

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Martina ČERVENÁ

Současný stav výuky německého jazyka na středních školách
u dyslektiků a dysortografiků.

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.
České Budějovice 2008

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Evě Suchánkové, Ph.D. za její rady, připomínky a trpělivost, kterou projevila při zpracování této práce.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum

Podpis studenta

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá současným stavem výuky studentů středních škol se specifickými poruchami učení, konkrétně dyslexií a dysortografií. Zjišťuje uplatňování individuálního přístupu učitele k žákovi s touto poruchou a užití speciálně pedagogických metod. Jsou vysvětleny pojmy dyslexie a dysortografie, nastíněn historický vývoj názorů na příčiny těchto poruch učení a jsou charakterizovány projevy a zásady správné diagnostiky. Empirická část obsahuje výsledky šetření, která byla prováděna na středních školách v Plzeňském kraji.

ABSTRACT

This Diploma theses is dealing with the current status of education of students handicapped by specific teaching disorder, by dyslexia and by dysortography, in the high school. It is locating exercitation of teacher's individualization to student with this disorder and it is locating use of special pedagogic methods. It is consecrated conceptions dyslexia and dysortography, it is adumbrated historical development of opinion on reasons of these teaching disorder and it is individualized signs and principles of right diagnostic. Empirically part contains outcomes of investigation, witch was carry out in the high schools in Pilsener country.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1. DYSLEXIE, DEFINICE A TERMINOLOGIE.....	8
1.1 Definice dyslexie.....	8
1.2 Terminologie dyslexie.....	10
2. DYSORTOGRAFIE.....	12
2.1 Dysortografie.....	12
2.2 Dílčí příznaky dysortografie.....	13
3. PŘÍČINY DYSLEXIE.....	15
3.1 Vnitřní podmínky pro učení čtení	15
3.2 Chronologický vývoj názorů na základní příčiny dyslexie.....	16
3.2.1 S. T. Orton a jeho teorie.....	17
3.2.2 Šedesátá léta.....	18
3.2.3 Japonský výzkum.....	18
3.2.4 O. Kučera.....	19
3.3 Současná teorie.....	21
3.4 Funkce hemisfér při čtení.....	28
4. PROJEVY A DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PROCUH UČENÍ.....	31
4.1 Diagnostika dyslexie a dysortografie.....	31
4.2 Komunikace jedinců s dyslexií a dysortografií.....	40
4.2.1 Období dospívání a následky dyslexie a dysortografie v chování.....	41
4.2 Reedukace dyslexie a dysortografie	42
4.3.1 Oblasti nápravy.....	48
4.3.1.1 Rozvoj poznávacích funkcí.....	48
4.3.1.2 Nácvik čtení.....	52
5. VÝUKA CIZÍMU JAZYKU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	53
5.1 Osvojování dovednosti komunikace a mluvní pohotovosti.....	54
5.2 Osvojování slovní zásoby	54
5.3 Rozšiřování slovní zásoby.....	54
5.4 Osvojování gramatických kategorií.....	55
5.5 Nácvik čtení.....	55
5.6 Nácvik psaní.....	5

Praktická část

6. CÍL VÝZKUMNÉ SONDY.....	57
7. CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU.....	57
8. METODY A METODIKA ŠETŘENÍ.....	59
9. STANOVENÉ HYPOTÉZY.....	60
10. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE.....	61
10.1. Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	61
10.2. Vyhodnocení pozorování.....	97
ZÁVĚR.....	107
SHRNUTÍ.....	110
SEZNAM LITERATURY.....	111
PŘÍLOHY.....	113

ÚVOD

V diplomové práci se věnuji problematice současného stavu výuky německého jazyka u dyslektiků a dysortografiků na středních školách. Tyto poruchy učení představují nejpočetnější skupinu mezi zdravotními postiženími v našem školství. Nezávisí na úrovni inteligence, a tak není důvod, proč by dítě kvůli této poruše učení nemohlo studovat střední nebo vysokou školu. Právě díky vysokému počtu dyslektiků a dysortografiků na našich školách se této otázce věnuje čím dál více pozornosti.

Výuka cizích jazyků se může stát pro některé dyslektiky a dysortografiky velkou překážkou. Je tedy vhodné zvolit některou z alternativ, např. individuální přístup, odpuštění některých testů nebo zkoušení, popř. osvobození studenta od předmětu. Měli bychom si ovšem uvědomit to, že i dyslektici, kterým je věnována individuální péče, mohou dobře zvládnout cizí jazyk. Není důvod připravit je o možnost domluvit se nejen mateřským, ale i cizím jazykem.

Během výzkumu, kterého se zúčastnili studenti se specifickou poruchou učení v Plzeňském kraji, se ukázalo, že i přes stále větší pozornost věnované této problematice, jsou na našich středních školách značné nedostatky v péči o tyto studenty.

1. DYSLEXIE, DEFINICE A TERMINOLOGIE

1.1 DEFINICE DYSLEXIE

„Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení“ (Vágnerová, 2001, s. 632). „Lze ji definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče“ (Vágnerová, 2001, s. 631).

První definice specifických poruch učení jsou založeny pouze na deskriptivních výčtech specifických chyb, jednalo se totiž o zcela nové zkušenosti z praxe. Autory nejranějších prací o dyslexii byli lékaři, kteří příčinu specifických obtíží při výuce sledovali v poškození mozku, v neurologické etiologii¹.

Výhradně medicínské pojetí specifických poruch učení se postupně rozšiřovalo i do oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Zde jsou brány v úvahu i osobnostní faktory. Od šedesátých let 20. století se údaje o odhadovaném počtu dětí se specifickou poruchou učení začaly značně lišit. „Práce lékařských odborníků uvádějí, že se poruchy učení vyskytují u 1–4,5 % dětské populace, psychologové a speciální pedagogové naproti tomu odhadují výskyt dětí s těmito obtížemi na 15 – 25 %“ (Pokorná, 2001, s. 69).

Otázka definice dyslexie není tedy dosud jednotně vyřešena. V definicích specifických poruch učení byly postupně zahrnuty nejen dyslexie samotná, ale i poruchy psaní, dokonce v posledních letech i obtíže v matematice. Zatím každá navržená definice s sebou přinesla současně i určité námitky, řekněme víceméně oprávněné. Pro názornou představu si uvedeme několik z nich v historické posloupnosti.

¹ Etiologie = nauka o vnitřních a vnějších příčinách nemocí.

A. Heveroch, Česká škola, 1904:

„...neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji dušením dostatečným, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.

Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem.

...Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně...o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém. ...Přiraditi bychom ji museli tedy k alexiím“.

J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. psychologie, 1960:

„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“.

Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968:

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“.

M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968:

„Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumových schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání“.

V dnešní době převládají definice na úrovni „psychologické“. Ty užívají pojmy „schopnost“, „neschopnost“, „inteligence“, „výkonnost“ apod. Při nápravě se tedy klade důraz na individualitu jednotlivce trpícího dyslexií a přizpůsobení nápravných metod tak, aby odpovídaly individuálnímu vzorci neschopností. Dyslexie je zde definována také jako rozdíl mezi úrovní čtení a úrovní intelektových schopností. Nutné je ovšem zjistit, jaký rozdíl je dostačující k diagnóze dyslexie. Pro diagnózu dyslexie se u nás považuje za dostačující rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocientem 20 – 25 bodů. Oba kvocienty musejí být měřeny standardizovanými testy.

Na počátku 20. století mnozí badatelé uváděli nedokonalý vývoj určité schopnosti do souvislosti s poškozením oné odpovídající mozkové struktury nebo krajiny. Např. A. Heveroch se domníval, že jde o poškození levého gyru angularis. S. T. Orton soudil, že se jedná o nedostatečně vyjádřenou dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou. S postupujícím poznáváním komplexnosti a složitosti mozkových funkcí, přestaly být brány v úvahu definice na neuroanatomické či neurofyziologické úrovni. Až díky nejmodernějším technologiím při zkoumání mozků dyslektiků jsou v dnešní době tyto definice opět oživeny.

1.2 TERMINOLOGIE DYSLEXIE

Kolem dyslexie panuje značná terminologická nejednotnost, která je způsobena nejasnostmi kolem specifických poruch učení a snahou vystihnout skutečnosti týkající se jich co nejpřesněji. Důvod roztržičnosti terminologie lze nalézt v různých koncepčních a teoretických východiscích, na nichž je založen výzkum jednotlivých autorů. Např. v roce 1976 uvedli manželé L. a M. Tarnopolovi čtyřicet názvů pro dyslexii. Ovšem v posledních letech došlo ke značným pokrokům v této problematice.

Původní název ztráty schopnosti číst byl „slovní slepota“, jednalo-li se o vývojovou formu poruchy, označovala se „vývojovou slovní slepotou“. Přívlastkem „vývojová“ dyslexie je vystižena povaha poruchy. Dítě k ní svým vývojem dospívá. Projeví se pod určitým tlakem a určitým, konkrétním uspořádáním vnějších činitelů.

Pojem „dyslexie“ použil pravděpodobně jako první v roce 1887 německý neurolog R. Berlin ve svém článku „Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)“². Tento termín, resp. „vývojová dyslexie“, byl obecně přijat. Jako další označení této poruchy v německy mluvící oblasti se doposud používá „Legasthenie“ či „Lese-Rechtschreibungschwäche“. V anglické literatuře jsou uváděny názvy jako „reading disability“ (neschopnost číst), „specific reading disability“ (specifická neschopnost pro čtení), „special disability in reading and spelling“ (speciální neschopnost pro čtení a pravopis), „developmental reading disability“ (vývojová neschopnost pro čtení).

Původní český Heverochův název pro dyslexii bylo označení „jednostranná neschopnost naučiti se čísti a psáti“.

Slovo „dyslexie“ je odvozeno z řeckého „lexis“, což znamená řeč, jazyk, slovní vyjadřování, a předponou „dys-“ je vyjádřeno, že se jedná o rozpor, deformaci, nedokonalost. U námi používaných pojmů předpona „dys-“ vyjadřuje nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činnosti, která je postižena. K dys- poruchám nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát, počítat u dětí vývojově nezralých a u dětí s inteligencí na úrovni mentální retardace.

Dyslexie (specifická porucha čtení) a dysortografie (specifická porucha pravopisu) se vyskytují spolu tak často, že je mnozí badatelé terminologicky nerozlišují.

Mluví-li se o dyslexii, myslí se tím i specifická neschopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a tyto hlásky převádět na písmena a zapisovat je, specifická neschopnost diferencovat slova ve větě nebo i vůbec neschopnost naslouchat mluvené řeči, řeč vnímat a rozumět jí.

² Eine besondere Art von Wortblindheit = Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie)

2. DYSORTOGRAFIE A JEJÍ PŘÍZNAKY

2.1 DYSORTOGRAFIE

„Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu“ (Matějček, 1995, s. 87). Těmto dětem nechybí cit jen pro gramatická pravidla, ale i pro jazyk komplexně. Tato omezená citlivost se může projevat i v mluvené řeči. Podle Z. Matějčka (1994) můžeme dysortografii charakterizovat jako poruchu řeči, kdy je narušen převod kódu sluchového do kódu grafického, respektive grafomotorického a vizuálního. V mnohých případech se jedná o poruchu v porozumění a aplikaci gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe. „Mechanismy jejího vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí“ (Matějček, 1995, s. 87). Dysortografie není homogenní skupinou. Můžeme tedy hovořit o příčinách vzniklých z dysfunkce řečové, levé mozkové hemisféry, ale i o příčinách způsobených dysfunkcí ne-řečové, pravé hemisféry.

Dysortografické dítě má sklon zaměňovat písmena tvarově nebo zvukově podobná, vynechávat znaménka, zaměňovat slabiky i celá slova. Dále má problémy v aplikaci gramatických pravidel, nesprávně skloňuje a časuje, užívá nesprávné tvary. Při formulaci vět si počíná velmi těžkopádně, často se přikloní ke zjednodušení. Dodržovat slovosled mu činí značné obtíže. U vyšších stupňů poruchy nemusí dítě s dysortografií ani odlišit hranici jednotlivých slov ve větě, či pořadí písmen ve slově.

Jsou-li do našeho fonetického pravopisu bezprostředně přenášeny obtíže ve sluchové analýze slova v hlásky, obtíže způsobené nedokonalým sluchovým rozlišováním hlásek artikulačně blízkých, obtíže vznikající při tzv. specifické asimilaci, při specifické artikulační neobratnosti a obtíže v rozlišování měkkých a tvrdých slabik, můžeme hovořit o dysfunkčnosti levé hemisféry. Pokud se v písemném projevu vyskytují záměny, které odpovídají záměnám při čtení, tedy způsobené nedokonalou zrakovou diferenciací tvarů, např. přehazované pořadí písmen, slabik, slov, vynechávky, přídavky písmen, slabik, slov, můžeme příčinu těchto obtíží hledat v dysfunkci pravé hemisféry.

V některých případech dysortografie může být příčinou i hypoaktivní nebo hyperaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí. U hypoaktivních typů dítě velmi pomalu píše a zdlouhavě v paměti vyhledává správný gramatický tvar. Ve školním prostředí ho to přivádí do stresujících situací a nedostatky obou hemisfér se zesilují. Naopak u hyperaktivního typu žáků vlastní proces psaní, řečová analýza a syntéza

probíhají takovou rychlostí, že nemůže dojít ke kontrole a zpětné vazbě. Děti napíší něco rychleji, než si to stačí promyslet.

Mezi dyslexií a dysortografií mnozí badatelé ani nijak nerozlišují, neboť tyto specifické poruchy učení bývají velmi často a úzce spojovány.

2.2 DÍLČÍ PŘÍZNAKY DYSORTOGRAFIE

Poruchy dílčích funkcí u obou poruch mohou být podobné či stejné, proto se dyslexie a dysortografie často vyskytují současně.

Nyní si uvedeme přehled dílčích příznaků dysortografie (Vágnerová, 2001):

- Porucha sluchové percepcce.

Pokud dysortografické dítě špatně sluchově vnímá jednotlivé fonémy, neodlišuje jejich zvukovou podobu v rámci určitého kontextu a neumí diferencovat znění jednotlivých hlásek podle toho, s jakými dalšími hláskami jsou spojeny, pak takové dítě není schopno správně přepsat mluvenou řeč na písemný projev, tj. na diktát.

- Porucha fonologické integrace.

Fonologická interakce zajišťuje spojení smyslové a grafomotorické složky. Zde máme na mysli především propojení zvukové podoby slova a jeho grafického tvaru.

- Neschopnost správně vnímat a reprodukovat rytmus.

Pokud dítěti chybí schopnost správně vnímat a reprodukovat rytmus, tedy rozlišovat formální charakteristiky verbálního projevu (např. odlišování jednotlivých slov, délky slabik, zakončení vět) , je jeho zápis diktovaného projevu nesprávný.

- Porucha koordinace senzomotorického a kognitivních funkcí.

Narušením koordinace psaní s kontrolou smyslu psaného textu dochází ke zkomoleninám slov, vynechávkám a nepřesnostem v odlišování hranic jednotlivých slov či vět.

- Porucha jazykových schopností.

Dítě s poruchou jazykových schopností s obtížemi zpracovává verbální informace, nerozumí jejich významu a možným způsobům jejich použití. Dítě nechápe gramatická pravidla a možnosti jejich aplikace.

M. Vágnerová (2001) uvádí volně a zkráceně schéma pro hodnocení pravopisných chyb, resp. jakýchkoliv chyb v psaném projevu, které převzala od Z. Matějčka (1993):

- dítě ještě neumí psát všechna písmena,
- není si jisté tvarem všech písmen,
- zaměňuje písmena, která se podobají z hlediska tvaru či zvuku,
- porucha sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky,
- nerozlišuje délku samohlásek, vynechává čárky,
- vkládá samohlásky k slabičnému *r* a *l*,
- dělá chyby, které jsou důsledkem nějaké poruchy řeči,
- spojuje slova v jeden celek, nediferencuje hranice slov,
- chyby z nepozornosti a překotnosti: vynechává písmena, háčky, čárky apod.,
- gramatické chyby z fonetického zápisu slov,
- gramatické chyby z neznalosti pravidel.

3. PŘÍČINY DYSLEXIE

3.1 VNITŘNÍ PODMÍNKY PRO UČENÍ ČTENÍ

Čtení je souhrou celé řady jednotlivých základních funkcí (např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrková schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod.). U zdravého dítěte jsou tyto schopnosti uspořádány v určité soustavě nebo vzorci a díky jejich vzájemné souhře je dítě schopno naučit se číst. Schopnosti³ vznikající z vloh⁴ a předpokladů jsou pouze vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti⁵.

Výuka čtení klade určité nároky na psychickou vybavenost dítěte a vyžaduje určité schopnosti (jako je např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrkové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky), rozvinuté do určité míry. Za normální situace dítě takto rozvinuté schopnosti má a jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst.

V případech, kdy je základní vzorec vloh dítěte normálně uspořádán, ale jejich vývoj, zrání, přetváření ve schopnosti probíhá zpomaleně, opožděně nebo nedokonale, nelze hledat příčiny v nižší inteligenci dítěte, protože definice dyslexie jasně udává, že se jedná o děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí. V takovémto případě najdeme příčiny v zanedbávání dítěte v rodině, v jeho dlouhodobé nepřítomnosti ve škole, či v nezájmu, popř. neschopnosti vyučujícího. Zde se jedná o nepravou dyslexii. Dítě má problémy nejen ve čtení a psaní, ale také v počítání a ostatních vyučovaných předmětech.

Vývojová dyslexie je způsobena zvláštním uspořádáním základního vzorce vloh, který je narušen, některé významné složky zde buď zcela chybějí, nebo jsou zastoupeny nedokonale. Dochází k tomu genetickými mechanismy (četné výzkumy z posledních let ukazují, že se jedná o změny v 2., 3., 6., 7., 15., 18. páru chromozomů, přičemž změnám

³ Schopnosti jsou vlastnosti osobnosti, důležité pro kvalitní rozvoj a správné využití určité činnosti. Schopnosti je třeba rozvíjet v činnostech, člověk se s nimi nerodí. Pokud se schopnost žádným způsobem nerozvíjí, nemusí se vůbec projevit.

⁴ Vloha je vrozený předpoklad pro vykonávání nějaké mentální nebo senzomotorické činnosti. Cvičením se vyvíjí schopnosti. Vlohy se nevztahují jen k intelektuálním výkonům, ale i k emocionalitě a rozlišují se vlohy obecnější (k zapamatování, k myšlení) a specifické (prostorová představivost, hudební sluch). Cvičením lze vlohy rozvíjet jen do určité míry.

⁵ Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému, účelnému, přesnému a úspornému vykonávání určité činnosti

v 6. páru chromozomů se připisuje největší podíl) nebo časným poškozením určitých mozkových struktur (prenatálně, natálně, postnatálně), které následně nemohou předpokládanou psychickou funkci dobře vykonávat.

U schopnosti ke čtení se nejedná o statický vzorec vloh a předpokladů, ale o dynamickou vývojovou strukturu. Jak jsme již řekli, je třeba vývoje a určité zralosti, abychom získali celkovou, komplexní schopnost učení čtení. Protože ale jednotlivé funkce mají rozdílnou vývojovou dynamiku, zrají různě rychle a jejich vzájemný vztah není v každém vývojovém okamžiku stejný, porucha nemusí být jen v základním vzorci, ale i v jeho vývojové dynamice. Vzorec porušený ve svém základě se vyvíjí nerovnoměrně a funkce, pro kterou předpoklady chybějí, se nevyvine vůbec. I pokud je základní vzorec na počátku vyrovnaný, může se stát, že bude porušen až v procesu vývoje a zrání jeho jednotlivých složek. V takovém případě mohou být příčinou opět mechanismy genetické, ale i poškození mozku získaná v postnatálních vývojových stádiích, nebo těžká psychická deprivace, či neurotické mechanismy⁶.

Matějček poukazuje na dosavadní zkušenost, že poruchy v základním vzorci vloh jsou působeny spíše časným poškozením mozku, že mají za následek těžší obtíže a že jejich náprava je svízelnější, neboť je nutno hledat náhradní cestu za funkce chybějící a nevyvinuté. Naproti tomu poruchy ve vývojové dynamice jednotlivých složek tohoto vzorce jsou spíše původu genetického, nevedou k tak těžkým poruchám a jejich náprava je snazší. Náprava se zde nebude zaměřovat na hledání náhradních cest a mechanismů, ale především na povzbuzování vývoje dosud nevyspělých funkcí speciálním cvičením.

3.2 CHRONOLOGICKÝ VÝVOJ NÁZORŮ NA ZÁKLADNÍ PŘÍČINY DYSLEXIE

Příčinou dyslexie je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér, která následně způsobuje neschopnost poznávat, zapamatovat si a navzájem od sebe rozlišovat písmena. V průběhu bádání nacházeli jedni badatelé hlavní příčinu v dědičnosti, druzí v mozkovém poškození. Obě skupiny se mohly opírat o dostatek důkazů o správnosti právě jejich teorie. Důvodem je heterogenost dyslexie ve svých základních příčinách.

⁶ Mohou způsobit „blokování“ vývoje nebo používání určité funkce.

Nyní si chronologicky uvedeme názory jednotlivých autorů na základní příčiny dyslexie.

3.2.1 S. T. OROTON A JEHO TEORIE

Ortonova teorie (1928, 1937) se rychle rozšířila a stala se inspirací pro výzkumné pracovníky i pro učitele, kteří se o nápravu dyslexie zajímali v rámci výukového procesu ve škole. Sám autor této teorie ji nazval „strophosymbolia“ – „směšování vnímaných symbolů“. Ovšem tento název se neujal.

Podle Ortona jsou za normální situace zachycené obrazy vedeny do pravé i levé hemisféry (vidíme podnět oběma očima). Naše vědomí ovšem zachytí jen jeden obraz. Obraz je zachován v dominantní hemisféře, která potlačuje funkci hemisféry druhé, nedominantní. Díky tomuto mechanismu se nám obrazy slov nepletou a nesměšují.

Podstatou dyslexie v teorii Ortona je právě směšování a nepřesné, nespolehlivé vnímání symbolů v našem vědomí, které je způsobeno tím, že jedna hemisféra dostatečně nepřevládá ve své funkci (nevyhraněná lateralita), nebo pokud se funkce obou hemisfér kříží, jak je tomu např. u zkrřížené laterality ruky a oka. Vznikají tím nejasné situace pro mozek.

Tím byly vysvětleny specifické chyby, kterých se dyslektici dopouštějí – záměny zrcadlových písmen, slabik, čtení odprava doleva atd.

Nápravným procesem pak bylo posilování převahy jedné mozkové hemisféry nad druhou ve shodě s přirozenou lateralitou ruky a oka.

Orton předpokládá, že řeč, psaní a čtení jsou u praváků ovládaný z levé hemisféry a u leváků z pravé. Jde mu tedy o převahu jedné hemisféry, ovšem nezáleží mu už na tom, která to bude. U leváků se tedy dbalo na to, aby nebyli přeučováni na praváky, ale pouze na posilování převahy levé ruky – pravé hemisféry. Pokud se objevil případ s nevyhraněnou lateralitou, zkoumaly se náznaky převahy a následovalo posilování té či oné hemisféry.

Ortonovo „krédo“, které obsahuje jak jeho teoretické stanovisko, tak i výhled do společenské praxe zní: „Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.“

Výzkumy týkající se lateralit hemisfér stály na počátku pedagogiky a didaktiky poruch čtení a psaní. Z Ortonovy teorie vycházely mnohé další nápravné systémy a metody. Od čtyřicátých let se objevovaly pochybnosti o platnosti této teorie.

3.2.2 ŠEDESÁTÁ LÉTA

V šedesátých letech přišly nové podněty z oblasti neurochirurgie. V roce 1861 prokázal P. Broca, francouzský neurolog, že u většiny lidí je mluvení ovládáno spánkovým lalokem levé mozkové polokoule. K. Wernicke (1873), německý neurolog, objevil, že ideální stránka řeči je ovládána z míst lokalizovaných blízko Brocových center. Následující výzkumy pak podrobně zmapovaly řečové zóny v lidském mozku. Je-li Brocovo centrum či Wernickeovo centrum poškozeno, dojde k porušení řeči, někdy až k úplné ztrátě řeči, tzv. afázii.

J. Wada (60. léta 20. st.) zkoumal v Kanadě dominanci hemisféry a dospěl k výsledkům, že v lidském mozku je řeč pevněji lateralizována než motorika ruky. Jeho výzkumy ukázaly dominantní levou hemisféru pro řeč u 100 % praváků a 60-70 % leváků.

D. Kimurová (1961) svými studiemi potvrdila, že levou hemisférou zpracováváme slabiky, fonetické jednotky řeči. Jsou zde lépe provedeny operace analýzy a syntézy. Naopak pravou hemisférou, zpracovává náš mozek hlásky vyslovované samostatně, vnímáme ji totiž jako přírodní zvuk, podněty celostné.

3.2.3 JAPONSKÝ VÝZKUM

Také japonští badatelé přispěli novými poznatky v oblasti funkcí mozkových hemisfér. Podnětem ke zkoumání rozložení řečových funkcí při vnímání japonského písma byla pro něj tak typická kombinace dvou soustav. Soustavy fonetického slabičného písma Kana a ideografické soustavy písma Kanži. Kana je úzce spojeno s výslovností a má celkem 96 písmen. Kanža je převzato z čínštiny, obsahuje dva tisíce znaků a výslovnost je zcela vedlejší. Japonští školáci mají na počátku školní docházky (první dva roky) problémy více se slabičným písmem Kana, ve druhém a třetím ročníku naopak spíše s obrázkovým písmem Kanži.

Profesor Tanadobu Cunoda zkoumal od šedesátých let 20. století vztah sluchového vnímání řeči a funkce mozkových hemisfér. Tzv. tappingem a Leeovo metodou zjistil, že Japonci vykazují konzistentně dominanci pravého ucha, tedy levé hemisféry jak pro slabiky, tak pro izolované samohlásky, přírodní zvuky, lidská citoslovce, signály, smích, hlasy zvířat, bzučení hmyzu, citové projevy, vítr či proud vody. Naopak u Francouzů, Angličanů, Američanů, Italů, Španělů, Švédů, Vietnamců, Číňanů, Korejců je pro samohláskové izolované zvuky aktivováno převážně levé ucho, tedy pravá hemisféra, a pro slabiky přednostně pravé ucho a levá hemisféra. Japonskému typu zapojení hemisfér odpovídala jen skupinka Polynésanů mluvících polynéskými, výrazně vokalickými, jazyky.

Při Leeově metodě se zkoumá odolnost levého a pravého ucha vůči rušivému zpožděnému podnětu při mluvení. Zpětná sluchová vazba nám umožňuje kontrolu řeči a k jejímu narušení dojde při převýšení hlasitosti zpožděného podnětu nad podnět synchronní o určitý počet dB. Jedinec má pak narušený rytmus řeči. Ucho, které je odolnější vůči rušivým zpětným podnětům, je to dominující a v návaznosti i opačná mozková hemisféra (pravé ucho – levá hemisféra, levé ucho – pravá hemisféra).

Profesor Cunoda pozoroval i Japonce žijící v Americe, jejichž mateřským jazykem byla angličtina a Američany a Korejce mluvící japonštinou, coby svým mateřským jazykem. Ve výsledku výzkumu vyšlo najevo, že rozdíly v aktivizaci levé nebo pravé hemisféry při vnímání izolovaných samohlásek nelze připisovat genetickým činitelům, ale jazykovému prostředí – tedy mateřštině.

3.2.4 O. KUČERA

U nás až **O. Kučera** (1958, 1961) důkladně prozkoumal všechny dostupné pediatrické, psychologické, psychiatrické a sociální nálezy a na jejich základě následně rozdělil první skupinu dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích takto:

- a) skupina E* - příčiny v drobném poškození mozku, tvoří ji zhruba 50% dyslektiků
- b) skupina H – etiologie hereditární, prokázána dědičnost, přibližně 20% dyslektiků
- c) skupina HE – hereditárně-encefalopatická, okolo 15% dyslektiků
- d) skupina s neurotickou nebo nejasnou etiologií, zbývajících 15% dyslektiků

* Skupina E nazvána podle encefalopatie, jak se v 60. letech 20. století nazývaly lehké mozkové dysfunkce.

a) Skupina E

K pravděpodobnému poškození mozku u této skupiny došlo v době prenatální, perinatální, popř. i postnatální. Klinický obraz chování je typický pro lehkou mozkovou dysfunkci. Neurologický nález poukazuje na celou řadu drobných nápadností, pediatrický na známky orgánových malformací a funkčních poruch, psychologické vyšetření na drobné poruchy ve vnímání. Znatelné jsou u této skupiny specifické poruchy řeči v artikulační neobratnosti a ve specifických souhláskových asimilacích. Na velice nízké úrovni je u těchto dětí představitost, zrakově pohybová koordinace a jemná motorika. Náprava defektu čtení a pravopisu je obtížná.

b) Skupina H

U této skupiny dyslektiků se vyskytují poruchy sdělovacích funkcí v jejich blízkém příbuzenstvu. Patří sem nejen specifické poruchy čtení a psaní, ale i poruchy řeči. Skupina H vykazuje již méně výrazné poruchy v jemné motorice a ve vizuomotorické koordinaci. Též problémy v chování nebývají tak zřetelné, jako u předcházející skupiny. Nejen z tohoto důvodu probíhá náprava čtení rychleji a úspěšněji.

Vyskytla-li se dyslexie již u blízkých příbuzných, lze předpokládat projev obtíží u dítěte ve čtení v 40-50 %. Pokud dříve rodiče-dyslektici své obtíže kompenzovali, mají jejich děti větší šanci, že se jim to podaří také.

c) Skupina HE

Zde byly zjištěny známky příznačné jak pro první skupinu s etiologií encefalopatickou, tak spojitosti typické pro skupinu druhou, hereditární. Jedná se tedy o drobná poškození mozku, která se připojila k dědičně již predisponovaným poruchám.

d) Skupina s neurotickou nebo nejasnou etiologií

U dětí této skupiny nebyl zjištěn hereditární, ani encefalopatický podklad pro vznik dyslexie. Dyslexie proto byla u 15 % dětí klasifikována jako izolovaný jev, nepodmíněný dědičností, ani lehkou mozkovou dysfunkcí.

3.3 SOUČASNÁ TEORIE

Počáteční neurofyziologické výzkumy vedly ke zjednodušenému schématu dominance jedné hemisféry nad druhou. Dnes ale víme, jak důležitá je kooperace obou hemisfér při čtení, psaní a vnímání řeči. A. R. Lurija ve svých výzkumech dospěl k závěru, že psychické procesy probíhají jako komplexní funkční systém. Tyto procesy probíhají za vzájemné spolupráce kortikálních a subkortikálních oblastí. Je-li některá část mozku ve svých funkcích narušena, ovlivňuje to i jeho jiné části a dochází k narušení systému jako celku. Tato teorie, potvrzena mnohými výzkumy, tedy upozorňuje na komplexnější pojetí koordinace celého procesu. To ale neznamena, „že by neexistovala žádná dominance jedné hemisféry (levé u praváků a pravé u leváků). Ta je zřejmá a dobře popsitelná na úrovni vizuálního a akustického vnímání motoriky (Pokorná, 2001, s. 103).

Bohužel ani v současné době nelze přesně sestavit jednotnou nápravnou metodu pro všechny dyslektiky. U dětí s dyslexií se vyskytují abnormality v oblasti úrovně motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlého zpracovávání podnětů, paměti, stavby a funkce centrální nervové soustavy atd. Tyto abnormality se vyskytují v různých kombinacích a v různé míře závažnosti. Nenalezneme tedy dva stejné jedince s SPU a tím je i znemožněno sestavit optimální metodu vhodnou pro všechny.

Odhalení příčin dyslexie lze podle Uty Frith (1997) sledovat ve třech rovinách, které si blíže představíme. Je to rovina:

- A. biologicko-medicínská,
- B. kognitivní,
- C. behaviorální.

A. Biologicko-medicínská rovina

Genetické vlivy působící na vznik specifických poruch učení

V současné době existují důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Za čtenářské dovednosti a schopnosti je odpovědných vždy minimálně několik genů najednou. Ty v kombinaci s dalšími faktory přispívají k riziku a větší pravděpodobnosti projevu dyslexie.

„Četné výzkumy publikované v posledních letech ukazují na podíl chromozomů 2, 3, 6, 7, 15, 18 a možná i dalších. Největší podíl bude zřejmě patřit 6. páru, který je

spojován též s funkcí imunitního systému“ (Zelinková, 2003, s. 22). Na to, že mozkové zvláštnosti jsou spojeny s poruchami imunity, upozornili především Geschwind a Behan (1982). Zjistili, že na kmenech pokusných myší, které trpí imunitními poruchami, se nachází podobné anomálie jako u dyslektiků.

Struktura a fungování mozku

Mezi mozkiem jedince s dyslexií a jedincem bez této poruchy objevili vědci velké anatomické rozdíly, odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se s největším předpokladem utvářejí již v době prenatální, a to v interakci genů a prostředí.

Byly vyzkoumány anatomické změny týkající se planum temporale (procesy sensorické a motorické analýzy, pracovní paměti, pozornosti, funkce jazyka, sluchové procesy), který je u běžné pravoruké populace širší na levé straně, zatímco u dyslektiků je stejné velikosti na obou stranách mozku. Dále bylo zjištěno více malých neuronů v talamu (místo, kde jsou v mozku převáděny informace ze smyslových orgánů k vyšším procesům mozkové kůry). Také mozková struktura corpus callosum, jež spojuje pravou hemisféru s levou, je menší a kratší. Tím je negativně ovlivněno spojení a komunikace mezi hemisférami. Z výzkumů je tedy patrné, že mozek dyslektika pracuje jinak i při ostatních činnostech, než jen při čtení.

Nicolson (2001) zjistil odlišnou aktivizaci mozečku dyslektiků při motorických sekvenčních úkolech, která se projevovala v automatických procesech a při učení se novým úkolům. Místo očekávané cerebelární aktivity v těchto úkolech subjekty vykazovaly aktivaci velkého čelního laloku, čímž byla dysfunkce mozečku potvrzena.

Hormonální změny

Jako jednou z možných příčin dyslexie může být i vyšší hladina testosteronu. Ukazují to výzkumy Ala M. Galburdy, Normana Geshwinda a dalších badatelů. Proto SPU bývají častěji postiženi chlapci, než dívky. Zatím se nikdy a nikde nestalo, že by byl výskyt vyrovnaný. Běžně se udává převaha chlapců s těmito poruchami v poměru 4:1 až 10:1. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie a deficity ve fungování levé hemisféry. K vysvětlení tohoto jevu je nutné využívat nové poznatky z molekulární genetiky a neuroendokrinních procesů v nejčasnějších vývojových stadiích.

Cerebelární teorie

Tato teorie vytváří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Jejími autory jsou Roderic Nicolson a Angela Fawcett (1999). Soustředí se na vysvětlení deficitu ve struktuře a fungování mozečku (cerebellum)⁷ a následných změn v kognitivních a behaviorálních mechanismech. Jejich výzkum probíhající deset let, ukázal, že s funkcí mozečku je spojena rovnováha, proces automatizace, stejně tak i motorické dovednosti. Hypotézu, že mozeček je jednou z hlavních příčin dyslexie, potvrdila řada empirických výzkumů.

B. Kognitivní rovina

Zde různí badatelé prokázali deficity jednotlivých funkcí. Jedná se o bazální funkce, jejichž rozpoznání bylo výsledkem neurofyziologických a neuropsychologických výzkumů a které se rozvíjejí současně s psychomotorickým zráním dítěte.

Fonologický deficit

Pro rozvoj mluveného i psaného jazyka je důležité tzv. fonetické uvědomění. Je to dovednost hrát si s jazykem. Zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo naopak přidání části slova a dělení slov na slabiky. Porušená sluchová percepce mluvené řeči se může projevit narušením fonologické diferenciacce nebo postižením sluchové analýzy a syntézy. Obtíže mohou se mohou projevit v rozlišování různých hlásek a slabik (zejména foneticky podobných), v narušení časové posloupnosti sluchové percepce a v porušení smyslu pro rytmus.

- Obtíže v rozlišování různých hlásek a slabik.

Projevují se neschopností diferencovat měkké a tvrdé slabiky (např. *-dy* a *-di*, *-ty* a *-ti*), rozlišovat sykavky (např. *s* a *š*, *z* a *ž*) a narušeným vnímáním krátkých a dlouhých tónů. Správné určení hlásek může ovlivnit zvuk, jenž bezprostředně následuje a celková hlasitost. Takto postižené děti mají problém ve zpracování jemných diferencí mluvené řeči. Tento problém může souviset s oslabením tzv. mismatch negativity, který je citlivý

⁷ Cerebellum = podkorová struktura v zadní části mozku, tvořen dvěma hemisférami. Kontroluje pohyby končetin, podílí se na aktivitě Brocovy řečové oblasti. Porucha v některé jeho části může vést k poruše rovnováhy, ztuhlosti končetin, poruše koordinace, automatizace pohybů.

ke změnám intenzity, četnosti a trvání zvukových podnětů. Mismatch proces se skládá ze dvou komponent. První z nich je umístěna ve spánkovém laloku a slouží k zachycení změn ve sluchových podnětech. Aktivuje druhou složku, umístěnou v určité oblasti čelního laloku a ta kontroluje zaměření pozornosti k novému podnětu. Pokud je tento proces narušen, dochází k oslabení citlivosti dyslektiků k variabilitě.

- Narušení časové posloupnosti sluchové percepce.

Dyslektické děti mají potíže při určování správného pořadí hlásek, s identifikací pořadí určité hlásky ve slově či se stanovením pořadí slov ve větě, obtížně určují následující či předcházející hlásku, nedovedou rozložit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky, z nichž se skládá či říct slovo, které je tvořeno odděleně prezentovanými hláskami. A to vše má při vnímání řeči za následek, že nepochopí smysl věty, popř. celého významového celku. Tyto potíže souvisejí s narušením funkce oblastí v kůře čelního a temenního laloku.

- Porucha smyslu pro rytmus.

Vnímání a reprodukce rytmu napomáhají odlišovat dílčí celky, délku hlásek apod. Rytmus řeči dyslektických dětí bývá nekoordinovaný a nepřesný. To se projevuje i ve čtení. Badatelé Bradley a Bryant (1983) ve svých výzkumech zjistili, že děti s dyslexií jsou znatelně horší v rýmování než mladší děti, dosahující stejné úrovně ve čtení. Dalšími studiemi zjistili, že trénink v rýmování a aliteraci má pozitivní vliv nejen na čtení, ale též na matematiku. Pro počáteční rozvoj těchto schopností a dovedností je rytmus velmi důležitý. Díky správnému vnímání rytmu je žák schopen rozlišovat mezi dlouhými a krátkými slabikami, správně aplikovat diakritická znaménka. Mozkové poruchy vznikající před porodem, při porodu, nebo po něm, způsobují pravděpodobně i poruchu nejvyšších podkorových mechanismů integrace činností. A to se projeví v odlišných orientačních a pohybových reflexech. Vývoj dalších motorických funkcí, vnímání a psychiky ovlivňují jiné kompenzační mechanismy.

Vizuální deficit

Vizuální deficit spočívá v problematické identifikaci hlásek ve slově. Čtenář s dyslexií jen stěží zachytí a zpracuje správný tvar a pořadí hlásek. Důvodem jsou nekontrolované pohyby očí po stránce při pokusu fixovat se na jednotlivá slova. Oči zdravého čtenáře se nejprve zaměří na popsanou (potištěnou) plochu, ale při vlastním procesu čtení přeskakují z jednoho slova na druhé, mnohdy se vrací v obráceném směru. Tyto pohyby nazýváme sakadické. Obě oči je provádějí najednou do rozmezí 15 stupňů.

Nemůžeme je ovlivnit vůli, neboť jsou řízeny mozkiem. „Sakadické pohyby dyslektika jsou tak chaotické a neekonomické, že dochází k chybnému zpracování podnětů dodávaných do mozku“ (Pokorná, 2001, s. 106). Tak např. písmena *c* a *l*, vyskytují-li se vedle sebe, splývají čtenáři v písmeno *d*.

Abychom vnímaly smyslové informace, je nutná aktivní činnost systémů parvocelulárního (vnímající detaily a barvy) a magnocelulárního (shromažďující informace z celého vizuálního pole). Magnocelulární systém je zásadním především tehdy, pokud je smyslový vstup krátký, tedy i pro oční pohyby při čtení. U dyslektiků je množství magnocelulárních neuronů zhruba o 30 % nižší v porovnání s kontrolní skupinou, což vede ke zpomalení pohybové zpětné vazby a následně k přílišné fixaci na přečtené slovo.

Také Georg Pavlidis vidí hlavní příčinu dyslexie právě v deficitu v oblasti očních pohybů. S tím se shodují i výsledky jiných výzkumů, které ukazují, že dyslektici potřebují mnohem delší interval pro vnímání dvou podnětů. Příčinou je jejich dlouhá ikonická perzistence, tzv. přetrvání. Ikonické přetrvání je zprostředkováno ikonickou pamětí, která se u jednotlivců liší. Je nutná pro zachování zrakového podnětu, i když externí podnět již mizí.

Jiří Jošt (1998) zjistil, že pomalá plynulost očních pohybů při čtení je také jedním z projevů nezralé CNS.

Problémy se zrakovou percepcí mohou být zapříčiněny poškozením určité části tzv. Magno systému. Může se jednat o oblast zrakového talamu, primární zrakové kůry v týlním laloku a kůry zadních částí temenních laloků. Poškození v některé z těchto částí vede ke snížené citlivosti na kontrast a k pomalejšímu zpracování zrakových podnětů.

U vizuálního deficitu se může jednat také o porušenou sekvenční percepci, čili narušenou schopnost vnímat pořadí. Tak dítě s dyslexií s potížemi určuje správné pořadí písmen, obtížně rozlišuje písmena, ze kterých se skládá určité slovo, chybně lokalizuje písmena a slabiky a zaměňuje jejich pořadí. Písmena zobrazená izolovaně vnímají jinak než coby součást určitého slova. Při sekvenční poruše se jedná o narušení komplexní funkce v oblasti kůry čelního a temenního mozkového laloku.

Deficity v oblasti řeči a jazyka

Dyslexie je považována za poruchu postihující jak mluvenou, tak psanou řeč, jazykovou kompetenci a osvojování si jazyka. Jedinci s touto poruchou si osvojují

menší slovní zásobu, obtížně se vyjadřují, mají nižší jazykový cit, jsou artikulačně méně obratní a dochází u nich ke specifické asimilaci sykavek. Při artikulační neobratnosti umí dítě správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, jeho artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná. Nejedná se jen o neobratnost v artikulační mikromotorice, ale také o neschopnost složitější koordinaci artikulačních pohybů. Dítě vypadá tak, jako by na každou hlásku nebo sestavu hlásek muselo svá ústa zvlášť nastavit. I když jednoduchá slova dokáže artikulovat správně (např. pára, plavba), problémy mu budou dělat delší slova s různými souhláskovými skupinami (např. paroplavba, podplukovník, dobrodružství, helikoptéra, prázdniny, čtvrtek, nejnešťastnější, nejnedokonalejší, nejnebezpečnější). Při specifické asimilaci se jedná o ulpívání na jednom artikulačním stereotypu a dítě není schopno jej plynule obměňovat nebo nahrazovat jiným. Dítě není schopno vyslovit správně ta slova, ve kterých se současně nachází hlásky artikulačně nebo zvukově blízké (např. sykavky a dvojice tvrdých a měkkých slabik – *dy-di, ty-ti, ny-ni*). To způsobuje výslovnost např. *šušené šveštky, šešity, čvrčci v noci čvrčí*.

Deficit v procesu automatizace

Zde k problémům dochází až tehdy, vyskytne-li se úkol, který by měl být řešen automaticky, protože jeho zvládnutí je nutné pro zvládnutí složitějšího úkolu. Vhodné je zaměřit se na automatizaci dílčích úkolů. Chybí-li při čtení textu automatizace, má čtenář problémy číst slova globálně, přesně a rychle. Stejně je to i v otázce chování jedinců s dyslexií. Chování a činnosti, které běžnou populaci nevyčerpávají, bývají pro dyslektika příčinou únavy a zvýšeného úsilí.

Deficit v oblasti paměti

Základním předpokladem pro učení je paměť. Paměť úzce souvisí s procesem vnímání na všech úrovních – na úrovni vstupu, zpracování informace, na úrovni aktivace a vědomí i na úrovni výstupu.

Již koncem devatenáctého století rozlišoval William James primární paměť (vědomé a aktuálně probíhající zpracování informací) od paměti sekundární (spontánně si zapamatováváme podněty, které na nás působí, bez volního úsilí). Z hlediska závislosti paměti na čase můžeme rozdělit paměť na krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou, podle délky trvání paměťových stop.

Bohužel u jedinců s dyslexií dochází také k omezení krátkodobé paměti, která slouží k řešení aktuálních úkolů a situací, při kterých je nutné vybavit si a pracovat s více poznatky. Poruchu v zapamatování informací považují někteří autoři (Schubenz, 1964; Deegener, 1979; Schenk-Danzinger, 1984; van Husen, 1982) za jednu z příčin dyslexie. Podle nich je možné sledovat u dětí s dyslexií obtížné znovupoznávání obrazů slabik a slov a ještě obtížnější je pro ně jejich reprodukování. Reprodukce obrazů slov a slabik je složitější proces paměti než pouhé znovupoznávání, proto je pro tyto děti obtížnější nácvik psaní než nácvik čtení. Podle Schenkové-Danzingerové (1984) děti se sníženou vstřípivostí obrazu slova při psaní vynechávají písmena ve slovech. Těchto chyb si mnohdy nevšimnou, protože nemají dostatečně zautomatizované obrazy slov a nechápou jejich vnitřní strukturu. Pokud nejsou děti schopné zapamatovat si obraz slov, přehlídí své chyby, a tak tyto chyby u dyslektiků přetrvávají a vyskytují se ve větším počtu.

Kombinace deficitů

Většina autorů se přiklání k teorii, že dyslexie je zapříčiněna kombinací deficitu v procesu automatizace, fonologického uvědomění, řeči a paměti.

C. Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny řadíme rozbor procesu čtení, psaní a chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková, 2003, s. 32).

3.4 FUNKCE HEMISFÉR PŘI ČTENÍ

Začínající čtenář pracuje s písmeny jakožto s tvary. D. J. Bakker (1973, 1977, 1983) měřil elektroencefalografem aktivaci ve spánkové a temenní oblasti mozkové kůry obou hemisfér při procesu čtení. Výsledky testů ukázaly, že dokud dítě text hláskuje a čte písmenko po písmenku, zůstává v tzv. fázi „luštění“ písmen, zaměřená převážně svou pravou hemisférou. Jakmile se ve čtení posune do stadia, kdy čte globálně, čte již význam slov, aktivuje především levou hemisféru. Koncentrace aktivity již jen do jedné hemisféry ušetří čtenáři spoustu času a energie. Podle Bakkerova dochází k dyslektickým obtížím tehdy, nedochází-li při automatizaci procesu čtení k aktivaci správné hemisféry.

Proto Bakker dyslexii rozlišil na typ L (aktivace převážně levé hemisféry – registruje již význam slov, nezabývá se tolik jednotlivými písmenky) a typ P (aktivace převážně pravé hemisféry). Dyslexií typu L trpí čtenáři, kteří čtou rychle, ale s častými chybami. Typem dyslexie P bude pak postižen čtenář, jež čte přesně, ale výrazně pomaleji. Příčinou je to, že písmena ještě vnímá pouze jako tvary, a až po jejich prohlédnutí uvažuje o jejich symbolickém charakteru. U příležitosti, kdy čteme nahlas, je naše čtení spojeno s mluvenou řečí. Dyslektik upřednostňující při vnímání řeči pravé ucho aktivuje především svou levou hemisféru a bude mít tedy dyslexii typu L. Naopak čtenář dyslektik vnímající levým uchem patří podle Bakkerova k dyslexii typu P.

Problém i pro zkušeného čtenáře nastává tehdy, dostane-li se k němu text napsaný netradičním písmem, u něhož se musí znovu soustředit především na grafické tvary. Vrací se tedy k původnímu zapojení pravé hemisféry a kooperaci obou hemisfér. Nekonvenčně upravený text vyžaduje naši zvýšenou pozornost.

Pokud bychom používali písmo slabičné (ve starém Orientu, částečně i v japonštině), probíhala by jazyková analýza i syntéza jen v jedné hemisféře, v řečové. Ovšem zavedením hláskového písma jsme eliminovali zvukovou stránku řeči, zjednodušili zaznamenávání a sdělování informací. To zkomplikovalo činnost jednotlivých mozkových mechanismů. Pro zpracování jednotlivých hlásek tak aktivujeme pravou, pro globálně čtené sestavy písmen levou hemisféru. Pro začínajícího čtenáře jsou tedy v hláskovém systému komplikovaným způsobem aktivizované obě hemisféry najednou. Je-li jedna nebo druhá z hemisfér poškozena, vede to nutně ke specifickým poruchám čtení a psaní.

K poškození spolupráce hemisfér může dojít jak genetickými mechanismy, kde jednotlivé mozkové struktury zrají nerovnoměrně, tak poškozením mozkové tkáně, projevující se nedokonalým vývojem určitých funkcí. Dalším spouštějícím mechanismem je deprivace. Při deprivaci dochází k omezení specifických podnětů a hemisféra po určité době funkčně atrofuje z nečinnosti.

Zdokumentovaný případ dívky Genie z USA (S. Curtis, 1977) je důkazem této teorie. Genie byla prvních 12 let svého života umístěna a držena v patologickém prostředí, za dokonalé izolace od vnějšího světa. Sluchové podněty přicházely jen od zvířat a ze vzdálené ulice, letadel a vrtulníků. Lidskou řeč téměř neslyšela. Po jejím objevení se stala zajímavým objektem pro studie a následně i na ní prováděné rehabilitace. Návik řeči skončil neúspěchem, funkce levé hemisféry se po zkoumání ukázaly jako defektní. Ovšem funkce pravé hemisféry zůstaly, přes veškerá omezení prostředí, v němž dívka vyrůstala, zachovány.

R. Masland (1975), newyorský dětský neurolog a specialista na výzkum dyslexie, uvažoval patrně jako první nad tím, že valná převaha a příliš časná funkční specializace jedné hemisféry může zapříčinit omezený vývoj funkcí v druhé hemisféře. Pro rozvoj dovednosti číst je tedy nutná funkční součinnost obou hemisfér, souhra zrakového vnímání tvarů písmen, jejich sestav a jejich uspořádání na ploše papíru s vnímáním podnětů sluchových a řečových v časově uspořádaných vzorcích. Zcela nevhodné je potlačit vnímání jedné hemisféry tím, co vnímá druhá hemisféra, jak zněla Ortonova teorie. Např. předčasná specializace názorové orientace v pravé hemisféře povede k její předčasné lateralizaci a to může brzdit či omezit rozvoj řečových funkcí v hemisféře levé.

N. Geschwind spolu s W. Levitským (1968) objevili při zkoumání mozků dospělých osob velké a významné rozdíly v oblasti planum temporale, která je pokračováním Wernickeovy zóny – jedné z nejdůležitějších mozkových struktur účastných při mluvení a vnímání řeči. V 65 % případů byla tato partie větší v levé hemisféře. Autoři tvrdili, že objevili anatomický podklad pro řečovou dominanci levé mozkové polokoule. Jejich závěry podpořily i nálezy J. Wady (1975), který, jak jsme již připomněli, např. zjistil, že řeč je pevněji lateralizována než motorika ruky. Pokračující výzkum A. Galaburdy (1983) prokázal další anatomické rozdíly mezi hemisférami v „řečových“ oblastech kůry mozkové i podkoří. Většinu zjištěných anatomických nerovností lze prokázat již v době vývoje lidského plodu. To vypovídá o tom, že jejich

vznik je podmíněn biologickými poruchami organismu, nikoli vlivem či tlakem prostředí.

Následující tabulka zobrazuje rozložení základních funkcí mozkových hemisfér:

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Řeč – slova a věty	Přírodní zvuky a hluky
Slabiky (jako fonetické jednotky řeči)	Izolované hlásky – fonémy
Melodie	Rytmus
Konfigurace písmen znamenajících slovo	Prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary
Analyticko-syntetizační činnost (analýza řečových celků v části – slova v hlásky)	Holistické, globální vnímání, poznávání obličejů, emocionální složky vjemů
Logika	Pocity, tvořivost, emocí, intuice, fantazie
Zaměření na detail	Zaměření na obecnost
Práce s fakty a pravidly	Práce s představami, se souvislostmi
Rozpoznává názvy objektů	Rozpoznává funkci objektů
Minulost a současnost	Současnost a budoucnost
Matematika	Filozofie a umění
Vnímá znalosti	Vnímá význam
Realista	Snílek
	Rozeznávání a používání barev

4. PROJEVY A DIAGNOSTIKA DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE

4.1 DIAGNOSTIKA PORUCH ČTENÍ

Diagnostikovat specifickou poruchu učení u dětí si vyžaduje úzkou spolupráci pedagogiky, psychologie, lékařských a sociálních věd. Pomocí analýzy školní výkonů žáka ve čtení, psaní a počítání, zhodnocením samotného procesu vzdělávání a inteligence jsou odborníci schopni stanovit diagnózu specifických poruch učení. Na základě speciálních zkoušek a testů je možné vyhodnotit výkony dítěte. Ovšem chceme-li získat správnou diagnózu specifických poruch učení, není vhodné se orientovat pouze podle informací získaných diagnostickými technikami. Informace bychom měli získávat také analýzou rozhovorů. Jedná se o rozhovory s rodiči, učitelem a žákem samotným, které jsou vedeny profesionálem (pedagog, speciální pedagog či psycholog) a vyžadují si osobní přístup toho, kdo diagnózu stanovuje a kdo je schopen všechny aspekty diagnózy náležitě a odpovědně posoudit. Diagnostikovat u dítěte dyslexii s sebou přináší možnost odborné péče a nápravného procesu, ale současně i jakési „zaškatulkování“. Diagnózu „dyslexie“ potlačit znamená, že dítěti nebude nabídnuta náležitá pomoc a péče.

Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářena. „Stanovit přesná kritéria není možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných“ (Zelinková, 2003, s. 51).

ROZHOVOR S RODIČI

Často se stává, že rodiče po určité době pocítí bezmoc a zklamání nad nezdary svého dítěte a proto buď následují tresty pro dítě, které za své obtíže nemůže, nebo vinu přenesou na školu a začnou se vyhýbat jakémukoli kontaktu s pedagogem. Proto je nesmírně důležité vytvořit si důvěrný vztah s rodičem dyslektického dítěte. Informace získané od rodičů bývají velice cenné a důležité. Můžeme se tak například dovědět, jak probíhal psychomotorický vývoj jedince, s čím mělo problémy, co mu naopak šlo dobře, jak se učilo básničky, jak bylo přijímáno ve školce. Rozhovor s rodiči nám může

pomoci objasnit, zda šlo o genetické spojitosti, poškození mozku, deprivací vlivy nebo neurotizující okolnosti v blízkém okolí dítěte. Pokud pozorným nasloucháním získáme od rodičů informace, byl učiněn první zdárný krok ke správné diagnóze specifických poruch učení.

ROZHOVOR S UČITELEM

Pro rozhovor učitele dyslektického dítěte a speciálním pedagogem či psychologem je důležitý vzájemný vztah úcty a důvěry. Neúspěch dítěte ve škole mohou způsobovat nižší schopnosti, nižší intelekt, negativní postoj a motivace k učení. Na druhé straně zde máme učitele s pedagogickými a didaktickými schopnostmi, znalostmi a zkušenostmi, který může být příčinou nižšího výkonu dítěte v porovnání s jeho intelektovými možnostmi. Výsledkem tohoto rozhovoru nemá být případné svalení viny na pedagoga, ale přínos užitečných informací o školní práci dítěte. Například má-li žák oproti matematice výrazně horší výsledky v mateřském i cizím jazyce, vyvstává zde samozřejmě ihned podezření na specifickou poruchu učení.

ROZHOVOR S DÍTĚTEM

Tímto rozhovorem nezískáme informace na odborné úrovni, ale v žádném případě by se neměly podceňovat. Díky otázkám kladeným přímo žákovi s dyslexií se dovíme postup při nesprávném řešení a tedy i důvod konkrétní chyby.

V následujících odstavcích se dozvíme, co je nutné pozorovat při sestavování diagnostiky specifických poruch učení. Pozornost klademe na (Pokorná, 2001):

- a) výkon ve čtení,
- b) písemné práce,
- c) sluchové rozlišování řeči,
- d) zrakovou percepci tvarů,
- e) laterální,
- f) vnímání prostorové orientace,
- g) vnímání časové posloupnosti,
- h) intermodální vztahy.

a) Výkon ve čtení

Při hodnocení výkonu ve čtení bychom se měli zaměřit výsledky výkonů v následujících oblastech:

- rychlost čtení,
- porozumění čtenému textu,
- analýza chyb při čtení,
- průvodní chování při čtení.

Rychlost čtení

K pozorování rychlosti se v pedagogicko-psychologických poradnách používají normované texty, které vypracoval Z. Matějček a kol. (1987). Díky normám můžeme zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k tomu, jaký výkon ve čtení je vyžadován v určitém ročníku.

V pedagogicko-psychologických poradnách se z výkonu dítěte ve čtení za první minutu získá informace o čtecím kvocientu jedince. Naměřená veličina vyjadřuje součet správně přečtených slov textu za tuto dobu. Zjišťujeme tím průměrnou úroveň naměřených hodnot. Dítě čte další dvě minuty a mohou nastat situace, kdy dítě čte i v dalších minutách stejný počet slov, kdy výkon postupně klesá nebo kdy dítě začne číst plynuleji a bez chyb. V prvním případě je zřejmé, že žák dosáhl již určitého stupně rychlosti čtení, druhý příklad vypovídá o rychlé vyčerpatelnosti dítěte a konečně ve třetí situaci se jedná o čtenáře, který je snahou o získání co nejlepšího výkonu uveden do stresové situace a zklidní se až v následujících minutách. K diagnostice dyslexie potřebujeme znát nejen čtenářský kvocient (ČQ), ale také inteligenční kvocient (IQ), které vzájemně porovnáváme. Pokud je dítě intelektově nadprůměrně nadané, ale čte pouze průměrně, musíme hledat příčinu tohoto nepoměru. V opačné situaci, kdy čtecí kvocient bude vyšší než inteligenční, zdůvodnění hledat nemusíme, protože schopnost naučit se číst na intelektu přímo závislá není (Pokorná, 2001, s. 200). Nevýhodou tohoto způsobu je ale opomíjení mnoha dalších faktorů. Profesor Matějček uvádí, že pokud dítě dosahuje ve čtení rychlosti kolem 60-70 správně přečtených slov za minutu, dostává se na spodní mez sociální únosnosti, začíná si číst pro zábavu a přestává být dyslektikem. Pro pomalejšího čtenáře je čtení samo o sobě náročnou činností.

Porozumění čtenému textu

Pokud čtenář nestíhá vnímat obsah čteného textu, stává se pro něj čtení jen zátěží a zbytečnou námahou. Pouze až když je čtení zautomatizováno, nastává čas na vnímání obsahu textu. Zatímco u vyšších ročníků základních a středních škol se můžeme ptát rovnou a přímo na obsah přečteného, u dětí mladšího školního věku je vhodné klást promyšlené a předem připravené otázky, které vyžadují konkrétní a přesné odpovědi. Toto omezení souvisí s malou aktivní slovní zásobou a ještě nedokonalou schopností vyjadřovat se. Zatímco u nás ještě nebyl vypracován český text, který by se zaměřil na přesnost porozumění obsahu čteného textu a který by respektoval věk a ročník, který čtenář navštěvuje, v americké literatuře se uvádí řada diagnostických testů ke zjištění úrovně čtení. Nejrozšířenějším je Woodcock Reading Mastery Tests – Revised z roku 1987. Je určen jak pro děti z mateřských škol, tak pro studenty bakalářského studia. Čtenářům jsou předloženy čtyři různě obtížné subtesty, na kterých se zjišťuje:

- identifikace slov – žákům je předložena řada slov, musejí je přečíst a správně vyslovit každé slovo do pěti vteřin,
- slovní atak – namísto slov s významem jsou předkládána nesmyslná slova a slabiky, které musí dítě přečíst nahlas,
- porozumění slovům:
 - a) antonyma – dítě určitá slova přečte a nahradí slovem jiného významu,
 - b) synonyma – dítě slova přečte a nahradí slovem stejného nebo podobného významu,
 - c) analogie – dítě čte řadu tří slov, která reprezentují nedokončenou analogii (např. matka – velká, dítě - ____), kterou doplňuje,
- porozumění části textu – dítě čte potichu text a dopisuje chybějící slova.

Profesor Matějček zavedl pomocnou stupnici schopnosti reprodukovat daný text (Matějček, 1995, s. 158):

1. vypráví spontánně a samostatně,
2. odpovídá se po návodné otázce,
3. je nutno napomáhat mu častěji otázkami,
4. vypráví pouze podle otázek,
 - a) ve větách,
 - b) jednoslovně.

Analýza chyb při čtení

Při sledování čtení žáka s dyslexií bychom od sebe měli rozlišovat chyby pravidelně se opakující a chyby náhodné, vznikající např. na základě únavy. V případech, kdy dítě neobvykle dlouho jednotlivá písmena hláskuje a nespojuje hlásky do slabik, se zpravidla jedná o nedostatečně rozvinutou sluchovou syntézu řeči. Někdy dítě čtená písmena zaměňuje, přehazuje písmena ve slovech, pak můžeme mluvit o nedostatečně rozvinutou zrakovou percepci tvarů. Pokud tyto chyby při čtení pravidelně zaznamenáváme (která písmena dítě zaměňuje, zda to jsou stále stejné dvojice písmen, jsou-li si písmena podobná zrcadlově, detailem, zda dítě ve slově písmena přehazuje, nemá-li dokonce dítě tendenci číst zprava doleva), sestavíme následně analýzu chyb v přečteném textu. Mě-li bychom se zaměřit na lokalizaci chyby – v jaké části slova k chybě došlo, na kvalitu chyby – co a jak bylo při čtení zaměněno, přidáno, vynecháno a na smysl chyby – jaký rozdíl je mezi významem slova přečteného od významu správného slova v textu. Tím dospějeme ke konkrétním obtížím a můžeme dále bádát po jejich příčinách. Příčiny mohou být způsobeny nedostatečně rozvinutou sluchovou či zrakovou percepcí, anebo neschopností dítěte sledovat postup sekvence písmen (nedodrží směr zleva doprava). Více než 10 chyb na 100 přečtených slov u žáka 3. třídy a výš, pokládá Matějček již za defektní.

Průvodní chování při čtení

Vypozorované chování při čtení nám nabízí poznatky o pracovním postupu a stylu čtenáře, jak dalece si je vědom chyb, je-li jeho čtení usměřováno kontextem nebo se řídí pouze zrakovým vnímáním, projevuje-li při čtení psychický stav, únavu, napětí či nejistotu. Měli bychom se zaměřit na to, zda je dítě při čtení uvolněné, nebo v tenzi, která se projeví držením těla a nepravidelným dýcháním. Náročnost čtení se může promítnout do chování dítěte, které bude neklidně, neúmyslně potrhávat rameny, šoupat nohou apod. Někdy si dítě čtení usnadňuje tím, že si prstem zakrývá přečtená písmena a prst posune dopředu, aby si zrakem připravilo písmeno, které bude číst jako další.

b) Písemné práce

Při sestavování diagnózy dyslexie bychom měli věnovat velkou pozornost nejen čtení, ale i písemnému projevu žáků. Ve většině případů bývá totiž postižena i schopnost sluchové analýzy a jemná motorika. Dyslexie se tak v 95 % pojí s dysortografií. Grafomotorické zvládnutí písemného projevu (tvary písmen) je úzce spojeno se stupněm zralosti nervového systému. Dají se na něm rozpoznat motorické poruchy spojené s mozkovými dysfunkcemi. Zajímat by nás tedy měly jak školní sešity, tak vedlejší poznámky, ve kterých děti své záznamy tolik nekontrolují. Pro diagnózu dyslexie je nutné rozlišovat mezi chybami způsobenými neznalostí gramatických pravidel a chybami specifickými, které jsou příznakem dysortografie. I když se písmo dá vylepšit pílí a snahou, nesmíme opomíjet jeho organickou podmíněnost.

Obdobně jako při čtení bychom i při hodnocení písemného projevu měli sledovat problémy:

- nedodržování gramatických pravidel,
- komolení slov,
- nedodržování diakritických znamének,
- chybné rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* od tvrdých *dy, ty, ny*,
- zapisování při matematice.

Nedodržování gramatických pravidel

Při aplikaci gramatických pravidel je nutné sledovat charakter jednotlivých chyb. Pokud se opakují stále stejné chyby, dítě pravděpodobně gramatický jev nepochopilo. I když je analýza těchto chyb časově velmi náročná, její provedení je nezbytné, neboť dítě, které nepochopilo jednodušší jev, jen stěží pochopí jev složitější.

Komolení slov

Dítě se dopouští takových chyb, jako je přehazování písmen, nerozlišování souhláskových shluků, obráceného pořadí písmen (zprava doleva), opakovaných záměn některých písmen za jiná na základě podobnosti tvaru (*h, k*) a podobnosti sluchové (*p, b*).

Nedodržování diakritických znamének

Dítě v psaném projevu vynechává nebo umísťuje na nesprávné místo čárky, háčky, tečky, přičemž důvodem není rozržitost.

Chybné rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* od tvrdých *dy, ty, ny*

Děti ve slabikách měkkých a tvrdých používají *i, y* jen náhodně, popř. zásadně píší jen *i* nebo *y*.

Zapisování při matematice

Některé děti mohou mít problémy při zápisu některých číslic. Může docházet k psaní některých číslic zrcadlově, k záměně číslic (nedostatečné sluchové rozlišování slov čtyři a tři), k záměně pořadí číslic u dvoj- a vícemístných čísel, nedodržování sloupců čísel při písemném sčítání a odčítání, ke špatnému zápisu jednotek, desítek, k obtížnému umístování desetinné čárky. Další obtíže mohou způsobovat matematické operace, které za sebou následují. Dítě si pak určité kroky musí stále opakovat.

c) Sluchové rozlišování řeči

Obtíže ve sluchové percepci řeči mohou být příčinou obtíží ve třech oblastech:

- ve sluchové analýze a syntéze řeči,
- ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách *d, t, n*,
- v délce samohlásek.

Sluchová analýza a syntéza řeči

Sluchovou analýzu potřebujeme ovládat proto, abychom se naučili psát. Rozkládáme slova na jednotlivé hlásky. Když se učíme psát, diktujeme si slova po písmenkách, později už po slabikách. Jen pokud je sluchová analýza zautomatizována, jsme schopni si při psaní diktovat celá slova, popř. větné celky. Naopak sluchovou syntézu řeči využíváme při procesu čtení, kdy z písmen skládáme slabiky, ze slabik slova. Vnímá-li naše oko celé slovo nebo i větné fráze (v případě již zcela zautomatizované syntézy řeči), nepotřebujeme již tolik fixací očních pohybů během čtení. Nedostatečným rozvojem obou těchto procesů dochází ke komolení slov,

především u delších slov nebo u těch, ve kterých převládají souhlásky nad samohláskami.

Rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny*

Špatná diferenciacie měkkých slabik od tvrdých spočívá u mladších žáků v problematickém rozpoznání měkkých a tvrdých souhlásek. Dítě sluchem nerozlišuje takzvané měkčení hlásek. Chyby v tomto základním pravidle vedou později k nejistotě u dalších slov, zda psát *i* či *y*, tedy k problémům s českou gramatikou vůbec.

Rozlišování délky samohlásek

Chybně se rodiče i učitelé domnívají, že zapomínání čárek a háčků je vždy následkem roztržitosti, nepozornosti. U některých dětí ale skutečně sluchová analýza není rozvinuta natolik, aby přesně rozlišily délku samohlásek.

d) Zraková percepce tvarů

Pokud zraková percepce tvarů není rozvinuta dostatečně, čtenář má obtíže v horizontální a vertikální inverzi písmen a číslic, dále čtenář nedostatečně rozlišuje mezi geometrickými figurami, zaměňuje jednotlivá písmena, číslice a písmena. Obtížně i tyto tvary znázorňuje. Typické obtíže se projevují v zaměňování tvarově či zvukově podobných písmen (*r – z, k – h, d – t, E – F, m – n, m – w*), špatným odlišováním zrcadlově symetrických písmen (*b – d, t – j, s – z, a – e, p – b*) či záměna pořadí písmen, popř. celých slabik, ve slově (*kus – suk, stavba – svatba, samo – maso*).

e) Lateralita

Při diagnostice dyslexie a dysortografie je pro nás zejména důležitý vztah mezi lateralitou oka a ruky. „Výsledkem vyšetření lateralitity oka je zjištění, zda je u dítěte dominantní oko pravé, levé nebo jestli dominance oka není vyjádřena. Předpokládá se, že pro nácvik čtení a psaní je výhodou, když dominance ruky i oka je stejně lateralizována. To znamená, že pravoruké dítě upřednostňuje pravé oko a levoruké zase oko levé. Proto by se dalo předpokládat, že třetí možnost, takzvaná zkřížená lateralita, kdy vedoucí oko je pravé a dominantní ruka levá, nebo obráceně, by mohla být příčinou

specifických poruch učení. Dosud se však souvislost mezi poruchami učení a zkříženou lateralitou nepotvrdila.“ (Pokorná, 2001, s. 222).

f) Vnímání prostorové orientace

Prostorové vnímání se rozvíjí ve dvou rovinách. V rovině vnímání prostoru a v rovině představy prostoru (tedy v rovině intelektuální). Intelektuální rovina je závislá na senzomotorickém vnímání prostoru. To se rozvíjí již na počátku života. Naše orientace v prostoru závisí na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. Díky perspektivnímu vidění můžeme vnímat vzdálenost a rozměry předmětů. Sluchové vjemy můžeme přijímat nejen z prostoru před námi, ale i ze všech směrů kolem nás (na rozdíl od zrakových). Při diagnostice kinestetické percepce se soustředíme na motorické dovednosti, obratnost a šikovnost dítěte. Problémy s orientací v prostoru se objevují při určování pozic jako je první, poslední, vzadu, vpředu, vpravo, vlevo.

g) Vnímání časové posloupnosti

Vnímání časové posloupnosti můžeme sledovat v oblasti vizuální, akustické nebo v řetězci chování. Jak dítě vnímá časovou posloupnost ve vizuální oblasti můžeme zjistit např. předložením řady čísel (1231212312...) a dítě má zjistit pravidlo, podle kterého se čísla opakují. Jak je na tom dítě v auditivní oblasti vnímání časové posloupnosti můžeme zjistit např. předřkáváním řady dlouhých a krátkých slabik (např. ta, tá, ta, ta) a dítě má po nás opakovat.

h) Intermodalita

Pokud děti již slyší rozdíl mezi výslovností [au] a [ou], [p] a [b], mohou přesto zaměňovat hlásky při psaní. Důvodem v tomto případě není nedostatečná sluchová diferenciací řeči, ale obtíže v intermodálním přiřazování. Dítě pak neví, který znak patří ke které hlásce. Při čtení má dítě obtíže v intermodální koordinaci vizuálního podnětu (pravá hemisféra) s řečovým korelátem (levá hemisféra). Při psaní naopak dochází k obtížím v intermodální koordinaci řečového podnětu (levá hemisféra) s jeho vizuálním korelátem (pravá hemisféra).

4.2 KOMUNIKACE JEDINCE S DYSLEXIÍ A DYSORTOGRAFIÍ

Komunikací rozumíme sdělování, výměnu informací. Přenos informačních obsahů v mezilidské interakci probíhá verbálně, neverbálně (prostřednictvím tělesných pohybů, gest a mimiky, paralingvistických signálů, jako je hlasitost a zabarvení hlasu, různé vokalizace, pomlky v řeči apod.) nebo činem.

Komunikační kompetence je „schopnost využívat jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená schopnost účastníků komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel“ (Kocurová, 2002, s. 90).

Ve svém výzkumu zjistila Marie Kocurová (2002) výrazně nižší úroveň komunikační kompetence u dětí se specifickými poruchami učení. Tak například zjistila, že studenti se SPU použijí častěji negativní způsob pro získání pozornosti či při neshody s kamarádem, mají nízký zájem komunikovat a malý zájem o informace, nedovedou přesně vyjádřit, co potřebují, při konverzaci potřebují více podnětů z okolí a zájem končí brzy ztrátou zájmu, problematicky hledají správná pojmenování předmětů, při vyprávění se soustředili jen na část děje, o osobách a věcech informovali okrajově bez bližšího vysvětlení, a častěji než běžná populace reagují smíchem na sprostá slova.

Proto bychom se při výchově a vzdělávání neměli soustředit jen na redukci obtíží ve čtení, psaní, počítání, ale též na rozvoj komunikačních kompetencí. Pokud komunikačním dovednostem nevěnujeme dostatečnou pozornost, mohou problémy tohoto rázu přetrvávat a komplexně působit až do dospělosti. Při výuce je vhodné nevěnovat se jen kognitivním cílům, ale též průběžně zjišťovat, zda žáci rozumí pedagogovým otázkám, zda je tyto otázky podněcují k přemýšlení, a pokud ano, mají-li dostatečný časový prostor pro zformování odpovědi. Dále by pedagogické působení mělo vést k tomu, že se žáci naučí si navzájem naslouchat a se slušností a zdvořilostí respektovat hovořícího spolužáka. Tím vším se začínají pevněji formovat jejich komunikační dovednosti.

Důležitým momentem v komunikaci je zpětná vazba. Může být verbální i neverbální, ale vždy by měla být jednoznačná a srozumitelná. Pro obě strany, pedagoga i žáka, má korekční a informativní význam. Aby byla komunikace na dobré úrovni, je nutné přiměřeně rozvíjet řeč mluvenou i psanou. Mluvenou řeč můžeme rozdělit na receptivní a expresivní. Porozumění (receptivní řeč) je ovlivněno úrovní sluchové percepce, slovní zásobou, psychickými kvalitami dítěte a vnějšími faktory. Jedinci se

specifickými poruchami učení mívají často problémy v oddělení důležité informace od méně důležité. Jejich pozornost se snadno naruší i slabými rušivými elementy z okolí. Při samotném mluvení (expresivní řeč) mohou nastat jedinci se SPU obtíže v artikulaci, vybavování slovní zásoby, mluvní pohotovosti, gramatické atd. V kapitole 4. 3. Reeducace dyslexie a dysortografie se budeme jednotlivým specifickým obtížím věnovat více.

4. 2. 1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A NÁSLEDKY DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE V CHOVÁNÍ

Až v neurotizaci mohou vyústit pocity méněcennosti, nedostatečnosti, problémy s učiteli, rodiči, odpor ke škole a obtížné začleňování do sociální skupiny v podobě třídy. Tyto problémy, tzv. sekundární, vznikají jako důsledek specifické poruchy učení. Jejich základnou jsou obtíže při čtení, psaní, pravopisu a matematice, které dyslektik při sebevětší snaze a úsilí překonat nemůže. Své úspěchy si dobrý žák vysvětluje svou vlastní pílí, ale dyslektik svůj úspěch vidí pouze jako náhodu. Neuspěje-li, jen se opět utvrdí v tom, co mu jeho okolí říká, že je hloupý.

„Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života“ (Michalová, 2001, s. 10). Pokud je tedy blízké okolí dítěte přesvědčeno, že všechny neúspěchy dítěte jsou způsobeny jeho leností a nešikovností, jen stěží se dítě později bude pokoušet o změnu sebepojetí. Je-li dyslektik neustále srovnáván se svými sourozenci, nemůže nikdy naplnit očekávání svých rodičů a dostává se do role špatného, hloupého. Dalším negativním vlivem je v období adolescence nepoměr mezi požadavky společnosti a možnostmi jednotlivce. Nevyhovuje-li dyslektik v určitých oblastech, hledá svou identitu, snaží se zaujmout okolí, mnohdy šokovat, jen proto, aby ho společnost nějak ocenila a uznala. Proto je velmi důležité, aby již na začátku cesty životem pomáhal pedagog studentovi se specifickou poruchou učení ve stanovování reálných a dosažitelných cílů.

4. 3. REEDUKACE DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE

Z. Matějček (1993) vypracoval zásady, podle kterých by se péče o dyslektiky měla řídit. Nejsou platné jen pro dyslexii, ale vztahují se na terapii kterékoliv specifické poruchy učení a na velkou většinu jiných psychických poruch. Tyto zásady a pravidla zvyšují účinnost nápravných metod a postupů.

1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu.

Pokud má být terapie účelně vedena, musíme dobře znát mechanismy, které ke vzniku poruchy vedly, a klinický obraz, kterým se projevují. I když nemůžeme hned vědět všechno a některé spojitosti se nám zpravidla objasní až v průběhu terapie, je bezcílne jednotlivé metody jen zkoušet, mnohdy přímo škodlivé, aby nápravný pracovník stroze uplatňoval vždy jen jednu, svou, osvědčenou, jedinečnou správnou metodu. Znamená to nejen ztrátu času, ale ohrožuje to i pracovní kontakt s dítětem. Představa, že jen jedna metoda je univerzálně platná, je pouze hrubým zjednodušením celého problému.

2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu.

Tato zásada je doplňuje zásadu předchozí. Je-li podklad poruchy u různých dětí různý, je z toho třeba vyvodit důsledky i pro nápravu. Nápravný program, který vychází z diagnostického rozboru případu, není ještě dokonale přizpůsoben individualitě dítěte, ale měl by odpovídat alespoň typu poruchy a jejímu klinickému obrazu (podklad poruchy v genetických mechanismech vyžaduje jiný postup, než u poruch souvisejících s drobným poškozením mozku a jeho následnou dysfunkcí či u poruchy, u níž v klinickém obrazu převládají funkce levohemisférové, popř. funkce pravohemisférové). Měli bychom také uvážit, zda u jednotlivého případu bude účelná léčba farmaky a jak zapojit rodinu do nápravné péče.

3. Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru!

Je důležité, aby dítě ve svém okolí pocíťovalo atmosféru důvěry, optimismu a spolupráce rodičů, učitelů, spolužáků, ale i odborných pracovníků, kteří terapii provádějí. Proto je důležité seznámit rodiče, učitele a spolužáky s podstatou poruchy, abych pochopili, že dítě není hloupé, ani lajdácké, ale že se jedná o závadu v organismu. Je nutné zabránit posměškům, znehodnocujícím poznámkám, výhrůžkám, nesmyslným

trestům a jiným podobným „výchovným“ praktikám. Často jsou rodiče zklamáni vůči očekávání od dítěte, naopak učitelé dotčeni, že dítě jejich dobrou výukovou snahu prostě „nepřijímá“.

4. Nápravná péče má mít komplexní ráz.

Úspěšnost nápravné péče závisí na celé řadě činitelů – na motivaci dítěte, na atmosféře spolupráce v jeho okolí, ale i na účasti a souhře dalších složek odborné péče (pediatrie, psychiatrie, logopedie, někdy i sociální pomoci). Důvěra v terapeuta a podřízení jeho autoritě je pro dítě zpravidla východiskem a začátkem nové cesty.

5. Dobrý začátek.

Jedním z důležitých předpokladů úspěšné nápravné práce je úspěšný začátek. Je třeba hned na začátku dopřát dítěti zážitek úspěchu vzbudit zájem dítěte, tzn. hned od začátku dát dítěti reálnou naději, že náprava je možná a že je v silách dítěte.

6. Zájem dítěte udržet!

Poněvadž náprava dyslexií je věcí dlouhodobého úsilí, vyvstává obtížný úkol, jak vzbuzený zájem dítěte držet a proměnit jej v trvalou snahu. Osvědčené postupy v rehabilitaci jsou např. účelné zacházení s výchovnými odměnami, odstupňování prožitků úspěšnosti, soutěž se sebou samým, překonávání „rekordů“, soutěž s jinými dyslektickými dětmi atd. Je třeba udržovat zájem o spolupráci i u rodičů. Rodiče ve své snaze poměrně rychle odpadají, jestliže nápravný pracovník je soustavně nevede a neudrží jejich motivaci. Udržování pracovního odhodlání spolupráce dospělých bývá v případě specifických poruch učení mnohdy těžší než udržování zájmu dítěte.

7. Účelný výběr nápravných metod.

Žádná z nápravných metod není univerzální v tom smyslu, že by vyhovovala buď všem dětem, nebo jednomu a témuž dítěti od začátku do konce nápravné péče. Mnohé z metod vypracovaných v jiných jazykových soustavách, zvláště v anglosaské, nejsou pro naše děti vždy dobře použitelné. Dyslexie vypadají jinak a jiné děti se stávají dyslektiky tam, kde se užívá metody analyticko-syntetické, a kde metody např. globální. Nápravnou metodu musíme volit uvážlivě podle stupně a povahy defektu a s ohledem na fázi nápravy, v níž se dítě nachází. Podlamovalo by sebedůvěru i snahu dítěte, kdybychom při nápravě začínali příliš nízko (např. kdybychom cvičili poznávání

písmen na barevných kostkách v případě, kdy má dítě těžkosti jen v plynulém čtení vět) nebo naopak zase příliš vysoko (např. kdybychom cvičili postřehování celých slov, když dítě nemá jistotu v rozlišování tvarů písmen).

8. Náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem.

Těmito slovy vyjádřil uvedenou zásadu již v letech padesátých O. Kučera (primář Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích a přední iniciátor a průkopník péče o dyslektiky u nás). Zkušenost ukázala, že teprve v procesu nápravy odkryjeme některé nedostatky v základních mentálních funkcích, které byly předtím skryty. Sotva se propracujeme nedostatkem motivace dítěte, narazíme na neznalost písmen. Podaří-li se nám ji odstranit, objeví se neschopnost sluchového rozlišování hlásek apod. Není tedy možno diagnostickou práci od terapeutické zcela odtrhnout.

9. Prognózu odhadovat realisticky!

Je třeba dodávat dítěti i jeho rodičům optimismus a důvěru v nápravné možnosti, ale současně v nich nezbuzovat zcela nerealistické naděje. Ani žádný lékař se nemůže vždy s jistotou vyjádřit o tom, jak dlouho bude léčení trvat a jaký bude mít konečný výsledek. Důvěru v terapeuta silně zvyšuje, jestliže se věci dějí přibližně tak, jak odhadoval. Platí tu poučka: s tím horším počítejme – tím dobrým se dejme překvapit! Proto realistická prognóza je jedním z významných prostředků k udržování důvěry dítěte i rodičů v terapeuta.

10. Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte.

Ať již je porucha čtení a pravopisu u dítěte uspokojivě, nebo jen částečně napravena, je třeba, aby se mu na další cestu za vzděláním nebo za sociálním uplatněním dostalo určitého vedení a zajištění. Opět je třeba realisticky zhodnotit, jak dalece může dítě dostát nárokům, které na ně bude dále klást škola, zaměstnání nebo širší společenské prostředí. Podstatným úkolem terapeuta je, aby v závěru nápravné práce zajistil další dráhu dítěte především osobním kontaktem s těmi, kdo je budou dále vzdělávat a vychovávat.

Pokud tyto zásady shrneme, doporučuje v nich Z. Matěček individuální přístup k jednotlivým případům. To zdůrazňuje i zásadou o správné volbě nápravné metody, protože žádnou nápravnou metodu nelze aplikovat na každého dyslektika, popř. po

celou dobu nápravy u jednoho pacienta. Z. Matějček zdůrazňuje i význam přístupu samotného terapeuta, který má naplánovat nápravný proces realisticky, neslibovat nemožné, již od počátku nechat dítěti a rodičům pocítit úspěch a současně jejich zájem udržet. Při správně prováděné nápravné péči má dítě terapeutovi důvěřovat a brát ho současně jako přirozenou autoritu. Pouze pokud je kladný vztah mezi dítětem a terapeutem, je možné poznat dítě po všech stránkách jeho osobnosti a nabídnout mu tak komplexní ráz nápravné péče.

V. Pokorná (2001) Matějčkovy zásady rozšířila z původních deseti na třináct. Zásady jen nepatrně upravila. Oba autoři se shodují v zásadě, že nápravný proces má být přizpůsoben podle specifik jednotlivého případu, k čemuž dojdeme jeho přesným rozbořením a diagnostikou. Shodně se autoři vyjadřují k důležitému bodu – začátku nápravné péče, kdy je vhodné nechat dítěti pocítit úspěch. Dále zásady obou vypovídají o důležitosti zvolení správného stupně obtížnosti a vhodné, účelné metody. Dále o tom, že náprava dyslexie je dlouhodobý proces, proto je neméně důležité zájem dítěte i rodičů udržet. Nepoměr v počtu zásad obou autorů je způsoben tím, že Pokorná rozepsala do několika bodů, že je důležité postupovat po malých krocích, pracovat pravidelně, cvičit s porozuměním, dokonale se soustředit a nabídnout dítěti ve výuce určitý řád a strukturu informací pro lepší zapamatování. Matějček tyto body přímo nezmiňuje, ale vyplývají z celkového charakteru jeho zásad. Naopak oproti Pokorné Matějček upozorňuje na terapeutovu důležitou roli v realistickém odhadu prognóz a v závěru terapie, kdy pomáhá dyslektikovi úspěšně začít jeho životní dráhu za vzděláním a sociálním uplatněním.

V. Pokorná (2001) na základě Matějčkových zásad (1993) vypracovala tyto zásady (volně podle s. 233-238):

1) Zaměření terapie podle specifik jednotlivého případu.

Tímto pravidlem se říká, že je nutné respektovat kromě specifických obtíží i vnitřní (intelekt, schopnost koncentrace, volní podmínky) a vnější (prestiž vzdělání v rodině, podpora rodiči a učitelem) podmínky. Individuální přístup a vedení dítěte je základním předpokladem pro ostatní zásady.

2) Psychologická analýza celkové situace dítěte.

Ta nám podává informace o vztahu dítěte k učení, o jeho motivaci, o vztahu rodičů a dítěte, o postoji rodiny ke vzdělávacímu procesu a samozřejmě i o vztazích ve třídě mezi spolužáky.

3) Přesná diagnostika obtíží dítěte.

Je důležitou součástí nápravného procesu z toho důvodu, že není přínosem nacvičovat to, co již dítě zvládá. Ztrácí se tím čas a dítěti, které si daný jev dříve osvojilo, můžeme již pochopený jev zkomplikovat.

4) Stanovení odpovídající obtížnosti jednotlivých úkolů.

Přiměřenou obtížností lze zajistit to, aby se dítě při nácviku nenudilo a bylo demotivováno, nebo v opačném případě přecenění obtížnosti mělo strach z neúspěchu a ztratilo zájem.

5) Úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole.

Vnější odměny a povzbuzení nebude nikdy působit tak silně jako vlastní zážitek úspěchu. Proto je tento okamžik v nápravném procesu tak důležitý. Zbaví dítěte pocitu bezmocnosti a aktivuje jeho vůli, chuť a snahu pokračovat dál.

6) Postup po malých krocích.

Podle individuálních schopností postoupíme k náročnějšímu úkolu až tehdy, zvládlo-li dítě předcházející, méně náročný, úkol dostatečným způsobem. Tím umožňujeme dítěti pocítit úspěch vydaný snahou a pílí a uvědomit si zlepšení svých schopností a vědomostí.

7) Pravidelná práce.

Systematickým opakováním posilujeme nervové synapse, které mají jinak tendenci vyhasínat a tím pak dochází k situacím, kdy se dané dovednosti učíme stále znovu.

8) Cvičení s porozuměním.

Dodržením této zásady pracuje dítě při nácviku uvědoměle a smysluplně. Bezmyšlenkovitým nácvikem nedochází ke skutečnému upevňování nervových spojů.

9) Dokonalé soustředění.

Je zapotřebí vytvořit takové podmínky při cvičení, aby se dítě mohlo maximálně koncentrovat a pociťovalo, že mu věnujeme veškerou pozornost. Naprosto nevhodné je v domácím prostředí provádět jakoukoli domácí práci. Díky tomu si ze situace vyvodí, že prováděný nácvik je důležitou a zásadní věcí.

10) Dlouhodobý nácvik.

Je nutno počítat s tím, že nápravný proces bude probíhat i jeden rok nebo více let. Většina rodičů si zpočátku myslí, že nácvik je otázkou krátkodobou. Pokud zjistí, že v očekávané době k úspěchům nedochází, přichází rozčarování a zklamání. Upozorní-li odborník rodiče na délku trvání, mají rodiče možnost si své síly i čas lépe zorganizovat a přizpůsobit.

11) Cvičení rozvíjené schopnosti tak dlouho, dokud není zautomatizována.

Jen úplné zvládnutí problematického jevu umožňuje dítěti ve škole lépe se soustředit na jevy obtížnější. Tak mohou být postupně odstraňovány závažnější obtíže.

12) Používání co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.

Protože nápravný proces se nesoustředí pouze na překonání specifických obtíží, ale i na použitelnost naučeného v denním životě, je důležité podat dítěti informace takové, jaké použije v běžném životě a bude je moci zapojit při práci ve třídě.

13) Struktura všeho, co má dítě pochopit a co mu předkládáme.

Lépe se nám pamatuje to, čemu rozumíme, co si umíme představit, co jsme si dříve osvojili. Dáme-li tedy dětem ve výuce určitý řád, strukturu informací, můžeme s větší pravděpodobností předpokládat, že si danou látku osvojí.

Pro reedukaci dyslexie u studentů na střední škole je důležité dbát především těch zásad, které ho naučí aplikovat získané znalosti v praktickém životě. Starší žáci s dyslexií již mají osvojené postupy, jakými si nejlépe učivo osvojí, jde tedy u nich především o rozvoj komunikačních kompetencí využitelných v budoucnu.

Podle závažnosti poruchy rozlišujeme i následující nápravnou péči do čtyř stupňů. U lehkých případů se na nápravě podílejí zkušený pedagog ve spolupráci s rodiči. U závažnějších případů nápravu provádí odborný pracovník v pedagogicko-psychologické poradně ve spolupráci s lékařem, třídním učitelem a rodiči. Pro studenty třetího stupně poruchy jsou zřizovány specializované dyslektické třídy. K nápravě nejtěžších případů dyslexie dochází na odborných pracovištích.

4.3.1 OBLASTI NÁPRAVY

4.3.1.1 ROZVOJ POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Do rozvoje poznávacích funkcí patří:

- rozvíjení sluchové diferenciaci řeči,
- rozvíjení zrakové percepce tvarů,
- rozvíjení prostorové orientace,
- nácvik sekvenční posloupnosti,
- nácvik paměti,
- cvičení koncentrace pozornosti,
- rozvoj pohotovosti mluvidel,
- rozvoj slovní zásoby.

Sluchová diferenciaci řeči

Rozvíjíme-li sluchovou diferenciaci řeči, měli bychom se zaměřit na nápravu v oblasti:

- sluchové analýzy a syntézy řeči,
- rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny*,
- sluchové diferenciaci délky samohlásek.

Sluchová analýza a syntéza řeči

Při nápravě volíme ta cvičení, která odpovídají úrovni rozvoje jednotlivých funkcí dítěte. Analýzu slova na hlásky a syntézu hlásek ve slovo začínáme na tom

stupni obtížnosti, který dělá dítěti problémy. Cvičení a úkoly, na kterých lze sluchovou analýzu a syntézu řeči provádět jsou: dítě rozlišuje jednotlivá slova ve větě, slova rozkládá na slabiky, vymýšlí slova, která začínají poslední slabikou předchozího slova, dítě určuje první nebo poslední hlásku slova, místo, kde se námi určená hláska ve slově vyskytuje.

Rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny*

Jednou z možností při nápravě je používání měkkých a tvrdých kostek, dítě mačká příslušnou kostku při vyslovení jedné ze slabik *di, ti, ni* a *dy, ty, ny* vyskytujících se ve slově.

Další možností nácviku rozlišování měkkých a tvrdých slabik je, vyslovíme-li slovo s problematickými slabikami, dítě po nás opakuje a nakonec řekne, zda se zde vyskytuje měkká nebo tvrdá slabika. Dítě může nahlas vyslovit obě varianty, aby se utvrdilo, která z nich je ta správná. Tak se vyhne chyb z nedostatku času. Jednou z možností při nápravě je používání měkkých a tvrdých kostek, dítě mačká příslušnou kostku při vyslovení jedné ze slabik *di, ti, ni* a *dy, ty, ny* vyskytujících se ve slově.

Sluchová diferenciací délky samohlásky

Vhodný nácvik délky samohlásek se provádí ve dvou fázích. V první vypisujeme dítěti slova, kterým pak připišeme tečky a čárky podle délky slabiky (máma = - .). V druhé části nácviku předepišeme sestavy teček a čárek a dítě k nim připišuje odpovídající slova. Další rozšířenou technikou při nápravě těchto obtíží je cvičení s pomocí bzučáku, kdy se délka slabik vyřukává. Ovšem cvičení se bzučákem nenaučí dítě rozlišovat jemné rozdíly v délce slabik při běžné řeči.

Zraková percepce tvarů

Při rozvoji zrakové percepce tvarů se soustředíme na oblasti:

- rozlišování pozadí a figury,
- rozlišování inverzních obrazců.

Rozlišování pozadí a figury

Můžeme nacvičovat kresbou různých tvarů na papír, které pak přeškrtneme čárami a dítě má tvary obkreslit. Nebo kreslíme tvary, písmena nebo číslice přes sebe, dítě je identifikuje a vypíše vedle sebe do řady

Rozlišování inverzních obrazců

Dítěti předložíme prázdná nakreslená políčka a do nich má za úkol vždy něco nakreslit podle námi určené polohy (vpravo nahoře, uprostřed dole). Můžeme také nakreslit s dítětem různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet. Dítě pak říká, kde je obrázek umístěn, popř. kam směřuje.

Prostorová orientace

Prostorovou orientaci nacvičujeme různými konstruktivními hrami. Dítě nám říká, co je na obrázku nahoře, vpravo, uprostřed. Nebo má za úkol najít v textu např. 5. slovo na 3. řádce.

Nácvik sekvencí posloupnosti

V. Pokorná (2001) uvádí několik tipů cvičení, jak s dítětem zlepšit vnímání časové posloupnosti. Jsou to např.:

- Dítě po nás opakuje řadu čísel, začíná se čtyřmi jednomístnými čísly. Počet čísel zvyšujeme.
- Dítěti ukážeme několik předmětů v řadě, zakryjeme a dítě je jmenuje ve správném pořadí.
- Dítě doplňuje číslo nižší a vyšší od daného čísla: _5_, _40_, _339_.
- Dítě doplňuje desítky, mezi kterými číslo stojí: 10-12-20, _38_, _457_.
- Dítě má provést několik činností podle instrukce. Musí dodržet jejich pořadí.
- Promyslet a zorganizovat si činnost v určitém dni.

Paměť

Systematické rozvíjení funkcí paměti je pro děti, zvláště pro dyslektiky, velkým pomocníkem při přípravě do školy. Paměť zrakovou zlepšíme sledováním předmětů či obrázků po dobu několika vteřin, které pak necháme dítě vyjmenovat, popsat. Básničkami a říkankami procvičujeme sluchovou paměť, kinestetickou sestavami cviků a různých pohybových figur.

Koncentrace pozornosti

Při rozvoji vnímání sekvencí, při cvičení percepčních funkcí cvičíme současně i koncentraci pozornosti, která souvisí s komplexností vnímání. Cvičení zaměřená na zlepšení koncentrace pozornosti vyžadují přesné provádění úkolu. Proto, snižuje-li se kvalita práce dítěte, je lepší cvičení přerušit.

Rozvoj pohotovosti mluvidel

Není-li dostatečně rozvinuta motorika svalů, které se podílejí na expresivní funkci vyjadřování, může dítě obtížně číst. Při nápravě dyslexie bychom se tedy měli zaměřit na nácvik zřetelného a pohotového vyjadřování. Dítěti předřikáváme zřetelně běžná slova, později slova, ve kterých se objevují souhláskové shluky, slova méně frekventovaná a slova delší. Pokud je dítě zvládne správně opakovat, můžeme začít i s jazykolamy.

Rozvoj slovní zásoby

Protože si dyslektické dítě nečte tak často, jak by bylo třeba pro rozvoj jeho verbální pohotovosti a pochopení významového obsahu slov, často po slovech tápe, nerozlišuje jemné rozdíly synonym. Úkoly, které slovní zásobu pomáhají rozvíjet jsou např. hledání nadřazených a podřazených pojmů, porovnávání významů dvou slov, hledání rýmů ke slovům, hledání slov ve stejném vztahu jako jsou slova příkladová, hledání antonym.

4.3.1.2 NÁCVIK ČTENÍ

Při čtení využíváme výše zmíněné funkce pro zřetelnou identifikaci tvarů písmen, jeho umístění v prostoru, pro zřetelné uspořádání tvarů, spojení hlásky – písmeno a hláskovou syntézu. Velkou obtíží při reedukaci dyslexie jsou záměny písmen tvarově podobných (*b-d, m-n, a-e*), písmen zvukově podobných (*t-d, sykavky*) a písmen lišících se délkou.

Existují různé metody, které čtenáři pomáhají zlepšovat svůj výkon při čtení.

Jednou z nich je i čtení s okénkem. Tato technika se používá u dětí, které čtou s velkými potížemi. Používá se při ní kartička s vystřiženým okénkem, ve kterém je vidět pouze čtený text a kartička tak zbylé řádky zakrývá. Aby u čtenáře dyslektika nedocházelo k regresivním pohybům nebo ulpívání na čtených písmenech, tak těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví, posuneme okénko a tím slabiku zakryjeme.

Další metodou je dublované čtení. Používáme ji v případech, kdy se už u dítěte dovednost čtení rozvinula, ovšem čte nepřesně, domýšlí si nebo chybí. Učitel nebo rodič čte společně s dítětem. Záměrně pak dospělý udělá chybu drobného významu a dítě ji musí zaregistrovat. Vhodnost a účinnost této metody spočívají především v její přirozenosti a nenáročnosti.

Metoda globálního čtení se užívá u dětí, které ulpívají na jednotlivých písmenech a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Dítěti předložíme část textu, který čte třikrát. Poté mu předložíme ten samý text s vynechanými shluky písmen. Když je dítě schopno i tuto variantu textu bezproblémově přečíst, ukážeme mu předlohu, kde chybí už jednotlivá slova.

Metoda Fernaldové je určena pro děti s dobrou strategií čtení, ale které čtou pomalu. Vhodná je nejen pro dospělé s dyslexií, ale pro všechny pomalé čtenáře. Spočívá v tom, že text zhruba o deseti řádcích nemá čtenář číst nahlas nebo potichu, ale jen projít zrakem. Poté si podtrhne slova, která by mu dělala potíže při hlasitém čtení a až nyní čte nahlas. Protože text již částečně zná, nemusí se obávat neznámých slov. Zvýší se tím sebedůvěra a motivace. U zkušenějších čtenářů se nebojíme ani klást otázky, abychom zjistili, jak textu porozuměli.

5. VÝUKA CIZÍMU JAZYKU NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Znalost cizích jazyků je v současné době na celém světě nepostradatelná a patří k základním kompetencím absolventů jakéhokoli typu studia. I když byla jako povinný cizí jazyk zavedena angličtina, diskuze, zda je pro žáky se specifickými poruchami učení vhodnější angličtina nebo němčina, stále neutichají. V obou jazycích se vyskytují problematické úseky jak v gramatice, tak ve slovní zásobě. Proto je užitečnější neptat se jaký jazyk, ale jaká metoda, jaký přístup a pomůcky povedou studenta se specifickými obtížemi k úspěchu, k novým vědomostem a sebedůvěře.

Při procesu vzdělávání se cizím jazykům je nutné, aby práce pedagoga probíhala v součinnosti s aktivitou žáka samotného.

Základním přístupem při výuce cizího jazyka je přístup multisenzoriální, jehož mottem je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. O jeho efektivnosti byl přesvědčen již Jan Amos Komenský. Dochází zde ke spojení zraku, sluchu, hmatu, kinestetického vnímání a motoriky. To samozřejmě klade velké požadavky na přípravu vyučujícího, ale také je nutností aktivní zapojení studentů. Při osvojování a procvičování slovní zásoby má žák k dispozici obrázky, psaná slova, znázorňování obsahu slov pohybem, výslovnost za podpory jak učitele, spolužáků, tak i magnetofonu.

Základním cílem výuky každého cizího jazyka je získání komunikativní kompetence. Pro žáka s dyslexií je velkým úspěchem, když dovede říci něco o sobě, o své rodině, popsat cestu, porozumět a odpovědět na jednoduchou otázku.

Sebedůvěru studentů můžeme posílit, necháme-li je zažít úspěch ze zvládnutého učiva. Jen na základě již existujících struktur osvojených vědomostí můžeme po malých krocích přejít k náročnějšímu učivu a úkolům úspěšně. Tím je myšlena automatizace poznatků a samostatné vybavování bez zdlouhavého přemýšlení. Při osvojování nových pojmů je také vhodné využít obsahové nebo morfologické struktury slov. Např. řadit k sobě slova příbuzná, slova rýmující se nebo slova obsahující stejné hláskové skupiny.

Při komunikaci zapojujeme celý komplex různých kognitivních funkcí, z nichž některé jsou u dyslektiků v deficitu a negativně tak ovlivňují aplikaci poznatků. A tak snad v žádném jiném předmětu, než v cizím jazyce, není tolik důležité soustavné opakování učiva různými formami.

5.1 OSVOJOVÁNÍ DOVEDNOSTI KOMUNIKACE A MLUVNÍ POHOTOVOSTI

Jak již bylo zmíněno, hlavním cílem při osvojování cizího jazyka je komunikace. Zkušenosti mnohých učitelů mluví pro vedení výuky v cizím jazyce. Tak si budou žáci automaticky utvářet přímé spojení mezi situací a pojmem a začnou postupně v cizím jazyce myslet. Vytratí se spojovací článek – mateřský jazyk. Že takto vedené hodiny cizích jazyků mohou být i pro dyslektiky výhodou, dokazuje i potřeba žáků s dyslexií výraz mnohokrát slyšet, opakovat společně s učitelem než jsou schopni odbourat bariéry a nebát se používat ho samostatně.

5.2 OSVOJOVÁNÍ VÝSLOVNOSTI

Výslovnost, melodie a tempo řeči jsou pro komunikaci v cizím jazyce velmi důležité. Užíváme-li u cizích slovíček českou výslovnost, je to pro cizince větší chybou než špatný tvar slova. Kvůli deficitu ve sluchové percepci a obtížím v artikulaci je schopnost osvojit si správnou výslovnost omezena.

5.3 ROZŠIŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY

Pro jedince se specifickými obtížemi je vybavování slov v mateřském jazyce obtížnější než pro ostatní vrstevníky, proto je vhodné spojit předmět, situaci přímo s německým výrazem. Pomocí třídního kolektivu vytváří pedagog modelové situace, využívá názorných pomůcek, pantomimy, gest, rytmu a zapojuje různé typy paměti (zrakovou, sluchovou, pohybovou). Tím využijeme multisenzoriální přístup. O. Zelinková (2005) navrhuje několik postupů, jak aktivně zvětšit slovní zásobu součinností studentů:

- na obrázek lidské postavy děti přikládají kartičky s pojmenováním částí těla,
- žák předvádí činnost, kterou měl uvedenou na kartičce, ostatní činnost poznávají,
- učitel popisuje obrázek a studenti ho podle diktátu kreslí na papír,
- jeden žák hází dvěma (i více) kostkami, spolužák uvádí matematické operace,
- studenti z řady slov vyřadí slovo, které tam významově nepatří,
- z písmen tvoří slova, ze slov věty, z vět příběh, vyprávění,

- hledají slova opačného významu,
- žáci definují určitý předmět, k čemu slouží, jak vypadá, jeho vlastnosti,
- nová slova spojují spolužáci do slovních spojení a vět a tím rozvíjí holou větu do souvětí.

5.4 OSVOJOVÁNÍ GRAMATICKÝCH KATEGORIÍ

Nelze přesně říci, do jaké míry je student s dyslexií schopen osvojit si gramatiku cizího jazyka. U každého jedince je osvojování si dovedností záležitostí velmi individuální. Důležitou roli zde hrají rozdílné rozumové schopnosti, stupeň závažnosti poruchy a vnější faktory ovlivňující jedince. Ve většině případů je důvodem nezvládnuté gramatiky cizího jazyka špatné osvojení gramatických pravidel v jazyce mateřském. Pro jedince upřednostňující vizuální vjemy, potřebující přehled a systém, budou účinnou pomůckou při zvládnání mluvnice gramatické přehledy a barevně odlišené slovní druhy. Přehledy a tabulky nabízejí pocit jistoty a zrakové kontroly. Není na škodu nechat si přehledné gramatické pomůcky po ruce do té doby, dokud si sám žák nebude jist zautomatizováním poznatků. Má-li totiž student se specifickou poruchou učení pocit, že chybu neudělá, nebo si ji hned opraví, zvedne mu to sebedůvěru a postupně mizí rozpaky z dlouhého vzpomínání na správnou koncovku nebo tvar.

5.5 NÁCVIK ČTENÍ

Pro studenty s dyslektickými obtížemi je důležitá přehledná grafická úprava textu, větší písmena a členění do kratších odstavců. Příliš dlouhý text s malými písmeny a bez rozdělení do krátkých úseků je pro dyslektika značně demotivující. I když mnozí studenti se specifickými obtížemi při čtení doma skutečně čtou, nemusí jejich výkon při čtení ve škole odpovídat námaze a snaze vynaložené doma. Ale jakékoli aktivní používání jazyka by měl pedagog hodnotit pozitivně, pochvalou a povzbuzením k další práci. O. Zelinková (2005) představuje několik cvičení pro nácvik čtení v cizím jazyce:

- podtrhávání známých, popř. neznámých slov v textu,
- podtrhávání jednotlivých slovních druhů (efektivnějším způsobem varianta s barevným rozlišováním podle barvy v gramatickém přehledu),

- hromadné čtení ve skupinkách, kdy žák cvičí čtení a současně slyší svůj hlas, aniž by se obával neúspěchu,
- předčítání textu učitelem a žáci si vypisují předem určená slova (názvy zvířat),
- student má vyřadit slovo, která do řady ostatních výrazů obsahově nepatří,
- žák má spojovat slova čtená bez hláskování, slabikování s obrázkem a vyhledat je v textu,
- jednotlivec čte text současně s puštěným magnetofonem.

5.6 NÁCVIK PSANÍ

Zcela rozdílných výsledků dosahují studenti v opisu a přepisu textu, v psaní diktátech a ve volném písemném projevu. Nedá se tedy říci, která činnost je pro studenty se specifickou poruchou učení nejsnazší a která nejobtížnější. Jednotlivé psychické funkce se totiž při těchto činnostech zapojují v různé intenzitě, ovlivněné stupněm poruchy či její kombinace s poruchou jinou. V případě, kdy se jedná o kombinace poruch (dyslexie, dysgrafie a dysortografie), bývá velice komplikovanou činností i opisování slovíček z tabule nebo učebnice. Zda to má vůbec význam, když některá slovíčka jednotlivec ani nepřečte nebo jejich tvary napodobí tak, že je sám po sobě nepřečte, je otázkou individuálního přístupu a požadavků vyučujícího.

Jen stěží můžeme říci, která oblast z výše jmenovaných je pro středoškoláka – dyslektika - studujícího cizí jazyk nejdůležitější. Ani bez jedné se samozřejmě neobejde. Pro dyslektika budou pravděpodobně vždy překážkou slovní zásoba a gramatická pravidla. Proto, chceme-li naučit i takto handicapovaného studenta základům cizího jazyka, měli bychom se soustředit především na rozvoj jeho komunikačních schopností. Ani zde se samozřejmě student s dyslexií neobejde bez slovní zásoby, ale i s malou slovní zásobou je možné domluvit se a získat informace, které právě potřebujeme. A o to v cizím jazyce jde. Být schopen komunikovat.

Pokud bychom se k dyslektikovi chovali jako ke studentovi, který se v žádném případě nikdy cizí jazyk naučit nemůže, sebereme mu veškerou chuť do učení, i do látky, kterou je schopen se naučit. A v situacích, ve kterých by byl schopen se dorozumět, se raději „stáhne“ do ústraní.

6. CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem této práce bylo zjistit, jak postupují pedagogové při výuce německého jazyka u studentů se specifickou poruchou učení na středních školách, jakým způsobem výuka probíhá, zda je u těchto žáků uplatňován individuální přístup, a jak se liší od přístupu k dětem intaktním.

Dílčím cílem bylo zjistit, jak sami studenti vnímají svůj handicap, zda se cítí být omezováni nebo diskriminováni v procesu vyučování, a zjištění jejich názoru, zda je jim poskytovaná péče považují za dostatečnou.

7. CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU

Šetření pro tento výzkum jsem prováděla na středních školách Plzeňského kraje. Jednalo se o tyto střední školy a střední odborná učiliště:

Název školy	Adresa školy
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	Plzeň, Politických vězňů 5
Integrovaná střední škola	Klatovy, Voříškova 823
Střední škola zemědělská a potravinářská	Klatovy, Národních mučedníků 14
Střední průmyslová škola	Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362
Střední odborné učiliště stavební	Plzeň, Borská 55
Střední odborné učiliště Horažďovice	Horažďovice, Blatenská 313
SOŠ poštovní a SOU poštovní	Plzeň, Klatovská 200

Jednotlivé školy v Plzni jsem si vybrala podle zjištěných údajů o docházce studentů se specifickou poruchou učení na konkrétních středních školách z Pedagogicko-psychologické poradny v Plzni, v ostatních městech na základě informací získaných telefonickým zkontaktováním. Oslovila jsem sedm státních škol. Respondenty byli studenti se specifickými poruchami učení, jimž jsem rozdala celkem 32 dotazníků.

Název školy	Počet navštívených tříd	Počet dyslektiků ve třídě	Počet rozdaných dotazníků
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	3	3	3
		2	2
		3	3
Integrovaná střední škola Klatovy	3	4	4
		3	3
		5	5
Střední škola zemědělská a potravinářská	1	2	2
Střední průmyslová škola	1	1	1
Střední odborné učiliště stavební	1	2	2
Střední odborné učiliště Horažďovice	2	3	3
		2	2
SOŠ poštovní a SOU poštovní	1	2	2
Celkem	12	32	32

8. METODY A METODIKA ŠETŘENÍ

K dosažení cílů mé výzkumné sondy jsem jako základní metodu použila metodu dotazníkového šetření, která náleží ke specifickým metodám v pedagogickém vědeckém výzkumu. Otázky v dotazníku jsem formulovala jasně a konkrétně, aby byly přiměřené věku respondentů a ti je chápali ve stejném významu.

Dotazník se skládá ze šestnácti položek. Dotazník byl sestaven jako kombinovaný, na některé otázky se nabízely pouze uzavřené odpovědi, některé položky bylo formulovány jako zcela uzavřené, dichotomní a některé položky, které byly koncipovány jako škálové položky, nabízely přesně formulované odpovědi. Otázky se týkaly pouze jedince se specifickou poruchou učení a průběhu výuky německého jazyka. Dotazníky jsem rozdala pouze studentům se specifickou poruchou učení na středních školách, v prvních, druhých a třetích ročnících.

Jako další vědeckou metodu k dosažení cílů jsem využila metody pozorování, které patří k základním metodám vědeckého výzkumu v pedagogice. Pozorování jsem prováděla přímé, zjevné a nezúčastněné. Dodržela jsem charakteristické rysy vědecké metody pozorování, a to objektivnosti, plánovitosti, systematičnosti a směřování k jasně formulovanému cíli.

Pozorování jsem prováděla na konci listopadu a v prosinci 2007, kdy jsem postupně navštívila 12 tříd na středních školách Plzeňského kraje se studenty se specifickou poruchou učení. V každé třídě jsem se zúčastnila pozorování ve čtyř po sobě následujících hodinách německého jazyka. Poznámky z pozorování jsem si zapisovala do předem strukturovaného formuláře.

Spojením dotazníkového šetření s metodou pozorování jsem se snažila dosáhnout co největší objektivizace dat, doplnění a zpřesnění informací získaných z dotazníku.

Z dotazníkového šetření a z pozorování jsem získala informace o péči a individuálním přístupu vyučujícího německého jazyka ke studentovi se specifickou formou učení, o průběhu výuky, o způsobu hodnocení, o individuálním zapojení handicapovaného jednotlivce do třídního kolektivu.

9. STANOVENÉ HYPOTÉZY

K dosažení cílů šetření jsem si stanovila tyto hypotézy:

H 1: Předpokládám, že žákům se specifickou poruchou učení (dyslexie, dysortografie) by měla být v hodinách německého jazyka věnována individuální péče a individuální přístup.

H 2: Předpokládám, že na základě tohoto přístupu budou v hodinách dostávat některé odlišné úkoly, které nebudou totožné pro celou třídu.

H 3: Předpokládám, že vyučující bude zadávat žákům reedukační cvičení zaměřená na odstraňování dyslektických a dysortografických obtíží.

H 4: Předpokládám, že pedagog bude studenty se specifickou poruchou učení hodnotit podle Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24, tzn. zdůraznit motivační složku hodnocení a hodnotit především ty jevy, které žák zvládl.

H 5: Předpokládám, že žáci nebudou hodnoceni klasifikační stupnicí, ale různými alternativními formami hodnocení, např. bodovým ohodnocením, hodnocením s uvedením počtu chyb nebo slovním hodnocením.

H 6: Předpokládám, že všichni spolužáci studenta se specifickou poruchou učení jsou informováni o jeho znevýhodnění (handicapu) a je jim vysvětlena podstata individuálního přístupu a způsobu hodnocení.

10. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

10.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Tabulka č. 1. Projevují se u Tebe pouze příznaky dyslexie, nebo dyslexie v kombinaci s dysortografií?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
J. K.	17	X			X
N. Š.	17		X		X
P. M.	16	X			X
P. L.	17	X			X
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X		X
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X			X

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
M. L.	16	X		X	
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X			X
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X			X
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X		X	
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X			X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X			X

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
V. M.	17	X			X
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
P. N.	16	X		X	
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X	X	
M. N.	17	X			X

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X			X

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Pouze dyslexie	Dyslexie + dysortografie
		32	26	6	9

Z tabulky je patrné, že 71,9 % dotázaných studentů současně s dyslexií trpí i dysortografií.

Tabulka č. 2. Vyskytla se specifická porucha učení i u ostatních členů Tvé rodiny?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X			X
P. L.	17	X			X
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X		X
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X		X	
J. J.	17	X		X	
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X		X	
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X			X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X			X

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X		X	
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X		X	
T. P.	16	X		X	
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X	X	
M. N.	17	X			X

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	17

Tabulka vypovídá, že 53 % dotázaných studentů se specifickou poruchou učení má mezi svými blízkými příbuznými jedince handicapovaného specifickou poruchou učení.

Tabulka č. 3. Je Ti v hodinách německého jazyka věnována individuální péče?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X		X	
J. P.	17	X			X
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X		X	
Z. N.	18	X			X
P. T.	17	X		X	
D. S.	18	X		X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X		X	
J. B.	16	X		X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X	X	
M. N.	17	X		X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	22

V 68,8 % je dyslektikům v hodinách německého jazyka poskytována individuální péče. Zápornou odpověď na tuto otázku uvedlo 31,2 % dotázaných studentů. Jednalo se především o studenty na středních odborných učilištích. Příčinou je zřejmě to, že v těchto třídách jsou žáci s celkově slabšími studijními výsledky, a tak vyučující při výuce nemůže trávit více času s handicapovanými, neboť jeho pomoc potřebují i intaktní děti.

Tabulka č. 4. . Pokládáš Tobě poskytovanou péči za dostatečnou?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X		X	
J. P.	17	X		X	
J. J.	17	X		X	
P. L.	17	X		X	
Z. N.	18	X			X
P. T.	17	X		X	
D. S.	18	X		X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X		X	
J. B.	16	X		X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X		X	
L. M.	17		X	X	
M. N	17	X		X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	25

78 % dotázaných žáků se specifickou poruchou učení považuje jim poskytovanou péči za dostačující. 22 % dotázaných studentů naopak uvedlo, že jim poskytovanou péči za dostatečnou nepovažují.

Tabulka č. 5. Umožňuje Ti vyučující při hodině používat gramatické tabulky?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X		X	
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X		X	
J. J.	17	X		X	
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X		X	
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X			X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X			X
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X		X
M. N	17	X			X

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	18

Jak ukazuje tabulka, 56,3 % studentů, má povoleno při výuce německého jazyka používat gramatické tabulky. To žákům se specifickou poruchou velmi pomáhá, protože dítě získává důvěru sama v sebe, přestává se bát chyb a má větší chuť komunikovat v cizím jazyce. 43,7 % dotázaných uvedlo, že v hodinách německého jazyka nemají povoleno nahlížet do gramatických tabulek.

Tabulka č. 6. Dostáváš za domácí úkol cvičení zaměřená na reedukaci dyslektických obtíží?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X		X	
J. P.	17	X		X	
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X			X
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X			X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X		X
R. H.	17	X			X

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X			X

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X			X
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X		X
M. N	17	X			X

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	13

Z tabulky vyplývá, že 59 % žáků se specifickou poruchou učení nedostává domů žádná cvičení zaměřená na reedukaci dyslektických potíží. Příčinou je pravděpodobně to, že většina vyučujících nechce trávit svůj volný čas vyhledáváním nebo vypracováváním takovýchto cvičení. 41 % dotázaných studentů se specifickou poruchou učení dostává za domácí úkol cvičení zaměřená na reedukaci dyslektických obtíží.

Tabulka č. 7. Jsou spolužáci podrobněji informováni o Tvém znevýhodnění?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X		X	
N. Š.	17		X	X	
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X	X	
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X		X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X		X	
D. V.	16	X		X	
K. K.	16	X		X	
L. T.	16	X		X	
F. H.	17	X		X	
L. B.	17	X		X	
J. P.	17	X		X	
J. J.	17	X		X	
P. L.	17	X		X	
Z. N.	18	X		X	
P. T.	17	X		X	
D. S.	18	X		X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	X		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X		X	
J. B.	16	X		X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16				X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X	X	
M. N	17	X		X	

SOS poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	29

Dle tabulky jsou spolužáci dyslektiků podrobněji informováni o specifické poruše učení v 90,6 %. Informovaný student nepohlíží na individuální přístup ke svému spolužákovi jako na „nadržování“ a ve třídě jsou přátelštější vztahy mezi zdravými žáky a žáky se specifickou poruchou učení. 9,4 % studentů o obtížích jejich spolužáků se specifickou poruchou učení informováno nebylo.

Tabulka č. 8. Prochází s Tebou vyučující předem látku, na kterou bude psán test?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X			X
N. Š.	17		X		X
P. M.	16	X			X
P. L.	17	X			X
V. N.	17	X			X
Z. N.	18		X		X
J. Ž.	18		X		X
K. T.	19	X			X

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X			X
D. V.	16	X			X
K. K.	16	X			X
L. T.	16	X			X
F. H.	17	X			X
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X			X
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X			X
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X			X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X		X
R. H.	17	X			X

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X			X

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X			X
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X		X
M. N	17	X			X

SOS poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X		X
V. T.	16	X			X

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
	32	26	6	-	32

100 % dotázaných studentů se specifickou poruchou učení uvedlo, že před psaním písemné práce blíže neprobírají látku a gramatické jevy, na které písemná práce bude zaměřena.

Tabulka č. 9. Jakou formou dostáváš v hodině německého jazyka diktát?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
J. K.	17	X			X	
N. Š.	17		X		X	
P. M.	16	X				X
P. L.	17	X			X	
V. N.	17	X			X	
Z. N.	18		X			X
J. Ž.	18		X			X
K. T.	19	X			X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
M. L.	16	X				X
D. V.	16	X				X
K. K.	16	X			X	
L. T.	16	X			X	
F. H.	17	X				X
L. B.	17	X			X	
J. P.	17	X		X		
.	17	X			X	
P. L.	17	X			X	
Z. N.	18	X		X		
P. T.	17	X		X		
D. S.	18	X		X		

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
V. M.	17		X		X	
R. H.	17	X			X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
Z. H.	18	X			X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
V. M.	17	X		X		
J. B.	16	X			X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
P. N.	16	X				X
T. P.	16	X				X
J. V.	16	X			X	
L. M.	17		X	X		
M. N	17	X			X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
M. J.	17		X		X	
V. T.	16	X			X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Píši celý text, mohu odevzdat, až vše dopíši a zkontroluji	Doplňuji do textu jevy, na které diktát je
		32	26	6	6	18

Tabulka vypovídá, že ideální postup při zadávání diktátů studentům se specifickou poruchou učení, čili doplňovat do textu pouze ty jevy, na které diktát je, využívají vyučující ve 25 %. Nejvíce studentů se specifickou poruchou učení, 56,3 %, píše celý text a odevzdává ho, až ho stihne dopsat a zkontrolovat. Zbývajících 18,7 % studentů se specifickou poruchou učení musí při hodině psát celý text a odevzdávat s ostatními.

Tabulka č. 10. Jakým způsobem zadává vyučující cvičení na gramatické jevy?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
J. K.	17	X			X	
N. Š.	17		X		X	
P. M.	16	X			X	
P. L.	17	X		X		
V. N.	17	X		X		
Z. N.	18		X			X
J. Ž.	18		X		X	
K. T.	19	X			X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
M. L.	16	X				X
D. V.	16	X				X
K. K.	16	X			X	
L. T.	16	X			X	
F. H.	17	X		X		
L. B.	17	X			X	
J. P.	17	X				X
	17	X				X
P. L.	17	X			X	
Z. N.	18	X		X		
P. T.	17	X			X	
D. S.	18	X			X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
V. M.	17		X	X		
R. H.	17	X		X		

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepků 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
Z. H.	18	XX			X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
V. M.	17	X		X		
J. B.	16	X			X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
P. N.	16	X				X
T. P.	16	X				X
J. V.	16	X		X		
L. M.	17		X		X	
M. N.	17	X			X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
M. J.	17		X	X		
V. T.	16	X		X		

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Píši celý text, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními	Doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
	32	26	6	10	15	7

46,9 % tázaných žáků se specifickou poruchou učení odpovědělo, že při gramatických cvičeních doplňují do textu, který odevzdávají s ostatními. 31,3 % odpovědělo, že při gramatických cvičeních musí psát celý text a odevzdat s ostatními. To je pro studenta s dyslexií velmi nevhodný postup, protože většinu jeho pozornosti vyčerpá samotné psaní a na gramatické jevy se soustředí již s obtížemi. 21,8 % tázaných studentů se specifickou poruchou učení uvedlo, že doplňují do textu a kontrolu s vysvětlením gramatických jevů provádějí ústně.

Tabulka č.11. Při konverzačních hodinách mě nikdo nevybízí, a tak moc nemluví.

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
J. K.	17	X			X
N. Š.	17		X		X
P. M.	16	X			X
P. L.	17	X			X
V. N.	17	X			X
Z. N.	18		X		X
J. Ž.	18		X		X
K. T.	19	X			X

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. L.	16	X		X	
D. V.	16	X		X	
K. K.	16	X		X	
L. T.	16	X		X	
F. H.	17	X			X
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X			X
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X		X	
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X		X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17		X		X
R. H.	17	X			X

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
Z. H.	18	X			X

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
V. M.	17	X			X
J. B.	16	X		X	

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
P. N.	16	X		X	
T. P.	16	X		X	
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X		X
M. N	17	X			X

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Ano	Ne
M. J.	17		X		X
V. T.	16	X			X

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Ano	Ne
		32	26	6	9

Většina dotázaných studentů se specifickou poruchou učení, 71,9 %, se v konverzačních hodinách německého jazyka cítí být dostatečně pobízeno k ústnímu projevu. To žáky motivuje k další práci.

Tabulka č. 12. Pokud používáš špatné koncovky, tvary sloves, slovesný čas, dlouze si vybavuješ slovíčka, jaké jsou reakce vyučujícího?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
J. K.	17	X				X
N. Š.	17		X			X
P. M.	16	X				X
P. L.	17	X				X
V. N.	17	X				X
Z. N.	18		X		X	
J. Ž.	18		X		X	
K. T.	19	X				X

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
M. L.	16	X		X		
D. V.	16	X		X		
K. K.	16	X			X	
L. T.	16	X		X		
F. H.	17	X		X		
L. B.	17	X				X
J. P.	17	X				X
J. J.	17	X			X	
P. L.	17	X			X	
Z. N.	18	X		X		
P. T.	17	X		X		
D. S.	18	X			X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
V. M.	17		X			X
R. H.	17	X		X		

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
Z. H.	18	X				X

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
V. M.	17	X			X	
J. B.	16	X				X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
P. N.	16	XX		X		
T. P.	16	X		X		
J. V.	16	X		X		
L. M.	17		X		X	
M. N.	17	X		X		

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
M. J.	17		X			X
V. T.	16	X				X

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Komentář, že zase nic neumím	Vyvolá raději někoho jiného	Povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
	32	26	6	11	8	13

40,6 % dotázaných studentů se specifickou poruchou učení uvedlo, že pokud udělají chybu nebo si něco vybavují delší dobu, nabídne jim vyučující pomoc a společně dojdou ke správnému výsledku, tvaru, koncovce, výrazu. 34,4 % žáků odpovědělo, že pokud použijí chybné koncovky, tvary sloves, špatné slovíčko, vyučující to okomentuje, že opět nic neumí. Jak tabulka ukazuje, ve 25,5 % vyučující raději vyvolá někoho jiného.

Tabulka č. 13. Jaký vztah máš k německému jazyku?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
J. K.	17	X		X		
N. Š.	17		X	X		
P. M.	16	X		X		
P. L.	17	X			X	
V. N.	17	X			X	
Z. N.	18		X	X		
J. Ž.	18		X	X		
K. T.	19	X			X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
M. L.	16	X			X	
D. V.	16	X			X	
K. K.	16	X				X
L. T.	16	X				X
F. H.	17	X				X
L. B.	17	X			X	
J. P.	17	X		X		
J. J.	17	X			X	
P. L.	17	X				X
Z. N.	18	X			X	
P. T.	17	X			X	
D. S.	18	X				X

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
V. M.	17		X		X	
R. H.	17	X			X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
Z. H.	18	X			X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
V. M.	17	X			X	
J. B.	16	X		X		

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
P. N.	16	X				X
T. P.	16	X			X	
J. V.	16	X			X	
L. M.	17		X	X		
M. N	17	X			X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
M. J.	17		X	X		
V. T.	16	X			X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Dobry, baví mě	Neutrální, beru ho jako školní povinnost	Záporný, beru ho jako školní zlo
		32	26	6	9	17

Výsledky z této tabulky vypovídají, že 53,1 % studentů se specifickou poruchou učení má k německému jazyku neutrální vztah. 28,1 % studentů se specifickou poruchou učení uvedlo, že je německý jazyk baví. 18,8 % dětí vnímá německý jazyk jako nezábavný a jako nutné zlo.

Tabulka č. 14. Stačí Ti výklad a procvičování v hodině ve škole, nebo potřebuješ doučování?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
J. K.	17	X			X
N. Š.	17		X		X
P. M.	16	X		X	
P. L.	17	X		X	
V. N.	17	X		X	
Z. N.	18		X		X
J. Ž.	18		X	X	
K. T.	19	X			X

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
M. L.	16	X		X	
D. V.	16	X		X	
K. K.	16	X		X	
L. T.	16	X		X	
F. H.	17	X			X
L. B.	17	X			X
J. P.	17	X			X
J. J.	17	X			X
P. L.	17	X			X
Z. N.	18	X			X
P. T.	17	X			X
D. S.	18	X		X	

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
V. M.	17		X	X	
R. H.	17	XX		X	

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žaka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
Z. H.	18	X		X	

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žaka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
V. M.	17	X		X	
J. B.	16	X			X

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žaka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
P. N.	16	X			X
T. P.	16	X			X
J. V.	16	X			X
L. M.	17		X	X	
M. N.	17	X		X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žaka	Věk	Pohlaví		Odpověď	
		Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
M. J.	17		X	X	
V. T.	16	X		X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Stačí ve škole	Potřebuji doučování
		32	26	6	17

Tabulka uvádí, že 53 % žáků se specifickou poruchou učení si při domácí přípravě vystačí s materiálem a informacemi z vyučovací hodiny. 47 % studentů se specifickou poruchou učení nestačí informace z hodiny německého jazyka ve škole a vyhledávají doučování německého jazyka.

Tabulka č. 15. Jak dlouho udržíš v hodině pozornost?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30-ti minut	Do 20-ti minut	Méně než 20 minut
J. K.	17	X			X		
N. Š.	17		X		X		
P. M.	16	X			X		
P. L.	17	X			X		
V. N.	17	X		X			
Z. N.	18		X	X			
J. Ž.	18		X	X			
K. T.	19	X				X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
M. L.	16	X				X	
D. V.	16	X				X	
K. K.	16	X				X	
L. T.	16	X				X	
F. H.	17	X				X	
L. B.	17	X			X		
J. P.	17	X			X		
.	17	X		X			
P. L.	17	X		X			
Z. N.	18	X				X	
P. T.	17	X			X		
D. S.	18	X		X			

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
V. M.	17		X	X			
R. H.	17	X		X			

Střední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
Z. H.	18	X			X		

Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
V. M.	17	X			X		
J. B.	16	X			X		

Střední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
P. N.	16	X			X		
T. P.	16	X			X		
J. V.	16	X		X			
L. M.	17		X	X			
M. N.	17	X			X		

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď			
		Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
M. J.	17		X	X			
V. T.	16	X			X		

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Bez problémů celou hodinu	Do 30 minut	Do 20 minut	Méně než 20 minut
		32	26	6	11	14	7

Dle tabulky udrží pozornost při hodině německého jazyka 34,5 % studentů se specifickou poruchou učení pozornost celou hodinu, 43,7 % žáků udrží pozornost do třiceti minut a 21,8 % studentů vnímá pozorně při hodině do dvaceti minut.

Tabulka č. 16. Jaký vztah máte s vyučujícím německého jazyka?

Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
J. K.	17	X		X		
N. Š.	17		X	X		
P. M.	16	X		X		
P. L.	17	X		X		
V. N.	17	X		X		
Z. N.	18		X	X		
J. Ž.	18		X	X		
K. T.	19	X			X	

Integrovaná střední škola, Klatovy, Voříškova 823

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
M. L.	16	X			X	
D. V.	16	X			X	
K. K.	16	X			X	
L. T.	16	X			X	
F. H.	17	X				X
L. B.	17	X				X
J. P.	17	X			X	
J. J.	17	X				X
P. L.	17	X			X	
Z. N.	18	X		X		
P. T.	17	X		X		
D. S.	18	X		X		

Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy, Národních mučedníků 14

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
V. M.	17		X	X		
R. H.	17	X		X		

Sřední průmyslová škola, Klatovy, nábřeží Kpt. Nálepky 362

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
Z. H.	18	X			X	

Sřední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
V. M.	17	X			X	
J. B.	16	X			X	

Sřední odborné učiliště, Horažďovice, Blatenská 313

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
P. N.	16	X		X		
T. P.	16	X			X	
J. V.	16	X			X	
L. M.	17		X	X		
M. N.	17	X			X	

SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň, Klatovská 200

Iniciály žáka	Věk	Pohlaví		Odpověď		
		Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
M. J.	17		X	X		
V. T.	16	X			X	

Celkem	Počet žáků	Muž	Žena	Kladný	Neutrální	Záporný
		32	26	6	15	14

Studenti se specifickou poruchou učení vyjadřují svůj vztah s vyučujícím německého jazyka kladně ve 46,9 %. 43,8 % studentů shledává tento vztah jako neutrální. 9,3 % studentů se specifickou poruchou učení považuje vztah k vyučujícímu německého jazyka za záporný.

10.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Tabulka č. 17. Jsou studenti se specifickou poruchou učení vyvolávání každou hodinu německého jazyka?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď	
			Ano	Ne
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3	
	24	2	2	
	23	3	3	
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4		4
	27	3	1	2
	29	5	1	4
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2		2
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1	1	
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2	2	
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3		3
	19	2		2
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2	1	1
Celkem	286	32	14	18

Tabulka vypovídá o tom, že v pozorovaných běžných třídách, ve kterých jsou studenti se specifickou poruchou učení, převládá zanedbávání aktivní účasti těchto jednotlivců. V 56,3 % nebyli žáci se specifickou poruchou učení vyvoláni každou hodinu německého jazyka. Jednalo se většinou o třídy na středních odborných učilištích, především o třídy s vyšším počtem studentů se specifickými poruchami učení. Důvodem byla nižší úroveň znalostí i u ostatních žáků a tím pádem vyšší časové ztráty i při jednoduchých úkolech.

Tabulka č. 18. Způsob hodnocení studentů se specifickou poruchou učení v hodinách německého jazyka.

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď			
			Číselně	Slovně	Číselně + Slovně	Body
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3			2	1
	24	2			2	
	23	3			3	
Integrovaná SŠ, Klatovy	28	4	4			
	27	3			2	1
	29	5	2			3
SŠ zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2	1		1	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1			1	
SOU stavební, Plzeň	24	2	2			
SOU Horažďovice	18	3	2		1	
	19	2	1			1
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2			2	
Celkem	286	32	12	-	14	6

Údaje z tabulky č. 2 zobrazují, že na středních školách převládá ve 48,8 % hodnocení kombinované – číselné se slovním. Toto procento by mělo vzrůstat, protože kombinované hodnocení je to vhodný způsob hodnocení studentů se specifickými poruchami učení. 37,4 % studentů je hodnoceno pouze číselně a 18,8 % studentů se specifickou poruchou učení je hodnoceno pouze body.

Tabulka č. 19. Probíhá výuka německého jazyka také ve dvojicích či ve skupinkách?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Ano, každou hodinu	Ano, jen občas	Ne, nikdy
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3		
	24	2	2		
	23	3	3		
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4			4
	27	3		3	
	29	5		5	
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2		2	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1	1		
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2		2	
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3			3
	19	2		2	
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2	
Celkem	286	32	9	16	7

Sonda, čítající 12 běžných tříd, ve kterých jsou i studenti se specifickou poruchou učení, podala následující informace o práci žáků ve dvojicích či ve skupinkách. 50 % pedagogů ve svých třídách při hodinách německého jazyka alespoň občas využívá práce žáků ve dvojicích a skupinového vyučování. V každé své hodině německého jazyka tuto formu výuky žáků využívalo 28 % pedagogů. Skupinová forma výuky je organizačně náročná, nehodí se pro určitý typ výkladu látky (gramatika), ale žákům umožňuje nácvik jazyka v konverzaci. 22 % vyučujících uvedenou formu výuky nevyužívá vůbec.

Tabulka č. 20. Dostávají studenti se specifickými poruchami učení po přečtení textu otázky, které ověří pochopení přečteného článku?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Ano, po každém čtení	Ano, jen občas	Ne, nikdy
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3		
	24	2		2	
	23	3	3		
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4			4
	27	3		3	
	29	5		5	
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2		2	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1	1		
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2		2	
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3			3
	19	2			2
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2	
Celkem	286	32	7	16	9

Údaje z této tabulky nás informují o tom, že 22 % studentů dostává otázky na pochopení obsahu po přečtení každého textu. Je zde tedy zřetelně vidět stále setrvávající tendence naučit co nejvíce pro úspěšnost v testech, ovšem již menší zájem o praktické využití znalostí v budoucím životě studentů. Zvláště pro studenty se specifickou poruchou učení na střední škole je důležité, vést je především k porozumění v cizím jazyce, i když jednodušší formou. 50 % studentů dostává otázky zaměřené k praktickému využití informací z textu alespoň občas, 28 % studentů pracuje s textem, aniž by si ho blíže s vyučujícím přiblížili.

Tabulka č. 21. Jakou pomoc nabízí vyučující studentovi se specifickou poruchou učení při překládání věty, která mu činí potíže?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Poradí slovní zásobu	Poradí slovní zásobu a gramatiku	Nepomáhá
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3		3	
	24	2		2	
	23	3		3	
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4			4
	27	3	3		
	29	5		5	
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2		2	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1		1	
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2	2		
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3			3
	19	2			2
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2	
Celkem	286	32	5	18	9

Z této tabulky je patrné, že v 56,3 % vyučující pomáhají studentům při tvoření německých vět slovní zásobou i gramatickými pravidly. V těchto případech probíhala nápověda následujícím způsobem. Bylo-li těžké pro studenta se specifickou poruchou učení utvořit německou větu, postupoval spolu s vyučujícím slovo za slovem, až vznikla gramaticky správná věta. Např. u věty *Kam odbočím?* (*Wohin biege ich ab?*) překládali společně slovíčka *kam*, *odbočit*, správně vyčasovaný tvar slovesa pro 1. osobu čísla jednotného a upozornění na odlučitelnou předponu. Překládal-li student se specifickou poruchou učení zápornou větu, ve většině případů mu dělala problém. Postupem v tomto případě bylo vytvořit nejdříve kladnou větu, poté připojit zápor a upozornit studenta na jiný slovosled v německé větě, který často činí problémy. Např. u věty: *Zastávka není daleko*. postupovali *Zastávka je – není daleko*. 28,1 % vyučujících nepomáhá vůbec a 15,6 % studentů dostane jako nápovědu alespoň slovíčka.

Tabulka č. 22. Pomáhají spolužáci studentovi se specifickou poruchou učení?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď	
			Ano	Ne
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3	
	24	2	2	
	23	3	3	
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4		4
	27	3	3	
	29	5		5
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2	2	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1		1
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2	2	
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3	3	
	19	2	2	
SOS poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2
Celkem	286	32	20	12

Tabulka, která udává, že 62,5 % studentů se specifickou poruchou učení má ve svých spolužácích oporu a ti jim při rozhovorech nebo při doplňovacích cvičeních sami napovídají a radí. Vypovídá to o kladných sociálních vztazích ve třídě k žákovi s poruchou učení.

Tabulka č. 23. Dodržuje pedagog při výuce v dostatečné míře názorných pomůcek a zapojení sluchového vnímání současně se zrakovým?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Ano, pravidelně	Jen výjimečně	Ne, nikdy
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3		
	24	2		2	
	23	3	3		
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4		4	
	27	3			3
	29	5			5
Střední škola zemědělská a potravinářská Klatovy	26	2		2	
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1		1	
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2			2
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3			3
	13	2			2
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2	
Celkem	286	32	6	11	15

46,8 % studentů se specifickou poruchou učení nemá při výuce německého jazyka k dispozici názorné pomůcky, obrázky a nahrávky. To negativně působí při osvojování nové látky, neboť dobré zapamatování pro studenta s narušenou jednou percepční oblastí vyžaduje maximální využití jiné, nepoškozené percepční oblasti.

Tabulka č. 24. Používá pedagog při opravování textů stejnou barvu inkoustu jako byl žákův?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď	
			Ano	Ne
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3	
	24	2	2	
	23	3		3
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4		4
	27	3		3
	29	5		5
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2		2
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1		1
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2		2
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3		3
	19	2		2
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2		2
Celkem	286	32	5	27

Dle této tabulky byly v 84 % testy či písemné práce opravovány červenou nebo jinou výraznou barvou. Takto zvýrazněná chyba vede u žáků se specifickou poruchou učení k tomu, že si zafixují chybný tvar a v další písemné práci mají tendenci jej napsat opět chybně. Proto je vhodné při opravování výrazně nadepsat správný tvar nad chybný, což povede k zafixování správného tvaru.

Tabulka č. 25. Je student se specifickou poruchou učení chválen a motivován v každé hodině německého jazyka?

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Ano, každou hodinu	Pouze občas	Ne, nikdy
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3		
	24	2	2		
	23	3	3		
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4		4	
	27	3		3	
	29	5			5
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2			2
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1		1	
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2		2	
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3		3	
	19	2		2	
SOŠ poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2	2		
Celkem	286	32	10	15	7

Tabulka nám zobrazuje, že 31,3 % studentů je v každé hodině německého jazyka chváleno a motivováno k další práci. Tito studenti mají větší chuť se sami v tomto předmětu zdokonalovat a nemají žádné komplexy ze svých nedostatečných výkonů, ani z případných poznámek od svých spolužáků, protože mají oporu ve svém pedagogovi. 46,9 % žáků se specifickou poruchou učení je motivováno a chváleno pouze občas a 21,8 % žáků se specifickou poruchou učení není v hodinách německého jazyka chváleno vůbec.

Tabulka č. 26. Způsob zadání gramatických cvičení nebo diktátů pro studenty se specifickou poruchou učení.

Škola	Počet studentů ve třídě celkem	Počet studentů se SPU	Odpověď		
			Předtištěný text na doplnění	Předepsaný text na doplnění	Text psali spolu s ostatními
Plzeňská obchodní akademie, s. r. o.	20	3	3		
	24	2			2
	23	3	1		2
Integrovaná střední škola, Klatovy	28	4			4
	27	3		1	2
	29	5		2	3
Střední škola zemědělská a potravinářská, Klatovy	26	2			2
Střední průmyslová škola, Klatovy	25	1			1
Střední odborné učiliště stavební, Plzeň	24	2			2
Střední odborné učiliště Horažďovice	18	3	1		2
	19	2			2
SOS poštovní a SOU poštovní, Plzeň	23	2			2
Celkem	286	32	5	3	24

Z tabulky je patrné, že 75 % studentů se specifickou poruchou učení se při psaní gramatického cvičení nebo diktátu musí vypořádat s diktovaným textem stejně jako jejich zdraví spolužáci. 15,6 % má k dispozici předtištěný text k doplnění. 9,4 % studentů muselo nejdříve přečíst text k doplnění, který byl ručně předepsaný jejich vyučujícím. Kvůli obtížím ve zrakové percepci je takový úkol pro studenta se specifickou poruchou učení velmi obtížný.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit postup pedagogů při výuce německého jazyka u studentů se specifickou poruchou učení na středních školách, jakým způsobem výuka probíhá, zda je u těchto žáků uplatňován individuální přístup, a jak se liší od přístupu k dětem intaktním. Dále jsem zjišťovala, jak sami studenti vnímají svůj handicap, zda se cítí být omezováni nebo diskriminováni při výuce německého jazyka, a jak sami nahlízejí na jim poskytovanou péči.

Z odpovědí z dotazníkového šetření jsem získala informaci, že 68,8 % studentům se specifickou poruchou učení je v hodinách německého jazyka věnována individuální péče.

Dále bylo zjištěno, že většina z nich (78 %) považuje jim poskytovanou individuální péči za dostatečnou. Následující odpovědi ale toto tvrzení popírají, neboť 47 % z nich dále uvedlo, že si s informacemi z hodin německého jazyka ve škole nevystačí a vyhledává doučování.

Zarážející je, že v době pozorování v hodinách německého jazyka nebyly ani jednou žákům k dispozici názorné pomůcky (video, obrázky, magnetofonové nahrávky) ve 46,8 %. Toto procento by mělo být mnohem menší, neboť při výuce cizího jazyka u dyslektiků je třeba zapojit co nejvíce percepčních oblastí.

Jen 56,3 % studentů se specifickou poruchou učení uvedlo, že při hodinách německého jazyka mají umožněno používat gramatické tabulky. To je málo, protože tabulky jsou základní forma speciálně-pedagogického přístupu k dětem s poruchami učení.

Ze skupiny dyslektiků a dysortografiků jich pouze 41 % uvádí, že dostávají domácí úkoly zaměřené na odstraňování dyslektických a dysortografických obtíží. To svědčí o nedostatečně kvalifikovaném přístupu učitelů, protože 59 % žáků zůstává bez cílené reedukační péče.

Na otázku: „Pokud používáš špatné koncovky, tvary sloves, slovesný čas, dlouze si vybavuješ slovíčka, jaké jsou reakce vyučujícího?“ uvedlo 40,6 % studentů, že při chybách souvisejících s dyslexií (chybné koncovky, špatné tvary sloves, chybný slovesný čas) je jim nabídnuta pomoc vyučujícího bez jakéhokoli náznaku nebo komentáře o neschopnosti studenta naučit se látku. Na druhou stranu zde máme 34,4 % odpovědí, v nichž studenti uvedli, že si pravidelně vyslechnou připomínku vyučujícího,

že nic neumí. U zbývajících 25% žáků se specifickou poruchou učení vyvolá vyučující jiného studenta. Připomínky o neschopnosti naučit se a vyvolání jiného studenta považuji za nevhodný přístup vyučujícího, neboť je tím podlomen pocit sebedůvěry u žáků.

Při vyhodnocování dotazníkového šetření jsem shledala nedostatky v oblasti psaní diktátů a gramatických cvičeníh. S žádným z dotázaných studentů neprobírá jeho vyučující předem látku, na kterou se bude test psát. To považuji za chybu. Vhodné bych viděla, kdyby danou látku dyslektik dopředu probíral se svým spolužákem. Většina dotázaných (56, 3 %) uvedla, že musí při diktátech psát celý text diktátu. U cvičení na gramatické jevy bylo zjištění již o něco pozitivnější, neboť jak odpovědi ukazují, musí celý text psát 21, 8 % studentů s dyslexií. Ovšem v době mého pozorování muselo psát celý text spolu s intaktními studenty 75 % dyslektiků. To vypovídá o tom, že pedagogové nevyužívají možnosti úlevy pro dyslektiky při doplňovacích cvičeníh. Myslím, že i zde by měla být lepší informovanost pedagogů o přístupu k dyslektikům.

Nepříznivý výsledek z pozorování jsem zaznamenala i při opravování chyb, protože v 84 % pozorovaných oprav byly chyby zvýrazněny červenou nebo jinou výraznou barvou. Při opravování chyb u dyslektiků považuji za vhodné chyby výrazně nepodtrhávat, ale nad chybný výraz nadepsat výraz správný.

Téměř polovina žáků, 43, 7 %, bylo v pozorovaných hodinách hodnoceno kombinací slovního a číselného hodnocení, 18, 8 % body a 37, 5 % dyslektiků bylo hodnoceno tradičně. Tento způsob hodnocení nedává dostatečnou zpětnou vazbu a žáci nevědí, kde dělají chyby, na co se mají zaměřit a co zlepšit.

Na základě pozorování jsem zjistila, že v 56, 3 % případů vyučující studentovi se specifickou poruchou učení individuálně pomáhá. Zejména doplňováním sloví zásoby a gramatickými tvary při tvorbě složitějšíh vět.

90, 6 % dyslektiků do dotazníku uvedlo, že vrstevníci jsou informováni o jejich poruše učení a je jim zdůvodněn individuální přístup a způsob hodnocení. To vede ke snaze spolužáků pomáhat svému kamarádovi se specifickou poruchou učení. A odpovídá tomu i 62, 5 % žáků, kteří, jak jsem při pozorování zjistila, svému spolužákovi s dyslexií radili při překladu složitějšíh vět. Pomáhali zdůvodněním užití členu, předložky, tvaru slovesa a množného čísla podstatných jmen. Ze strany učitele to nebylo bráno jako prohřešek, ale naopak jako týmová spolupráce, což se mi velice líbilo. Jak jsem při pozorování v hodinách německého jazyka zjistila, podpora vyučujícího vedla i ostatní studenty k nabídnutí pomoci a podpoře student se

specifickou poruchou učení v jednotlivých činnostech (překládání vět, doplňování cvičení).

Během pozorování bylo 31, 3 % studentů se specifickou poruchou učení pochváleno každou hodinu. Je alarmující, že 68, 7 % žáků se specifickou poruchou učení nebylo kladným hodnocením snahy podpořeno učitelem každou hodinu. To ukazuje na podceňování motivace žáků k učení se německému jazyku, možná i jiným předmětům, ze strany učitele.

Studenti v 71, 9 % uváděli, že jsou dostatečně vybízeni k aktivitě v hodině a k ústnímu projevu. Ovšem jak jsem při pozorování zjistila, nebylo 56, 3 % studentů se specifickou poruchou učení vyvoláno v každé hodině německého jazyka. To svědčí o nedostatečném zapojení žáků v hodině. Pro 50 % žáků připravovali vyučující skupinové vyučování alespoň v některých hodinách, pro 28 % studentů každou hodinu. V budoucnosti by se mělo toto procentu zvyšovat, neboť skupinové vyučování motivuje studenty ke zdokonalování komunikačních kompetencí. Při pozorování jsem zjistila, že pouze 22 % studentů dostává po přečtení textu vždy doplňující otázky, kterými učitel zjistí, zda student obsah textu pochopil. To je důležité z toho důvodu, že právě porozumění je u studentů se specifickou poruchou učení nedostatečné.

Jak výsledky zjištění ukazují, byla:

Hypotéza č. 1 – potvrzena,

Hypotéza č. 2 – nepotvrzena,

Hypotéza č. 3 – nepotvrzena,

Hypotéza č. 4 – nepotvrzena,

Hypotéza č. 5 – potvrzena,

Hypotéza č. 6 – nepotvrzena.

Z mého pohledu je důležité, stále doplňovat informace učitelů o problematice poruch učení při výuce cizích jazyků a seznamovat je se speciálně-pedagogickými přístupy k těmto dětem. Jedná se zejména kladení důrazu na využívání slovního hodnocení, na správný způsob opravování chyb, na zpětné zjišťování porozumění v hodinách, na reedukační cvičení zaměřená na odstraňování dyslektických a dysortografických obtíží, na trvalou a dostatečnou motivaci studentů s poruchami učení.

SHRNUTÍ

Práce se zabývá výukou německého jazyka u dyslektiků a dysortografiků na středních školách.

Jsou vysvětleny pojmy dyslexie a dysortografie, přiblížena problematika v terminologii a jsou uvedeny různé pohledy odborníků na tyto poruchy. Práce informuje o základních příčinách dyslexie. Jsou vytyčeny charakteristické obtíže a projevy poruch učení u žáků ve škole. Jsou uvedeny informace o diagnostice specifických poruch učení. Práce seznamuje se základními reedukačními postupy a zásadami. Je zdůrazněna důležitost nácviku komunikačních dovedností u žáků pro užití jazyka v běžném životě. Jsou také vyjádřeny efektivní a doporučené postupy při výuce cizích jazyků u dyslektiků a dysortografiků na středních školách tak, jak jsou uváděny v následné literatuře.

SEZNAM LITERATURY

Defektologický slovník. Praha: SPN, 1984.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H, 2003.

JELÍNEK, S., FROLÍKOVÁ Z., HENDRICH, J. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976.

KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-41-8.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Praha: SPN, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Pedagogickou fakultu, 1994. ISBN 80-210-1009-6.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

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

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-71-78-315-3.

SKALKOVÁ, J., BACÍK, F., HELUS, Z., SKALKA, J., KALOUS, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.

Slovník cizích slov. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1972.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

SYNEK, F. *Hlasky a hlásky*. Praha: ArchArt 1995. ISBN 80-901500-6-3.

TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1985.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

JOŠT, Jiří. Oční pohyby a čtení. *Speciální pedagogika*, 2005. roč. 15, č. 4., s. 276-284. ISSN 1211-2720.

LEDICKÁ, Iva. Spolupráce mezi odborníky a rodinou dítěte s dyslexií, *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 4, s. 269-279. ISSN 1211-2720.

KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, *Speciální pedagogika*, 2002, roč. 12, č. 1, s. 1-12. ISSN 1211-2720.

SVOBODA, Pavel. Reedukační cvičení pro nápravu očních pohybů u dyslektických dětí. *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 1, s. 11-20. ISSN 1211-2720.

STRNADOVÁ-LEDICKÁ, Iva. Stresové a resilienční faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení, *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 3, s. 200-215. ISSN 1211-2720.

PŘÍLOHY

Příl. 1 Dotazníkové položky

1. Projevují se u Tebe pouze příznaky dyslexie, nebo dyslexie v kombinaci s dysortografií?
 - a) pouze dyslexie
 - b) dyslexie + dysortografie
2. Vyskytla se specifická porucha učení i u ostatních členů Tvé rodiny?
 - a) ano
 - b) ne
3. Je Ti v hodinách německého jazyka věnována individuální péče?
 - a) ano
 - b) ne
4. Pokládáš Tobě poskytovanou péči za dostatečnou?
 - a) ano
 - b) ne
5. Umožňuje Ti vyučující při hodině používat gramatické tabulky?
 - a) ano
 - b) ne
6. Dostáváš za domácí úkol cvičení zaměřená na reedukaci dyslektických obtíží?
 - a) ano
 - b) ne
7. Jsou spolužáci podrobněji informováni o Tvém znevýhodnění?
 - a) ano
 - b) ne
8. Prochází s Tebou vyučující předem látku, na kterou bude psán test?
 - a) ano
 - b) ne
9. Jakou formou dostáváš v hodině německého jazyka diktát?
 - a) píše celý text, odevzdávám s ostatními
 - b) píše celý text, mohu odevzdat, až vše dopíše a zkontroluji
 - c) doplňuji do textu jevy, na které diktát je

10. Jakým způsobem zadává vyučující cvičení na gramatické jevy?
- a) píše celý text, odevzdávám s ostatními
 - b) doplňuji do textu, odevzdávám s ostatními
 - c) doplňuji do textu, kontroluji a vysvětluji ústně
11. Při konverzačních hodinách mě nikdo nevybízí, a tak moc nemluví.
- a) ano
 - b) ne
12. Pokud používáš špatné koncovky, tvary sloves, slovesný čas, dlouze si vybavuješ slovíčka, jaké jsou reakce vyučujícího?
- a) komentář, že zase nic neumím
 - b) vyvolá raději někoho jiného
 - c) povzbuzení a s pomocí společně dojdeme ke správnému výrazu
13. Jaký vztah máš k německému jazyku?
- a) dobrý, baví mě
 - b) neutrální, beru ho jako školní povinnost
 - c) záporný, beru ho jako školní zlo
14. Stačí Ti výklad a procvičování v hodině ve škole, nebo potřebuješ doučování?
- a) stačí ve škole
 - b) potřebuji doučování
15. Jak dlouho udržíš v hodině pozornost?
- a) bez problémů celou hodinu
 - b) do 30-ti minut
 - c) do 20-ti minut
 - d) méně než 20 minut
16. Jaký vztah máte s vyučujícím německého jazyka?
- a) kladný
 - b) neutrální
 - c) záporný

Příl. 2 Pozorování

17. Jsou studenti se specifickou poruchou učení vyvoláváni každou hodinu německého jazyka?
18. Způsob hodnocení studentů se specifickou poruchou učení v hodinách německého jazyka.
19. Probíhá výuka německého jazyka také ve dvojicích či ve skupinkách?
20. Dostávají studenti se specifickými poruchami učení po přečtení textu otázky, které ověří pochopení přečteného článku?
21. Jakou pomoc nabízí vyučující studentovi se specifickou poruchou učení při překládání věty, která mu činí potíže?
22. Pomáhají spolužáci studentovi se specifickou poruchou učení?
23. Dodržuje pedagog při výuce v dostatečné míře názorných pomůcek a zapojení sluchového vnímání současně se zrakovým?
24. Používá pedagog při opravování textů stejnou barvu inkoustu jako byl žákův?
25. Je student se specifickou poruchou učení chválen a motivován v každé hodině německého jazyka?
26. Způsob zadání gramatických cvičení nebo diktátů pro studenty se specifickou poruchou učení.