROZVRŽENÍ VÝUKY POSLECH?

DURING YOUR CLASS, IS THE MAJORITY OF TIME USED FOR LISTENING?



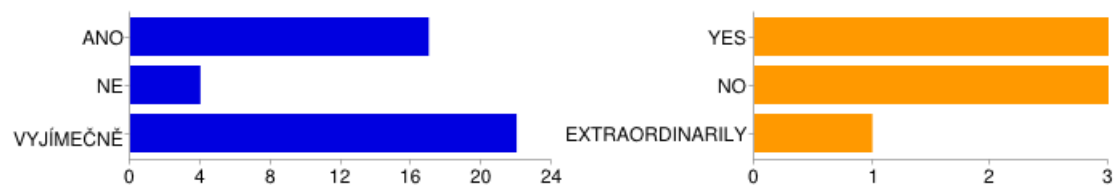
ANO	18	42%	YES	1	14%
NE	25	58%	NO	6	86%

Opravdu překvapivé odpovědi jsou u otázky, zda převažuje poslech v hodinách cizího jazyka. U českých učitelů bylo 42% kladných odpovědí a u anglických učitelů pouze 14% odpovědělo ano a 86% odpovědělo záporně. Vyplývá z toho tedy, že se v českých školách využívá více poslech než v anglickém prostředí.

Graf č.13: Otázka č.13

NECHÁVÁTE ŽÁKY UČIT SE ZPAMĚTI ALESPŮŇ KRÁTKÉ ČÁSTI TEXTU?

DO YOU TEACH STUDENTS TO MEMORIZE AT LEAST SHORT PASSAGES OF TEXTS?



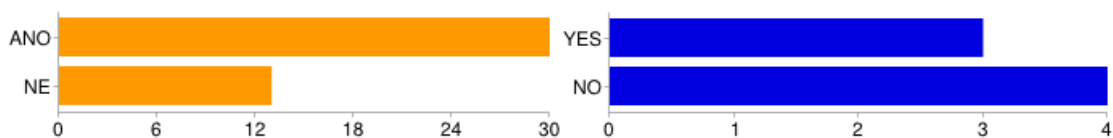
ANO	17	40%	YES	3	43%
NE	4	9%	NO	3	43%
VYJÍMEČNĚ	22	51%	EXTRAORDINARILY	1	14%

V otázce, zda se mají děti učit text z paměti či ne jsou odpovědi velmi podobné a to méně než polovina respondentů si myslí, že je to užitečné.

Graf č.14: Otázka č.14

UČÍTE DĚTI FRÁZE JAKO PODSTATNOU SLOŽKU VÝUKY?

DO YOU TEACH STUDENTS PHRASES AS A MAJOR PORTION OF YOUR CLASS?



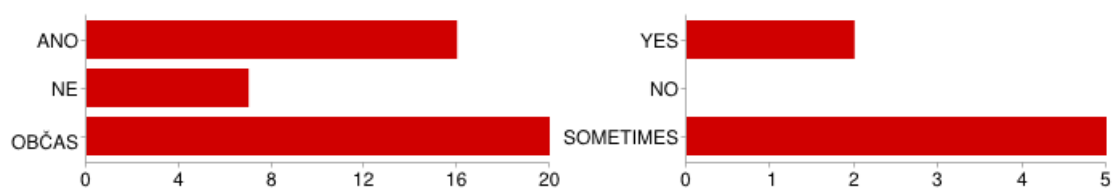
ANO	30	70%	YES	3	43%
NE	13	30%	NO	4	47%

Pro 70% českých učitelů je výuka frází důležitou složkou výuky, zatímco u anglických učitelů je to pouze u menší poloviny – 43%, z čehož lze soudit, že frázím nepřikládají takovou váhu jako v ČR.

Graf č.15: Otázka č.15

DĚLÁTE S ŽÁKY DOSLOVNÝ PŘEKLAD TEXTU?

DO YOU HAVE THE STUDENTS LITERALLY TRANSLATE THE TEXTS?



ANO	16	37%	YES	2	29%
NE	7	16%	NO	0	0%
VYJÍMEČNĚ	20	47%	EXTRAORDINARILY	5	71%

V odpovědích na doslovný překlad panuje celkem shoda u českých i anglických učitelů, více učitelů dává přednost volnému překladu před doslovným.

Otázky

3 – 7 multisenzoriální přístup

8 – 11 komunikativní přístup

12 – 15 lexikální přístup

5.5 Stanovisko k hypotézám průzkumu

K hypotéze H1:

V českém jako i v anglickém prostředí panují shody v používání nápravných metod při výuce cizího jazyka u žáků s dyslexií.

Na základě otázek č.4 - 15 **se tato hypotéza potvrdila**. V českém i anglickém prostředí používají učitelé shodné nápravné prostředky, ovšem v četnosti se liší. Velký rozdíl můžeme najít v používání komunikační metody, kdy ji učitelé ve zlínském kraji využívají ve 40%, v Anglii je to až 70%. Multisenzoriální metoda je také častěji používána v anglickém prostředí.

K hypotéze H2:

Učitelé anglického jazyka v českých školách využívají častěji multisenzoriální přístup než komunikativní.

Na základě otázek č.4 – 11 **se tato hypotéza nepotvrdila**. V českých školách učitelé používají prakticky shodně ve 40% obě metody při výuce cizího jazyka.

K hypotéze H3:

Učitelé cizího jazyka v anglických školách využívají častěji komunikativní přístup než multisenzoriální.

Na základě otázek č. 4 – 11 **se tato hypotéza potvrdila**. Opravdu učitelé využívají ve svých vyučovacích hodinách více komunikativní přístup – v 70% oproti multisenzoriálnímu a to v 50%.

K hypotéze H4:

Učitelé cizího jazyka v českých a anglických školách využívají nejčastěji kombinaci všech třech přístupů – multisenzoriálního, komunikativního a lexikálního.

Na základě otázek č.4 – 15 **se tato hypotéza potvrdila**. Učitelé ve zlínském kraji používají multisenzoriální, komunikativní a lexikální způsob ve výuce ve vyrovnané shodě.

5.6 Diskuse

V diplomové práci jsem si vytyčila čtyři cíle a to:

a) nalézt co nejvíce nápravných metod ve výuce cizího jazyka, což se podařilo. V odborné cizí i české literatuře jsem vyhledala celou řadu nápravných metod, které se používají při výuce anglického jazyka u dětí s dyslexií, některé jsou hojně používané, jiné zcela výjimečně.

b) jaké nápravné metody jsou nejčastěji využívány v českém prostředí jsem zjišťovala pomocí dotazníku. Některé odpovědi vyplývající z tohoto dotazníku mě upřímně překvapily. Při dotazu k multisenzoriálnímu přístupu, zda při výuce používají obrázky na tvrdém papíru, plakáty či paměťové karty kladně odpovědělo pouze polovina dotázaných českých učitelů. Zde si myslím, že by žáci měli být obklopeni plakáty, kartami s tvrdého papíru atd. s učivem, které žáci probírají a také s probraným učivem. Zejména na prvním stupni je tento přístup více než vhodný. Žáci se učí vizuálně a bez většího vlastního přičinění. Sama žáky nabádám, ať si doma píšou na kartičky nové slovíčka, fráze. Z mého pohledu je to jedna z nejdůležitějších pomůcek i u dětí s dyslexií, zejména na prvním stupni základní školy. Dále u komunikativního přístupu, který je velmi vhodný pro žáky s dyslexií bylo průzkumem zjištěno, že pouze ve 41% je u učitelů více využíván, což by mělo vést k zamyšlení. Žáci se poslechem učí správnou výslovnost, intonaci a také si upevňují znalosti. Sami se také už od prvopočátku učí umluvit cizím jazykem, nebát se používat cizí jazyk.

c) jaké nápravné metody jsou nejčastěji využívány v anglickém prostředí ve školách, které zodpověděly na zasláný dotazník se ukázaly po zpracování dat. Bylo celkem zajímavé zjištění, že z vybraných nejčastějších nápravných metod, které jsem použila

v dotazníku se ukázala metoda komunikativní jako ta nejčastěji používaná a to ze 70%, dále je to multisenzorická z 50%, nejméně oblíbená metoda se ukázala lexikální.

d) nejčastěji používané nápravné metody v České republice a ve Velké Británii a jejich srovnání – jak již bylo řečeno, ve Velké Británii se jako nejčastěji používaná nápravná metoda ukázala metoda komunikativní, z čehož vyplývá, že učitel se svými studenty nejčastěji mluví před psaním a poslechem. Oproti učitelům ve zlínském kraji, kde se tito nedávají přednost žádné nápravné metodě, používají všechny zmíněné metody ve stejném měřítku, tudíž zde nepanuje shoda

5.7 Závěry pro praxi

Z uvedeného průzkumu vyplývá, že učitelé aktivně používají nápravné metody ve své výuce u žáků s dyslexií, přesto bych doporučovala:

- 1) ve výuce anglického jazyka větší využití multisenzoriálních pomůcek, jako jsou barevné karty na tvrdém papíru, plakáty apod., sledování filmu či poslech písniček
- 2) více konverzace v cílovém jazyce i v případě mladších žáků, v každé vyučovací hodině by měla převažovat nad rodnou řečí
- 3) metodu lexikální používat v menším měřítku, než v jedné třetině vyučovací doby a to zejména u žáků s dyslexií
- 4) pokusit se zajistit více hodin s anglickým lektorem

ZÁVĚR

Výuka cizího jazyka je v dnešní době naprosto nepostradatelná a to i v případě, že je žák určitým způsobem hendikepován. U žáků s dyslexií je o to více potřebná zvláštní péče a dobře zvolené nápravné přístupy.

Cílem diplomové práce bylo najít v české a zahraniční literatuře co nejvíce nápravných metod a přístupů, které se používají ve výuce cizího jazyka u žáků s dyslexií. Dále vyhledat ty, které se využívají nejvíce a tato zjištění srovnat i u anglických učitelů. Abychom mohli najít a porovnat tyto nápravné metody, byl elektronicky zaslán na školy v České Republice a Velké Británii dotazník, na který respondenti odpovídali. K tomu účelu byly vybrány tři nejčastěji používané nápravné metody a ty byly mezi sebou porovnávány. V České Republice, ve zlínském kraji se ukázala být pravdivá hypotéza, že učitelé používají všechny tři přístupy ve stejném měřítku a to multisenzoriální, komunikativní i lexikální. Tím byla vyvrácená hypotéza, že čeští učitelé nejčastěji používají multisenzoriální přístup oproti jiným. Další hypotéza, že učitelé cizího jazyka v anglických školách využívají častěji komunikativní přístup než multisenzoriální se také potvrdila. Dokazují to kladné odpovědi a to až z více než 70%. Z tohoto vyplývá, že učitelé cizího jazyka více v anglických školách více konverzují v cílovém jazyce než ve školách českých, což je bohužel pravdou už více let.

Velice zajímavý projekt, který se nedávno objevil je speciální písmo od holandského designera pro žáky s dyslexií, ale v České Republice nebyl zatím uveřejněn. Tento projekt se jeví jako výzva pro ty, kteří chtějí dále rozvíjet nápravné metody v České Republice.

V anglicky mluvících zemích mají nápravné metody hlubokou tradici ale i tak můžeme říci, že i v českých školách učitelé aktivně a profesionálně používají nápravné metody ve své výuce u žáků s dyslexií.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů:

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007.
ISBN 978-80-210-3822-6.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M. (ed). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. 2.vyd. Praha: Academia, 2013.
ISBN 978-80-200-2274-5

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. České Budějovice: Grada, 2011.
ISBN 978-80-247-3030-1

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s.
ISBN 80-858-6794-X

KUPKA, I. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s.

ISBN 978-80-247-2000-5

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995.

ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha. Karolínium, 2009.

ISBN 978-80-246-1056-6

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

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. 1. vyd. Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, ISBN 80-7067-825-9

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000.

ISBN 80-7169-773-7.

ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický jazyk pro učitele primárního vzdělávání 1: Distanční Text*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 8073680084, 9788073680084.

ŠIGUTOVÁ, M.: *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In: Svět cizích jazyků. Inovační trendy v cizojazyčné výuce (Ries, L., Kollárová, E. (eds.), Hanzlíková, M., Choděra, R.,

Mothejzlíková, J., Tandlichová, E., Zajícová, P.). Praha : Didaktis, 2004, str.165-186.
ISBN 80-81 160-115.

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7178-800-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ASHER, J. J. *Learning Another Language Through Actions*. 6th. ed. Los Gatos : Sky Oaks Productions, 2001. 1. sv. ISBN 1-56018-502-3.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge : CUP, 1992, 7. vyd. ISBN 0521269687.

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London : Longman, 1989. ISBN 0582746264

GARCIA, R. *Instructor's Notebook. How to Apply TPR For Best Results*. California : Sky Oaks Productions, Inc., 2001. 1 sv. : il., čb. fot. ISBN 1-56018-421-3.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In BRUMFIT, C., JOHNSON, K. (ed.) *The Communicative Approach to Language Teaching* 7th. ed. Oxford : OUP, 1991, s. 5-26. ISBN 019437078X

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

LINN, S. *Consuming kids: the hostile takeover of childhood*. New York: The New Press,
2004. ISBN 1-56584-783-0.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1994.
ISBN 0521281547.

OSLUND, CH. *Supporting College and University Students with an Invisible Disability:
a guide for faculty and staff working with students with autism, AD/HD, language
processing disorders, anxiety, and mental illness*. 1st. ed. London: Jessica Kingsley
Publishers, 2014. ISBN 978-1-84905-95-8

REID, G. *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approches for Assessment, Teaching and
Learning*. Abingdon: David Fulton book, 2013. ISBN 978-0-415-60758-2

RICHARDS, J. C., ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language
Teaching*. Cambridge Univesity Press ,1997, 2nd.ed. ISBN 978-0-521-80365-6

SWAN, M. *A Critical Look at the Communicative Approach*. In ROSSNER, R.,
BOLITHO, R. (ed.) *Currents of Change*. Oxford : OUP, 1990.
ISBN 0194370100.

TOD, J.,CASTLE,F., BLAMIREs, M. *Individual Education Plans Implementing Effective
Practice*. Abingdon: David Fulton book, 2012. ISBN 978-1-853-46520-8.

UR, P. *Practice and Theory: A Course in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0521449944.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford : OUP, 1978. ISBN 0194370771.

Seznam použitých internetových zdrojů

ACCESS ARRANGEMENTS IN ASSESSMENT AND EXAMINATIONS. [online]. 2009 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/parents/access-arrangements-in-assessment-and-examinations.html#3...>

BÍLÁ KNIHA. [online]. 2001 [cit. 2014-07-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-kpraci-skol>

BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. *Resources to Support Dyslectic Pupils*. [online]. 2011 [cit. 2014-08-01]. Dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/schools-colleges-and-universities/resources-to-support-dyslexic-pupils.html>

CIPS, *Strategies for Creating Inclusive Programmes of Study*. [online]. 1.3.1010 [cit. 2014-09-08]. Dostupné z: http://www.scips.worc.ac.uk/subjects_and_challenges/english/english_lang.html

DYSLEXIA OR SECOND LANGUAGE LEARNING. [online]. 2012 [cit. 2014-08-01].
Dostupné z: <http://www.slideshare.net/myouman/dyslexia-or-second-language-learning>

Holá, I. *K výuce gramatiky v češtině pro cizince*. [online]. 2013 [cit. 2014-08-24].
Dostupné z: http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k_vyuce_gramatiky.html

KELLY, L. *Commentary: New font can be beneficial for those with dyslexia*. [online].
2014 [cit. 2014-11-18]. Dostupné z: <http://theithacan.org/opinion/commentary-new-font-can-be-beneficial-for-those-with-dyslexia/>

LEXICON READING CENTER. *What is Multisensory Teaching Techniques?* [online].
2013 [cit. 2014-08-23]. Dostupné z: <http://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques.html>

MY STROKE OF INSIGHT. [online]. 2010 [cit. 2014-10-20]. Dostupné z:
<http://mystrokeofinsight.com/resources.html>

RVP. *Žáci s dyslexií*. [online]. 2005 [cit. 2014-08-08]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html/>

SCIENCEDAILY. *Dyslexia Varies Across Languages*. [online]. 2009 [cit. 2014-08-08].
Dostupné z: <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/10/091012121333.htm>
<http://www.who.int/classifications/icd/icd10updates/en/index.html>

TEFLNET. *Dyslexia In the Foreign Language Classroom*. [online]. 2005 [cit. 2014-08-21].
Dostupné z: <http://www.tefl.net/esl-articles/dyslexia.htm>

THE EDUCATION OF DYSLEXIC CHILDREN FROM CHILDHOOD TO YOUNG ADULTHOOD. [online]. 2008 [cit. 2014-09-08]. Dostupné z: <http://brainvitge.org/papers/shaywitz2008hl.pdf>

UNIVERSITY OF HULL. *Dyslexia and modern foreign language learning*. [online]. 2014 [cit. 2014-08-06]. Dostupné z: <http://www2.hull.ac.uk/fass/school-of-languages,-linguisti/facilities/support/dyslexia-and-modern-foreign.aspx>

ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY. [online]. 22. 12. 2005 [cit. 2014-09-08]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/434/>

Seznam ostatních zdrojů

MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1.1.2013, ISBN 92 4 154654 9 (svazek 3.)

SEZNAM OBRÁZKŮ a GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Teaching Strategies for ELLs and Students with Dyslexia.....	29
Obrázek 2: Pravá a levá hemisféra.....	55
Obrázek 3: Ukázka „buclatého písma“ od Christiana Boe	61

Seznam grafů

Graf 1: Otázka č.1.....	63
Graf 2: Otázka č.2	64
Graf 3: Otázka č.3.....	65
Graf4: Otázka č.4.....	66
Graf 5: Otázka č.5.....	67
Graf 6: Otázka č.6.....	68
Graf 7: Otázka č.7.....	69
Graf 8: Otázka č.8.....	70
Graf 9: Otázka č.9.....	71
Graf 10: Otázka č.10.....	72
Graf 11: Otázka č.11.....	73
Graf 12: Otázka č. 12.....	74
Graf 13: Otázka č.13.....	75
Graf 14: Otázka č.14.....	76
Graf 15:Otázka č.15.....	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník v českém jazyce.....	I
Příloha B – Dotazník v anglickém jazyce.....	II

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník v českém jazyce

Název dotazníku: „Průzkum výuky anglického jazyka u žáků s dyslexií“

1. Máte ve Vaší třídě alespoň jednoho žáka s dyslexií?
2. Má tento žák vytvořen IVP (individuální vzdělávací plán)?
3. Používáte ve výuce anglického jazyka u žáka s dyslexií ale bez IVP jiný přístup než k běžným žákům?
4. Využíváte v rámci výuky obrázky na tvrdém papíru, plakáty, paměťové karty?
5. Využíváte video nebo film v rámci multisenzoriálního přístupu?
6. Aplikujete při výuce cizího jazyka také hmat (kreslení do písku apod.)?
7. Zpíváte v hodině anglického jazyka?
8. Procvičují žáci v hodině angličtiny řešení každodenní situace?
9. Vysvětľujete gramatické části žákům v cizím jazyce?
10. Upřednostňujete ve výuce konverzaci před psanou formou?
11. Máte možnost využívat konverzaci s rodilým mluvčím v hodinách angličtiny?
12. Převažuje v rozvržení výuky poslech?
13. Necháváte žáky se učit z paměti alespoň krátké části textu?
14. Učíte děti fáze jako podstatnou složku výuky?
15. Děláte s žáky doslovný překlad textu?

Otázky

3 – 7 multisenzoriální přístup

8 – 11 komunikativní

12 – 15 lexikální

Příloha B – Dotazník v anglickém jazyce

„ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS RESEARCH FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA“

- 1. Do you have a student/students with dyslexia in your class?**
- 2. Do you use an IEP for such a student/s?**
- 3. When teaching this student/s a foreign language, do you use any other customized or specialized plan if an IEP is not being used?**
- 4. During your class, do you use any pictures on cardboard, posters or any memory cards?**
- 5. During your class, do you use any videos or films?**
- 6. When teaching a foreign language, do you use touch (like drawing in the sand)?**
- 7. Do you use singing during the class while teaching a foreign language?**
- 8. During your foreign language class, do your students practice words and expressions used during situations of daily life**
- 9. Do you explain the grammar in foreign language?**
- 10. Do you prioritize writing or verbal skills during the class?**
- 11. Do you have an opportunity for your students to have a conversation with a native speaker?**
- 12. During your class, is the majority of time used for listening?**
- 13. Do you teach students to memorize at least short passages of texts?**
- 14. Do you teach students phrases as a major portion of your class?**
- 15. Do you have the students literally translate the texts?**

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zuzana Kassawatová
Obor: Speciální pedagogika-učitelství
Forma studia: Kombinované
Název práce: Nápravné metody ve výuce anglického jazyka u žáků s dyslexií – srovnání českého a anglického prostředí
Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh:	73
Celkový počet stran příloh:¹	2
Počet titulů českých použitých zdrojů:	. 18
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	15
Počet internetových zdrojů:	16
Počet ostatních zdrojů:	1

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.