JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce studijního centra Basic a běžné základní školy při výuce angličtiny u dyslektiků

(Cooperation with the study centre Basic and an elementary school in teaching English of dyslexic students)

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:

PaeDr. Eva Suchánková, Ph.D

Vypracovala:

Linda Kořínková

Prohlášení

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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 27. 4. 2012

……

Linda Kořínková

Poděkování

Na tomto místě bych v prvé řadě ráda poděkovala PaeDr. Evě Suchánkové, PhD. za odbornou pomoc při vedení diplomové práce. Poděkování také patří paní Janě Tomanové, která mi poskytla důležité informace, bez kterých by se tato diplomová práce neobešla.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na studijní centrum Basic v České republice. Mapuje jeho vznik, cíle, úkoly a jeho studijní technologii. Dále sleduje reakce rodičů na výsledky výukového programu. Zabývá se hodnocením spolupráce učitelů s lektory a hodnocením programu studenty.

Klíčová slova: dyslexie, studijní centrum Basic, výuka angličtiny dyslektiků

Abstract

This diploma thesis focuses on the Basic study centers in the Czech Republic. It maps its foundation, goals, roles and study technology. Also, it is concerned with the parent´s reactions on the results of the educational program. It deals with the evaluation of the cooperation between teachers and Basic teachers. This diploma thesis also contains a student evaluation of the program.

Keywords: dyslexia, Basic study centre, teaching English to dyslexic students

Obsah

1. Úvod 8
2. Definice specifických poruch učení a jejich historie 9
3. Historie dyslexie a její příčiny 10
4. Dyslexie ve školství 16
5. Projevy dyslexie v českém jazyce 18
6. Projevy dyslexie v anglickém jazyce 19
7. Reedukace dyslexie 21
8. Spolupráce při reedukaci dyslexie 28
   8.1 Studijní centrum Basic 29
   8.2 Hodnocení 32
9. Aplikovaná scholastika 34
10. Studijní technologie L. Rona Hubbarda 39
   10.1 Bariéry ve studiu 41
   10.2 Metody objasňování slov 43
   10.3 Přezkoušení 44
   10.4 Učení jak se učit 45
      10.5.1 Výzkumy se studijní technologií L. Rona Hubbarda 46
      10.5.1 Výzkum ve Švédsku 47
      10.5.2 Výzkum v USA 47
      10.5.3 Výzkum v Anglii 48
      10.5.4 Studijní technologie v České republice 48
11. Cíl a metodika 50
   11.1 Cíle 50
   11.2 Metoda dotazníku 50
12. Hypotézy 51
13. Výzkumný vzorek 51

14. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro lektory studijního centra Basic 53
15. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro studenty 61
16. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro rodiče 67
17. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro učitele ZŠ 77
Závěr 86
Resumé 88
Summary 88
Bibliografie 89
Seznam příloh 91
Přílohy 92

„Jaké se děti rodí, to v moci žádného není;

ale aby dobrým vedením na dobré vyšly,

to v moci naší jest.“ [1]

Plutarchos

[1] Persson, B. *„Applied scholastics“: Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 7

1. Úvod

Cizí jazyky jsou v dnešní době nedílnou součástí základního vzdělání. Jejich znalost nám umožní lepší uplatnění v zaměstnání, vyšší ohodnocení. Jelikož je angličtina třetím nejrozšířenějším jazykem, společnost očekává, že se v minimální míře anglicky domluví každý. Proto se na základních školách začíná se studiem angličtiny již od 3. třídy.

Problém nastává v momentě, kdy má žák problémy s učením z důvodu nějaké poruchy učení. Během svých studií a pedagogické praxi jsem se setkala s různými žáky a také s žáky dyslektickými. Tito žáci měli problém se čtením a psaním nejprve v českém jazyce a následně v anglickém. To byl jeden z důvodů, proč jsem se začala zajímat o různé metody výuky angličtiny. V dnešní době existuje řada konceptů a alternativ, jak zvládnout studium cizího jazyka. Ať už je to metoda *sugestopedie,* metoda *Helen Doron* nebo česká metoda *Vladimíra Nepustila*. Jednou z variant je také studijní technologie používaná ve studijních centrech Basic. Právě této alternativě je věnována tato diplomová práce.

Jejím cílem je informovat jak o problémech dyslektiků při studiu angličtiny, tak o studijních centrech Basic v České republice. O jejich vzniku, záměrech a studijní technologii.

V praktické části bylo mým cílem zjistit, hodnocení nabízených služeb a také návrh na možnost spolupráce mezi základními školami a studijními centry.

Teoretická část

2. Definice specifických poruch učení a jejich historie

Specifické poruchy učení se často definují jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.[2] V minulosti této problematice nebylo věnováno mnoho pozornosti a jednoduše se tito žáci označili jako za ty, kterým „to nejde". V dnešní době se žáci, kteří trpí jednou z těchto poruch, označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.[3] S tímto pojem můžeme souhlasit, protože žák trpící jednou z poruch často potřebuje i použití jiné výukové metody, speciální pomůcky a i jiný způsob hodnocení.

V minulosti, a to již od středověku byly hledány metody, jak žákům s těmito problémy pomoci. Mnoho významných vědců a pedagogů v průběhu času se snažilo těmto žákům věnovat pozornost. Byl to např. Erasmus Rotterdamský, Jan Amos Komenský, John Looke. Johan Heindrich Pestalozzi, Johan Fridrich Herbart a mnoho dalších. Z našich vědců a pedagogů, kteří se poruchám učení věnovali, uveďme alespoň O. Chalupa, Z. Matějčka, L. Košce, J. Langmaiera, U. Žlaba, ze současných např. M. Bartoňovou, V. Pokornou, O. Zelinkovou (Blažková, 2009).

V roce 1976 byla Úřadem pro výchovu v USA vydána definice specifických poruch učení takto*: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní porozumění nebo užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd."*[4]

Skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí formovali v roce 1980 následující definici: *„Poruchy*

[2] Jucovičová D., Žáčková H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8. s. 9
[3] Jucovičová D., Žáčková H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8. s. 9
[4] http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch

učení jsou souhrnným názvem označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“[5]

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie – porucha čtení, dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní), dyskalkulie (porucha počítání), dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony), dyspinxie (porucha výtvarných schopností) a dysmúzie (porucha hudebních schopností). Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2008), tyto poruchy se mohou vyskytovat samostatně nebo také často tvoří komplex poruch. Nejčastěji je to dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Vyskytují se také často společně se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo se syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD).

3. Historie dyslexie a její příčiny

Dyslexie není nemoc, která vznikla poslední dobou jak si mnozí myslí, ale byla objevena dávno v minulosti lékaři. A to lékaři očními a neurology. Bohužel to nebyli pedagogové, kdo upozornil na tyto problémy žáků.

Název dyslexie je odvozen z lat. lego, legere = číst, specifická porucha čtení. V naší odborné literatuře poprvé definoval dyslexii Z. Matějček a J. Langmeier v roce 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,*

[5] Blažková, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1. s. 9

že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“[6]

Matějček (1988) uvádí, že Světová federace neurologická na konferenci v Dallasu, v roce 1960, formulovala dyslexii takto: *„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.“* Tato definice je uznávaná dodnes, jelikož poukazuje na specifické obtíže v angličtině a přináší vymezení přijatelné i pro ostatní jazyky.

Podle Zelinkové (2005) je hlavní příčinou dyslexie dědičnost. A to ze 40 až 50 %. Pokud jeden z rodičů trpí touto poruchou, je velmi pravděpodobné, že i u jeho potomka se dyslexie vyskytne. Větší pravděpodobnost je u chlapců 5 %, u děvčat jsou to 4 %. Genetickou bázi tvoří změny v 1., 2., 6., 15. a 18. páru chromozomů. Tyto geny ovlivňují funkce, které se na čtení podílejí. Je to např.: globální vnímání slov, fonemické uvědomění či krátkodobá paměť. Nemůžeme tedy říci, že dyslexii způsobuje jediný gen. Také výsledky výzkumů zaměřených na dvojčata potvrzují genetický základ. Pokud trpí poruchou jedno z jednovaječných dvojčat, pravděpodobnost, že poruchu bude mít i druhé dvojče je 70 – 100 %. U dvojvaječných dvojčat je to 45 – 50 %. I mozky jednovaječných dvojčat jsou odlišné od mozků běžné populace.

Jiný názor na toto téma uvádí Pokorná (2001). Výzkumy s jednovaječnými a dvouvaječnými dvojčaty nepokládá za přesvědčivé. Podle Pokorné (2001) je četnost případů, kdy specifickými poruchami trpělo jedno nebo obě děti je nízká. Důvodem je problematické porovnávání výzkumů, protože jednotlivý autoři se neshodují v pojetí specifických poruch učení. Ne vždy se dočteme o intelektových schopnostech zkoumaných osob, zda šlo o dvojčata jednovaječná nebo dvouvaječná a podmínky výzkumu nejsou často srovnatelné. Dalším důvodem je také fakt, že rozvoj řeči u dvojčat bývá opožděn a to ovlivňuje výuku čtení a psaní.

[6] Matějček, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988 236 s. ISBN 80-85787-27-X. s. 21

Vědci z Helsinské univerzity objevili gen pro dyslexii, nazvaný DYXC1 (Bartoňová, 2007). Tyto výzkumy však ještě nejsou u konce. Vědci také analyzovali tři oblasti, které mozek používá k analýze tištěných slov, rozpoznání zvukových fonémů a oblast automatizace procesu čtení. Tyto oblasti se nachází v levé hemisféře, která pochopitelně úzce spolupracuje s pravou hemisférou.

Jednou z dalších příčin jsou změny ve struktuře a fungování mozku. Nemůžeme říct, že mozek jedince s dyslexií pracuje hůře nebo lépe. Jeho mozek pracuje jinak. Porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi. Zelinková (2006) uvádí příklad čtrnáctiletého chlapce, který by popsán v roce 1896 doktorem Pringle Morganem. Chlapec, při své vysoké inteligenci a intenzivní individuální péči, se nemohl naučit číst, přestože bez obtíží zvládal čtení vícecifferných čísel a pracoval s výrazy a písmeny. Poruchu nazval „vrozená slovní slepota". Poprvé byl termín dyslexie použit pro zvláštní formu slovní slepoty Rudolfem Berlinem, německých neurologem ze Stuttgartu, v roce 1887.

Jak uvádí Kocurová (2002), už od začátku zájmu o problematiku specifických poruch učení se předpokládalo, že tyto problémy nejsou způsobeny sníženým intelektem, ale příčina musí být ve funkčních nedostatcích centrálního nervového systému. Na vině může být dědičnost nebo lehká mozková dysfunkce (LMD nebo ADHD). Tradičně jsou příčiny specifických poruch učení podávány ve formulaci Otakara Kučery (1961) takto:

1. drobné poškození mozku (LMD, dříve encefalopatie) – neurologický nález zmiňuje více drobných nápadností, anamnéza poukazuje na možné poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období – 50 % jedinců se SPU
2. hereditární etiologie – v anamnéze typický výskyt dorozumívacích poruch u příbuzných – 20 % jedinců se SPU
3. hereditárně encefalopatická etiologie – kombinace obou předchozích typů – 15 % jedinců se SPU
4. neurotická nebo nejasná etiologie – 15 % jedinců se SPU. Neuróza jako příčina je nesrovnatelně vzácnější než neuróza jako následek SPU

Z dnešního pohledu existují výhrady k etiologickému rozlišení tzv. hereditární skupiny.

Zajímavá jsou fakta výzkumu doktora Alberta Galaburdy, bostonského neurochirurga, který založil v roce 1982 centrum pro výzkum dyslexie. Podle výzkumu můžeme najít rozdíly mezi dyslexií u mužů a u žen. *„U mužů dochází k anatomickým změnám před ukončením neuronové migrace v polovině těhotenství. U žen, dyslektiček, jsou změny spíše výsledkem patologických vlivů v závěrečné fázi těhotenství nebo v raném postnatálním období.“*[7]

Jucovičová, Žáčková (2008) píše, že u jedinců postižených dyslexií jsou oslabeny tedy kognitivní funkce potřebné k osvojení psaní, čtení a počítání. Je to například koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, matematické představy. Dále to jsou funkce percepční (zrak, sluch) a funkce motorické, kdy je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, ale i očních pohybů a mluvidel.

Jak uvádí Bartoňová (2007), podle D. Bakkera můžeme rozlišit dva typy dyslexie, které mají přímou spojitost s mozkovými hemisférami. Při pravohemisférovém čtení (P-typ dyslexie, percepční typ) děti čtou pomalu, trhaně, nepřesně a proto musí být reedukace zaměřena na aktivování levé hemisféry. Je to způsobeno přednostní orientací pravé hemisféry na zpracování vizuálních a akustických znaků. Na druhou stranu tyto znaky špatně naplňuje významem.

Děti, které trpí L-typem dyslexie (levohemisférovým, lingvistickým) čtou rychleji, dělají mnoho chyb, ale čtou s porozuměním. Čtení probíhá více s pomocí levé hemisféry, která se soustředí na význam. U těchto dětí pozorujeme záměnu tvarově podobných písmen, délky samohlásek, domýšlení slov atd. Reedukace je tedy zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Proto žáci čtou texty různých typů písmen, což je percepčně náročnější a zaměstnává více pravou hemisféru.

Toto rozdělení D. Bakkera z neuropsychologického pohledu je přirovnáno k jízdě na koni. *„Začínající čtenář – jezdec – musí nejprve zvládnout techniku jízdy na pivovarském valachu – je to technika pravé hemisféry. Valach k tomu má příhodné*

[7] Kocurová, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 51 s. ISBN 80-7020-102-9. s. 18

vlastnosti: je pomalý a bezpečný, takže začátečník z něj nemůže spadnout, a chyby, kterým se nevyhne, pro něj nemají fatální následky. Když čtenář – jezdec – zvládne základní techniku, může přesedlat na rychlého koně (levou hemisféru). Dyslektik typu P je jezdec, který zahájil svou výuku na pomalém a bezpečném koni, proto nedělá mnoho chyb („pádů ze sedla"), avšak není schopen přesedlat na rychlejšího koně. Jeho čtení je dlouhodobě neúnosně pomalé. Naproti tomu dyslektik typu L osedlal od samého začátku rychlého koně, kterého nezvládá, proto při čtení textem „pádí" a často chybuje („padá ze sedla")." [8]

Definic a rozdělení dyslexie je celá řada. Jošt (2011) použil klasifikaci Matějčka (1974). Pro doplnění uvádím jeho typologii, která rozděluje dyslektiky do 4 velkých skupin. Jeho dělení vyplývá z pozorování dětí a jejich chování při čtení, psaní a mluvení. Matějček sledoval, jak a kdy děti chybují, jak rozumí textu.

- **Typ A** (dále rozdělen na podtypy A1 a A2) zahrnuje poruchy v základní orientaci smyslových dat. Hranice mezi typem A1 a A2 není příliš viditelná proto je i v praxi spíše používán pouze typ A.
    - Dyslektik **podtypu A1** dobře rozumí smyslu slov a dokáže je opakovat, ale nedokáže zachytit pořadí hlásek a slabik ve slově a nedovede je odlišit. Písmena se naučí poznávat dobře a i opisování textu zvládá celkem bez chyb, ale v diktátech chybuje často. Dále silně komolí skupiny hlásek a řídí se podle zvukově nejvýraznější, ostatní vynechává. Čtení je velmi narušeno, pokud dyslektik nemůže dosáhnout spojení grafému a fonému. V těchto případech bylo často dítě posláno k lékaři se sluchovou vadou (proto se dříve tento typ označoval jako „slovní hluchota). Samozřejmě, že sluchovou vadu lékař vyloučil a bylo zjištěno, že se jedná o sluchotu vázanou na rozlišování slovních zvuků. Matějíček (1974) dodává, že tento podtyp A1 bývá označován jako dysortografie, najdeme-li u dítěte výraznou převahu obtíží v pravopise.
    - Dítě, které patří do **podtypu A2** má čtení velice pomalé a nejisté. Můžeme si povšimnout záměny písmen (b-d) a převracení pořadí písmen. Problém je tedy ve zrakové analýze a diferenciaci.

[8] Jošt, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1. s. 43

V pravopise není tento typ tak markantní. Při psaní se objevují záměny písmen tak jako při čtení. Dříve byl tento typ označován jako „slovní slepota“ a proto byly často děti posílány k očnímu lékaři.

- Dyslexie **typu B** je často spojená s lehkou mozkovou dysfunkcí. Dítě je hyperaktivní (méně často hypoaktivní), má problémy s udržením pozornosti, je nesoustředěné a impulzivní. V ostatním se typ B shoduje s definicí typu A.
- **Typ C** můžeme také rozdělit na podtyp C1 a C2. Obecně v tomto typu převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení je pomalé ale bez výraznějších chyb. Stejně tak psaní je pomalejší, ale výskyt chyb není tak veliký. Typ C (ve vztahu k typu B) se projevuje jako submisivní. Problémy dyslexie typu C se často objeví až druhotně, poté, co začneme řešit u dítěte problémy typu A či B.
    - **Podtyp C1** se vyznačuje problémy v porozumění textu. Dítě je schopno číst relativně dobře a bez chyb ale špatně se orientuje v textu. Při diktátu také nedělá příliš chyb, ale není schopno se vyjadřovat samo. Chyby jsou spíše morfologické než fonologické jelikož morfémy jsou nositelé významu a dítě postižení tímto typem dyslexie špatně rozumí významu. Typických příkladem jsou problémy při stupňování přídavných jmen. Dyslektici často nesprávně používají spojení *více velký – nejvíce velký*. Typ C1 můžeme objevit nejen na základní škole ale až na střední nebo vysoké škole, kde studentovi již nestačí ke studiu náslech, ale je nutné studovat z knih.
    - Do **podtypu C2** patří problémy se syntetizací. To znamená, že žák dobře rozpozná písmena, ale nedovede je spojit do větších celků. Proto při čtení hláskuje nebo slabikuje.

1) Typ D se podle Matějčka vyznačuje poruchami v základní reaktivitě. Dítě se projevuje velice impulsivně. Tento typ Matějček považuje za nespecifický pro dyslexii.

V souvislosti s typy a rozdělením dyslexie můžeme uvést výzkum Isabelle Libermanové (1921 – 1990) o fonémovém uvědomění. Základem její fonologické teorie, která se věnovala v průběhu 70. let v USA je fakt, že děti nebo dospělí, kteří neumí číst, fonémové uvědomění nemají. To znamená, nemají schopnost poznat v celkovém

zvukovém tvaru (slově) jeho fonologickou strukturu, jeho menší části, fonémy. Foném nenese význam, ale svou přítomností umožňuje odlišit jeden morfém od druhého. Jeho primární funkcí je tedy distinktivnost. *„V češtině fungují /n/ a /m/ jako samostatné fonémy, protože jejich záměna působí rozdíl mezi významy (např. náš x máš). Naproti tomu [n] a [ŋ] jako samostatné fonémy nefungují“.*[9]

Právě fonémové uvědomění dítě potřebuje až ve chvíli, kdy se učí číst. Jelikož dyslektik trpí neschopností uvědomění, je pro něho obtížné orientovat se v grafém-fonémové korespondenci, která je typická pro český jazyk (grafém-fonémová korespondence = zpravidla každému fonému patří jeden grafém). Právě proto, že dyslektičtí žáci mají problém s rozpoznáním fonémů ve zvukových celcích slov. *„Pro dítě je svým způsobem nesmyslné, když mu vykládáme, že třeba slovo “pes“ se skládá ze tří písmen. Vlastní uši mu totiž říkají, že je to jeden zvuk – něco celistvého, něco vysloveného najednou. Ještě těžší je pochopit, že jsou to tři zvuky, které ono slovo skládají – či lépe, v ono slovo splývají“.*[10]

Libermanová se také zabývala tzv. krátkodobou pamětí a její rolí při čtení. Podle jejích výzkumů je dlouhodobá paměť dyslektiků stejná jako dlouhodobá paměť kontrolní skupiny. Rozdíl je právě v paměti krátkodobé, kterou rozdělila na dvě skupiny; na krátkodobu paměť pro jazyk (pro verbální složku) a krátkodobou paměť pro nejazykovou složku (pro neverbální složku). Libermanová je toho názoru, že dyslektici mají problémy s krátkodobou pamětí pro jazyk. Proto je pro ně tak obtížné zpracovávat zvukovou informaci, což potvrzuje její teorii fonologického uvědomění.

4. Dyslexie ve školství

Jak uvádí Zelinková (2005), první třída pro žáky trpící dyslexií byla otevřena v Brně při nemocnici a o dva roky později, v roce 1964, byla otevřena specializovaná třída pro dyslektické žáky při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

[9] Cvrček, V. a kol. Mluvnice současné češtiny. Karolinum, 2010. 354 s. ISBN 798-80-240-1743-5. s 118
[10] Matějíček, Z. Dyslexie – specifické poruchy čtení. Jinočany : H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9. s. 118

Metodický pokyn pro zřizování těchto tříd byl publikován v roce 1972. Obsahuje pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků. Dnes je tato záležitost spravována právními předpisy. Úmluva o právech dítěte v České republice byla podepsána 20. 11. 1989 a vstoupila v platnost 2. 9. 1990. Žák s dyslexií může být vzděláván ve speciální škole, ve speciální třídě nebo může být integrován do běžné třídy základní školy. Na rozdíl od České republiky, kde je jedinci s dyslexií umožněno navštěvovat běžné třídy základních škol, jinde v Evropě je tomu jinak. Např. v Rakousku, Španělsku nebo Itálii, kde jsou tito žáci zařazeni do specializovaných tříd a škol.

Při vyučování žáků s dyslexií nebo s ostatními poruchami učení se potřeba respektovat jejich potřeby v učení. Individualizace je základ inkluzívního přístupu ve vzdělávání. Kocurová (2002) udává strategie výuky pro začlenění žáků se speciálními potřebami podle M. Pasche (strategie jsou aplikovatelné stejně dobře v případě dyslexie):

1. zjištění dostatečného množství informací o žákovi (učební styly, stupeň postižení, zájmy dítěte, silné a slabé stránky výkonu)

2. respektování jedinečnosti osobnosti bez generalizací dle typu postižení

3. vyvarování se negativního očekávání

4. vytvoření kooperativní třídní atmosféry

5. jasný, důsledný systém řízení

6. pozitivní posilování všech žáků

7. využívání kriteriálního hodnocení

8. postupné využívání individuálního vzdělávacího programu

9. hájení práv postižených dětí.

Doporučuje také, aby *„všechny děti byly vzdělávány pomocí individuálních vzdělávacích programů a momentální studijní potíže nebyly vnímány jako selhání, ale jako příležitost pro další výuku odpovídající speciálním potřebám.“*[11]

Konkrétněji u dyslektických dětí bychom se měli řídit těmito pravidly: [12]

- nevyvolávat dítě k hlasitému čtení
- umožnit využívání potřebných pomůcek (čtecí okénko, označená záložka, dyslektické tabulky)
- uvědomit si, že většinu energie spotřebuje dítě na samotný čtenářský akt a nestačí sledovat obsah čteného
- eliminovat dvojí čtení
- tolerovat slabikování
- tolerovat zhoršenou orientaci v textu
- k domácí přípravě zadávat pouze krátký text nebo úkoly s dílčím podílem čtení
- rodičům doporučit čtení v duetu s dítětem
- zvlášť procvičit čtení obtížných slov

5. Projevy dyslexie v českém jazyce

Žáci s dyslexií mají problémy s intonací a melodií věty. Proto můžeme pozorovat monotónnost jejich projevu a neklesání hlasem. Také při čtení nesprávně zachází s dechem. Při čtení často opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a špatně se orientují v textu. Podle Jucovičové (2008) se objevují tyto typické specifické chyby:

- záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), například b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h

[11] Kocurová, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6. s.302
[12] Kocurová, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6. s.305

- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), například lokomotiva – kolomotiva
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět
- přidávání písmen (především vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět
- vynechávání diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné umístění
- domýšlení koncovek slov

Proto dochází ke komolení slov a nesprávnému čtení. Žák poté nesprávně reprodukuje text, protože většinu úsilí věnovalo vlastnímu aktu čtení. Reprodukce textu je potom útržkovitá a nesamostatná. V lepším případě je žák schopen reprodukovat text s pomocí návodných otázek. Můžeme pozorovat také vliv nedostatečné krátkodobé paměti – dítě si lépe pamatuje začátek nebo konec textu. Někdy může být reprodukce textu chaotická, s použitím nesprávně čtených slov. Žák mluví o textu, jak ho napadá, bez logiky.

Dalším z problémů může být nesprávná technika čtení. Tak zvané dvojí nebo tiché čtení. Žák si nejprve přečte slovo pro sebe potichu a teprve potom nahlas. Proto je potřeba co nejdříve dítě naučit správné technice – hlasitému slabikování slov. Pokud bychom dítě nenaučili včas správné technice, čtení by se jen zpomalovalo, nerozvíjelo a náročnější texty by se staly pro žáka nesrozumitelné. Tyto děti pak mají problémy všude tam, kde jsou závislé na čtenářském výkonu, tedy ve studiu jazyků a v matematických úlohách.

6. Projevy dyslexie v anglickém jazyce

Definici dyslexie a specifických poruch učení v anglosaském prostředí popsal Matějček. Pokorná (2001) uvádí definici na základě výzkumů D. D. Hammilla. Ten přichází se závěrem, že nejvýstižnější vyjádření je z roku 1988, od *National Joint Commitee on Learning Disabilities* (Spojená národní komise pro poruchy učení): *„Poruchy učení je všeobecný termín, který se vztahuje k různorodé skupině poruch*

projevující se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst psát, a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností.

Tyto obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince. Předpokládá se, že nejsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou trvat po celý život. Problémy ve společenské adaptaci, v sociálním vnímání a sociální interakci se mohou objevovat ve spojení a poruchami učení ale samy poruchy učení netvoří.

Ačkoli se poruchy učení mohou vyskytovat jako průvodní jevy ostatních nepříznivých podmínek (například senzorické postižení, mentální retardace, vážného emocionálního narušení) nebo vnějších vlivů (jako jsou kulturní rozdíly, nedostatečná nebo nevhodná výuka), nelze he z těchto podmínek a vlivů odvodit.“ [13]

S dyslexií se setkáme po celém světě a různé země ukazují různá procenta výskytu. Ovšem anglicky mluvící země udávají čísla nejvyšší. V České republice je to 1 – 3 % z celkové populace. Ve spojených státech se procenta pohybují od 4 do 20 %.[14]

Je potřeba zdůraznit že tyto statistiky jsou pouze orientační a s přesností nelze určit četnost výskytu. Už jen z toho důvodu, že nejsou vytvořeny mezinárodně uznávané testy čtení. Možnosti a metody vzdělávání se různí.

V zahraničí je dyslexie zkoumána mnoha odborníky. Výzkumy jsou prováděny genetiky, neurology, biochemiky a samozřejmě pedagogy, psychology, logopedy a učiteli. Nejvíce finančních prostředků je této oblasti věnováno v USA, Číně a Japonsku, v Evropě pak v Anglii.[15]

Jak uvádí Jucovičová (2008), v anglicky mluvících zemích také vznikla definice, že dyslexie vychází z obtíží s dekódováním jednotlivých slov na základě nedostatečné schopnosti fonologického zpracování. Tedy, že hlavní příčina je fonologický deficit (obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, automatizace fonetických dovedností). Je třeba ovšem zdůraznit, že tato teorie, není v českém

[13] Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9. s. 72
[14] Fučková, R. *Čtení našich běžných čtenářů a dyslektiků ve 4.třídách*. In Kucharská A. *Specifické poruchy učení a chování*. Litomyšl: Nakladatelství „DYS“, 1995. 109 s ISBN 80-902065-0-6. s.13
[15] Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9. s.10

prostředí přijímána bez výhrad, jelikož v anglickém jazyce je dekódování slov daleko náročnější než v češtině.

Vztah grafému a fonému je v českém jazyce celkem jednoznačný, v anglickém jazyce je tento vztah nejen komplikovanější ale je tu i velká řada slov, která postrádá logiku v pravopise. Podle Jošta (2011) si tímto můžeme vysvětlit fakt, proč děti v anglicky mluvících zemích mají tak často problémy se čtením. Rozlišujeme, zda jazyk patří k tzv. transparentní ortografii (čeština, němčina, italština) nebo k netransparentní ortografii (angličtina), kde psaná a mluvená forma je odlišná. V ideálním případě by v transparentní ortografii měla každá hláska svůj grafém (písmeno). Tento fakt potvrzuje Pokorná (2001) a mluví o tzv. cizojazyčné dyslexii, se kterou se dítě setká až při výuce cizího jazyka. V tomto případě děti zvládly vhodnou nápravou obtíže ve čtení ale nedostalo se jim už nápravy v oblasti vnímání funkce jazyka.

7. Reedukace dyslexie

Pokud test čtení opravdu prokáže dyslexii, je tu možnost reedukace. Speciální pedagog zjistí závažnost dyslexie a podle toho je možno zahájit postup. Od osvojování písmen, rozlišování tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik až po čtení textu.

Matějček (1993) vymezil pět organizačních stupňů v péči o žáky se SPU. Prvním stupněm je náprava nejlehčích forem přímo v ZŠ v rámci individualizace normálního výukového procesu. Druhým stupněm je reedukace vyškolenými učiteli v rámci kroužků či doplňovacích hodin. Třetím stupněm je reedukace prováděná v Pedagogicko-psychologické poradně za účinné spolupráce rodičů. Dalším, čtvrtým stupněm, je již reedukace v rámci specializované třídy pro žáky se SPU. Posledním stupněm je náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách.

Zelinková (2005) má strukturu možností nápravy lehce odlišnou:

1. individuální péče provádí učitel kmenové třídy, který absolvoval speciální kurz

2. individuální péče provádí učitel, který absolvoval speciální kurz, nebo speciální pedagog formou čtenářských kroužků, reedukačních lekcí nebo kabinetů pro dyslektiky
3. třídy individuální péče, kam dochází dítě v průběhu dne pouze na několik hodin
4. „cestující učitel“, tj. pracovních Pedagogicko-psychologické poradny nebo centra, který dochází do školy, kde v průběhu vyučování nebo i po vyučování pracuje se žáky s poruchami čtení
5. individuální či skupinová reedukace prováděná v Pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogických centrech
6. specializované třídy pro děti s poruchami učení
7. školy pro děti s poruchami učení
8. dětské psychiatrické léčebny

Jiná situace nastává v případě reedukace na druhém stupni ZŠ a střední škole. V tomto věku, stejně tak jako u mladších žáků, je nutné respektovat osobnost dospívajícího jedince. Problémy mohou nastat ve zvládnutí učiva a dalších změnách, které s sebou přináší přechod na druhý stupeň či jinou školu (komunikace s novými učiteli, nové prostředí, noví spolužáci). V této fázi vzdělání je třeba se zaměřit na učební styl. Zefektivnit metody výuky tak, aby žák získal co nejvíce poznatků. Pedagog tedy musí volit způsob, který by směřoval k posílení nervových funkcí. Také by měl poradit studentům i rodičům najít nejvhodnější učební styl. Žáková (2005, s.?) uvádí čtyři učební styly:

- Auditivní – převažuje učení sluchovou cestou
    - nejvíce využívá poslech výkladu, komunikuje s učitelem, klade otázky, učivo si nahlas předříkává, předčítá, učivo si namlouvá na diktafon, učí se s rodičem, pomocí rozhovoru
- Vizuální typ – převažuje učení zrakovou cestou
    - využívá učebnice, zápisy v sešitech, dělá si výpisky, taháky, přehledy, využívá nákresy, diagramy, učí se pomocí pozorování
- Haptický typ – převažuje učení pomocí hmatu

- k učení používá názorné pomůcky, učí se pomocí pokusů, s pomocí manipulace konkrétních předmětů

- Motorický typ – převažuje učení pomocí pohybu
  - při učení žák chodí, často mění polohu, pomůckou je využívání rytmizace

Díky dobře zvládnutému stylu učení může student zmírnit dopad poruch učení. Poruchy učení, konkrétněji dyslexie, netrápí pouze žáky a studenty ale je to záležitost i dospělých. Stále platí, že reedukace může být úspěšná v závislosti na vnitřních podmínkách, jako jsou intelekt, schopnosti koncentrace a i motivace k práci. Vnějšími podmínkami pak jsou prestiž vzdělání v rodině, podpora učitele a rodiče. (podle Bartoňové (2007). Jošt (2011) mluví o tzv. *markerech*. Seznam těchto „popisovačů" uvedla mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení. Markery byly navrženy proto, aby diagnostika, výzkum i náprava poruch učení byla jednotná a srozumitelná v mezinárodním měřítku.

Markery jsou rozloženy do 4 skupin. Deskriptivní markery rámcově popisují celkový terén specifických poruch učení jak z hlediska biologického tak environmentálního. Patří do nich:

1. Pohlaví subjektů

   Výzkumy přináší informace, že větší pravděpodobnost dyslexie je u mužů než žen (DSM-IV-TR[16] uvádí 60 – 80 %), proto je vždy důležité při výzkumech uvádět skladbu pohlaví.

2. Chronologický věk

   Tento marker nám sděluje, kdy jsou děti trpící dyslexií nejčastěji diagnostikovány, porucha u dítěte přetrvává, kdy byla zvládnuta. Tato informace nám pomáhá posoudit účinnost konkrétních postupů diagnostických i léčebných.

3. Prospěchová (vzdělanostní) úroveň

   Za standardních podmínek prospěchová úroveň odpovídá chronologickému věku. To znamená, dovednosti žáka v určitém ročníku. Za nestandardních

[16] DSM-IV-TR = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace, čtvrté vydání, publikováno v r. 1994

podmínek se oba markery rozcházejí. U dětí s dyslexií je typické, že pouze některé školní výkony se opožďují vzhledem k jejich chronologickému věku. Uvádí se například tzv. čtenářský a matematický věk, který nám ukazuje prospěchovou úroveň, které žák dosáhl a která je předepsaná pro určitý ročník. *„Prakticky se prospěchová úroveň zjišťuje testy vědomostí a dovedností. Rozložení těchto testů je normální. Přiměřený čtenářský věk je charakterizován průměrným výkonem ve standardním testu čtení. Obdobně je tomu i s matematickým věkem. Test nám sdělí, že žák, např. desetiletý (tj. jeho chronologický věk), čte na úrovni žáka sedmiletého (tj. čtenářský věk). Nebo že žák patnáctiletý čte na úrovni žáka desetapůlletého. Náš druhý žák, patnáctiletý je na tom čtenářsky lépe než žák desetiletý, protože čte na vyšší čtenářské úrovni. V relaci ke své věkové skupině jsou však na tom oba stejně. Jestliže čtenářskou úroveň uvedeme do poměru s chronologickým věkem, dostaneme u obou shodného výsledku“:* [17]

7 / 10 → 70 (%), 10.5 / 15 → 70 (%)

Tento čtenářský kvocient (ČQ) není závislý na jednotkách měření a může srovnávat různorodé nálezy. Použijeme ho též pro charakteristiku harmonického žákova rozvoje tzv. diskrepanci IQ – ČQ nebo IQ – MQ (MQ = matematický kvocient). Výsledky tohoto příkladu ukazují, že dva různí žáci jsou na tom stejně nebo že u jednoho žáka se výkon nezhoršuje díky vhodné reedukace či se ho nepodařilo zlepšit.

4. Lokalita

Tento marker se pro české prostředí může zdát trochu zvláštní, ale má své opodstatnění. Jedná se o rozdělení do těchto lokalit: prostředí venkovské, malé město, předměstské prostředí, velkoměstské prostředí. V České republice je obecné mínění takové, že všechny školy (venkovské i městské) jsou stejné, co se týče péče o dítě a jeho vzdělání. Ve světě je tomu ovšem jinak a můžeme se zde setkat s rozdíly. Podle Jošta (2011) se tak dyslexie může jevit jako „syndrom“ městských škol a to díky tomu, že učitelé jsou schopni specifické poruchy učení identifikovat a případně se žákovi více věnovat.

5. Etnická příslušnost

[17] Jošt, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1. s. 22

Marker se týká kulturní znevýhodněnosti. Ukazuje nám informace o kulturních zvláštnostech žáka. V euroamerické kultuře je přítomna výkonová motivace, cílevědomost, úsilí něčeho dosáhnout v žebříčku hodnot. V jiných kulturách ovšem tyto hodnoty nejsou nebo mají hodnoty jiné a proto chodit pravidelně do školy, mít povinnosti je přijímáno jako něco nepodstatného. Nejde o to zde hodnotit jaká kultura je lepší, ale spíše o zdůraznění, že je odlišná. Je potřeba si uvědomit, že dítě, pocházející z kultury, ve které není tolik důležité číst ani nepocítí, že je dyslektik a pokud u tohoto žáka máme podezření na specifickou poruchu učení, musíme vzít v úvahu nejdříve odlišnost jeho kultury, až na druhém místě se začít věnovat podezření na dyslexii.

6. Typ školy

V tomto deskriptivním markeru se věnujeme rozdílu mezi státní a soukromou školou. V zahraničí soukromé školy mají většinou vyšší úroveň a můžeme očekávat, že zde se budou dyslektikovi věnovat s větší péčí. Lehčí stupně dyslexie se také snáze objeví ve škole, kde jsou kladeny vyšší nároky. V českém prostředí to znamená zmínit se o typu školy (malotřídní škola, specializovaná, výběrová – např. s rozšířenou výukou jazyků, víceleté gymnázium, waldorfskou školu, nebo jestli výuka probíhá doma)

7. Socioekonomický status

Jošt (2011) uvádí, že Pavlidis, který působí ve Velké Británii a USA, konstatoval, že dyslexie je nemocí střední a vyšší socioekonomické třídy. Dnes již víme, že dyslexie se objevuje u všech socioekonomických tříd, jen u těchto příslušníků byly obtíže přikládány chybějící motivaci a nižší pozici hodnoty vzdělání v jejich žebříčku. Proto tedy nízký socioekonomický status nemusí znamenat příčinu obtíží, ale na vině může být opravdu dyslexie.

8. Jazyk

Konkrétně v Čechách tento marker poukazuje na problém vietnamských dětí navštěvující české školy, dále na případy bilingvismu (kdy matka je např. Češka, otec Francouz) a také na povahu vyučovacího jazyka (zda jazyk patří k tzv. transparentním ortografiím či netransparentním ortografiím). Tedy celkově ukazuje jazykové prostředí dítěte. V diagnostice tyto okolnosti musí být zohledněny.

9. Školní anamnéza

Do tohoto markeru patří informace o odkladu školní docházky, předčasném zahájení školní docházky, opakování ročníku, přeskočení některého ročníku, změny škol. Pokud vezmeme příklad tzv. dětí od koloček, které mění školu desetkrát do roka, jejich obtíže při učení bychom neměli v první řadě přikládat specifickým poruchám učení ale spíše problému v časté změně školy.

10. Osobní anamnéza

Marker osobní anamnézy si všímá smyslových vad (nedoslýchavosti, zrakových potíží), dále zdravotního oslabení, neurologických dysfunkcí, záchvatových stavů (např. epilepsie), úrazů hlavy. Dále se zabývá průběhem těhotenství (komplikacemi, užívání léků) a perinatálními příhodami. To znamená problémy kolem narození jako nedonošenost, porodní hmotnost, komplikace při porodu (např. kříšení), novorozenecká žloutenka.

Po deskriptivních markerech tu máme další velkou skupinu a tou jsou markery substantivní, které nám pomáhají určit, zda porucha u dítěte je či nikoliv. Do těchto markerů zahrnujeme:

1. Úroveň rozumových schopností

To je testováno IQ testy a z jeho skóre se usuzují vývojové možnosti dítěte. Marker předepisuje aby ten, co výzkum provádí uvedl test, ze kterého skóre použil ale již neuvádí jaký test je závazný.

2. Úroveň čtení

Pro zjištění úrovně čtení nám slouží standardizované testy. Pomocí počtu chyb a jejich kvality, rychlosti a porozumění zjistíme žákovu úroveň.

3. Úroveň matematických schopností

Tato úroveň je také zjišťována pomocí standardizovaných testů. Tak jako u čtení, i zde je zaveden pojem tzv. matematického věku (viz. prospěchová úroveň).

4. Sociální a emocionální přizpůsobivost

Marker se zabývá tím, zda specifická porucha je primární problém a v jejím důsledku má dítě sociální a emocionální problémy nebo naopak, zda potíže ve výuce jsou reakcí na špatnou emocionální adaptaci dítěte. Sebekontrola, sebedůvěra, sebepojetí, zvýšená dráždivost, úniky, těmito pojmy se tento

marker zabývá. Také tím, jak speciální porucha učení ovlivňuje sociální život dítěte.

Topické markery jsou třetí skupinou markerů, které upřesňují diagnózu. Určí, zda je dyslexie typu zrakovo-sluchového nebo z větší části s obtížemi ve zrakovém vnímání. K určení nám poslouží:

1. Úroveň aktivity

   Tento marker se soustředí na hyper – nebo hypoaktivitu. Oba extrémy jsou v úzkém vztahu k poruchám učení. Hyperaktivita ani hypoaktivita nemá souvislost s rozumovými schopnostmi
2. Pozornost

   Marker sleduje schopnost dítěte soustředit se na danou věc a nenechat se rozptylovat rušivými podněty
3. Sluchové a zrakové vnímání

   Zde se zajímáme o činnost centrální části, o schopnost identifikovat příslušné podněty, organizovat je, skládat či rozkládat.
4. Motorika

   Do tohoto markeru řadíme hrubou (rovnováha) i jemnou motoriku (pohyby malými svaly, zrakové a sluchové vjemy, koordinace očí a rukou. Sledujeme pohyb očí při čtení a psaní nebo koordinace mluvidel.
5. Orální jazyk

   Patří do něj expresivní i perceptivní složka, tedy porozumění mluvenému slovu. Všímáme si specifické asimilace a artikulace.
6. Pamět

   Jelikož je paměť nezávislá na intelektu, tento marker je pro ni zvlášť vyčleněn. Zde se zabýváme tzv. pracovní pamětí, která bývá u specifických učení oslabena.

Poslední skupinou jsou makery doplňkové. Je to skupina, která byla zavedena Mezinárodní akademií pro výzkum učení (IARLD). Řadíme sem:

1. Rok, kdy byl výzkum nebo studie provedena.
2. Zeměpisné určení, kde výzkum nebo studie byla vyhotovena, protože marker se mění v závislosti na jazyce nebo na socioekonomických podmínkách.
3. Použití exkluzivních kritérií znamená, podle čeho byly děti vybírány. Velký rozdíl ve výsledcích bude, pokud budeme dělat výzkum např. u všech dětí, u kterých se vyskytly během školní docházky čtecí potíže (bez ohledu na jiné obtíže, sociokulturní příslušnost atd.) nebo pokud výběr zúžíme na chlapce s IQ vyšším než 90 atd.
4. Popis kontrolní skupiny, kde není zastoupena specifická porucha učení, nám pomůže porovnat a vyhodnotit výsledky skupiny, kde specifické poruchy učení zastoupeny jsou. Kontrolní skupina je tedy tzv. „normotvorná“

8. Spolupráce při reedukaci dyslexie

Mezi významný faktor podporující vzdělávání dítěte je spolupráce s rodiči a učiteli. Cílem by mělo být vytvořit podmínky pro fungování spolupráce (udržování pravidelného kontaktu, nabízení forem spolupráce, které vyhovují oběma stranám).

Základem úspěšné spolupráce je fungující komunikace. I přesto, že se rodina může lišit ve svých prioritách nebo požadavcích na dítě, měli by mít společný cíl – zprostředkovat dítěti optimální vývoj a podmínky vzdělání. Jelikož se učíme nápodobou, rodiče mají roli tzv. prvního učitele. Mají tedy velký dopad na přístup dítěte ke vzdělání a odpovědnost na tom, jak si dítě bude počínat. Proto spolupráce rodiče s učitelem nebo v našem případě s lektorem Basic centra, je jedním u nejdůležitějších faktorů pro efektivní vzdělání.

Spolupráce s učitelem na ZŠ už není tak jednoduchá jako s rodičem. To potvrdil i výzkum této diplomové práce. Školy komunikují s rodiči prostřednictvím třídních schůzek, žákovských knížek, při pohovoru nad problémy s prospěchem nebo kázní. Učitelé často chápou rodiče jako někoho, kde je zodpovědný. Často však zde chybí zájem ze strany učitele o více informací o problémovém žákovi. *„Pokud by učitelé byli podrobně seznamování se specifickými poruchami učení a jejich nápravou, bylo by možné předcházet mnoha konfliktním situacím ve škole i v rodinách, mnoho dětí by*

nemuselo prožívat bezmoc z neúspěchu, kterému nerozumějí, a v neposlední řadě bychom mohli mluvit také o prevenci poruch učení“. [18]

Pokud chceme, aby byla reedukace úspěšná, zásadou je pracovat s dítětem pravidelně, pokud možno denně. Pokud chceme určitou schopnost či dovednost nacvičit, musíme pracovat systematicky. Důležité je získat rodiče, aby k nápravě přispěli, protože rodič, který ví jak s dítětem pracovat a je si vědom jeho nedostatků, je dobře vybaven pomoci dítěti zvládnout studijní obtíže.

Pokud budou mít rodiče dostatečný zájem, mohou se s učitelem dohodnout jak připravovat žáka do školy, jaký způsob učení je nejvhodnější. Na druhou stranu, díky spolupráci, učitel od rodičů může získat důležité informace o zvyklostech žáka, jeho způsobu studia. Pokud se obě strany takto dohodnou a spolupráce funguje, reedukace a zlepšení žáka bude jistě úspěšnější.

Mnoho rodičů se spokojí s tím, že jejich dítě má určitou diagnózu a vyžadují ze strany školy toleranci. V dnešní době ale existuje opravdu bohatá nabídka pomůcek, literatury, počítačových programů a informovanost pedagogů i široké veřejnosti se zlepšuje a prohlubuje, proto je jen na rodičích, jak se k problému postaví. *„Je-li povinná výuka cizích jazyků, nelze dítě osvobodit proto, že mu cizí jazyk nejde. Tím bychom bránili v přístupu k dalšímu vzdělávání a následně pracovnímu uplatnění. […] Má-li být proces vzdělávání zdokonalován, pak je nutné soustavné vzdělávání učitelů, seznamování se s novými poznatky vědy.“* [19]

Jelikož příčiny dyslexie jsou různorodé, každý žák má individuální problémy a řešení jeho problému nelze aplikovat na dalšího žáka. Proto nelze používat jednotné pracovní pomůcky a postupy. Stejně tak se to týká hodnocení a klasifikace.

8.1 Studijní centrum Basic

V Praze bylo založeno v roce 2002 podle dánského studijního centra FEGU, která bylo založeno v roce 1974. Andrea Macháčková, zakladatelka Studijního centra Basic v Čechách, se rozhodla zajistit tuto možnost studentům i u nás. Centra úzce spolupracují

[18] Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9. s. 287

[19] Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9. s. 44

se školami ve svém okolí a mnohé školy své děti a jejich rodiče na studijní centra přímo odkazují. Jeho pobočky se nachází po celé České Republice. Najdeme je v Praze, Brně, Jihlavě, Pelhřimově, Českých Budějovicích, Plzni, Karlových Varech, Čáslavi, Příbrami, Liberci, Jablonci nad Nisou, Hradci Králové, Pardubicích a Ostravě.

Toto individuální doučování má za cíl napravit u dětí schopnost číst, psát a vrátit jim chuť k učení. V budoucnu se studenti budou aktivně zajímat o učení, měli by se sami efektivně učit a především by učení nemělo být spojeno se stresem. Doučovacím programem prošlo více jak 1300 dětí.

Reaguje především na fyzické a psychické projevy během učení jako je:

- bolest hlavy
- pálení očí
- znuděnost
- vyčerpání
- podrážděnost
- člověk si nepamatuje, co se naučil
- nesoustředěnost
- nervová hysterie

Prioritou této metody je zvládnout tyto projevy, problémy s tím spojené a naučit se používat novou látku. Může být velmi lehce zapojena do jakékoli vzdělávací aktivity. Je tedy aplikovatelná na všechny školní předměty a umožní nám naučit se jakýkoli předmět.

Studijní centrum Basic zprostředkovává individuální kurzy, které nabízí pomoc dětem i dospělým s následujícími problémy: [20]

- nechuť k učení
- nedostatek soustředěnosti
- nesamostatnost při učení
- domýšlení slov při čtení, zadrhávání

[20] http://www.basic.cz/o-nas/

- dítě si nepamatuje text, který přečetlo
- problémy s psaním, vynecháváním písmen
- problémy s i/y

Tato forma doučování má za úkol pomoci jak se čtením, psaním a gramatikou, tak celkově s učením. A to nejen v českém jazyce, ale v jakémkoli předmětu.

Výuka je hrazena rodiči a cena se mění v závislosti na délce programu. Aby výuka byla efektivní, student by měl navštěvovat dvouhodinové kurzy 2x týdně. Po celou dobu kurzů je lektor v úzkém kontaktu s rodiči a informuje ho o postupu výuky a podle potřeby mu poskytuje rady, jak postupovat při učení doma.

Individuální výuku vedou proškolení lektoři, kteří zvládají studijní metodu Basic centra. Přihlásit se a začít je možné kdykoliv v průběhu roku. Na úvodní schůzce student absolvuje krátké testy, které ukážou jeho úroveň čtení, psaní a znalost české gramatiky. Na základě výsledků je stanoven individuální plán výuky se zaměřením na zvládnutí konkrétních problémů.

Kromě pravidelných kurzů Basic také pořádá letní intenzivní kurzy, tábory a učením či přednášky pro rodiče i pedagogy.

Z některých ohlasů na reedukační kurzy nebo doučování můžeme vidět nespokojenost. Tak, jak uvádí rodiče chlapce ze 7. třídy, který trpí přetrvávající dyslexií a dysortografií: *„…Vůbec nechce číst. Na nápravy jsme přestali chodit hned ve třetí třídě, protože jsme si tam pořád hráli, obtahovali slabiky, ale ke čtení jako takovému jsme se stejně nějak nedostali. Když se má naučit na písemku a chci, aby to zvládl s obstojným výsledkem, musím si s ním sednout a všechno mu předčítat. On si dobře pamatuje. Velký problém jsou ale diktáty. Doma napíše diktát na jednotku, ve škole píše ten samý a je to chyba na chybě. Obzvláště v druhých půlkách cvičení. Takže z diktátů má skoro stále pětky…“* [21] Nejen s takovými problémy chodí rodiče do studijního centra Basic a podle ohlasů, které si můžeme přečíst, jsou o poznání pozitivnější. *„Jsem strašně moc ráda, že můj syn Petr 11 let, absolvoval doučování v BASICu. Měl velké problémy s i/y, čárky, háčky, nesoustředil se ve škole, nevěděl, jak se učit. Po prvním měsíci se Péťa zlepšil, těšil se i do školy. Mám z něj velkou radost, nosí hezké známky, baví ho to. Chci moc a moc*

[21] Michalová, Z. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. 46 s. ISBN 80-7290-115-X., s. 27

poděkovat Lence Hoškové za její trpělivost a za to, že dokázali i nemožné. BASIC doporučuji všem dětem, které mají problémy ve škole a nedokáží se soustředit na učení. Pokroky jsou znatelné a viditelné, jak na známkách, tak i v domácí přípravě. Děkuji moc!!!" [22]

8.2 Hodnocení

Velkou výhodou přístupu vycházejícího ze studijní technologie je průběžná reflexe a vyhodnocování procesu učení a také přehodnocení postupu učení.

Student má v Basic centru svoji složku, kde se nechávají jeho práce, poznámky, eseje, plány studií, pozorování výsledků, poznámky učitele a také myšlenky studenta o jeho cílech a přáních. Tuto studijní složku má student po celou dobu navštěvování kurzů. Složky jsou využity při pohovorech o pokroku a můžeme v nich vidět silné a slabé stránky. Student má tak možnost přesvědčit se jak uspěl, v čem by se měl zlepšit a jak se co lépe naučit.

Důležitou součástí jsou „kontrolní stanice". Jde o tzv. kontrolní listy. Když student dosáhne dílčího cíle, nejdříve zkontroluje sám sebe, tedy ohodnotí jak se co naučil. Zrekapituluje si, co již umí udělat, co ještě ne. *„Učení je proces a proto, aby mohl pokračovat, musí být vybudován na pevných základech".* [23]

Studijní centrum Basic je založeno na metodách a objevech v oblasti vzdělávání spisovatele a humanisty L. Rona Hubbarda.

Laffayette Ronald Hubbard, americký spisovatel a humanista, se narodil 13.3 1911 v americkém státě Nebraska. Hubbard rád hodně cestoval a díky setkání s různými lidmi v několika zemích zpozoroval dopad špatného vzdělání. Tím, že porozuměl buddhismu a vztahu mezi příčinnou a efektem se utvrdil v domnění, že sociální nepřizpůsobivost je úzce spojena s nedostatkem vzdělání, které je nevhodně přizpůsobené žákům. Přibližně dvacet let, se L. Ron Hubbard stýkat s lidmi na okraji společnosti. Díky tomuto pozorování vznikla *Study Technology* (studijní technologie). Základní myšlenkou je fakt, že úspěšné studium musí člověk umět číst a rozumět.

[22] http://www.basic.cz/nase-vysledky/

[23] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 26

Zabýval se tedy tím, jak naučit lidi studovat. Předmětem jeho výzkumných prací bylo, proč se student předmět nepochopí. Objevil tedy důvod a studijní bariéry.

Hubbard byl přesvědčen, že vzdělání není otázkou memorizování a učení se teorií, ale spíše otázkou toho, jak znalost získat a použít při dosahování cílů. Tento pohled na vzdělání je přítomen v mnoha jeho přednáškách a esejích pocházejících z let 1950 či 1960. Jeho metoda se v některých bodech a názorech podobá Programu instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina, zakladatele výzkumného institutu Hadassah-Wizo-Canada v Jeruzalémě. Tak jako Hubbart, Feuerstein pracoval s dětmi, které byly ve škole neúspěšné. Jeho práce probíhaly v Izraeli v padesátých letech 20.století.

Feuerstein si všiml, že děti, které ve škole mají problémy, jsou v prostředí mimo školu naprosto bez problémů a jsou schopni se zapojit do hry či práce. Mezi jejich problémy patřily krátkodobá paměť a neschopnost použít naučenou informaci v běžném životě, v nové situaci. Tyto děti *„nejsou schopny poznatky strukturovat, organizovat. Jejich základní charakteristikou je impulzivnost v jednání a myšlení a to, že přijímají jen jednotlivé informace. Nejsou schopny se naučit ze svých chyb.“*[24]

Pokorná (2001) uvádí, že Feuerstein je přesvědčen, že tyto děti trpí deficitem v kognitivní oblasti. To zahrnuje problémy s orientací v čase, prostoru, neschopnost vytváření analogií či diferenciací. Základním kamenem Feuersteinovi metody je řeč. Pomocí řeči dítě musí zvládat vyjádřit jakoukoli myšlenku.

Jedním u dalších bodů ve Feuersteinově metodě je důraz na emocionální složku výkladu učitele. Pokud bude učitel neutrálně předávat informace, děti je i neutrálně přijmou a v budoucnu je nijak nevyužijí. Hubbard ve své metodě naráží na podobný princip, a to je prezentování předmětu v co nejzajímavější metodě a učení se, kde informace vyhledat, ne je jen pasivně zaznamenávat.

[24] Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9. s. 287

9. Aplikovaná scholastika

Applied scholastics v angličtině znamená aplikovatelná pedagogika nebo umění vyučovat ve vztahu k realitě. *Applied scholastics* je ochranná známka specializované formy aplikované scholastiky, vyvinuté L.Ronem Hubbartem. Název pochází z latinského *applicatus*, tedy *spojený s*, *scholasticus* znamená *učený*, tedy *učitel*. *„Kombinace vznikla v 8. století v Evropě ve spojení se zřizováním škol pro budoucí kněze, tzv. katedrální školy. Anglická plurálová forma scholastics znamená pedagogika, umění vzdělávat"*.[25] Nyní je to organizace, která má za úkol propagovat a poskytovat studijní metodu.

Tento termín zahrnuje jak teorii studijní technologie (to, jak by se student měl učit) tak i metodu studijní technologie, tedy jak tuto technologii použít v praxi. Jak říká Bertil Petterson (2012), o Aplikované scholastice můžeme říct, že je to vlastně renesance principů, které byly používány dříve a v historii pedagogiky se stále vyskytují v induktivní metodě vzdělávání.

Souhrn, ve kterém je zřejmé, že Hubbartova metoda je v jistých bodech dědicem didaktiky Komenského, sepsal B. Petterson na základě těchto jeho děl: *Aufgeschlossene guldene Sprachen-Thür oder: Ein Pflanz-Garten aller Sprachen und Wissenschafften*, Lissa 1640; *Novissima linguarum methodus*, Lissa 1648; *Didactica Magna (Didactica opera omnia ab anno 1627 ad 1657 continuata)*, Amsterdam 1657; *Orbis sensualit picls, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum ,pictura et nomenclatura,* Norinberg 1658.[26] V této pozdější knize Komenský představuje myšlenku doplňování faktů ilustracemi.

Následující srovnání ukazuje zásadní body výuky Komenského a Hubbarda (Persson, 2012).

1. **Komenský i Hubbard**: Škola musí být školou pro všechny.

[25] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 18
[26] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 21

2. **Komenský i Hubbard**: Obsah vyučování by měl být přizpůsoben duševní vyspělosti žáka vzhledem k tomu, že člověk je významná entita těla, duše a ducha (života) a že je součástí vesmírného života. Přirozený, postupný průběh života se podobně projevuje u rostlin, zvířat i u člověka a měl by bát vodítkem při volbě obsahu vyučovacího tématu a metod. Žádný úkol nesmí přesahovat žákovu schopnost chápat.

3. **Hubbard**: Vyučování by mělo začínat tím známým a postupně se přibližovat k tomu neznámému a složitějšímu.

–

Komenský: Vyučování by mělo začínat tím, co je známé a postupně se blížit k neznámému, čímž je to známé posilněno.

4. **Komenský**: Vyučování by mělo začínat stanovením slovníkových významů klíčových slov, jinak bude žák „zmatený“ a v nejhorším případě mu to bude lhostejné

–

Hubbard: Vyučování by mělo začínat stanovením slovníkových významů klíčových slov, jinak bude žák neschopný konat, stresovaný a v nejhorším případě mu to bude lhostejné.

5. **Komenský**: Vyučování by mělo začínat tím, co je zřejmé a postupně se blížit k abstraktnímu. Demonstrování (názorné ukázky), čtení nahlas, pozorování, pokusy, praktická cvičení a konverzace (dialogy) jsou multi-senzorické metody, které posunují učení vpřed.

–

Hubbard: Vyučování by mělo začínat tím, co je zřejmé a postupně se blížit k abstraktnímu. Demonstrování (názorné ukázky), čtení nahlas, pozorování, pokusy, „učení se konáním“ a konverzace (dialogy), jsou multi-senzorické metody, které posunují učení vpřed.

6. **Komenský**: Vyučování by mělo začít všeobecnou orientací v základech nebo účelu daného obsahu, aby bylo zajištěno, že student s celkovým přehledem obsahu. Jinými slovy vyučování by mělo být motivující, strukturované a účelné a držet krok se žákovými vědomostmi z každodenního světa. „Když člověk nestanoví cíle, nepoukáže na prostředky, jak jich dosáhnout, a nesladí vzájemně tyto prostředky, bude snadné to či ono přeskočit, udělat opačně nebo vést špatným směrem.“

–

Hubbard: Vyučování by mělo začít všeobecnou orientací v základech nebo účelu daného obsahu, aby bylo zajištěno, že student s celkovým přehledem obsahu. Jinými slovy vyučování by mělo být motivující, strukturované a účelné a držet krok se žákovými vědomostmi z každodenního světa.

7. **Komenský i Hubbard**: Nejvyšším cílem vyučování jsou žákovy osobní schopnosti.

Základní myšlenkou aplikované scholastiky, která byla vytvořena v USA, je fakt, že vědomosti a aplikace nám dohromady dávají velmi efektivní spojení. Tak jako byl např. Francis Bacon, Tommaso Campanella, Johann Henrich Pestalozzi nebo Jan Amos Komenský průkopníci induktivní metody vzdělání, i metoda L.Rona Hubbarta se opírá o tuto myšlenku.

Během mnoha let, kdy se vývoj vzdělání ubíral různými směry, Rudolf Steiner a Marie Montessori byli zastánci názoru, že deduktivní škola není přizpůsobena jednotlivým žákům. Základem jejich pedagogik (waldorfské a montessori) je fakt, že člověk je celek těla a duše. Proto je tedy důležité kombinovat teoretické a praktické vzdělání i s výchovou.

Také John Dewey, americký filozof, byl zastánce aktivní pedagogiky. Nesouhlasil se vzorcem, kdy učitel je aktivní a žák jen pasivně přijímá informace. Tato deduktivní metoda vede pouze k selhání ve studiu. Právě L.Ron Hubbard stavěl na těchto poznatcích a díky zkušenosti z vlastního vzdělávání a dvaceti let pozorování lidí na okraji společnosti, vypracoval základy *Study Technology* (studijní technologie). Tato metoda je inspirována poznatky Johna Deweyho a jeho „učením se konáním“.

Persson (2012) a metodě říká: *„Můj vlastní výzkum ukazuje, že studijní technologie obsahuje neomylné základní principy, které byly o 300 let dříve doporučovány Komenským a Pestalozzim, o kterých Hubbard zjevně neměl žádné znalosti. Několik učitelů v Los Angeles, Kalifornii, USA, kteří studovali Hubbardova vzdělávací hlediska v jeho přednáškách a spisech, v nich viděli odpověď na problémy ve škole, se kterými se denně potýkali. Pochopili realitu toho, o čem komunikoval a tak byla založena Applied Scholastics. To bylo v roce 1972".*[27]

Protože má aplikovaná scholastika blízko k induktivní pedagogice, např. k montessori, Persson uvedl tabulku, kde názorně vytyčil hlavní rozdíly deduktivní pedagogiky.[28] Persson vycházel z knihy Hainstock, Elisabeth G, The Essentials Montessori, New York, 1997.

Induktivní montessori pedagogika	**Tradiční deduktivní pedagogika**
motivace prostřednictvím seberozvoje	motivace učitelem
samoopravný materiál	chyby opravuje učitel
děti se učí prostřednictvím zvládání věcí a tím, že se učí samy	učitel vyučuje
individuální učení	učení ve skupinkách
učitel je pozorovatelem a instruktorem	učitel je ve středu dění a má obrovský vliv
málo vyrušování	neustálé vyrušování
důraz na kognitivní učení	důraz na společenský rozvoj
materiál je využíván na konkrétní účely a v takovém pořadí, v jakém se vyskytuje	materiál je využíván různými způsoby a bez instrukcí
práce s radostí věci objevovat	práce tak, jak učitel řekne
povzbuzování pomáhat jeden druhému	žádání pomoci od učitele
rychlost určuje dítě	rychlost určuje učitel
důraz na skutečné věci	důraz na abstraktní věci
orientace na realitu	mnoho částí s představivostí a hraním rolí

[27] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 13

[28] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9 s. 16

v centru učebního prostředí je dítě	v centru učebního prostředí je učitel
samostudium prostřednictvím samoopravného materiálů	odměny a tresty používané k motivaci dětí
multi-senzorický materiál pro cvičení specifických dovedností	materiál k hraní, který necvičí žádné specifické dovednosti

Basil Berstein, profesor sociologie na Institutu vzdělávání na *University of London*, popsal aplikovanou scholastiku z integrující perspektivy. Náhled na vědomosti, na žáka, metodu a společnost publikoval v knize *Class, codes and control* (Třída, kodexy a kontrola), Londýn, 1971. Škola a společnost by měla být sjednocena. Předměty ty by měly kopírovat život a žáci a učitelé pracovat dohromady. V klasických učebních metodách kritizuje získávání vědomostí převážně z knih, bez ohledu na využití vědomostí v každodenním životě. Žák je pasivní, má roli příjemce informací a učitel hraje hlavní roli, diktuje vědomosti. Co se týče role školy, ta je více odtržená od společnosti. To, co se děje ve škole je odlišné než to, co se děje venku. Berstein vyzdvihuje rozdílný přístup v těchto bodech[29]:

1. **<u>Náhled na vědomosti</u>**

   Školní vědomosti jsou vědomosti o životě. Jsou zde zahrnuty všechny aspekty lidských schopností: emocionální stejně jako kognitivní vývoj, estetika, morálka, kreativita. Školní předměty jsou podřízené všeobecné oblasti (projektu, problému nebo tématu), která má být studována. Nicméně aby mohlo studium postupovat, jsou položeny základní elementární znalosti (čtení, psaní, počítání). Žádné předměty nejsou důležitější než ty ostatní. Pro všestranný vývoj jsou potřebné všechny, i tzv. praktické předměty.

2. **<u>Náhled na žáka</u>**

   Žák je aktivním vyhledavačem svých vlastních vědomostí pro své vlastní potřeby. Je důležité, že on nebo ona jsou zapojeni, aktivní, kreativní a kritičtí.

[29] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 17

3. **Pracovní metoda**

   Způsob práce s experimenty, pokusy a zkoumáním. Činnost by měla co nejvíce připomínat činnost venku ve společnosti. Žáci pracují společně a tímto dosáhnou individuální růst. Práce se účastní i učitel, podporuje, směřuje, ale vše se děje demokratickým způsobem. Ohled je brán na celkovou osobnost jednotlivých žáků – jejich potřeby, schopnosti, zájmy, atd.

4. **Škola – společnost**

   Škola je integrovanou součástí společnosti. Ve škole se dějí stejné aktivity jako venku. Škola je také součástí společnosti, která by měla nést vpřed prapor budoucnosti: jejím úkolem by mělo být zlepšování společnosti, jejich institucí a procesů.

10. Studijní technologie L. Rona Hubbarda

Pro to, aby učitel vyučoval svůj předmět s co největší efektivností, Hubbard sepsal těchto deset zásad:

1. Prezentovat předmět v co nejzajímavější podobě.
   a. Ukázat jeho všeobecné použití v životě.
   b. Ukázat studentovi jeho specifické užití v životě.

2. Prezentovat předmět v jeho nejjednodušší formě (ale ne nutně v té nejzákladnější).
   a. Přizpůsobit termíny předmětu chápání studenta.
   b. Používat složitější termíny pouze pokud porozumění studenta postupuje.

3. Vyučovat předmět s minimální nadřazeností (prestiží).
   a. Nepředstírat důležitost jen díky znalosti předmětu.
   b. Neshazovat postavení studenta nebo jeho vlastní prestiž kvůli neznalosti předmětu.

c. Zdůrazňovat, že důležitost předmětu spočívá v individuální zručnosti používání předmětu; instruktor by měl zvyšovat svoji prestiž pouze schopností předmět použít a ne umělým kastovním systémem.

4. Prezentovat každý krok předmětu ve své nejzákladnější formě, kdy instruktor odvozuje minimum materiálu.

a. Trvat pouze na znalosti axiomů a teorií.
b. Přimět studentovu mysl odvodit a zjistit všechny informace, které můžou být odvozeny a zjištěny z těchto axiomů a teorií.
c. Používat tato odvozování jako činnost tak, jak to třída umožňuje a sladit údaje s realitou.

5. Zdůrazňovat hodnotu údajů.

a. *„Vštěpovat nezbytnost individuálního hodnocení axiomů a teorií v jejich vzájemné relativní důležitosti a zkoumat platnost každého axiomu a teorie.“*[30]
b. Zdůrazňovat potřebu individuálního hodnocení každého údaje ve vztahu k ostatním údajům.

6. *„Formovat v jedinci vzorce uvažování pouze s ohledem na jejich užitečnost.“*[31]

7. Učit, kde mohou být informace nalezeny nebo jak mohou být odvozeny, ne pouhé zaznamenávání informací.

8. Jako instruktor být připraven učit se od studentů.

9. *„Nakládat s předměty jako s proměnnými, které mají rostoucí využití a které lze měnit dle vůle jednotlivce. Stabilitu vědomostí vyučovat jako něco, co spočívá*

[30] Persson, B. *„Applied scholastics“: Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 22
[31] Persson, B. *„Applied scholastics“: Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 22

pouze ve studentově schopnosti tyto znalosti používat nebo měnit to, co už zná, pro nové použití.“[32]

10. Zdůrazňovat právo jedince vybrat si jen to, co si přeje vědět, používat znalosti jak on si přeje a že on sám vlastní to, co se naučil.

10.1 Bariéry ve studiu

Během učení může student narazit na určité bariéry. Tato metoda je odhaluje a ukazuje , jak je zvládnout. Ukazuje nám, proč student zanechává studia, co způsobuje, že student ztrácí zájem o předmět a také proč student není schopen použít věci, které se naučil v reálném životě.

Hubbart identifikoval tři základní bariéry vyvolávající tělesné a duševní reakce jako nedostatek porozumění tomu, co se člověk učí, bolest hlavy, rozzlobenost, pálení očí, neschopnost vybavit si naučenou látku a ztrátu zájmu o předmět a studium všeobecně. Pokud o nich člověk ví, a ví jak je překonat, zvýší se jeho schopnost studovat.

1. **<u>Nepřítomnost masy</u>**

   Nepřítomnost masy znamená, že student nemá možnost vidět skutečnou věc, kterou studuje.

   Hubbard ve své knize *Základní studijní příručka* dává příklad s výukou o traktoru. Masa je v tomto případě „živý“ traktor. Pokud je to alespoň trochu možné, měli bychom použít obrázky i přesto, že skutečný traktor obrázek ani mluvené slovo nenahradí. Pokud má student nedostatek masy, dostaví se následující fyzické projevy: student se cítí zmáčknutý, hrbí se, točí se mu hlava, je jako „mrtvý“, znuděný či podrážděný.

2. **<u>Příliš strmý gradient</u>**

   Gradient znamená postupné přibližování se něčemu krok za krokem. Pokud tedy postupujeme ve studiu příliš rychle, student se bude cítit zmatený, bude se motat. Nápravou je vrátit se zpět na místo, kde tyto pocity vznikly. Problém tedy nebývá na konci studia, ale třeba již na začátku, kde student přestal chápat.

[32] Persson, B. *„Applied scholastics“: Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 23

„Když u někoho zjistíte, že je hrozně zmatený při druhé činnosti, kterou má dělat, můžete si být jisti, že nikdy plně nepochopil první činnost.“[33]

3. **Nepochopené slovo**

   Důvodem, proč student zanechává studia, stává se zmateným nebo neschopným učit se je to, že přešel slovo v textu, kterému nerozuměl nebo které pochopil nesprávně. Mezi tělesné reakce na to, když student přejde nepochopené slovo, patří únava, pocit prázdna v hlavě, pocit, že je student „duchem nepřítomný“ či „nervová hysterie“.

   Nepochopené slovo je často jediným zdrojem studijních potíží a přesto může vést k opuštění třídy nebo kurzu. Abychom předešli tomuto problému, měli bychom dodržovat následující body:

   1. mít při studiu k dispozici slovník
   2. tvořit věty s daným slovem
   3. objasnit si každou definici tohoto slova (naučit se všechny významy daného slova – jen archaické či vědecké termíny nejsou nutné)
   4. objasnit si původ tohoto slova
   5. objasnit si jeho idiom
   6. objasnit si jeho synonyma
   7. objasnit si i slova v definici

„Při studiu cizího jazyka je často zjištěno, že gramatická slova vlastního jazyka, kterými je popisována gramatika v cizím jazyce, jsou základem toho, že člověk není schopen se naučit cizí jazyk.“[34]

Typickým projevem je to, že studentova paměť je za tímto nepochopeným slovem prázdná. Pokud se tedy zeptáme, co bylo v textu (co se psalo o počítači, autě atd…). student často odpoví, že si nevšiml a není schopen odpovědět.

Druhým projevem je odloučení se od studia. Hubbard popisuje jednu z typických situací, kdy si student pomyslí, že život se nezakládá jen na studiu určitého předmětu a od studia „uteče“. Pokud ho rodiče donutí chodit na doučování, kde student jen

[33] Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8. s. 47

[34] Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8. s. 80

mechanicky opakuje věty a fráze, v praxi bude neschopný vědomosti použít. Proto Hubbard zdůrazňuje použití demonstrace, modelování figurek, náčrtky. Pokud nejsme schopni něco demonstrovat pomocí modelu, náčrtku a podobně, zřejmě jsme definici (slovo, jev) nepochopili.

10.2 Metody objasňování slov

Metody objasňování slov máme celkem tři. První metodou je *Metoda 3 objasňování slov*. Při používání studijní technologie by student neměl přejít žádné slovo, kterému nerozumí. Neznáme nebo nejasné slovo si okamžitě vyhledá. Pokud tak neudělá on, ani jeho studijní partner nebo lektor, za chvíli se dostaví typické příznaky ztráty koncentrace – ospalost, ztráta bystrosti. Pokud k tomu dojde, student se musí podívat do textu a ono slovo zpětně najít. Když ho student nemůže najít, může mu pomoci lektor či studijní partner pomocí otázek: Co znamená…např. *plout*. Student si následovně slovo vyhledá ve slovníku, použije ho ve vlastních větách a poté může pokračovat ve studiu dále.

Druhou metodou je *Metoda 9 objasňování slov*. Princip je podobný jako u *Metody 3*. Rozdíl je v tom, že studijní partner nebo lektor studenta má roli „objasňovače slov“. Je tu proto, aby mu student sám řekl, jakému slovo nerozumí, sám se v textu zastavil. Během čtení „objasňovač slov“ studentovi naslouchá a pozoruje jeho reakce, když se student zamračí, zasekne, zakoktá, začne se drbat, zývat. V tomto momentu by měl „objasňovač slov“ sám zastavit a začít hledat se studentem nepochopené slovo. Student opět použije slovo ve větách, objasní si idiomy, synonyma atd. V průběhu objasňování by si měl „objasňovač slov“ vést záznamy o slovech, se kterými měl student problém.

Třetí metodou je *Metoda 7 objasňování slov neboli čtení nahlas*. Tato metoda se používá při práci s dětmi nebo cizinci. Když vidíme, že student nedělá pokroky při čtení potichu, necháme ho číst nahlas a zároveň s ním sledujeme tentýž text. Jak uvádí Hubbard (1997) v *Základní studijní příručce*, můžeme zpozorovat následující chyby: *„Osoba může vynechávat slovo „je“, kdykoli se vyskytne. Prostě ho vůbec nečte. Může mít pro něj nějaký podivný význam, jako že to znamená „Jeruzalem“. Může vynechat slovo „má-li“ při každém jeho výskytu, protože neví, co je to spojovník. Může třeba*

místo některého slova říkat zcela jiné slovo, jako „zastavit“ namísto „stát se“ nebo „dobrý“ místo „bodrý“. Nad některými slovy může váhat.“[35]

Postup při této metodě je opět podobný. Necháme studenta číst nahlas, sledujeme s ním stejný text a pozorujeme jeho fyzické projevy – zaváhání, svraštění čela atd. Slovo opět vyhledáme ve slovníku a objasníme již známým způsobem.

Neopomenutelnou součástí studijní technologie je metoda *Koučování*. Jde o to, aby student vysvětlil všechna slova a pomocí rukou, modelíny nebo různých předmětů ukázal, co je v textu.

10.3 Přezkoušení

U přezkoušení, kdy zjišťujeme studentovi znalosti, se soustředíme především na použití faktů, ne na fakta samotná. Hubbard zdůrazňuje, že je bezpředmětné, aby student uměl látku zpaměti či parafrázovat. Musíme se soustředit na to, jak se daná informace prakticky používá. Uvádí příklad: *„Řekl bych mu: „Dobrá, jak můžeš použít to, co je v textu napsáno?: Pokládal bych otázky typu: „Teď k tomu pravidlu – nedovolit lidem jíst sladkosti, když drží dietu – proč tady takové pravidlo vůbec je?“ Když si student nedovede přestavit proč, vrátím ho zpátky ke slovům, která se nacházejí právě před tímto pravidlem, aby našel slovo, které nepochopil.“* [36]

Přezkoušení z teorie se řídí stejnými pravidly. Soustředíme se na to, aby student znal pravidla, teorie, zákony. A znal přesně (tím nemyslíme doslovně jako v textu) postup pro provedení praktické činnosti a v neposlední řadě znát zdůvodnění, proč to tak je. Měli bychom také vyžadovat u studenta demonstraci za použití malých předmětů (tužky, gumy, kancelářské sponky atd.). Pokud se lektor bude ptát na nepodstatné věci, nepodstatné podrobnosti, jen tím vyvoláme ve studentovi pocit selhání.

[35] Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8. s. 195
[36] Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8. s. 212

10.4 Učení jak se učit

Tak jako se žák učí tomu, jak se učit, stejně tak nese odpovědnost za směřování vlastního vývoje. To znamená, že student se učí řídit a plánovat svoje studium. Student si tedy určuje konkrétní, krátkodobé cíle (např. naučit se vyjmenovaná slova, přečíst určitou knihu). V angličtině proto použil americký psycholog J. S. Bruner termín *"scaffolding"*.[37] Tedy budování lešení, podpory pro studenta. Je to průběh učení, který umožňuje studentovi zvládnout cíl, který by bez pomoci druhého nedosáhl. Aby „budování lešení" bylo úspěšné, je třeba dodržovat tyto body: [38]

1. Student se musí aktivně podílet na aktivitách.
2. Aktivity musí být postaveny na znalostech, které student již má a zároveň musí být natolik těžké, aby se během nich naučil něco nového.
3. Aktivity a učivo by mělo být strukturované.
4. Aktivity jsou plněny v interakci s učitelem. Učitel spíše spolupracuje, než aby jen hodnotil.
5. Kontrola nad aktivitami a učením se, je postupem času převzata studentem. Student začne být více samostatný.

Oporou ke zvládnutí daného cíle může být učitel, spolužáci nebo rodiče. Učitel ve studijním centru Basic právě tuto podporu poskytuje, přičemž student si sám řídí, jak velkou pomoc potřebuje. Jak říká Jana Kargerová, odborná asistenka na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy: *„Teorie "lešení" odpovídá výsledkům výzkumu Lva Vygotského (1978), který říkal, že všechny mentální funkce se ve vývoji dítěte nejprve objevují při spolupráci s dospělým."*[39]

Během studia je kladen velký důraz na aktivitu studenta a především na jeho vnitřní motivaci k učení. Při čtení student aktivně pracuje s nabitými informacemi tím způsobem, že se snaží formulovat hlavní myšlenku, vyjádřit vlastními slovy obsah čteného textu a také se pokusit přijít na to, jaké využití má získaná informace v každodenním životě.

Studijní technologie klade velký důraz na jednu z klíčových kompetencí a tou je klíčová kompetence k učení. Žáci se snaží rozpoznat své učební bariéry a přijít na to, který

[37] http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf s.101
[38] http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf s.101
[39] http://www.basic.cz/pisi-o-nas/

způsob učení je pro ně nejlepší. *„Studijní technologie praktikovaná ve studijních centrech Basic odpovídá požadavkům soudobé kurikulární reformy – zejména požadavku individuálního přístupu a rozvoje a utváření klíčových kompetencí.“* [40]

Student, který správně ovládá studijní technologii, je student pečlivý a je schopný překonat jakoukoliv studijní bariéru. V textu si sám najde slovo, které přešel a nerozumí mu. Jak Hubbard píše: *„Nezávisí na žádném talentu nebo na čemkoli jiném. Rozdíl mezi bystrým a pomalu chápajícím studentem spočívá pouze v ovládání studijní technologie.“*[41]

Za zmínku jistě stojí i klima studijního centra, které je velmi pozitivní a snaží se studentům naslouchat. Nejen studentům ale i rodičům, kteří mají možnost se na hledání nejefektivnější výuky svých dětí podílet.

10.5.1 Výzkumy se studijní technologií L. Rona Hubbarda

Učební metodu L. Rona Hubbarda používají ve více jak 600 vzdělávacích institucí na celém světě. V Evropě jich můžeme najít více než 300. Například v Dánsku na šesti základních školách, z nichž pět je dotováno dánským ministerstvem školství. Dále pak nalezneme tyto školy ve Švédsku, Izraeli, Maďarsku, Itálii, Spojených státech amerických (The Delphian School – www. Delphian.org), Velké Británii (Greenfields School – www.greenfieldschool.com) atd. Všechny tyto instituce jsou součástí mezinárodní vzdělávací organizace s názvem *Applied Scholastics*, která byla založena v roce 1972 učiteli soukromých a státních škol. Důvodem byly pozitivní zkušenosti a hlavně výsledky studijní technologie.

Bertil Persson, švédský doktor teologie, působil 30 let jako ředitel, byl pedagogem dyslexie a vyslancem za mír při UNESCO. Při realizaci svých pedagogických projektů (především ve Švédsku) používal studijní technologii L. Ron Hubbarda již od 80. let. Během realizace „Projektu Botkyrka“ v roce 1993 – 1997 a dyslektické kampaně ve školním roce 1996/1997 navštívil velké množství škol, státních i soukromých, kde si všiml, že školy se od jeho mládí příliš nezměnily. Právě jeho osobní zkušenosti ho přivedly k induktivním směrům pedagogiky, a tedy i k L. Ronu Hubbartovi. Ve své

[40] http://www.basic.cz/pisi-o-nas/
[41] Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8. s. 263

knize *„Applied sholastics“ Klíč k efektivnímu vzdělávání* uvádí několik studií z různých částí světa, kde studijní technologie byla použita v projektech vzdělávání.

10.5.1 Výzkum ve Švédsku

Persson je autorem projektu pro Somálce, který byl realizován v letech 2001-2002 ve Švédsku, jako alternativa pro bezvýznamné vzdělání. Po jednom roce studia, za pomoci studijní technologie získalo všech 54 studentů ve věku 18 – 45 let práci. Výsledky byly publikovány v Egal, Ahmed & Pesson, B. *Integrationsmodell för somalier* [Náčrt pro integraci Somálců], Rinkeby 2002.

Tento projekt jen potvrzuje Joštův marker etnické příslušnosti (viz. kapitola 6, s. 16). Zdůrazňuje to, že musíme zohlednit kulturní zvláštnosti žáka. *„Do Evropy a Ameriky přišlo mnoho uprchlíků ze Somálska. Představují absolutně odlišný svět, než do kterého vstoupili, ať už v kultuře, jazyce nebo v myšlenkách. Jestliže nejsou vedeni linií vzdělání, která by jim byla přizpůsobena, setkání s novým světem často povede k nezaměstnanosti, izolaci, kolizi kultur a v nejhorším případě k antisociálnímu životu.“* [42]

V Americe jsou Somálci posíláni do škol, kde se mají naučit jazyk. Ve třídě učitel učí stylem, kterým učí žáky dané země. Somálci velice těžko vstřebají tento styl, pro ně odlišný, a výuka se mine účelem a můžou skončit mimo společnost.

10.5.2 Výzkum v USA

Také statistiky testu čtení, prováděné ve Spojených státech jsou jasnými ukazateli, že studijní technologie má úspěch. V kalifornském testu čtení CAT[43] z roku 2004 se potvrzuje, že na základních školách Applied Scholastics v oblasti Tampa Bay na Floridě, v oblasti Chicaga a New Jersey, kde testy probíhaly, žáci dosahovaly vysokých výsledků (viz. Příloha č.1). Procentuálně se hodnocení studentů pohybovalo od 79 % do 100 % .

[42] Persson, B. *„Applied scholastics“: Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 24

[43] CAT – Californian Achievement Tests [Kalifornské výkonnostní testy], jsou jedním z běžných testovacích prostředků v USA.

10.5.3 Výzkum v Anglii

Zajímavý výzkum proběhl v Anglii, v Brixtonu. Dvou skupinám žáků po dvanácti byly dány úvodní a závěrečné testy čtení. Použity byly testy čtení J. C. Danielse a Hunter Diacka. Jedna skupina studentů absolvovala kurz čtení pomocí studijní technologie během 12 dní v průměru dohromady 8 – 12 hodin. Druhá skupina se učila podle za běžných podmínek. Výsledky v grafu (viz. kapitola ?, str.?, graf č. ?) nám ukázaly, že u studentů, kteří absolvovali kurz, vzrostla schopnost číst o 1,29 roku. U studentů, kteří kurz neabsolvovali žádná změna nenastala.

10.5.4 Studijní technologie v České republice

Za pozitivní zkušenosti s učební metodou L.Rona Hubbarta se staví i významní čeští pedagogové a ředitelé základních škol. Karel Rýdl z Filozofické fakulty v Pardubicích kladně hodnotí zejména individuální přístup a ochotu věnovat se dítěti naplno. *„Jako historik školství a pedagogického myšlení a zároveň srovnávací pedagog, sledující vývoj různých pedagogických proudů ve světě, jsem se již od 80. let 20. století věnoval působení tzv. alternativních koncepcí a jejich smyslu pro tzv. většinové školství. Pomáhal jsem po roce 1990 vytvářet prostor pro uplatnění v té době ve světě již velmi rozšířených a pedagogicky individuálně velmi prospěšných koncepcí, jakými jsou např. waldorfská, Montessori nebo jenská či daltonská pedagogika. V té době jsem se seznámil s metodou tzv. aplikované scholastiky, spočívající na ryze personalistickém pedagogickém přístupu, kdy osobnostní dispozice člověka jsou určující pro jeho výkon, nikoliv předepsané obsahy naplňované v určitém čase. […] Z těchto alternativních pedagogických koncepcí čerpají dnes se šířící metody, známé jako „tvořivá škola“, „Začít spolu“ nebo „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Protože velmi silně pomáhají jednotlivcům a jsou nepoužitelné „stádně“ jako univerzální metoda pro všechny ve stejném čase, nastavující zrcadlo většinovým a zažitým metodám.“*[44]

To, že spolupráce základní školy a studijního centra je smysluplná dokazuje vyjádření ředitele základní školy Korunovační z Prahy 7. *„Metody a přístupy Aplikované scholastiky (individuální přístup k žákovi, práce s rodiči, zátěž studenta podle*

[44] Karel Rýdl in *propagační materiál studijního centra Basic*, str. 6

individuálních dispozic atd.) považuji za velmi efektivní a dnes potřebné. […] Blízké je pojetí výuky naší školy právě pro svůj humanistický fundus a také proto, že naše škola je členem komunity tzv. Tvořivých škol (www.tvorivaskola.cz), které uplatňují výukové metody inspirované odkazem jiného humanisty J. A. Komenského. Základem výuky na naší škole je názornost, smysluplnost, praktické využití učiva, pokusování atd. – tzn. obdobná východiska i metody. Ke spolupráci s Basicem a podobně s dalšími institucemi nás přivedla reálná potřeba profesionální reedukace, nápravy poruch učení, rozvíjení grafomotoriky u rostoucího počtu dětí.“[45]

V současné době funguje již i škola a školka v Brně, která je založená na principech studijní technologie L. Rona Hubbarda.

L. Ron Hubbard zemřel 24. 1. 1986. Jeho metoda jistě přispěla do světa vzdělání novými poznatky a přinesla porozumění dětem se studijními problémy a také naději pro studenty k získání více schopností ve studiu.

[45] Tomáš Komrska in *propagační materiál studijního centra Basic*, str. 7

Praktická část

11. Cíl a metodika

Tabulka: použité cíle a metody

technika sběru dat	dotazníkové šetření
výzkum	Kvantitativní
výzkumný vzorek	49 dotazovaných
region	6 okresů, 6 krajů + Praha
hlavní cíl	hodnocení spolupráce učiteli a rodiči
dílčí cíle	hodnocení studijního centra Basic

11.1 Cíle

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé základních škol a lektoři studijních center Basic hodnotí svoji spolupráci. Dalším bodem dotazníkového šetření bylo zmapovat spokojenost či nespokojenost s užívanou studijní technologií.

11.2 Metoda dotazníku

Dotazník se často používá při šetření, ať už pedagogické, sociologickém či jiném. Díky dotazníku zjistíme nejen základní údaje o dotazovaných, ale také jejich názory a postoje k tématu. Jde o *„metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobnostních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových preferencích.“*[46]

Existují dva základní typy dotazníků: standardizované a dotazníky vlastní konstrukce. Při tvoření druhého typu dotazníku je nutné dbát na srozumitelnost a smysluplnost otázek, které by dále měly být jednoduché, výstižné a nenávodné. Pokud je to možné, je vhodné tento typ dotazníku vyzkoušet na malém vzorku osob, aby mohly být případně odstraněny nejasnosti či chyby. Tak jako každá metoda má i tato své nevýhody.

[46] Skutil, M. a spol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. s. 80

Například je nutné počítat s tím, že odpovědi budou subjektivní, může dojít k jejich zkreslení, dotazovaný otázku nevyplní (ať už záměrně nebo zapomene atd).

12. Hypotézy

1. Jak popisuje Jošt (2011), větší pravděpodobnost výskytu dyslexie je u můžu než žen (viz. kapitola 6, s. ?). Proto se dá přepokládat, že mezi dotazovanými studenty bude více chlapců než dívek.

2. Na základě kladných ohlasů rodičů a několikaletému fungování center Basic, se všichni studenti po absolvování kurzů v angličtině zlepší.

3. Jak rodiče, tak učitelé ZŠ zaregistrují během (nebo po) absolvování doučování v Basic centru změnu v přístupu žáka ke studiu.

4. Učitelé ZŠ nebudou vědět o tom, že jejich žák dochází do Basic centra.

5. Učitelé ZŠ nebudou mít o metodě používaní v Basic centru mnoho informací.

6. Rodiče, učitel ZŠ i lektor Basic centra by spolupráci mezi sebou ocenili a myslí si, že by prospěla všem stranám.

7. Rodiče budou hodnotit částku za služby v Basic centru jako vysokou. Naopak, všichni lektoři Basic centra ji budou hodnotit jako přiměřenou.

13. Výzkumný vzorek

V praktické části diplomové práce jsem pracovala se čtyřmi dotazníky pro čtyři odlišné výzkumné vzorky. První skupinou byli lektoři studijního centra Basic, kteří učí nebo učili metodou Basic centra. Po telefonickém oslovení byly dotazníky pro lektory rozeslány e-mailem do sedmi měst v České republice, tedy do sedmi poboček.

Výzkumného šetření se neúčastnili lektoři všech poboček, protože některé spolupráci odmítly, jiné momentálně nesplňovaly požadavek na moji cílovou skupinu.

Druhou skupinou byli studenti studijních center Basic. Aby se mohl student účastnit dotazníkového šetření, musel splňovat následující kritéria:

- věk do 15 let
- diagnostikována dyslexie nebo jiná porucha učení
- navštěvovat kurzy Basic centra kvůli problémům v anglickém jazyce

Třetí skupinou byli rodiče studentů. Osloveni byli jak otcové, tak matky.

Čtvrtou, poslední skupinou, byli učitelé na základních školách. Konkrétněji učitelé anglického jazyka těch studentů, kteří navštěvují nebo navštěvovali kurzy v Basic centru.

Jak můžeme vidět, cílová skupina na dotazníkové šetření byla velmi specifická. Proto bylo celkem obtížné dotazované kontaktovat a množství dotazovaných není tak vysoké. Pozitivním faktem je, že z celkového počtu oslovených – celkem 55, dotazník vyplnilo 49. Napomohla tomu telefonická komunikace a ochota jak lektorů Basic centra, tak rodičů.

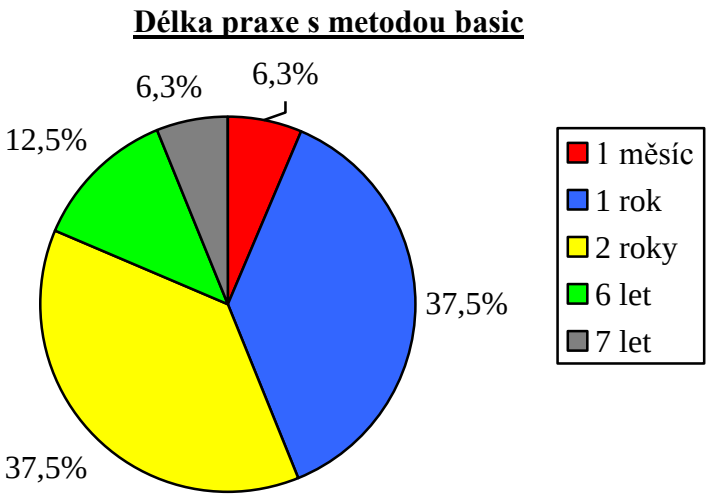
14. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro lektory studijního centra Basic

Otázka č. 1

První otázka zjišťovala, jak dlouho lektor pracoval nebo pracuje se studijní technologií v Basic centru. Téměř stejné procento lektorů, 37,5 % (tj. 6 lektorů), pracuje nebo v minulosti pracovalo v Basic centru přibližně jeden nebo dva roky.

Menší procento, 12,5 % (tj. 2 lektoři) se studijní technologií pracuje již 6 let a jeden lektor (6,3 %) 7 let.

Jeden lektor (6,3 %) také se studijní technologií právě začíná.



Otázka č. 2

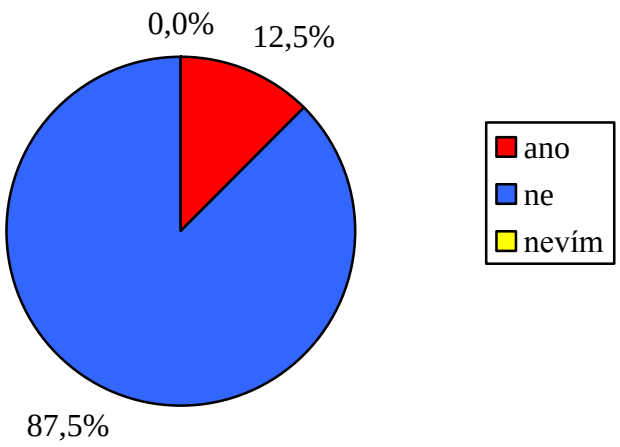
Tato otázka zjišťovala, co nejvíce lektoři oceňují u studijní metody. Otázka byla otevřená, protože jsem chtěla nechat prostor k vlastnímu vyjádření. Odpovědi lektorů můžeme shrnout do čtyř hlavních bodů, které se objevovaly nejčastěji.

- jednoduchost metody, která vychází z praxe (11x, 36,7 %)
- zvýšení zájmu o studium (9x, 30 %)
- viditelný pokrok u dítěte (5x, 16,7 %)
- snadná motivovatelnost dítěte (3x, 10 %)
- jednoduchost metody (2x, 6,7 %)

Otázka č. 3

Tato otázka se ptala na negativa studijní technologie, která je používána v Basic centru. Jak můžeme vidět v grafu, lektoři většinou žádné negativní body metody nevidí (87,5 %, tj. 14 lektorů). Ve dvou případech (12,5 %) lektoři uvedli negativní body takové, že metoda je vhodnější pro individuální výuku nebo menší kolektiv.

Negativa metody

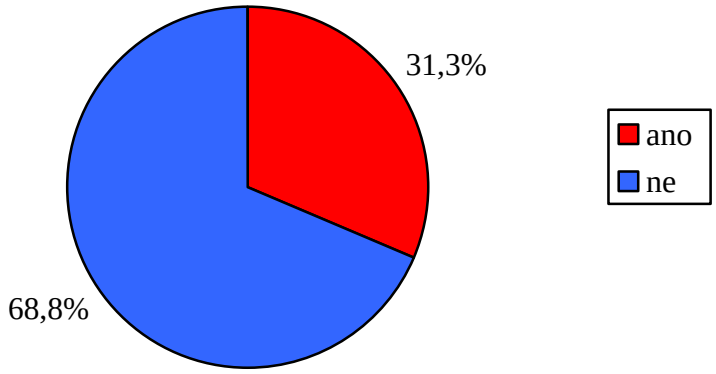


Otázka č. 4

Otázka se ptala na to, zda lektor mimo svou aktivitu v Basic centru, ještě používá nebo používal i běžné (jiné) metody učení.

Ve většině případu (68,8 %, tj. 11 lektorů) se lektoři soustředí jen na působení ve studijním centru Basic. Pět z nich (31,3 %) učí ve své pedagogické praxi i jinými metodami.

Praxe s běžnou metodou



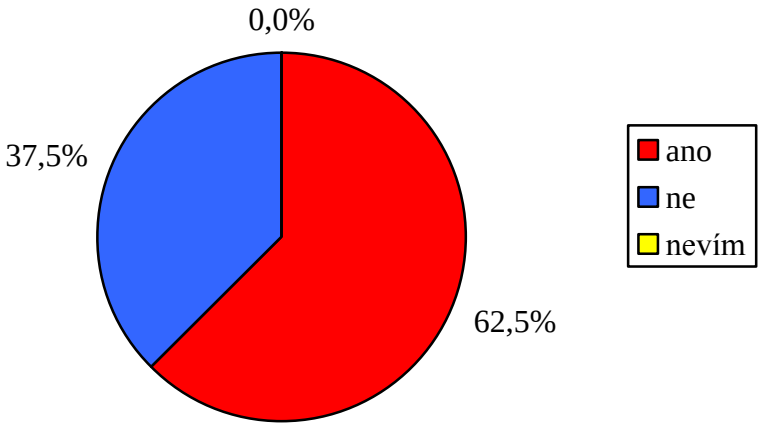
Otázka č. 5

Tato otázka zjišťovala, zda si lektoři myslí, že by metoda Basic centra mohla být použita i v běžném školství.

Graf nám ukazuje, že 37,5 %, tj. 6 lektorů, si myslí, že tato metoda má své místo jen při individuálním doučování. Důvodem obav je fakt, že při velkém počtu žáků ve třídě se metoda těžko aplikuje.

Naopak 62,5 %, tj. 8 lektorů, si myslí, že studijní technologie se dá použít i v běžných školách.

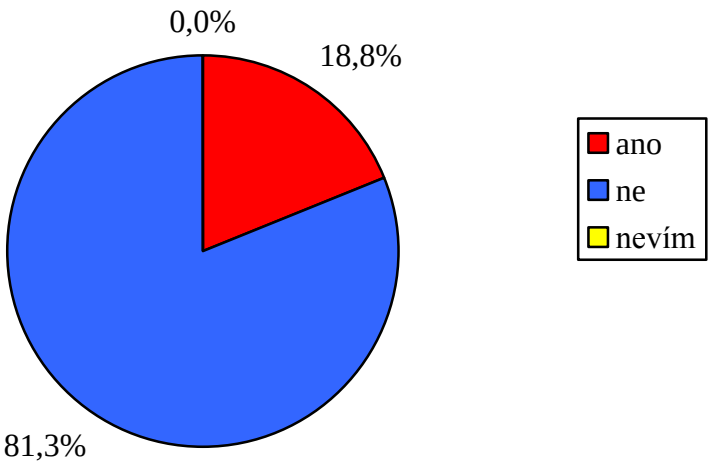
Basic v běžném školství



Otázka č. 6

Cílem otázky bylo zjistit, zda si lektoři myslí, že jsou rodiče dostatečně informováni o možnostech využití služeb Basic centra. To, že rodiče nejsou moc informováni ze strany učitele ZŠ se potvrdilo v 81,3 %. To znamená, že 13 lektorů si myslí, že informovanost rodičů by mohla být větší. Z výzkumného vzorku 18,8 %, tj. 3 lektoři, uvedli, že rodiče informováni jsou.

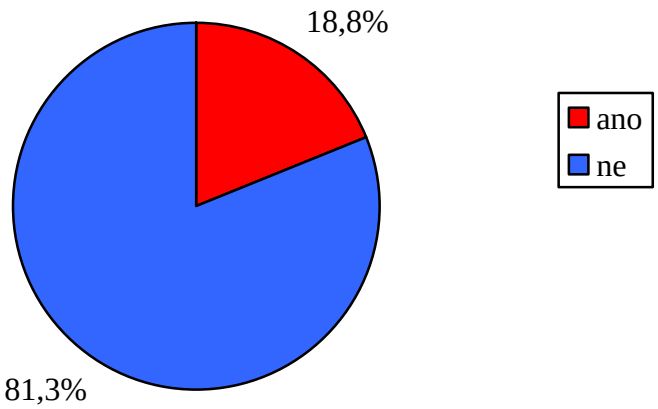
Informovanost rodičů učitelem



Otázka č. 7

Na otázku, zda lektor spolupracuje s učitelem ZŠ, ve většině případů byla negativní odpověď, a to ve třinácti případech, tedy 81,3 % . Pokud lektor s učitelem ZŠ spolupracoval, a to ve třech případech (18,8 %), nejčastěji společně konzultovali výsledky studentů, další postup ve studiu a učitel studentům možnost využít Basic centrum nabízel.

Spolupráce s učitelem



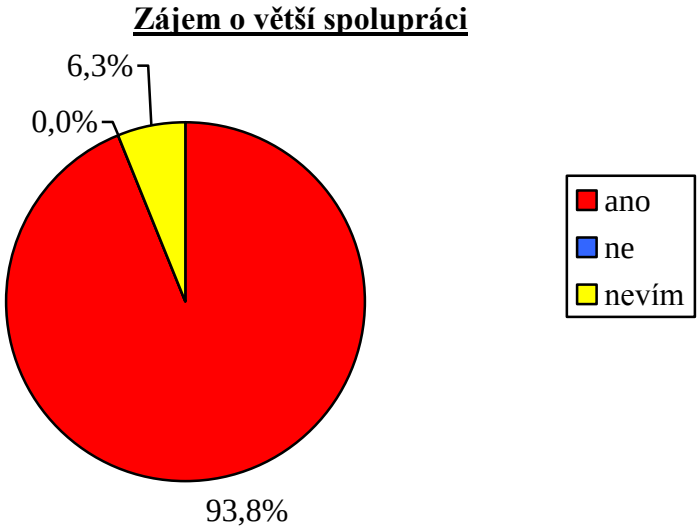
Otázka č. 8

Otázka mapovala, kolik lektorů si myslí, že by větší spolupráci mezi ZŠ a Basic centrem byla výhodou pro ně, rodiče a především žáka.

Téměř všichni lektoři by spolupráci ocenili (93,8 %, tj. 15 lektorů). V 6,3 %, tj. 1 lektor, si spoluprácí nebyl jistý, proto zvolili možnost *nevím*.

Lektoři by především ocenili to, že by učitel ZŠ mohl informovat rodiče o této službě a větší spolupráce by pomohla nemotivovaným žákům ve zlepšení jejich výsledků a vztahu k učení (6 lektorů). Dalším z názorů byl ten, že pokud by učitel a lektor dobře spolupracoval, problémy žáka by se řešily hned a postup by byl rychlejší a efektivnější (3 lektoři).

Lektoři také uváděli, že učitel má možnost se přijít na kurzy podívat a informovat se o používaných metodách. Tím by se mohl inspirovat a případně pochválit žáka za jeho snahu na sobě pracovat (2 lektoři). Ve čtyřech případech odpověď nebyla rozvedena.



Otázka č. 9

V této otevřené otázce měli lektoři napsat, co by změnili v oblasti spolupráce mezi nimi a ZŠ. Odpovědi potvrdily názor lektorů v otázce č. 8.

Jejich nejčastější odpovědi byly, že učitel na ZŠ by mohl více informovat žáky o možnosti využití jejich služeb, a že rodiče dyslektických žáků by to jistě uvítali (68,8 %, tj.11 lektorů). Nepřejí si, aby učitelé měli pocit, že doučování v Basic centru je konkurence. Měli by mít společný cíl, a to pomoci dětem zlepšit jejich výsledky (31,3 %, tj. 5 lektorů).

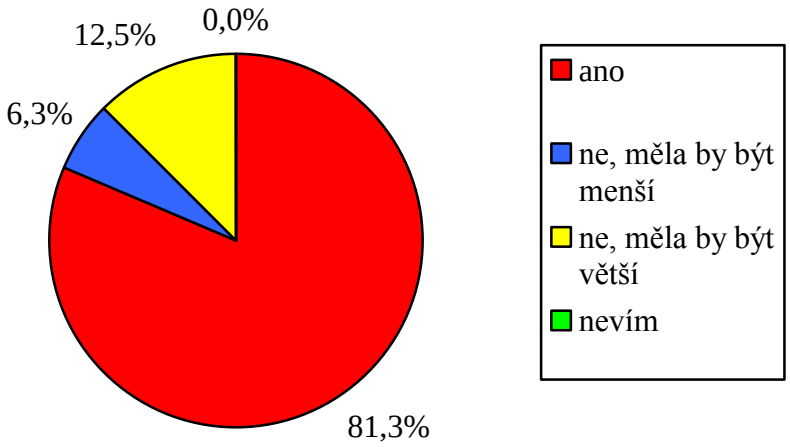
Lektoři byli dotazováni i na negativní body spolupráce, ale žádné nebyli uvedeny.

Otázka č. 10

Otázka mapovala finanční stránku kurzů Basic centra. Lektoři měli odpovědět, zda si myslí, že částka za jejich kurzy je odpovídající.

81,3 %, tj. 13 lektorů, s částkou souhlasí. Ve dvou případech (12,5 %) se objevil názor, že by částka mohla být vyšší. V jednom případě (6,3 %) s částkou lektor nesouhlasil, podle něj by měla být nižší.

Částka za kurzy



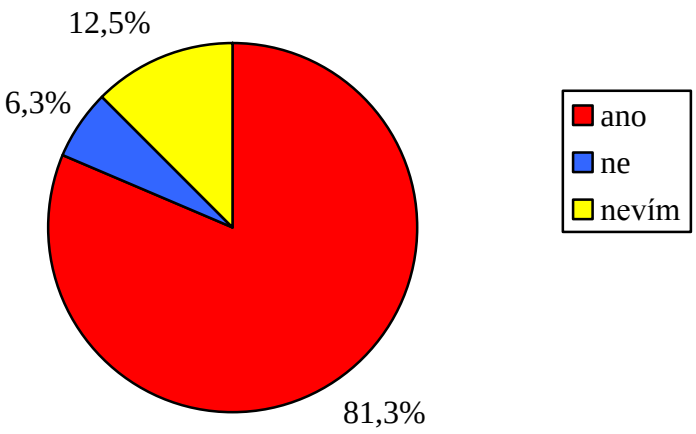
Otázka č. 11

V poslední otázce v dotazníku pro lektory jsem zjišťovala, jak lektoři hodnotí své služby. Zda si myslí, že kurzy v Basic centru, tedy placená péče, je lepší než jiné formy doučování (ať už na ZŠ nebo jinde).

81,3 %, tj. 13 lektorů, svým službám věří. Ve dvou případech (12,5 %) lektor zvolil odpověď *nevím*, a to z důvodu, že každý žák potřebuje jiný přístup a neradi by hodnotili, co je lepší a co je horší.

V jednom případě (6,3 %) si lektor myslí, že jejich služba lepší není.

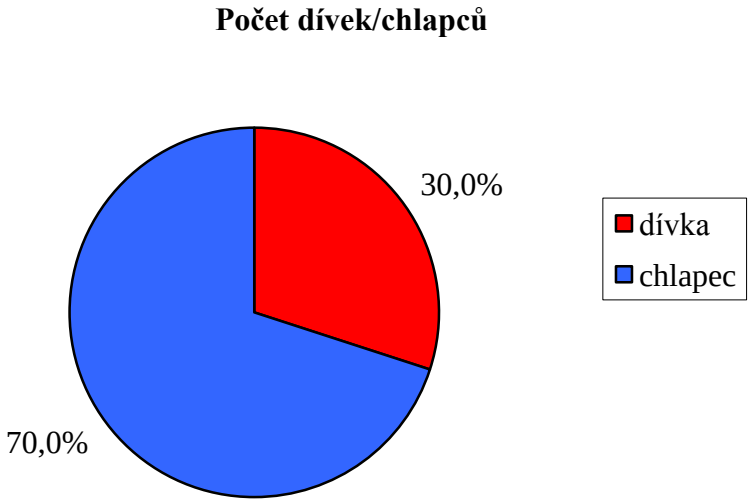
Placená péče v Basic je lepší



15. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro studenty

Otázka č. 1

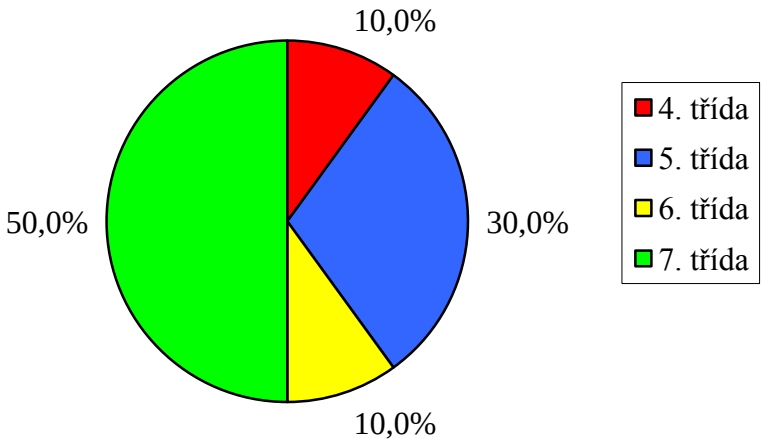
První otázka zjišťovala zastoupení dívek a chlapců v dotazníkovém šetření. Počet chlapců převyšoval, a to více než o polovinu (70 %, to je 7 chlapců). Dívky se zúčastnily 3, to je 30 %.



Otázka č. 2

Tato otázka se ptala na to, do jaké třídy studenti chodí. Polovina studentů (50 %, tj. 5), chodila do 7. třídy. Tři studenti (30 %) do 5. třídy a po jednom studentovi do 4. a 6. třídy.

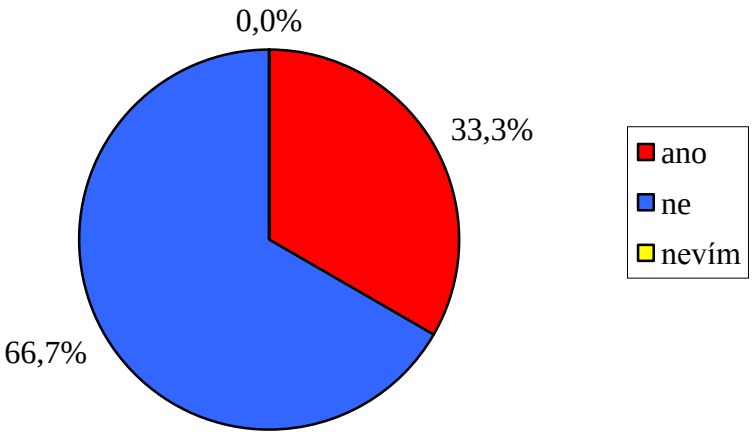
Zastoupení tříd



Otázka č. 3

Tato otázka zjišťovala, zda učitel na ZŠ věděl o tom, že student navštěvuje doučování v Basic centru. Z 66,7 % (tj. 4 studenti) o tom učitel nevěděl. Ve 33,3 % (2 studenti) se o tom dozvěděl od rodičů nebo od studentů. Z dotazníku vyplynulo, že jeden učitel, z šesti dotazovaných, se o tom dozvěděl od studenta a jeden od rodičů.

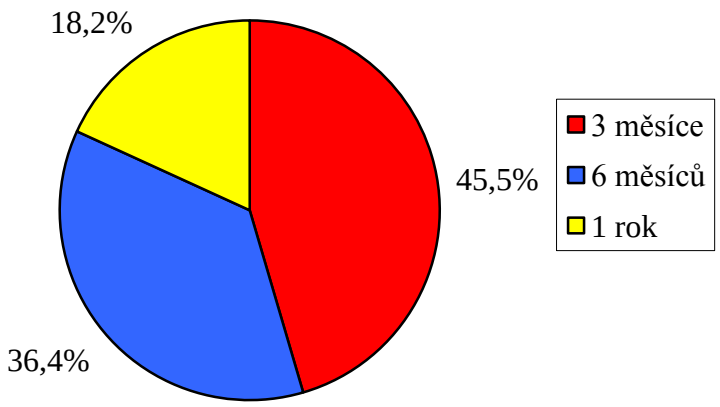
Informovanost učitele o docházení do Basic



Otázka č. 4

Cílem otázky bylo zjistit, jak dlouho nejčastěji studenti dochází do Basic centra. Ve 45,5 %, tj. 7 studentů, navštěvují doučování 3 měsíce. 36,4 %, tj. 3 studenti, pak 6 měsíců. Dva studenti (18,2 %) navštěvují Basic centrum jeden rok.

Délka navštěvování kůrzů

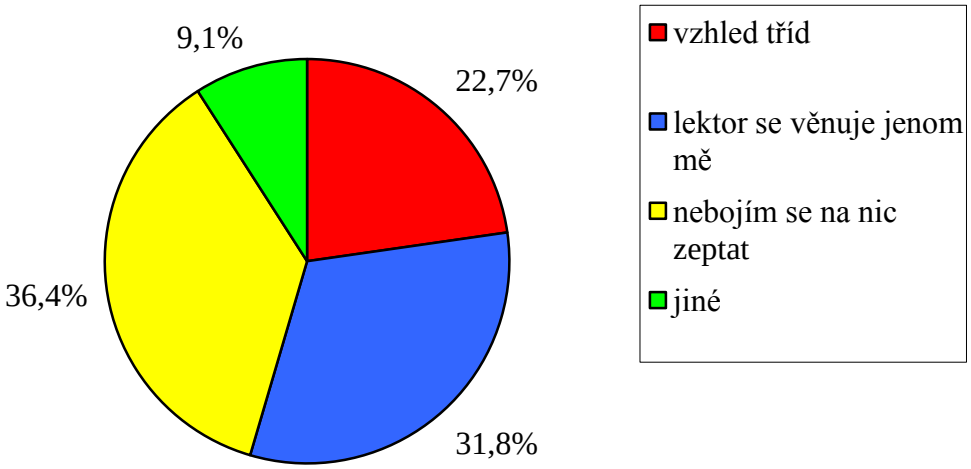


Otázka č. 5

Otázka mapovala, co nejvíce v Basic centru studenti oceňují. Studenti ve většině kladně ohodnotili to, že se můžou kdykoli lektora na cokoliv zeptat (36,4 %, tj. 8 studentů) a individuální přístup lektora (31,8 %, tj. 7 studentů). V pěti případech (22,7 %) studenti oceňují prostředí, ve kterém se učí.

Dva studenti (9,1 %) se také vyjádřili v kolonce *jiné*, kde uváděli, že se jim líbí hraní, písmenkové pexeso a modelína. Tedy učení se formou hry.

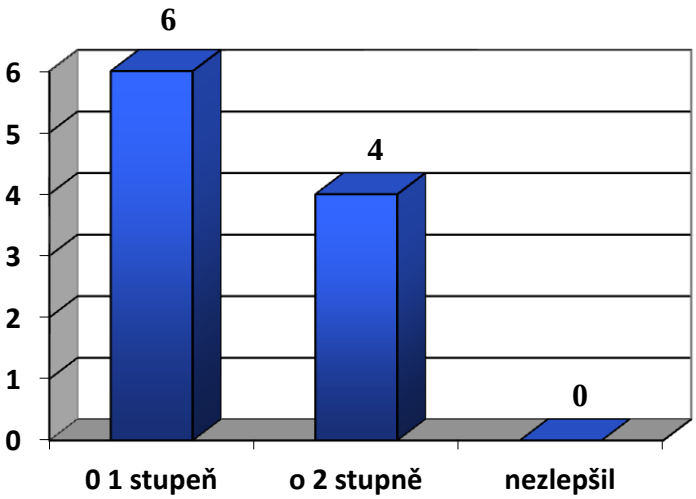
Oceňované služby



Otázka č. 6

Zde jsem zjišťovala, jak hodně se studenti zlepšili ve svých studijních výsledcích v anglickém jazyce. Nejčastěji (60 %, tj. 6 studentů) se studenti zlepšili o jeden stupeň, ve 40 % (4 studenti) dokonce o dva.

Zlepšení žáků v prospěchu z angličtiny



Otázka č. 7

Dotazovaní v této otázce hodnotili, v jakých činnostech se nejvíce zlepšili. Čtení, psaní a verbální dovednosti měli ohodnotit známkami jako ve škole, 1 – 3. Pokud si tedy myslí, že se nejvíce zlepšili ve čtení, ohodnotí známkou 1, psaní známkou 2 a verbální dovednosti známkou 3.

Toto hodnocení je subjektivní, výsledky jsou tedy odlišné jak v případě hodnocení rodičů, tak v případě učitele ZŠ. Studenti nejčastěji hodnotili známkou jedna zlepšení v psaní a v „mluvení“, tedy ve verbálních dovednostech (4x) a až poté ve čtení (2x).

Hodnocení dílčích dovedností

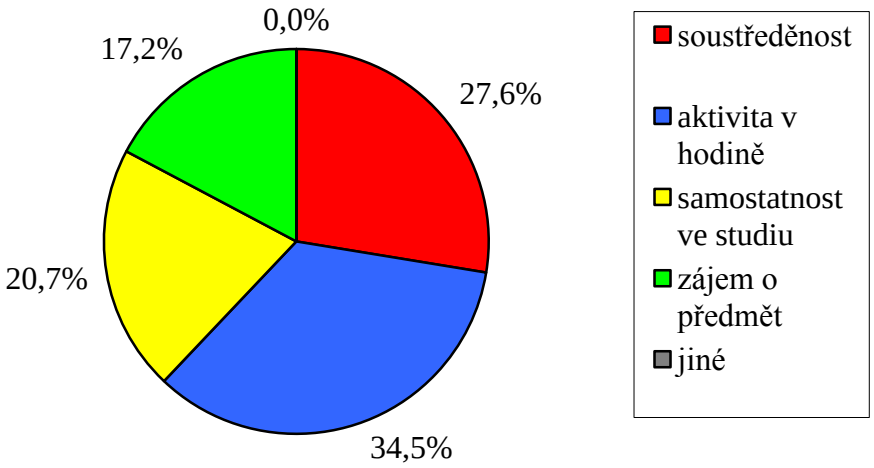
	jednička	**dvojka**	**trojka**
čtení	2x	1x	6x
psaní	4x	5x	1x
mluvení	4x	4x	2x

Otázka č. 8

Tato otázka se ptala, v jakých dalších oblastech se student zlepšil. Studenti nejčastěji odpověděli, že vzrostla jejich aktivita v hodině (34,5 %, tj. 10 studentů) a cítí se soustředěnější (27,6 %, tj. 8 studentů).

Dále jsou samostatnější při studiu (20,7 %, tj. 6 studentů). Pět studentů (17,2 %) uvedlo, že také vzrostl jejich zájem o předmět.

Zlepšení v dalších oblastech



Otázka č. 9

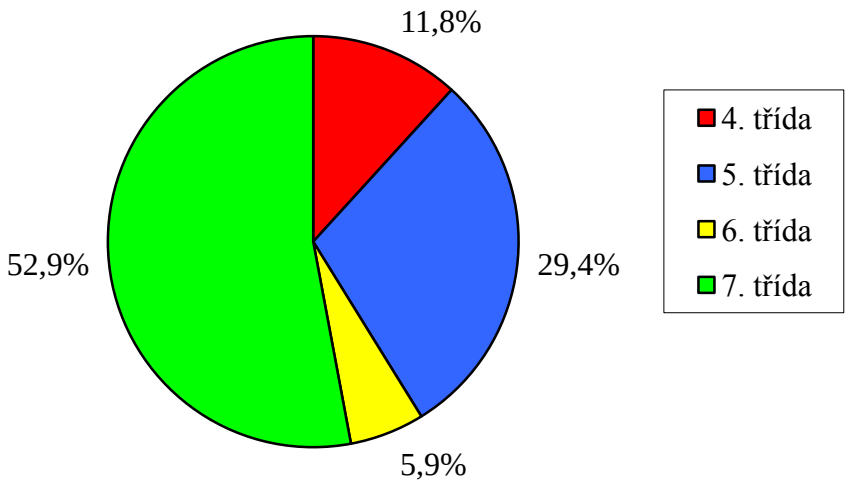
Z výsledků této otázky jasně vyplývá, že všichni studenti kladně hodnotí doučování v Basic centru a jejich metoda jim pomohla ke zlepšení výsledků ve škole. Deset studentů (100 %) zatrhlo odpověď ano, proto není nutné ukazovat výsledky v grafu.

16. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro rodiče

Otázka č. 1

První otázka nám ukazuje zastoupení tříd v dotazníkovém šetření. Devět rodičů (52,9 %) odpovědělo, že jejich dítě navštěvuje 7. třídu. Dále pak 29,4 %, tj. 5 rodičů, udalo, že jejich dítě chodí do 5. třídy, 11,8 % (tj. 2) do 4. třídy a 5,9 % (tj. 1) do 6. třídy.

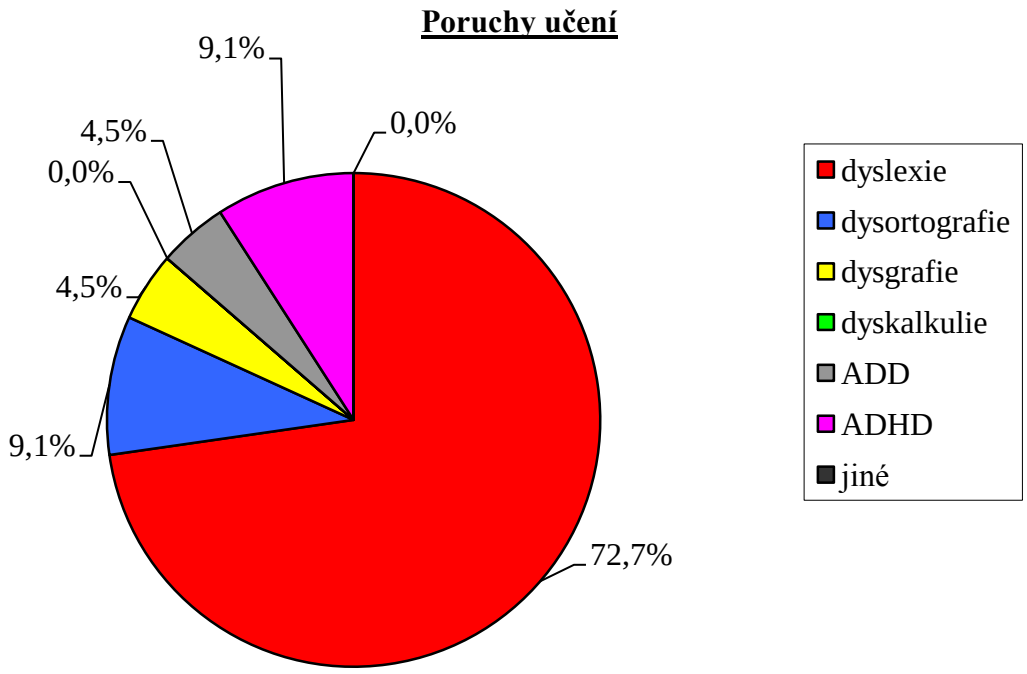
Zastoupení tříd



Otázka č. 2

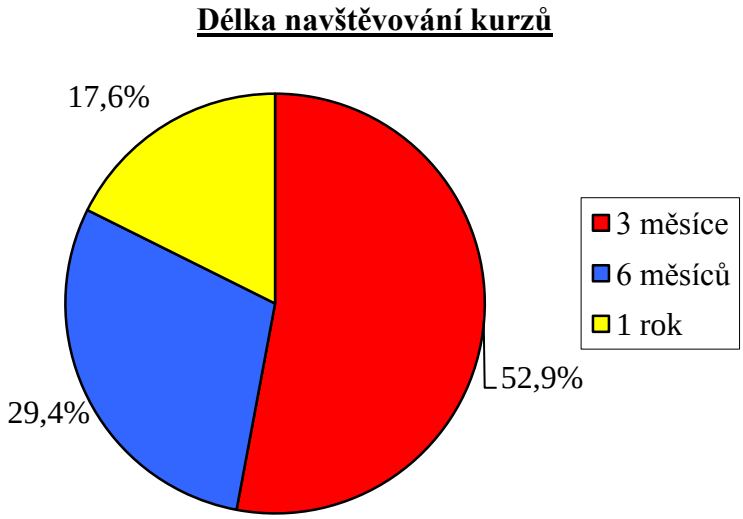
Druhá otázka mapovala, jaké poruchy učení mají žáci zúčastněných rodičů. Jelikož cílovou skupinou jsou děti s diagnostikovanou dyslexií, všichni rodiče zaškrtli dyslexii (72,7 %, tj. 16 rodičů).

Dále pak se vyskytovaly další poruchy v kombinaci s dyslexií. Ve dvou případech (9,1 %) se vyskytla odpověď ADHD a dysortografie. Jednou (4,5 %) se objevila diagnóza dysgrafie a ADD.



Otázka č. 3

V této otázce měli rodiče udat, jako dlouho jejich dítě chodí, nebo v minulosti chodilo, na doučování. Největší počet 9 rodičů (52,9 %) odpovědělo, že jejich dítě navštěvovalo kurzy přibližně 3 měsíce. Dále 5 rodičů (29,4 %) využívalo služeb Basic centra 6 měsíců a 3 rodiče (17,6 %) dokonce 1 rok.

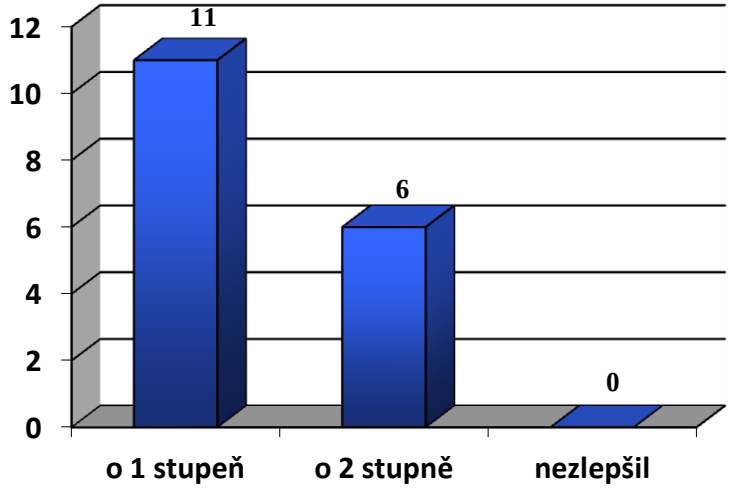


Otázka č. 4

Dotazovaní v této otázce hodnotili zlepšení žáka v anglickém jazyce. Zda po absolvování kurzu v Basic centru bylo jeho zlepšení viditelné a o kolik.

Graf nám ukazuje, že v 64,7 % (tj. 11 rodičů), se dítě zlepšilo o jeden stupeň, ve 35,3 % (tj. 6 rodičů) se zlepšilo dokonce o dva stupně.

Zlepšení žáků v prospěchu z angličtiny



Otázka č. 5

V následující otázce měli rodiče zhodnotit, v čem nejvíce se jejich dítě zlepšilo po absolvování (nebo během absolvování) doučování v Basic centru.

Rodiče měli toto zlepšení hodnotit známkami jako ve škole, od 1 do 3. Jak tabulka ukazuje, dítě se vždy zlepšilo ve všech třech dovednostech. Ovšem nejvíce si rodiče všímali zlepšení ve čtení, poté ve verbálních dovednostech a pak v psaní. Čtení rodiče hodnotili známkou 1 celkem 10x, psaní známkou 1 celkem 2x a verbální dovednosti známkou 1 cekem 6x.

Hodnocení dílčích dovedností

	jednička	dvojka	trojka

čtení	10x	8x	0x
psaní	2x	4x	12x
verbální dovednosti	6x	6x	6x

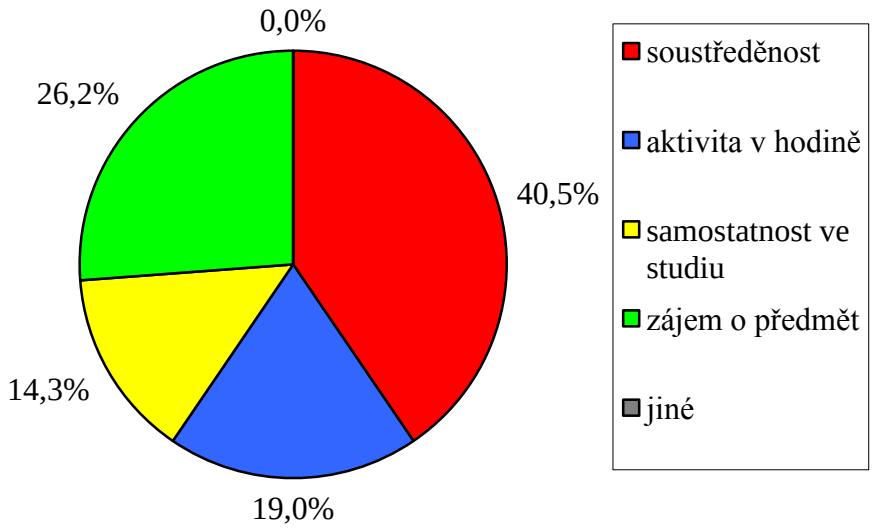
Otázka č. 6

Další otázka se ptala na to, v jakých dalších dovednostech se dítě zlepšilo. Rodiče měli na výběr 4 možnosti a zatrhnout mohli více než jednu odpověď.

Z grafu jasně vyplývá, že nejčastěji se podle hodnocení rodičů jejich dítě zlepší v soustředění (40,5 %, tj. 17 rodičů) a v zájmu o předmět (26,2 %, tj.11 rodičů). Dále pak v aktivitě v hodině (19 %, tj. 8 rodičů) a v samostatnosti ve studiu (14,3 %, tj. 6 rodičů).

Možnost vepsat další oblast zlepšení nikdo z rodičů nevyužil.

Zlepšení v dalších oblastech

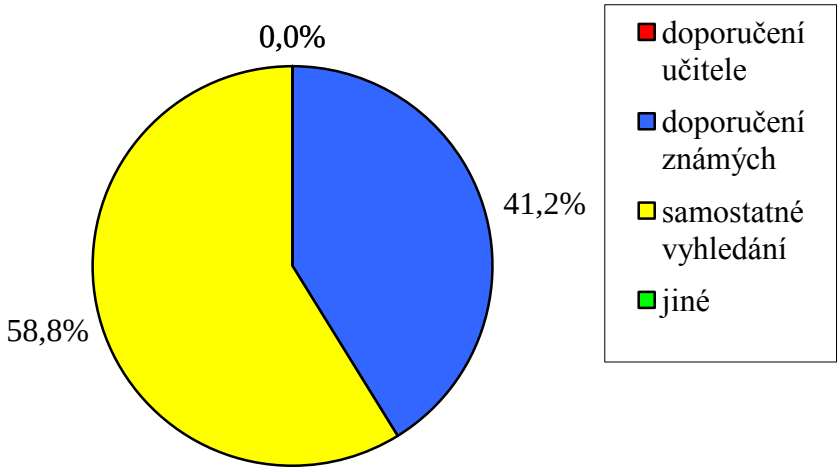


Otázka č. 7

Zde rodiče odpovídali na otázku, jak se dozvěděli o službách studijního centra Basic. Důvodem zařazení této otázky bylo zjistit, zda alespoň v malé míře je rodič informován o možnosti využití služeb Basic centra ze strany učitele.

Jak nám graf ukazuje, ve většině případů (58,8 %, tj. 10 rodičů) hledají pomoc sami, případně reagují na doporučení známých (41,2 %, tj. 7 rodičů).

Využití služeb Basic centra

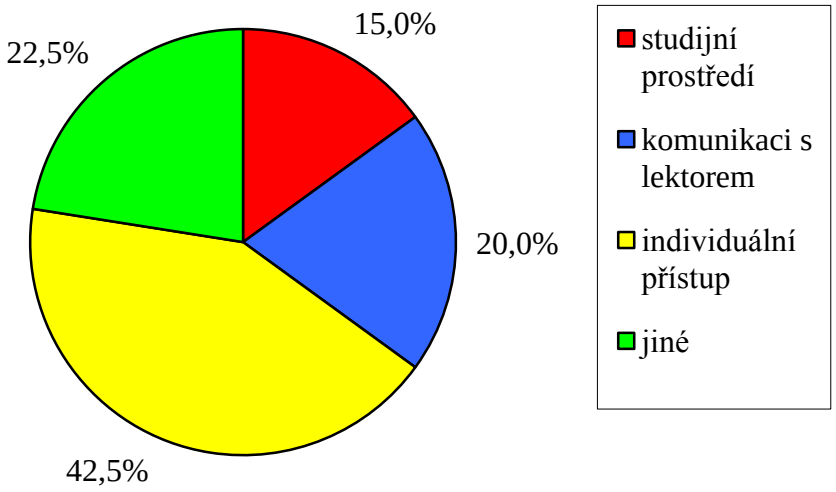


Otázka č. 8

Otázka sledovala, co nejvíce rodiče oceňují na doučování v Basic centru. Opět zde mohli zvolit více odpovědí. Tuto možnost zde rodiče ve velkém počtu využili.

Na grafu můžeme vidět, že rodiče nejčastěji hodnotili lektora a jeho individuální přístup k dítěti. Tuto možnost zaškrtli celkem 17x (42,5 %). Dále, pod kolonkou *jiné*, tj. 9x (22,5 %) uváděli nejčastěji schopnost lektora dítě motivovat a vnést radost do učení. Ve 20 %, tj. 8x, kladně hodnotili komunikaci s lektorem a v 15 %, tj. 6x, se rodičům líbilo studijní prostředí.

Oceňované služby



Otázka č. 9

Otázka byla zaměřena na zjištění, jestli by rodiče ocenili spolupráci učitele na ZŠ a lektora Basic centra. A pokud by rodiče chtěli spolupracovat, na jaké úrovni by si spolupráci představovali.

V tomto případě nebylo nutné zadávat výsledky do grafu, protože 100 % (tj. 17 rodičů) odpovědělo kladně. Učitel a lektor by měl spolupracovat, a to tím způsobem, že by například dával informace rodičům o možnosti využití Basic centra (46,4 %, tj. 13 rodičů).

Rodiče by si také představovali spolupráci ve smyslu větší informovanosti o studentovi, a tím by zajistili lepší prostředí pro studium (35,7 %, tj. 10 rodičů).

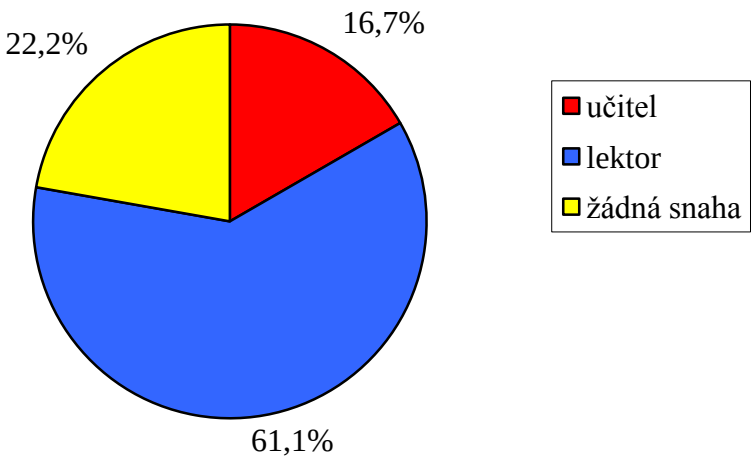
Ve pěti případech (17,9 %) rodiče uvedli, že konkrétně v jejich případě, učitelé na ZŠ vůbec nevědí jak s žáky s poruchami učení pracovat, a proto by spolupráci samozřejmě uvítali.

Otázka č. 10

Tato otázka mapovala, jak rodiče vnímají snahu o spolupráci. Zda ji vidí více ze strany učitele nebo ze strany lektora Basic centra.

6,11 %, tj. 11 rodičů, zaznamenalo snahu ze strany lektora. Ve 22,2 %, tj. 4 rodiče, žádnou snahu nezaznamenali. Důvodem je fakt, že někdy rodiče nemají velký zájem o to, aby učitel ZŠ věděl o tom, že jejich dítě Basic centrum navštěvuje. Tři rodiče (16,7 %) vidí snahu ze strany učitele.

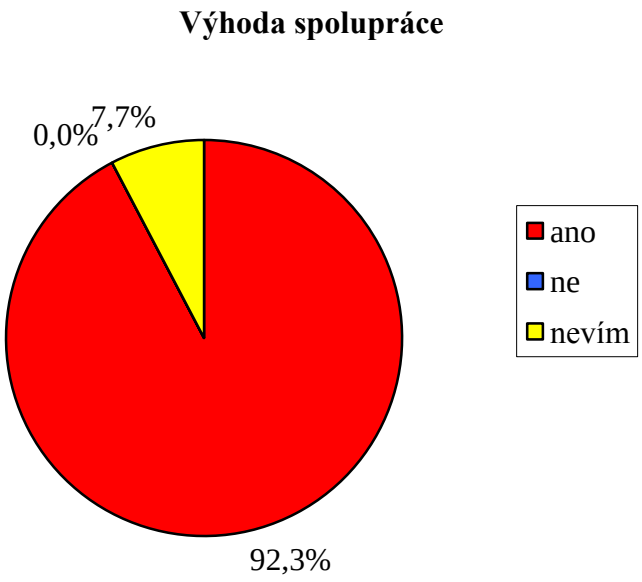
Snaha o spolupráci



Otázka č. 11

Jedenáctá otázka zjišťovala, jestli si rodiče myslí, že by spolupráce mezi učitelem a lektorem byla prospěšná všem stranám. Tedy jak rodičům, tak především dítěti.

Rodiče se shodli na tom, že spolupráce by jistě prospěšná byla (92,3 %, tj. 12 rodičů). Rodiče otázku doplnili názory, že by přivítali individuální přístup i na ZŠ (6 rodičů) a ocenili by, aby učitel například pochválil žáka za to, že se snaží zlepšit i mimo vyučování (4 rodiče). Podpořilo by ti jeho aktivitu a práci v hodině. Také by mohl učitel a lektor konzultovat výsledky žáka a další kroky v učení (2 rodiče).



Otázka č. 12

Tato otázka pomocí otevřené odpovědi zjišťovala, co by rodiče na spolupráci mezi ZŠ a Basic centrem zlepšili, nebo co se jim nelíbí. Ve většině případů (35,3 % tj. 6 rodičů) rodiče projevili souhlas s tím, že by učitel mohl neprospívajícím žákům (respektive jejich rodičům) nabídnout možnost využití metody v Basic centru a také by přivítali větší snahu učitele spolupracovat jak s nimi, tak s lektorem (23,5, tj. 4 rodiče).

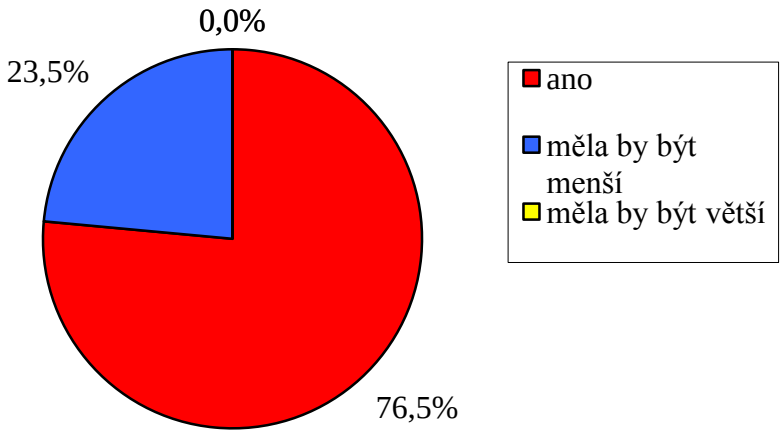
Dvakrát (11,8 %) se vyskytla odpověď, že pokud se učitel dozví, že žák navštěvuje toto doučování, mohl by to kladně ohodnotit, ocenit snahu. Ve 29,4 % (tj. 5 rodičů) byla odpověď nezodpovězena.

Otázka č. 13

Otázka se soustředila na finanční stránku kurzů Basic centra. Ptala jsem se, zda si rodiče myslí, že částka za služby odpovídá jejím kvalitám. Pokud ne, zda si myslí, že by měla být menší či větší.

Graf nám ukazuje, že 76,5 %, tj. 13 rodičů, s částkou souhlasí a jsou ochotni za služby zaplatit. 23,5 %, tj. 4 rodiče, by uvítalo částku menší.

Částka za doučování

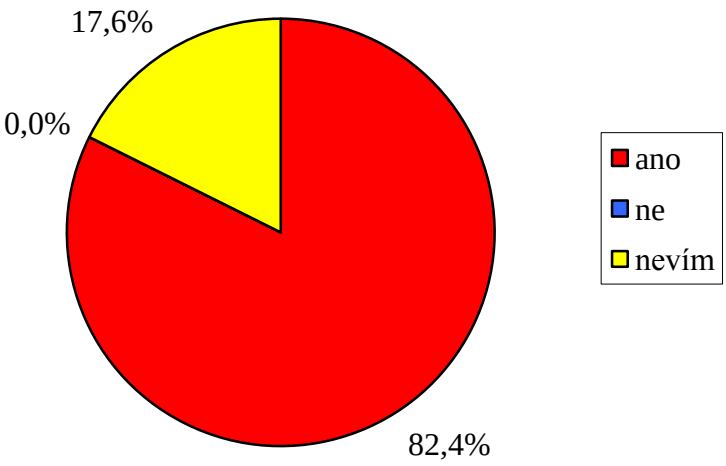


Otázka č. 14

Předposlední otázka se ptala na to, zda si rodiče myslí, že placená péče v Basic centru je lepší než jiný typ doučování.

Z výsledků jasně vyplývá, že rodiče s placenou službou mají dobré zkušenosti. Proto 82,4 % dotazovaných, tj. 14 rodičů, uvedlo ano. V 17,6 %, tj. 3 rodiče, uvedli, že neví, zda placená péče v Basic centru je lepší než jiné doučování. Důvodem je to, že s jiným doučováním zkušenost nemají.

Hodnocení placené péče jako lepší

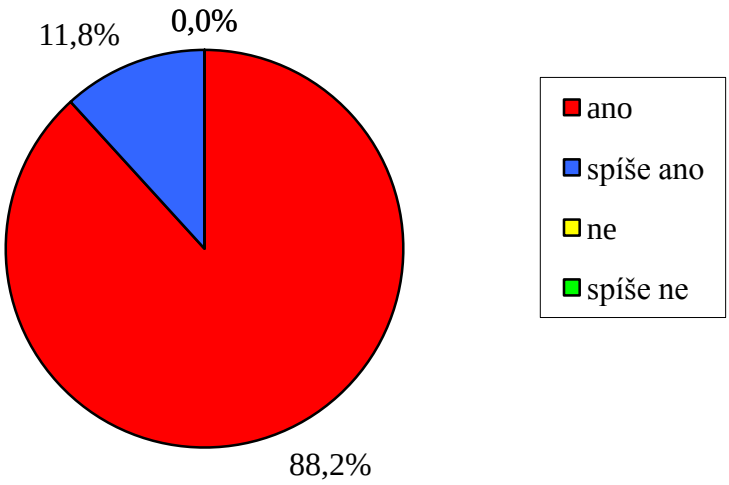


Otázka č. 15

Poslední otázka dotazníku měla za úkol zjistit, jestli obecně rodiče dávají přednost placeným službám.

Z grafu vyplývá, že rodiče placeným službám důvěřují. Patnáct rodičů (88,2 %) jasně odpovědělo ano, dva rodiče (11,8 %) spíše ano. Nikdo z rodičů neuvedl, že by placeným službám nedůvěřoval

Důvěra v placené služby



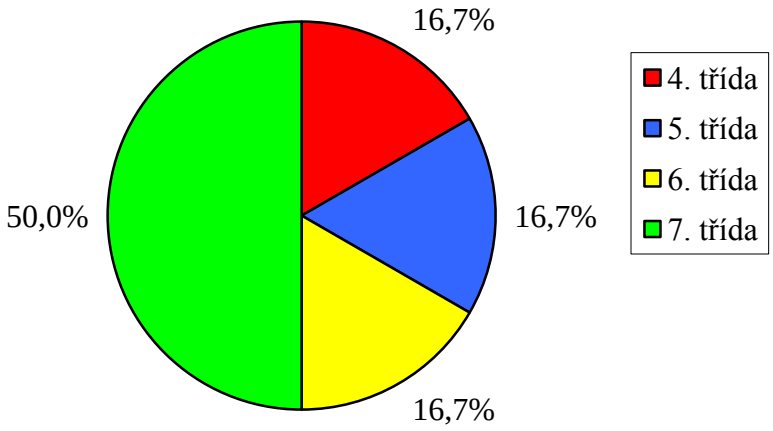
17. Jednotlivé otázky dotazníkového šetření pro učitele ZŠ

Otázka č. 1

V první otázce učitelé odpovídali na to, jakou třídu navštěvuje určitý žák. Při osobním pohovoru bylo učitelům sděleno jméno žáka. Celý dotazník je tedy koncipován tak, aby ohodnotil výsledky jednoho konkrétního žáka.

Graf nám ukazuje, že ve třech případech (50 %) učitelé vyučovali žáky 7. třídy. Po jednom žáku (16,7 %), je zastoupena 4., 5., a 6. třída.

Zastoupení tříd



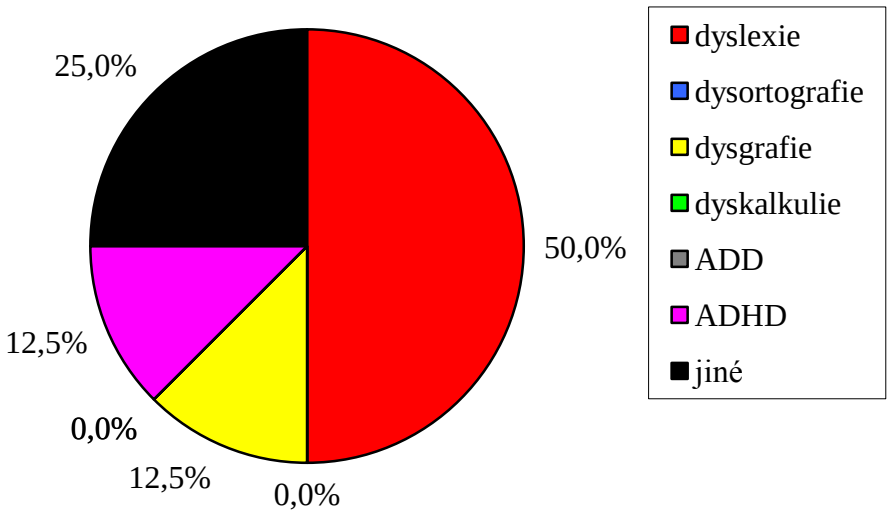
Otázka č. 2

Graf s poruchami učení nám ukazuje, že učitelé pracovali (nebo pracují) se čtyřmi žáky s dyslexií (50 %).

Ve dvou případech (25 %), učitel zvolil možnost *jiné*, a to z toho důvodu, že nevěděl, jakou poruchu má žák diagnostikovanou.

Jednou učitel měl ve třídě žáka s diagnózou dysgrafie a ADHD (12,5 %).

Poruchy učení

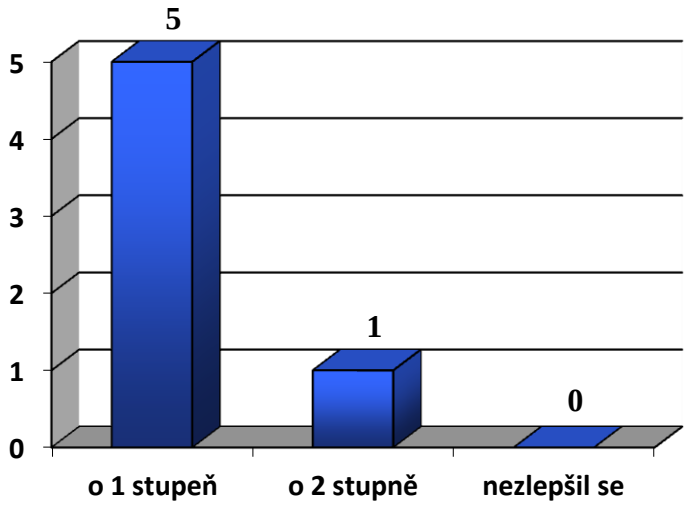


Otázka č. 3

Tato otázka sledovala, zda učitelé zaregistrovali zlepšení žáka v angličtině. Pokud ano, tak o kolik. U pěti žáků (83,3 %) bylo zlepšení viditelné o jeden stupeň.

V jednom případě (16,7 %) učitel uvedl, že se jeho žák zlepšil o dva stupně.

Zlepšení žáku v prospěchu z angličtiny



Otázka č. 4

Zde jsem zjišťovala, jak hodnotí učitelé zlepšení žáků. Konkrétněji, v čem se žák zlepšil nejvíce. Tři dílčí dovednosti měli oznámkovat jako ve škole známkou 1 – 3.

Z tabulky vidíme, že učitelé si všímají trochu jiných dovedností než např. rodiče. Učitele angličtiny nejvíce zaznamenal zlepšení ve verbálních dovednostech (5x hodnotili verbální dovednosti známkou 1), poté ve čtení (1x) a naposledy v psaní. To bylo ohodnoceno až známkou dvě.

Tento fakt se dá vysvětlit stylem výuky cizího jazyka. V hodinách se klade důraz na verbální schopnosti a učitelé zaznamenávají větší aktivitu v hodině.

Hodnocení dílčích dovedností

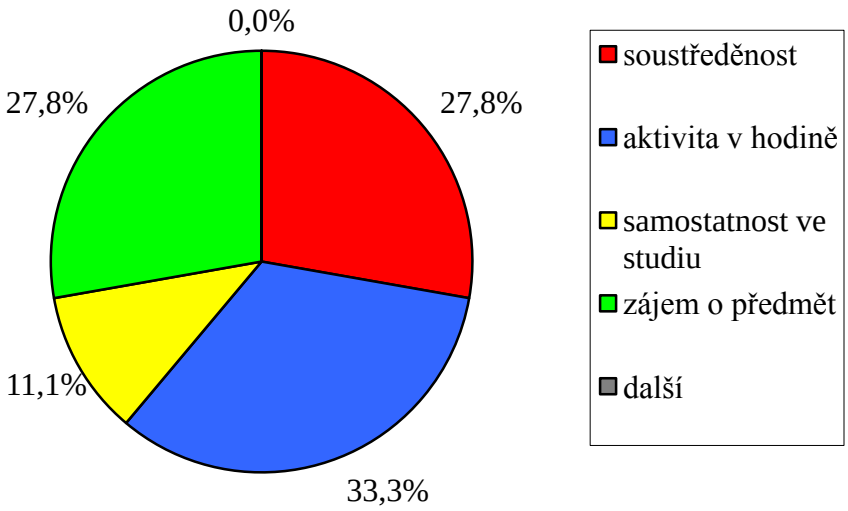
	jednička	**dvojka**	**trojka**
čtení	1x	0x	5x
psaní	0x	5x	1x
verbální dovednosti	5x	1x	0x

Otázka č. 5

Otázka mapovala, v čem dále se žák zlepšil. Podle grafu můžeme vidět, že nejvíce učitelů si všimlo, že žák je více aktivní v hodině (6 učitelů, tj. 33,3 %) a projevuje větší zájem o předmět (5 učitelů, tj. 27,8 %).

Dále metoda Basic centra zvýšila žákovu soustředěnost, a to v pěti případech (27,8 %) a samostatnost ve studiu u dvou žáků (11,1 %).

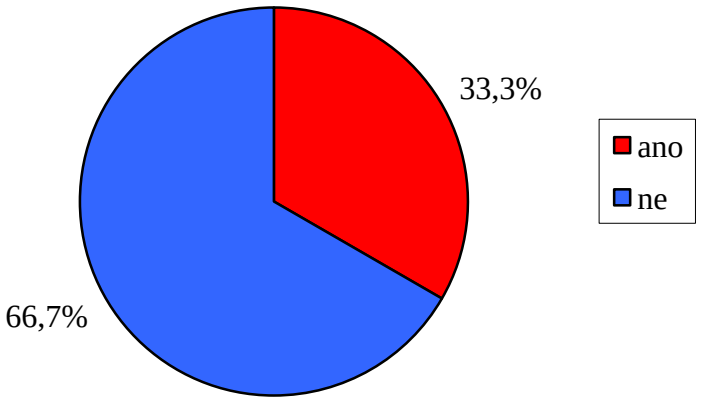
Zlepšení v dalších oblastech



Otázka č. 6

Otázka mapovala, zda učitel věděl, že jeho žák navštěvuje kurzy Basic centra. Ve čtyřech případech (66,7 %) to učitel neví. Ve dvou případech, tj. 33,3 %, o tom věděl. Při osobním rozhovoru s učitelem vyšel najevo zajímavý fakt. Učitelé se dozvěděli o tom, že žák navštěvuje Basic centrum až po jeho zlepšení ve škole. Až tehdy se učitelé začali zajímat o důvod zlepšení.

Informovanost učitele o docházení do Basic

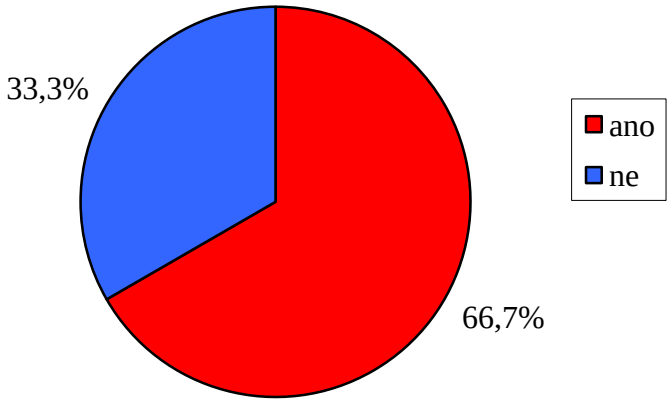


Otázka č. 7

Tato otázka se zabývala obecným povědomím učitelů o studijním centru Basic. Zda učitelé vůbec znají Basic centra.

Podle grafu vyplývá, že centra znají (66,7 %, tj. 4 učitelé). Ve 33,3 % (tj. 2 učitelé) centrum neznali.

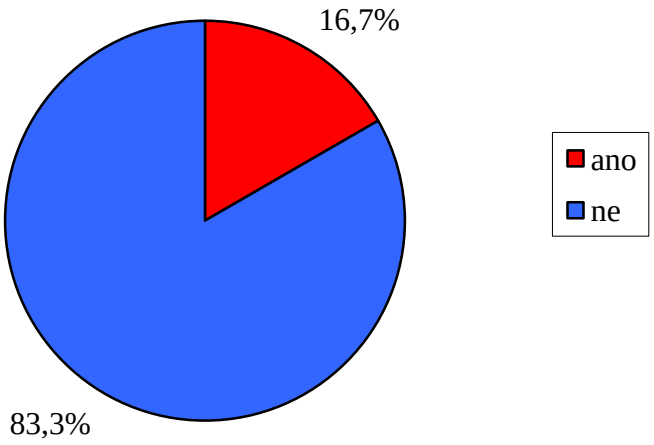
Existence Basic centra



Otázka č. 8

Zde otázka zjišťovala, zda učitelé znají metodu používanou v Basic centru. Ve většině případů ji neznají, a to v 83,3 % (tj. 5 učitelů). V souvislosti s otázkou č. 7 tedy můžeme říct, že učitelé studijní centrum znají, ale o jeho metodu se už tolik nezajímají. V jednom případě (16,7 %) učitel metodu znal.

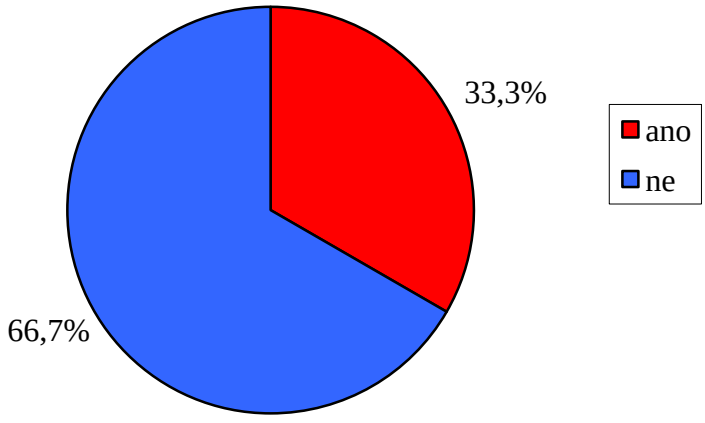
Informace o metodě Basic centra



Otázka č. 9

Tato otázka se ptala na to, zda učitel informuje rodiče o možnosti využití služeb Basic centra. Jelikož 5 učitelů, to je 83,3 %, metodu neznají (viz otázka č.8), podle toho dopadl i výsledek této otázky. Čtyři učitelé (66,7 %) rodiče neinformuje, dva učitelé (33,3 %) ano.

Informování rodičů o metodě Basic centra

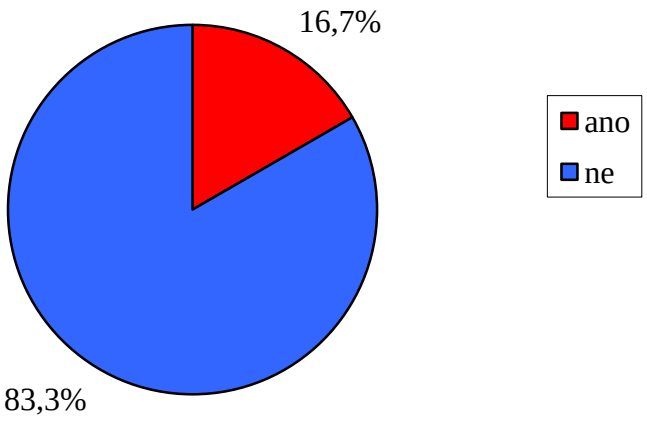


Otázka č. 10

Cílem otázky bylo zjistit, jestli učitel nějakým způsobem spolupracuje s lektorem Basic centra.

Pouze v jednom případě (tedy v 16,7 %) učitel odpověděl, že se zajímal o metodu jejich centra a navštívil jejich přednášky. Také se snaží být v kontaktu s lektorem a konzultovat žákovi výsledky. Pět učitelů (83,3 %) se o metodu více nezajímalo.

Spolupráce s lektorem

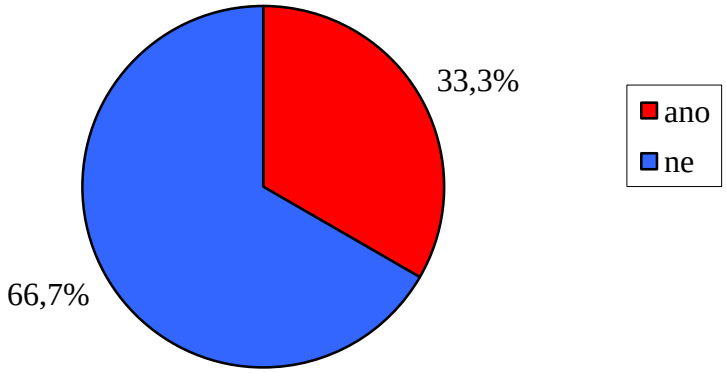


Otázka č. 11

Otázka mapovala, zda byl někdy učitel kontaktován lektorem Basic centra o možnosti využití jejich služeb.

Jak můžeme vidět podle výsledků grafu, učitel ve většině případů kontaktován není (66,7 %, tj. 4 učitelé) a o Basic centru se dozvídá od rodičů nebo žáků (viz. otázka č. 6). Pouze dva učitelé (33,3 %) byli lektorem kontaktováni.

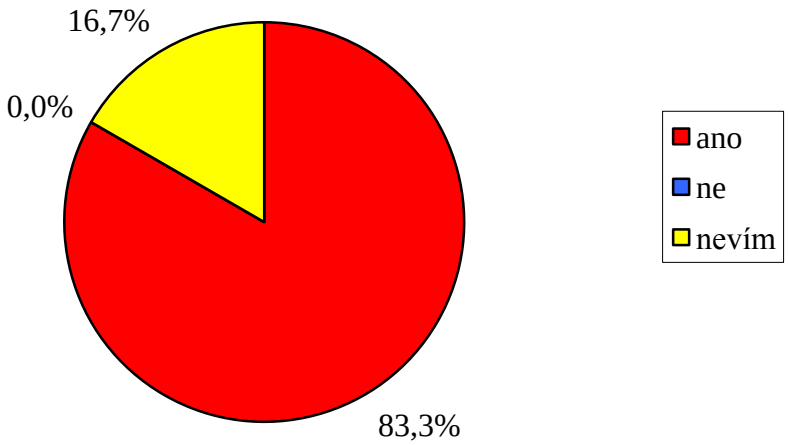
Kontaktování lektorem



Otázka č. 12

Zde jsem zjišťovala, jestli si učitel ZŠ myslí, že by jeho spolupráce s lektorem Basic centra byla užitečná a pomohla by všem stranám (jak jemu, rodičům, tak i žákovi). Většina (5 učitelů, tj. 83,3 %) odpověděla, že by spolupráce mohla být výhodou. V jednom případě (16,7 %) se vyskytla odpověď *nevím*. Je to z důvodu, že učitel neznal studijní centrum Basic a neměl o něm dostačující informace.

Výhoda spolupráce



Otázka č. 13

V této otevřené otázce měli učitelé napsat, co by v oblasti spolupráce s Basic centrem změnili. Zde se učitelé moc nevyjadřovali, zřejmě z důvodu časové vytíženosti.

Pouze jeden z dotazovaných učitelů (16,7 %) uvedl, že spolupráce fungovat může, ale ne každý den, právě z důvodu zaneprázdněnosti učitelů.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak rodiče, učitelé na ZŠ a lektoři Basic center hodnotí spolupráci mezi sebou, a jak by se podle nich spolupráce měla změnit. Dále se také soustředila na hodnocení poskytovaných služeb studijního centra Basic.

Pomocí dotazníkového šetření bylo ze 7 hypotéz 6 potvrzeno, s menšími či většími nuancemi.

První hypotéza potvrdila, že dotazníkového šetření se zúčastnilo více chlapců než dívek. Jejich počet byl více než dvojnásobný (70 %, tj. 7 chlapců).

Druhá hypotéza se vyplnila. Podle hodnocení učitelů na ZŠ se všichni studenti z angličtiny zlepšili. Rozdíl byl v hodnotě zlepšení. Pět studentů (83,3 %) se zlepšilo o jeden stupeň v prospěchu. Jeden student (16,7 %) dokonce o dva stupně. Rodiče zlepšení hodnotili stejně, jen s jiným procentuálním rozložením. Jedenáct rodičů (64,7 %) uvedlo, že se jejich dítě zlepšilo o jeden stupeň a šest rodičů (35,3 %) uvedlo zlepšení o dva stupně.

Hypotéza č. 3 se vyplnila. Z výsledků dotazníkového šetření můžeme vidět, že jak rodiče, tak učitelé ZŠ změnu v přístupu ke studiu žáka zaznamenali. Nejčastěji se žák zlepšil v soustředěnosti, v aktivitě v hodině a v zájmu o předmět.

U čtvrté hypotézy nedošlo ke 100 % potvrzení. Ovšem ve většině případů (66,7 %, tj. 4 učitelé) učitel ZŠ o žákově docházení do Basic centra nevěděl. Ve dvou případech (33,3 %) s docházením do kurzů byl učitel obeznámen. Učitelé se tento fakt dozvídají až po viditelném zlepšení žáka v prospěchu. V tom momentě se začnou zajímat, čím je jeho zlepšení způsobeno.

Ani pátá hypotéza nebyla 100 % potvrzena. V 83,3 % učitelé metodu Basic centra neznají, v 16,7 % ano. Tento výsledek může být způsoben faktem, že v 63 % učitel nebyl kontaktován lektorem Basic centra.

Hypotéza č. 6 potvrdila, že všechny tři cílové skupiny (rodiče, učitelé i lektoři) by spolupráci mezi sebou uvítali. Jak v oblasti konzultování výsledků, tak následných kroků ve studiu. Dále by učitelé mohli více informovat rodiče o možnosti využití doučování Basic centra. Tím by se pomohlo slabším a nemotivovaným žákům.

Poslední hypotéza výzkumu se nepotvrdila a ukazuje, že rodiče částku za služby Basic centra jsou ochotni zaplatit. 76,5 %, tj. 13 rodičů, souhlasí s výší částky. 23,5 %, tj. 4 rodiče, by uvítalo částku menší.

V případě lektorů, ne všichni souhlasí s částkou za služby v Basic centru. 81,3 %, tj. 13 lektorů, s částkou souhlasí. Ve dvou případech (12,5 %) se objevil názor, že by částka mohla být vyšší. V jednom případě (6,3 %) s částkou lektor nesouhlasil, podle něj by měla být nižší.

Jak výzkum ukázal, po absolvování kurzů ve studijním centru Basic se žáci zlepšili v prospěchu, jejich zájem o studium vzrost a jejich soustředěnost v hodinách byla větší. Díky odborně vyškoleným lektorům se žáci nebojí učit a jejich negativní přístup ke škole je potlačen.

Dotazníkové šetření se dále soustředilo na možnosti spolupráce mezi základní školou a studijním centrem Basic. Podle výsledků by spolupráci uvítali jak rodiče, učitelé tak lektoři. Rodiče by rádi konzultovali výsledky svých dětí a řešili by s učitelem a lektorem další postupy v nápravě. Tato spolupráce by byla jistě prospěšná a přinesla by pozitivní výsledky.

Lektoři by také ocenili více komunikace s učitelem, a to na úrovni informování rodičů ve škole o možnosti využití kurzů v Basic centru. Žák by tak včas dostal možnost nápravy a nepoznal by ve škole negativní pocity jako zlost, znuděnost a pocit nervové hysterie.

Vzhledem k různým zdrojům informací o studijním centru Basic, jsem se snažila vypracovat přehledný a ucelený soupis nejzákladnějších fakt o centrech po České republice. Proto zde najdeme kapitoly o vzniku, hlavních úkolech a dále konkrétněji o unikátní studijní technologii L. Rona Hubbarda, která již pomohla velkému počtu dětí zvládnout jejich obtíže se studiem angličtiny a dalších předmětů. Tento přístup k dětem s dyslexií nebo jinou poruchou učení se osvědčil a praktická část diplomové práce to jen potvrzuje.

Resumé

Teoretická část diplomové práce se zabývá pojmem dyslexie, jejími příčinami a důsledky ve studiu cizího jazyka, konkrétně angličtiny. Charakterizuje studijní centrum Basic a jeho kurzy. Dále popisuje metodu L. Rona Hubbarda, zakladatele studijní technologie, používanou v Basic centrech.

Praktická část se soustředila na hodnocení služeb Basic centra rodiči a také lektory. Dotazníkové šetření mělo za úkol zjistit, zda by byla možná spolupráce mezi základními školami a studijními centry, a zda by vůbec byla rodiči, učitel ZŠ a lektory oceněna.

Summary

The theoretical part of this diploma thesis deals with the notion of dyslexia, its causes and consequences for the study of foreign language, specifically English. The diploma thesis characterizes Basic study center and its courses. It also describes the method of L. Ron Hubbard, the founder of the study technology used in Basic study centers.

The practical part of this diploma thesis concentrates on the evaluation of service in Basic study center by parents and by Basic teachers.

The aim of the questionnaire was to find out, if the cooperation between schools and Basic study centers is possible and if the cooperation would be appreciated by teachers and Basic teachers.

Bibliografie

Bartoňová, M., Vítková, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-807315-140-9.

Blažková, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1

Cvrček, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, 2010. 354 s. ISBN 798-80-240-1743-5.

Hubbart, L.Ron. *The Humanitarian, Education*. Los Angeles, California: L.Ron Hubbard Library, 1996. 91 s. ISBN 1-57318-062-9.

Hubbart, L.Ron. *Základní studijní příručka*. New Era Publication International ApS, 1997. 279 s. ISBN 87-7989-577-8.

Jošt, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

Jucovičová D., Žáčková H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

Kocurová , M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

Kocurová, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

Kocurová, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 51 s. ISBN 80-7020-102-9.

Kucharská A. *Specifické poruchy a chování*. Litomyšl: Nakladatelství „DYS“, 1995. 109 s. ISBN 80-902965-0-6.

Matějček, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988 236 s. ISBN 80-85787-27-X.

Matějček, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany : H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

Michalová, Z. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. 46 s. ISBN 80-7290-115-X.

Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9.

Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

Skutil, M. a spol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů, Praha : Lumen Vitale – Centrum vzdělávání , 2008. 84 s. ISBN 978-80-254-1964-9.

Propagační materiály:

Greenfields School magazine, N.13, 2011

Propagační materiál studijního centra Basic

The Delphian school by Delphi Schools, Inc.™, 2006

Internetové zdroje:

http://www.appliedscholastics.org

http://www.basic.cz/pisi-o-nas/

http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch

http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf s.101

http://www.greenfieldsschool.com

Seznam příloh

Příloha č. 1: Výsledky kalifornského výkonnostního testu CAT

Příloha č. 2: Výsledky standardních testů čtení Danielse a Diacka, Brixton, Anglie

Příloha č. 3: Dotazník určený pro *lektory* studijního centra Basic

Příloha č. 4: Dotazník určený pro rodiče studentů studijního centra Basic

Příloha č. 5: Dotazník určený pro studenty studijního centra Basic

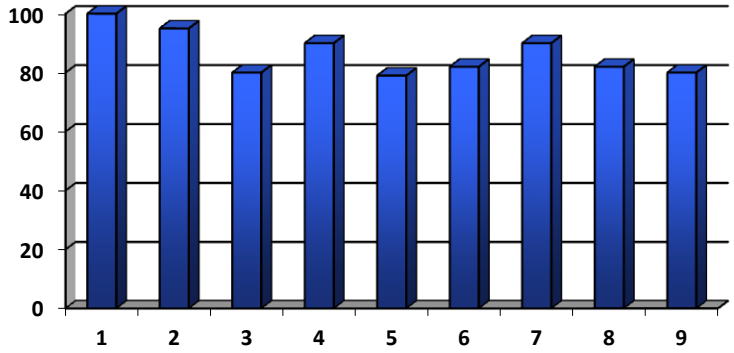
Příloha č. 6: Dotazník určený pro učitele základních škol

Přílohy

Příloha č.1:

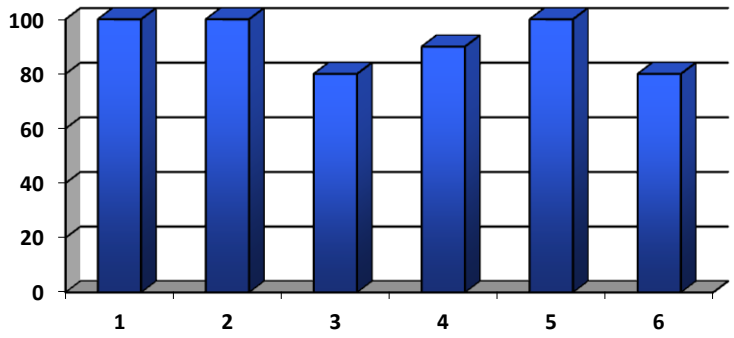
Výsledky kalifornského výkonnostního testu CAT

Graf č.1 Florida



Graf č. 1[47] nám ukazuje hodnocení v procentech pro každý ročník základní školy v Tampa Bay na Floridě. Testování se zúčastnilo 118 studentů.

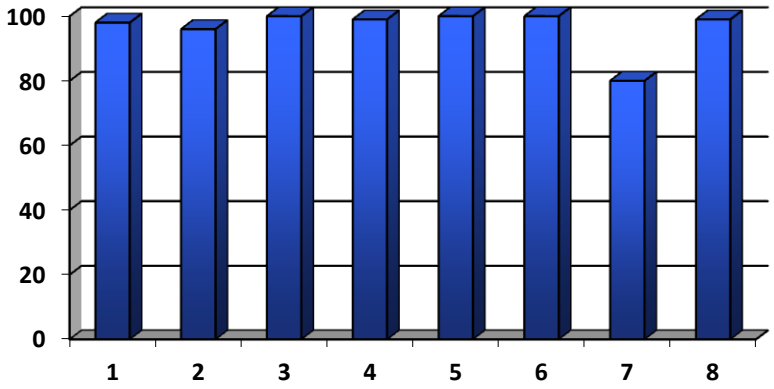
Graf č.2 oblast Chicaga



Graf č. 2[48] udává výsledky z oblasti Chicaga, kde bylo dotazováno 58 studentů. Opět můžeme vidět hodnocení studentů v procentech od 1. do 6. třídy.

[47] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 31

Graf č. 3 New Jersey



Graf č. 3[49] ukazuje výsledky testu z New Jersey, kde se testu účastnilo 62 studentů z 1. až 8. třídy.

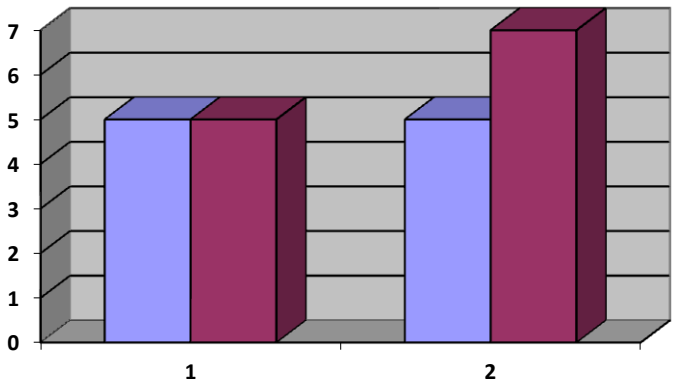
[48] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 32

[49] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 32

Příloha č. 2:

Výsledky standardních testů čtení Danielse a Diacka, Brixton, Anglie

Graf č.4 Brixton, Anglie



Graf č. 4[50] porovnává 2 skupiny studentů po dvanácti. První skupina (1) neabsolvovala kurz studijní technologie a její výsledky se po 12 dnech nezlepšili. Druhá skupina (2) jsou studenti, kteří kurz absolvovali a jejich výsledky se zlepšili.

[50] Persson, B. *„Applied scholastics": Klíč k efektivnímu vzdělávání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 44 s. ISBN 978-80-7395-465-9. s. 33

Příloha č. 3:

Dotazník určený pro LEKTORY studijního centra Basic

Vážení lektoři,

studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v rámci realizace diplomové práce na téma **Spolupráce studijního centra Basic a běžné základní školy při výuce angličtiny u dyslektiků** provádím dotazníkové šetření. Jeho výsledky slouží výhradně pro potřeby vypracování diplomové práce.

Cílem je zjistit, zda spolupráce mezi běžnou základní školou a studijním centem Basic vůbec existuje, pokud ano, tak v jaké míře a jaké jsou její nedostatky či přednosti.

Dotazník je anonymní a zcela dobrovolný. Pokud budete ochotní odpovídat, zakřížkujte nebo napište vaši odpověď.

1. Jak dlouho jste pracoval(a)/pracujete s metodou používanou v Basic centru? Uveďte počet měsíců, roků: …….

2. Co nejvíce oceňujete u této metody?

……
……
……

3. Vidíte nějaká negativa této metody?

□ ano, pokud ano, jaká: ……

□ ne

□ nevím

4. Ve Vaší pedagogické praxi (kromě Basic centra), učil/a jste (učíte) i běžnou metodou?

□ ano

□ ne

5. Je podle Vás metoda Basic centra aplikovatelná v běžném školství?

□ ano

□ ne

□ nevím

6. Jsou rodiče dostatečně informováni učitelem ZŠ o možnosti využití služeb Basic centra?

□ ano

□ ne

□ nevím

7. Spolupracujete s učitelem ZŠ?

□ ano, pokud ano, jak? …….

□ ne

8. Pomohla by větší spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem Vám i Vašemu dítěti?

□ ano, pokud ano, jak? …….

□ ne

□ nevím

9. Co byste změnili v oblasti spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem? Napište pozitivní i negativní body.

……
……
……
……

10. Odpovídá částka za služby v Basic centru jejím kvalitám?

□ ano

□ ne, pokud ne, částka by měla být: □ menší

□ větší

□ nevím

11. Je placená péče v Basic centru lepší než péče v rámci ZŠ či jiného doučování?

□ ano

□ ne

□ nevím

Příloha č. 4:

Dotazník určený pro RODIČE studentů studijního centra Basic

Vážení rodiče,

studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v rámci realizace diplomové práce na téma **Spolupráce studijního centra Basic a běžné základní školy při výuce angličtiny u dyslektiků** provádím dotazníkové šetření. Jeho výsledky slouží výhradně pro potřeby vypracování diplomové práce.

Cílem je zjistit, zda spolupráce mezi běžnou základní školou a studijním centrem Basic vůbec existuje, pokud ano, tak v jaké míře a jaké jsou její nedostatky či přednosti.

Dotazník je anonymní a zcela dobrovolný. Pokud budete ochotní odpovídat, zakřížkujte nebo napište vaši odpověď.

1. Jakou třídu navštěvuje Vaše dítě? ……..

2. Jakou poruchu má Vaše dítě diagnostikovanou?

□ Dyslexii □ Dyskalkulii □ jiné: ……..

□ Dysortografii □ ADD

□ Dysgrafii □ ADHD

3. Kolik měsíců Vaše dítě chodí/chodilo na doučování do Basic centra?

□ ..... měsíců

4. Zlepšilo se Vaše dítě v prospěchu z angličtiny?

□ zlepšil se o □ jeden stupeň

□ dva stupně

□ nezlepšil se

5. Ve které oblasti se zlepšilo nejvíce? Očíslujte 1- 3

□ čtení

□ psaní

□ verbální dovednosti

6. Ve které další oblasti se zlepšilo? □ soustředěnost

□ aktivita v hodině

□ samostatnost ve studiu

□ zájem o předmět

□ další:……..

7. Jak jste se dozvěděli o možnosti využití Basic centra?

□ doporučení učitele na ZŠ

□ doporučení známých, přátel, rodiny

□ samostatné vyhledání (na internetu, v periodikách)

□ jiné: ……

8. Co nejvíce oceňujete na doučování v Basic centru?

□ studijní prostředí

□ komunikaci s lektorem

□ individuální přístup ke studentovi

□ jiné: …….

9. Měl by podle Vás učitel ZŠ a lektor Basic centra spolupracovat?

□ ano, pokud ano, jak? ……

□ ne

□ nevím

10. Kde vidíte větší snahu o spolupráci?

□ u učitele ZŠ

□ u lektora studijního centra Basic

□ žádnou snahu nevidím

11. Pomohla by větší spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem Vám i Vašemu dítěti?

□ ano, pokud ano, jak? …….

□ ne

□ nevím

12. Co byste změnili v oblasti spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem? Napište pozitivní i negativní body.

……
……
……

13. Odpovídá částka za služby v Basic centru jejím kvalitám?

□ ano

□ ne, pokud ne, částka by měla být: □ menší

□ větší

□ nevím

14. Je placená péče v Basic centru lepší než péče v rámci ZŠ či jiného doučování?

□ ano

□ ne

□ nevím

15. Důvěřujete více placeným službám?

□ ano □ ne

□ spíše ano □ spíše ne

Příloha č. 5:

Dotazník určený pro STUDENTY studijního centra Basic

Vážení studenti,

studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v rámci realizace diplomové práce na téma **Spolupráce studijního centra Basic a běžné základní školy při výuce angličtiny u dyslektiků** provádím dotazníkové šetření. Jeho výsledky slouží výhradně pro potřeby vypracování diplomové práce.

Cílem je zjistit, zda spolupráce mezi běžnou základní školou a studijním centrem Basic vůbec existuje, pokud ano, tak v jaké míře a jaké jsou její nedostatky či přednosti.

Dotazník je anonymní a zcela dobrovolný. Pokud budete ochotní odpovídat, zakřížkujte nebo napište vaši odpověď.

1. Jsem: □ dívka □ chlapec

2. Třída: …….

3. Ví/ věděl o tom, že chodíš na doučování do Basic centra tvůj učitel na ZŠ?

□ ano, pokud ano, kdo o tom Tvému učiteli řekl? : □ já sám

□ rodiče

□ ne

□ nevím

4. Kolik měsíců jsi na doučování chodil(a)/chodíš?

……. měsíců

5. Co se ti nejvíc líbí na doučování v Basic centru?

□ vzhled tříd

□ kamarádský přístup lektora během učení

□ lektor se věnuje jenom mě

□ nebojím se lektora na cokoliv, kdykoliv zeptat

□ jiné: …….

6. Zlepšil/a jsi se v prospěchu z angličtiny?

□ zlepšil/a jsem se o □ jeden stupeň

□ dva stupně

□ nezlepšil/a jsem se

7. Ve které oblasti jsi se zlepšil/a nejvíce? Očísluj 1- 3

□ čtení

□ psaní

□ mluvení

8. V čem dalším jsi se zlepšil/a?

□ více se soustředím, dávám větší pozor o hodině

□ v hodině jsem aktivnější (více se hlásím, spolupracuji)

□ lépe si poradím při psaní úkolů, při učení

□ předměty mě ve škole více baví

□ jiné: ……

9. Myslíš si, že ti doučování v Basic centru pomohlo?

□ ano

□ ne

Příloha č. 6:

Dotazník určený pro UČITELE základních škol

Vážení učitelé,

studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v rámci realizace diplomové práce na téma **Spolupráce studijního centra Basic a běžné základní školy při výuce angličtiny u dyslektiků** provádím dotazníkové šetření. Jeho výsledky slouží výhradně pro potřeby vypracování diplomové práce.

Cílem je zjistit, zda spolupráce mezi běžnou základní školou a studijním centem Basic vůbec existuje, pokud ano, tak v jaké míře a jaké jsou její nedostatky či přednosti.

Dotazník je anonymní a zcela dobrovolný. Pokud budete ochotní odpovídat, zakřížkujte nebo napište vaši odpověď.

1. Jakou třídu navštěvuje žák XY: ……

2. Jakou poruchu má žák XY diagnostikovanou?

□ Dyslexii □ Dyskalkulii □ jiné: ……..

□ Dysortografii □ ADD

□ Dysgrafii □ ADHD

3. Zlepšil se žák XY v prospěchu z angličtiny?

□ zlepšil se o □ jeden stupeň

□ dva stupně

□ nezlepšil se

4. Ve které oblasti se zlepšil nejvíce? Očíslujte 1- 3

□ čtení

□ psaní

□ verbální dovednosti

5. Ve které další oblasti se zlepšil? □ soustředěnost

□ aktivita v hodině

□ samostatnost ve studiu

□ zájem o předmět

□ další: …….

6. Věděl/a jste, že žák XY navštěvuje/navštěvoval doučování v Basic centru?

□ ano

□ ne

7. Znáte studijní centrum Basic?

□ ano

□ ne

8. Máte informace o studijní metodě Basic centra? □ ano

□ ne

9. Informujete rodiče o možnosti využití služeb Basic centra?

□ ano

□ ne

10. Spolupracujete s lektorem Basic centra?

□ ano, pokud ano, jak? …….

□ ne

□ nevím

11. Kontaktoval Vás lektor Basic centra o možnosti využití jejich služeb?

□ ano

□ ne

12. Pomohla by větší spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem Vám, rodičům i žákům?

□ ano, pokud ano, jak? ……

□ ne

□ nevím

13. Co byste změnili v oblasti spolupráce mezi ZŠ a Basic centrem? Napište pozitivní i negativní body.

……
……
……
……