

Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk

Příručka pro lektorky a lektory



Linda Doleží (Ed.)

Vydává: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Hloubětínská 26, 198 00 Praha 9

v roce 2017

www.aucj.cz

Počet stran: 68

Tato metodická příručka byla podpořena prostředky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z dotačního programu Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území České republiky, číslo rozhodnutí 24981-2016-6.



ISBN 978-80-270-3186-3

Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk

Příručka pro lektorky a lektory

Linda Doleží (Ed.)

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala spoluautorkám příručky za flexibilitu, ochotu a nadšení věnovat se zpracování daných témat. Veliký dík patří také paní korektorce Mgr. Lucii Černé a panu grafikovi Ing. Radkovi Doležimu za perfektně odvedenou práci a za trpělivost. Poděkování samozřejmě patří také vedení a členům AUČCJ za důvěru a možnost vydat tuto příručku. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem vyučujícím, neboť často věnují svoji pozornost a úsilí žákům a studentům nad rámec svých pracovních povinností. Právě jejich vnímavost, citlivost a laskavost jsou ve výuce (nejen druhého/cizího jazyka) přímo klíčové.

OBSAH

Poděkování	4
Úvod	7
Specifické poruchy učení – Barbora Chleboradová	9
Čeština jako druhý/cizí jazyk a specifické poruchy učení – Linda Doleží	17
Vliv odlišných ortografických systémů na recepci a produkci druhého/cizího jazyka – Eva Složilová	23
Specifické poruchy učení a cizí jazyk – Svatava Heinlová	30
Specifické poruchy učení a speciální vzdělávací potřeby – Renée Grenarová	49
Cizinec ve třídě, k tomu možná dyslektik? No jo, to bude mazec! – Alicja Leix	56
Medailonky	65



ÚVOD

Ve stávající metodické příručce se věnujeme tématu specifických poruch učení u dětí, žáků a studentů, kteří si osvojují češtinu jako druhý/cizí jazyk, neboť se domníváme, že by si toto téma zasloužilo pozornost¹ a že by hlubší poznání této oblasti mohlo přispět k lepšímu porozumění výukového procesu a fungování češtiny jako druhého/cizího jazyka obecně. Touto příručkou navazujeme na sérii metodických příruček věnovaných výuce tří věkových skupin, a to dětí předškolního (Doleží, 2015) a mladšího školního věku (Doleží, 2014) a náctiletých (Doleží, 2016). Příručka sice navazuje, nicméně pokrývá mnohem širší spektrum, co se věku týče, neboť specifické poruchy učení se netýkají pouze dětí a náctiletých. Zároveň je nutné podotknout, že ze specifických poruch učení se věnujeme pouze těm, které jsou úzce spjaté s osvojováním si druhého/cizího jazyka a s jeho výukou. Jedná se tedy především o dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Vzhledem k rozsahu a charakteru této příručky bychom byli rádi, kdyby se stala především impulsem k dalšímu poznávání této problematiky, zkvalitňování naší práce a posilování spolupráce mezi těmi, jichž se specifické poruchy učení naší cílové skupiny týkají.

Přestože je naše metodická příručka věnována češtině jako druhému/cizímu jazyku, dotýká se témat, jež jsou důležitá pro výuku cizích jazyků obecně a jimž byla v minulosti již věnována pozornost. O specifických poruchách učení u cizích jazyků obecně je možné získat praktické informace např. v příručce Metodický poradník učitele cizích jazyků (2013). Užitečné shrnutí práce školských poradenských služeb pro žáky-cizince nabízí Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince Národního ústavu pro vzdělávání (2014).²

V naší metodické příručce jsou v příspěvku Barbory Chleboradové nejprve definovány a charakterizovány vybrané specifické poruchy učení. Příspěvek Renée Grenarové mapuje současnou legislativu a charakter podpory žáků-cizinců se specifickými poruchami učení v českém školském systému. Já se tradičně zaměřuji na psycholingvistické aspekty osvojování druhého/cizího jazyka a na vliv typologie jazyka mateřského. Zamýšlím se nad tím, jakou roli v celém procesu výuky druhého/cizího jazyka hraje vyučující a jak snadná/obtížná jeho role je jak při zaznamenání či diagnostice případných obtíží, tak při výukovém procesu jako takovém. Eva Složilová se ve svém příspěvku rovněž zaměřuje na roli mateřského jazyka při osvojování jazyka druhého/cizího a ilustruje možné vlivy a transfery na příkladu arabštiny jako jazyka, který má velmi odlišný ortografický systém. Pokud totiž chybujeme při čtení nebo psaní v jazyce druhém/cizím, nemusí se nutně jednat o specifické poruchy učení, nýbrž o mezijazykové vlivy. Svatava Heinlová ve svém příspěvku mimo jiné sdílí bohaté zkušenosti s výukou cizího jazyka a nabízí praktická doporučení pro práci s žáky a studenty,

1 Titěrová et al. (2014) uvádějí, že: „Zásadní slabinou ŠPZ z hlediska žáků s OMI je ovšem skutečnost, že většinou nepracují s fenoménem sociokulturní a jazykové odlišnosti. V soustavě poradenských zařízení chybí specializované pracoviště a v poradenských zařízeních konkrétní odborníci, kteří by rodinám, žákům i školám mohli být v této oblasti poradenskou oporou“ (s. 33).

2 Z dotazníkového šetření vyplývá, že na školská poradenská zařízení se žáci-cizinci obracují i v souvislosti s výukovými problémy, a to zhruba ve 38,5 % případů a s problémy s uchopením češtiny ve 12,86 % případů. Celkově se na školská poradenská zařízení obrací malý počet dětí- nebo žáků-cizinců. Ve školním roce 2013–2014 se jednalo o 450 žáků-cizinců ve 41 poradnách z celkového počtu 141 oslovených pracovišť (Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince, 2014, s. 14). Nejčastěji zastoupenými skupinami byli žáci-cizinci z Vietnamu (zhruba 27 %), Ukrajiny (zhruba 16 %) a Slovenska (zhruba 10 %).

kteří mají specifické poruchy učení. Alicja Leix pak nabízí zajímavý pohled na roli „rychlého“ myšlení vyučujících, kteří mají na starosti děti-, žáky- nebo studenty-cizince se specifickými poruchami učení. Zdůrazňuje důležitost uvědomování si našich myšlenkových procesů a sebepoznání.

Rádi bychom, aby naše příručka byla k užitku všem, kterým nejsou „výzvy“ dětí-, žáků- či studentů-cizinců lhostejné. Doufáme, že budete mít chuť se s námi v této oblasti posouvat, a to tak, aby specifické poruchy učení nebyly vnímány jako deficit, ale jako odlišnost (podobně viz Mlýnková, 2013, s. 25), jejíž fungování bychom se měli snažit lépe pochopit, aby proces osvojování a výuky druhého/cizího jazyka probíhal úspěšně a hladce.

Linda Doleží

Použitá literatura:

- (2014). *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince. Příprava systémového řešení péče o žáky-cizince ve školských poradenských zařízeních*. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/cizinci/analyza_sluzeb_spz_pro_zaky_cizince_a_prip_rava_systemoveho_rezeni.pdf
- Doleží, L. (Ed.) (2016): *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. Praha: AUČCJ. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/upload/article/488/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-2-stupen-zs-a-ss.pdf>
- Doleží, L. (Ed.) (2015). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk)*. Praha: AUČCJ. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2015/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf>
- Doleží, L. (Ed.) (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2015/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek.pdf>
- Mlýnková, R. (2013). Problematické aspekty výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách. In Procházková, Z., Suchánková, T. (Eds.): *Metodický poradník učitele cizích jazyků*. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem. 25–31. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf
- Titěrová, K. et al. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišnými mateřským jazykem. Systémová doporučení*. Praha: Meta o. p. s. Dostupné z: http://meta-ops.cz/sites/default/files/meta_systemova_doporuceni.pdf

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Barbora Chleboradová

Cílem tohoto textu je stručná prezentace obecné problematiky specifických poruch učení, vymezení základních pojmů. V kontextu speciálních vzdělávacích potřeb představují specifické poruchy učení zásadní kategorii – z hlediska identifikace obtíží, diagnostiky, reedukace i podpory žáků ve vzdělávacím procesu; této oblasti je třeba věnovat pozornost ve škole i v domácím prostředí.

Specifické poruchy učení lze charakterizovat jako heterogenní skupinu obtíží, které se zřetelně projevují při osvojování a užívání takových dovedností, jako je čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání za využití běžných výukových metod; specifické obtíže se mohou vyskytnout také v oblasti komunikace a jejím sociálním využití. Přitom intelekt těchto žáků je průměrný až nadprůměrný, sociokulturní příležitosti a stimulace jsou adekvátní. Důležité je rovněž zjištění, že specifické poruchy učení nevznikají na základě odlišného jazykového prostředí (Bartoňová, 2007; Jucovičová & Žáčková, 2008; Matějček, 1995).

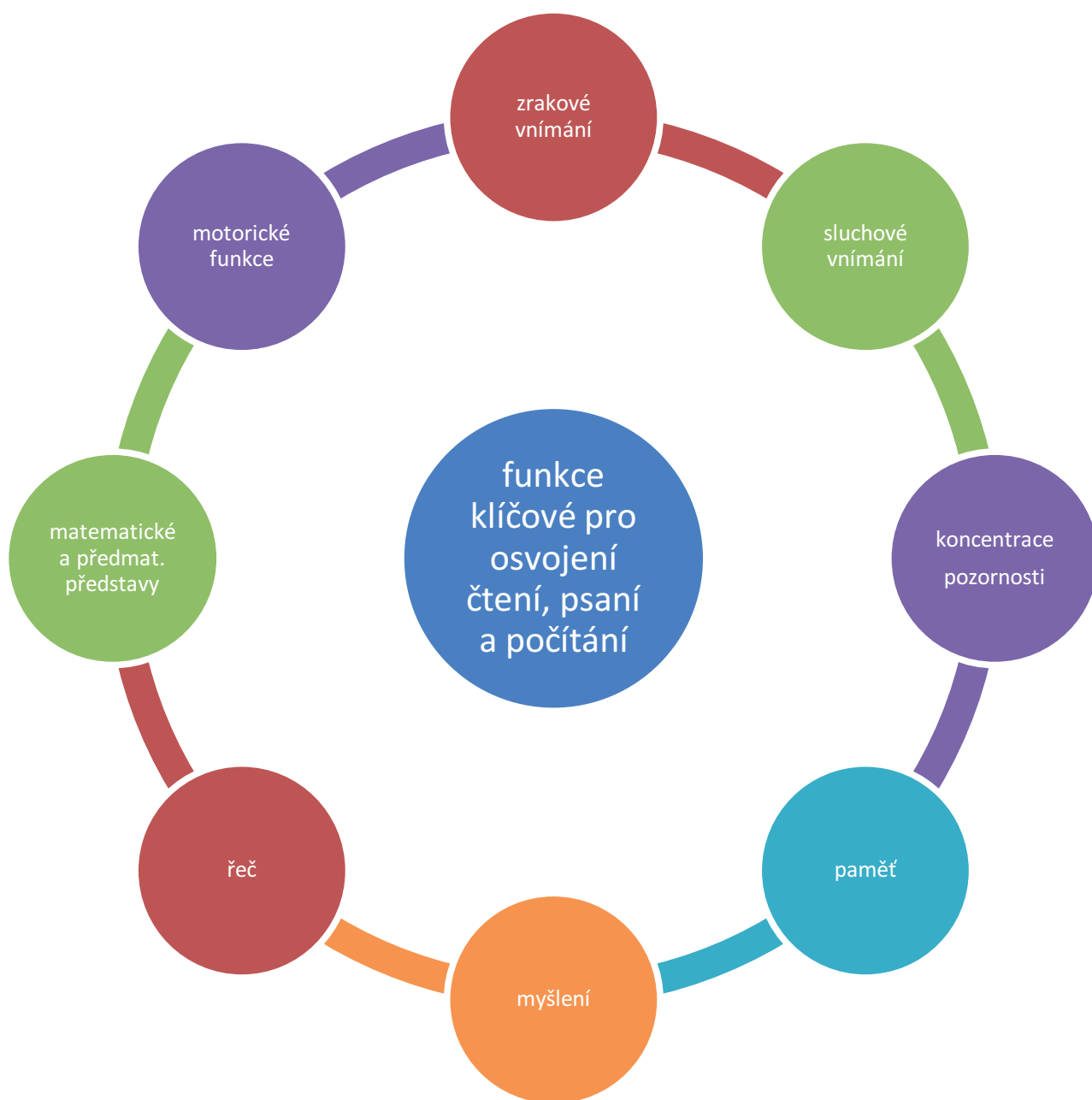
K základním kategoriím specifických poruch učení patří **dyslexie** (porucha čtení), **dysortografie** (porucha pravopisu), **dysgrafie** (porucha psaní) a **dyskalkulie** (porucha počítání). Negativně může výkon dítěte ovlivnit i **dyspraxie** (porucha schopnosti vykonávat manuální, náročné úkony, může být snížena i celková obratnost). V naší praxi řadíme mezi specifické poruchy učení také **dyspinxii** (poruchu výtvarných schopností) a **dysmúzii** (poruchu hudebních schopností) (Bartoňová, 2007). V zahraniční odborné literatuře existuje celá řada klasifikací a dělení specifických poruch učení, případně je termín „dyslexie“ využíván jako zastřešující pro poruchy související se čtením i psaním. V mezinárodní klasifikaci nemocí jsou specifické poruchy učení zařazeny mezi poruchy psychického vývoje (F80–F89), konkrétně v kategorii F81 jako „specifické vývojové poruchy školních dovedností“.

Výše uvedené formy poruch se mohou vyskytovat izolovaně, častěji se však propojují – nejčastěji se jedná o dyslexii, dysortografii a dysgrafii – na tyto formy se v textu dále zaměříme podrobněji. Spolu se specifickými poruchami učení se mohou u žáků vyskytnout také obtíže ve stabilitě pozornosti a její koncentraci na úkolovou i komunikační situaci; obtíže se různou měrou promítají v plánování, realizaci činnosti a jejím úspěšném ukončení. Na základě odborného vyšetření může být dle závažnosti a charakteru obtíží diagnostikován syndrom poruchy pozornosti (ADD) nebo syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD); tyto skutečnosti pak významně ovlivňují proces učení.

Určité obtíže lze pozorovat i v oblasti komunikační schopnosti žáků se specifickými poruchami učení. K typickým obtížím patří tzv. specifický logopedický nálezn zahrnující **artikulační neobratnost**. Žák zpravidla dovede správně vyslovovat jednotlivé hlásky i celá slova, avšak artikulace složitějších, víceslabičných slov je pro něj náročná, dochází k přesmykům, redukcím – *majonéza/majozéna, obchodník/ochodník, kostka/koska*, což se může promítnout i ve srozumitelnosti projevu. Druhým prvkem jsou **specifické asimilace**, které se nejčastěji vyskytují ve slovech s kombinacemi sykavek (*čvičenci/cvičenci, šušenky/sušenky*) či s kombinacemi tvrdých a měkkých slabik (*hodiny/hodiny, prázdniny/prázdniny*), zde sehrává roli i oslabení sluchové percepce (v sluchové analýze, syntéze i diferenciaci). Tyto jevy se pak prolínají i v písemném projevu, zpravidla v podobě specifické chybovosti. Dalším frekventovaným rysem je oslabení jazykového citu, určité obtíže se mohou vyskytnout i v koncepci větných celků v projevu (Zelinková, 2015). Mluvní pohotovost mnohdy ovlivňuje oslabená pojmová výbavnost a nerovnoměrnosti v organizaci slovní zásoby, obtíže v osvojování a fixaci nových pojmů. Svá specifika má i tempo mluvního projevu, kolísající s impulzivitou, s mírou kontroly, kterou žák věnuje vlastnímu projevu; mohou se vyskytnout i obtíže s plynulostí projevu. V kvalitě porozumění slyšenému i v koncepci vlastní odpovědi interferuje míra pozornosti, kterou žák sdělení věnuje, různou úroveň může mít i míra zájmu o samotnou komunikaci (i z obavy ze selhání, ze zátěžové situace, dle potřeby je nutná i intenzivnější aktivizace ke komunikaci). Rozdíly lze pozorovat i v rozsahu odpovědi, žáci jsou zpravidla jistější v komunikačních situacích, které „řídí“ (obsahově, tematicky), než v rozhovorech či projevu na dané téma, kde může interferovat oslabení komunikační flexibility a všechny výše uvedené jevy.

Etiologické faktory

Mezi faktory vzniku specifických poruch učení (SPU) je často zmiňována dědičnost, případně poškození centrální nervové soustavy (drobné malformace, lehká mozková dysfunkce, nerovnoměrnosti ve vyhrávání mozkových struktur) (Selikowitz, 2000). Zelinková (2015) zmiňuje i hormonální změny spojené s vyhráváním CNS. Na vzniku obtíží dle Jucovičové a Žáčkové (2008) mohou mít svůj podíl i jsou oslabeny funkce nezbytné pro osvojení a zvládnání psaní, čtení a počítání.



Obr. 1

Přehled klíčových funkcí pro zvládnutí čtení, psaní a počítání

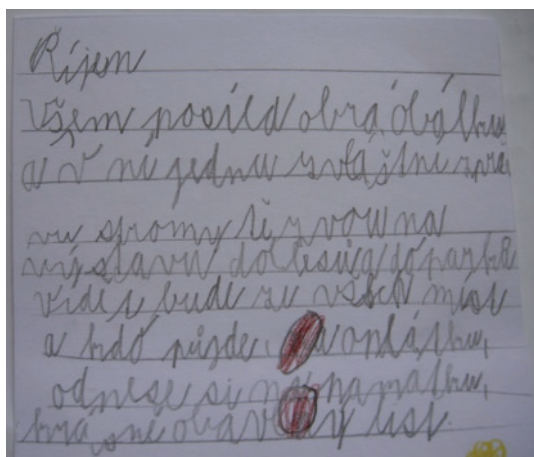
Konkrétně se dle autorek jedná o funkce kognitivní, např. **porušení koncentrace pozornosti, paměti** (procesu zapamatování, uchování i vybavení informací), **myšlení** (schopnost logického i abstraktního myšlení), **řeči** (artikulační obratnost, využití prostředků komunikace). Deficity se mohou vyskytovat také v kategorii percepčních funkcí, zahrnujících **zrakové vnímání** (prostorová a pravo-levá orientace, zraková diferenciacie, analýza i syntéza, zraková paměť a schopnost levo-pravého pohybu očí). Velice významnou roli má kvalita **sluchového vnímání** (sluchová orientace, sluchová diferenciacie na úrovni zvuků, tónů, hlásek, slabik, slov i vět, rytmus, sluchová analýza, syntéza i diferenciacie). Ve výkonu se může promítat oslabení **motorických funkcí** (jemné, hrubé motoriky, očních pohybů, obtíže lze pozorovat i v případě motoriky mluvidel). Určitou roli sehrává porucha motorické koordinace a rytmicity, a také porucha intersenzorických a senzorio-motorických funkcí, která zhoršuje integraci poznávacích a motorických funkcí. Pro úplnost dodáváme, že mohou být zasaženy předmatematické a matematické funkce (předčíselné a číselné představy, chápání číselných řad, orientace v čase apod.). Uvedené funkce a procesy jsou na sobě vzájemně závislé a propojují se, narušení jednoho prvku v daném systému se může promítnout v celé řadě činností.

Charakteristika vybraných kategorií specifických poruch učení

Dyslexie

Dyslexii můžeme charakterizovat jako specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst s oporou běžných výukových metod, a již od samého počátku výuky může negativně ovlivnit žákův vztah ke čtení a knihám. Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu – **rychlost, správnost, techniku** čtení a **porozumění** čtenému textu. Výkon každého žáka s dyslexií má svá individuální specifika, v **rychlosti** se můžeme setkat s výraznými rozdíly ve výkonu, např. při čtení žák luští písmena, hláskuje, postupuje ve velmi pomalém tempu, nepřiměřeně se prodlužuje doba slabikování. Mnohdy lze naopak pozorovat i rychlé, zbrklé čtení, s domýšlením a odhadováním slov. Můžeme se setkat i se čtenáři s diagnózou dyslexie, kteří zvládají číst v přiměřeném tempu, avšak pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu – bez patřičného informačního zisku z přečteného textu.

Správnost čteného textu může ovlivnit typická chybovost, záměny tvarově podobných písmen (*b-d-p*), (*a-o-e*), (*m-n*), (*l-k-h*), zvukově podobných (*t-d*, *b-p*, *a-e-o*), ale i písmen zcela nepodobných (je třeba dodat, že ne všechny záměny mohou znamenat přítomnost poruchy, např. písmena *b-d* zaměňuje většina začínajících čtenářů). Ve čtenářském výkonu lze pozorovat i přesmykování slabik, vynechávání písmen, slabik, slov a vět. V **technice čtení** se může jednat o obtíže ve zvládnutí hláskové syntézy – ve spojování písmen do slov; vyskytovat se může tzv. dvojí čtení (dítě si čte slovo potichu po jednotlivých hláskách a poté je vysloví nahlas). Pokud nesprávná technika čtení přetrvává, rychlost se s rostoucí obtížností slov i textu stále více snižuje, nerozvíjí se a často negativně ovlivňuje i recepci obsahu textu. **Porozumění** čtenému textu odpovídá úrovni výše uvedených ukazatelů – mnohdy dochází k tomu, že si dítě nepamatuje, co četlo, v reprodukováném textu

**Obr. 3.**

Ilustrativní příklad dysgrafických obtíží – v přepisu textu se promítají i obtíže dyslektického charakteru. Lze pozorovat opravné pokusy, chybovost v dělení slov, s postupem textu a kolísající pozorností narůstají i formální nedostatky (propojení písmen, velikost, dodržení linek).

Zvládnutí psaní mnohdy znesnadňuje i nesprávné držení psacího náčiní, nesprávný úchop a vedení křečovitou, neuvolněnou rukou; se zvýšenou námahou se projevuje i neúměrně pomalé tempo psaní. V obsahové stránce textu se pak promítá častá chybovost v podobě záměn tvarově podobných písmen (*m-n, o-a, l-k-h, S-L-Z*), vyskytují se i záměny tvarově podobných číslic. Chyby se mohou vyskytovat i v jevech, které dítě bezpečně ovládá – především pokud je pod časovým tlakem. V úpravě písemného projevu lze často pozorovat i četné opravy, škrtnutí, protože si děti mnohdy chybu uvědomí. Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času, což se promítá v motivaci ke psaní i ve funkčním využití psaní jako vzdělávacího prostředku (např. při využití poznámek k vlastnímu učení, ovlivňuje i kvalitu soustředění se na obsahovou a gramatickou stránku projevu (Bartoňová, 2007; Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2012).

Dysortografie

Zátěž v podobě obtíží dysortografického charakteru se ukazuje v písemném projevu ve dvou oblastech, jednak zvýšeným počtem tzv. specifických dysortografických chyb a dále obtížemi v osvojování gramatického učiva a v jeho následné praktické aplikaci. Mezi specifické dysortografické chyby patří např. diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek. V textu se může vyskytnout chybovost v podobě vynechání/přidání písmen, slabik, slov nebo i vět, přesmyky písmen nebo slabik; typické vynechání, přidávání nebo chybné umístění diakritických znamének. Znění a srozumitelnost psaného textu snižuje přesmykování slabik, četná chybovost bývá spojená i se záměnami zvukově podobných hlásek (především znělých/neznělých), záměnami sykavkových hlásek apod., kdy nesprávná výslovnost, případně i artikulační neobratnost interferuje do písemného projevu. Chybovost může vyplynout i ze záměn zvukově podobných slabik, jedná se především

o percepčně obtížné jevy, jako je měkčení (*bě-pě-vě-mě*) a rozlišování tvrdých a měkkých slabik (*dy-ty-ny/di-ti-ni*). Nesprávná diferenciaci těchto slabik ovlivňuje i zvládání pravopisných jevů (práce se vzory podstatných jmen, shoda podmětu s přísudkem).

Mezi typické dysortografické chyby patří nedodržování hranic slov v písmu, kdy dochází k nežádoucímu spojování slov anebo jejich nesprávnému, nelogickému rozdělení. Je třeba sledovat případnou disproporci mezi ústním a písemným výkonem (neznalost pravidel x chybovost dysortografická – může se stát, že dítě dovede pravidlo správně aplikovat a zdůvodnit ústně, ale v projevu písemném se těchto chyb dopouští zpravidla z důvodu časové tísně, oslabené pohotovosti využití pravidla při psaní, časté je i oslabení jazykového citu, kdy musí svou pozornost rozložit mezi více aktivit. Dysortografická chybovost se nemusí vždy vyskytovat pouze v diktátě, ale i při opisech a prepisech zadaného textu. Důvodem může být kombinace s dyslexií, případně i z důvodu obtíží spojených s autodiktátem – dítě si text po předchozím přečtení diktuje text polohlasně nebo v duchu – interferovat zde mohou i obtíže v komunikační schopnosti. Překážkou může být nesprávná výslovnost, změny ve struktuře slova v podobě přesmyků, redukci slabik z důvodu artikulační neobratnosti, případně percepční oslabení sluchové i zrakové; chybovost však bývá ve srovnání s diktáty méně četná (Jucovičová & Žáčková, 2008).

Boorda, duchy, hodiny, pěst, pí, p, koldi, poadry, puv-
by, Rajny, niny, noai, malene, klat, bak.
To je štěstí a nestěstí. Táci voáci má cvičení. Plno
Basena káron.

Obr. 4

Zápis diktátu se specifickou dysortografickou chybovostí (záměna tvrdých/měkkých slabik, záměna sykavek, nepřesné využití diakritiky).

V kontextu SPU je třeba zmínit i vliv na osobnost jedince – zátěž v podobě SPU může postihnout i citový a sociální vývoj, chování dětí. Vzhledem k tomu, že si své obtíže plně uvědomují, mohou se vyskytovat pocity méněcennosti, nepochopení i obtíže v navazování sociálních kontaktů. Podporu v podobě konzultací, metodického vedení poskytuje rodičům, vyučujícím žáků se specifickými poruchami učení v našem poradenském systému pedagogicko-psychologická poradna (PPP). V poradenském zařízení poskytují i informace k možnostem podpory ve výuce, v rozvoji v domácím prostředí. Reeducace specifických poruch učení je dlouhodobým procesem a vyžaduje intenzivní spolupráci mezi zainteresovanými osobami.

Použitá literatura:

Bartoňová, M. (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita.

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál.

Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada publishing.

Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada.

(2017) ÚZIS ČR, Mezinárodní klasifikace nemocí. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

ČEŠTINA JAKO DRUHÝ/CIZÍ JAZYK A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Linda Doleží

Úvod

Cizí jazyky jsou důležitou součástí života každého z nás. etkáváme se s nimi během školní docházky, později na vysoké škole nebo v zaměstnání. Podobně druhý jazyk, ten je přímo nutný pro náš úspěšný život jak ve školním prostředí, tak v zaměstnání. V rámci prohlubování kompetencí vyučujících češtiny jako druhého a cizího jazyka jsme se tématu osvojování češtiny jako druhého/cizího jazyka¹ věnovali v našich předchozích metodických příručkách (Doleží, 2014, 2015, 2016). Ve srovnání s osvojováním jazyka mateřského se již jedná o složitější proces závislý na mnoha faktorech. Domníváme se, že by vyučující měli být seznámeni se základy psycholingvistiky, především pak jazykové akvizice, aby věděli, jak proces osvojování probíhá, co je přirozené a co nikoliv, kdy můžeme procesu osvojování pomoci a kdy bychom jej naopak měli s úžasem pouze sledovat či zlehka podporovat. V tomto příspěvku bych se ráda věnovala osvojování druhého/cizího jazyka, které je doprovázeno specifickými poruchami učení. Během Státního integračního programu a výuky češtiny pro děti-uprchlíky jsem společně se svými kolegyněmi lektorkami měla možnost několikrát diskutovat o tom, zda děti, jejichž výuku češtiny jsme měly na starosti, netrpí právě některou specifickou poruchou učení. Měly jsme podezření, tušení, ale nebyly jsme si jisté. Věděly jsme však, že je nutné se tímto tématem zabývat, abychom opět o něco lépe a více poznaly, jak osvojování češtiny jako druhého/cizího jazyka funguje a jak můžeme naši výuku zkvalitnit.

Rozpoznávání poruch – Jak na ně přijít? A jedná se opravdu o poruchy?

Pokud se žáků a studentů týkají specifické poruchy učení, mohou mít potíže nejen v oblastech spjatých s jazykem mateřským, ale i s učením se druhému a/nebo cizímu jazyku. Často však o této možnosti nevíme, protože je velmi těžké diagnostikovat specifické poruchy učení v jiných než mateřských jazycích. Problém je, že odborníci na diagnostikování specifických poruch učení s největší pravděpodobností nikdy neučili cizí jazyk a vyučující cizích jazyků se nevyznají ve specifických poruchách učení (DiFino, Lombardino, 2004, s. 397). Někteří z žáků a studentů navíc svojí pílí veškeré obtíže zmírnili, takže se u nich ani ve větší míře neprojevovaly. První studie, která se věnovala propojení těžkostí v učením se cizímu jazyku a specifickými poruchami učení je článek

¹ V psycholingvistické literatuře se druhým jazykem obvykle rozumí ten jazyk, který je osvojován po jazyku mateřském. Dochází však také k jemnější diferenciaci a odlišuje se jazyk druhý od cizího. Druhý jazyk je většinou ten, jímž mluví majoritní společnost, zatímco jazyk cizí je jazykem, kterým ve společnosti obklopeni nejsme a jeho znalost pro nás není nutností, blíže viz Gas, Behney a Plonsky (2013).

Kennetha Dinklage s názvem „Emoční problémy studenta“ (Emotional Problems of the Student, překlad L.D., 1971) (DiFino, Lombardino, 2004, s. 391–392). Podle autora (klinický psycholog na Harvardově univerzitě) studenti končili studium předčasně, protože nebyli schopni splnit požadavky týkající se znalostí cizího jazyka. Dinklage rozdělil tyto jinak velmi nadané a úspěšné studenty do tří skupin. První skupina studentů měla potíže s psaním – přehazovali písmenka, vynechávali písmenka a skupiny písmen. Jejich chyby však nebyly nahodilé, ale systematické. Tato skupina studentů měla také potíže se čtením nahlas. Druhou skupinu tvořili studenti, kteří měli potíže s diskriminací hlásek při poslechu. Třetí skupina měla potíže s pamětí, pamatovali si to, co viděli na papíře, ne však to, co slyšeli. Informace založená na poslechu pro ně tedy nebyla v paměti zaznamenaná a udržitelná.

Ne všechny potíže s osvojováním druhého/cizího jazyka však mohou být připisovány specifickým poruchám učení. Někdy se může jednat o další faktory, jako jsou např. vyučující, náplň, příliš početné skupiny, přehnané cíle, různé tempo studentů a přizpůsobení se pouze těm rychlejším (DiFino, Lombardino, 2004, s. 393). DiFino uvádí na základě vlastní zkušenosti, že pokud student němčiny jako cizího jazyka na vysoké škole dostane v prvním semestru z cizího jazyka známku C, je velká pravděpodobnost, že semestr druhý nedokončí. Podobně studenti, kteří ve druhém semestru dostanou známku C (DiFino, Lombardino, 2004, s. 395). Autorka nazývá tyto studenty vysoce rizikovými. Zámka však podle autorky nemusí nutně odrážet pravdivě jazykové schopnosti studenta, a tak není jednoznačným vodítkem. V tabulce níže uvádíme kritéria, jež mohou být vodítkem pro včasné „odhalení“ rizikových studentů a zahájení pomoci podle autorek DiFino a Lombardino (2004, s. 396).

Obecné obtíže
Docházka studenta je perfektní, úkoly a další povinnosti si plní včas nebo dříve, než je požadováno, ale kvízy a testy mu nejdou.
Student často vypadá zmateně během lekcí a často se ptá, příp. je potichu, než se může zeptat vyučujícího individuálně.
Student si nedokáže poradit s výukovými materiály a často se v lekci chová nevhodně, např. agresivně vůči vyučujícímu, což může naznačovat případnou frustraci a hněv z průběhu výukového procesu.
Student potřebuje více času na plnění úkolů, kvízů a zkoušek.
Student pracuje pomaleji než ostatní.
Student považuje nahrávky za příliš rychlé nebo příliš pomalé.
Student požaduje po vyučujícím častěji, aby něco zopakoval, než jeho spolužáci.

Specifické obtíže
Student má problém se simultánním posloucháním vyučujícího v hodině a záznamem poznámek z tabule. Opisování z tabule je pro něj rušivým elementem.
Zdá se, že student má potíže s instrukcemi a je pomalejší než ostatní.
Student dělá chyby v pravopise častěji než ostatní a nesplňuje normu pro očekávané chyby na začátečnické úrovni při osvojování cizího jazyka.
Student často zaměňuje písmena <i>b/d</i> a <i>p/q</i> a často přehazuje pořadí písmen (např. v němčině chyba <i>dei</i> místo členu <i>die</i>).
Student není schopen dekódovat informace a sledovat celou lekci.
Student má potíže pamatovat si slova a věty ve správném pořadí, pokud je musí ústně reprodukovat. To se týká především dlouhých seznamů vět. Student si pamatuje první položku a ve zbývajících se ztrácí.
Student bude mít problém s diktáty ať už během procvičování, nebo během zkoušky. Student pravděpodobně v tomto typu cvičení neuspěje.
Student má potíže s psaním na tabuli a dělá chyby v pravopise, příp. vynechává celá slova.
Student potřebuje vizuální podporu hlásek.
Student není schopen zvládnout přehlásky v kořeni u sloves v cizím jazyce, přestože chápe tento gramatický koncept a relevanci tohoto fenoménu.
Student bude skvělý při řešení složitých úkolů s jednoduchými instrukcemi, ale neuspěje při řešení jednoduchých úkolů se složitými instrukcemi.
Student občas vybere chybné písmenko pro správnou odpověď v případě možnosti více odpovědí. Např. zakroužkuje <i>b</i> místo <i>d</i> .
Student potřebuje vysvětlit informace pomaleji a častěji než ostatní.
Student je úspěšnější ve zkouškách, které obsahují jeden typ úkolu.

Tabulka:

Kontrolní seznam varovných signálů týkajících se možných obtíží při učení se cizímu jazyku (DiFino, Lombardino, 2004, s. 396, překlad L. D.)

Smith (2013) uvádí, že dostupné diagnostické nástroje pro specifické poruchy učení v angličtině nejsou směrodatné pro jedince, jejichž mateřským jazykem angličtina není. Mohly by totiž chybně tyto jedince označit jako jedince s poruchami učení. Nástrojem, jenž je možné využít v kontextu Velké Británie je tzv. CAML – Cognitive Assessment for Multilingual Learners (Kognitivní hodnocení pro multilingvální žáky/studenty, překlad L. D.). Ověřuje celkové kognitivní fungování jedince, ne jeho lingvistické dovednosti. Tím, že poznáme toto celkové fungování, pak můžeme odhadnout, zda se jedince týkají specifické poruchy učení, či zda se jedná o jazykový deficit spjatý s tím, že si přirozeně osvojuje druhý nebo cizí jazyk (s. 153). Blíže k možnostem využití neverbálních testů viz Doleží, Vyšíňová, Nikolai (2015).

Čtení v mateřském a druhém/cizím jazyce

V mateřském jazyce se čtení zakládá na pevných jazykových základech získaných mluvenou komunikací, zatímco čtení v jazyce druhém/cizím obvykle přichází v době, kdy jsou znalosti druhého/cizího jazyka teprve osvojovány (Łodej, 2016, s. 51). Otázkou je, zda je dyslexie ve druhém/cizím jazyce problémem jazyka či problémem čtení. Na tuto otázku podle Łodej odpovídají dvě hypotézy (2016, s. 55–56). Podle první hypotézy je slabé čtení ve druhém/cizím jazyce způsobeno slabým čtením v jazyce mateřském. Hypotéza druhá pak přisuzuje slabost kompetence čtení chabým jazykovým znalostem. Autorka na základě psycholinguvistických studií uvádí, že úroveň znalosti druhého/cizího jazyka vysvětluje 30–40 % rozdílných úrovní ve čtení.

Nejen úroveň, ale i typologie mateřského jazyka může hrát roli při zpracovávání podnětů z jazyka druhého/cizího. Richards (2015, s. 448) odkazuje na studii autorů Grabe a Stoller (2002), z níž je zřejmé, že studenti angličtiny jako cizího jazyka, jejichž mateřským jazykem je jazyk románský, se zaměřují při čtení spíše na konce slov, neboť ty obvykle nesou větší množství důležitých informací o gramatice než např. v angličtině. Oproti tomu studenti angličtiny jako cizího jazyka, jejichž mateřským jazykem jsou jazyky jako např. čínština, japonština a korejština, více využívají při čtení vizuální zpracování než studenti, jejichž mateřským jazykem je angličtina, a to právě kvůli odlišným ortografickým konvencím, jež jsou součástí písemného systému jejich mateřského jazyka.

Grabe (2011, s. 448) uvádí šest rozdílů mezi čtenářskými dovednostmi u mateřského a cizího jazyka.

1. menší jazykové znalosti
2. menší zkušenosti se čtením v cizím jazyce
3. kognitivní zpracování čtení v cizím jazyce bude zahrnovat i jazyk mateřský
4. transfer a interference oběma směry
5. studenti se v cizím jazyce spoléhají na jiný typ znalostí
6. studenti cizího jazyka mají jiné kulturní a společenské zázemí, jež budou promítat do četby textu v cizím jazyce

Koda (2011) dělí čtenáře do několika skupin podle toho, kde, jak a proč si osvojují cizí jazyk. Jinak se totiž bude učit šestileté dítě osvojující si angličtinu v Koreji, jinak se bude učit student z Číny studující v USA angličtinu v prvním ročníku na univerzitě. Používá termín ortografická vzdálenost a uvádí, že je důležitým faktorem, který ovlivňuje přenos univerzálních čtecích kompetencí. Ze studie Muljani et al. (1998) vyplývá, že přestože kongruentní ortografické zázemí (indonézština, angličtina) napomáhá lexikálnímu zpracování, je důležité, aby se oba jazyky překrývaly také v podobě vnitřní struktury slov (intra-word structural patterns).

Ortografické podobě jazyků věnuje Łodej (2016) ve své knize jednu podkapitolu. Jazyky dělí na jazyky s hlubokou ortografií (deep orthography), jako je např. angličtina. Jedná se o jazyky s inkonzistentním mapováním zvuku a symbolu a se spoustou nepravidelností. Mezi jazyky s menší hloubkou (shallow orthography) patří např. finština a turečtina. Tyto jazyky mají podle autorky transparentní spojení zvuku a symbolu a budou snazší, co se čtení týče. Typ ortografie má vliv jak na výuku čtení, tak na čtení samotné. Bylo zjištěno, že děti, které se učí číst v mateřských jazycích s pravidelnou ortografií, jako např. němčina, více spoléhají na mapování grafému-fonému, zatímco děti, které se učí číst v jazycích v tomto směru méně konzistentních, jako např. angličtina, spoléhají na rýmy a na čtení slov vcelku (s. 96). Łodej (2016, s. 97) uvádí také výsledky studie autorů Ziegler et al., 2003, které poukazují na velmi zajímavý jev. I normálně se vyvíjející děti (bez dyslexie) dělaly více chyb v angličtině jako mateřském jazyce než v němčině jako mateřském jazyce. Podobně ve výzkumu čtenářských dovedností u italštiny, angličtiny a francouzštiny jako mateřského jazyka prokazovaly nejméně potíží děti při čtení v italštině jako nejtransparentnějším jazyce (s. 105). K zajímavému jevu dochází u některých dyslektických uživatelů angličtiny jako druhého/cizího jazyka ve Švédsku. Preferují totiž čtení v angličtině. Odborně se tento jev nazývá preference čtení v angličtině u dyslektiků (Dyslexic Preference for English Reading, DPER) (Łodej, 2016, s. 106).

Pomocí zobrazovacích metod však bylo zjištěno (Paulesu et al. 2001, s. 2165 in Łodej, 2016, s. 105), že různé ortografické systémy aktivují stejné oblasti v mozku nezávisle na ortografickém typu jazyka. Dyslexie se tedy zdá mít univerzální neurokognitivní základ, ale různé projevy v závislosti na tom kterém jazyce. O pár stránek dále však autorka uvádí studii autorů Siok et al. (2004), podle níž různé jazyky aktivují různé části mozku. Potíže se čtením v jazycích užívajících latinku (angličtina) se objevovaly v levé části mozku, která se nazývá temporoparietální uzel (účastní se fonologického zpracovávání). Naopak potíže se čtením v čínštině se objevily v levém předním frontálním gyru, který integruje vizuálně-ortografické, fonologické a sémantické informace (s. 107).

Závěr

Specifické poruchy učení v rámci výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka jsou velmi aktuálním a zajímavým jevem, který si zaslouží pozornost. Učitelé cizích jazyků, kteří získávají obvyklé vzdělávání na univerzitách, jsou vedeni spíše k výuce „ideálních“ žáků, tzn. žáků bez obtíží, a nejsou si vědomi toho, jak mohou tyto obtíže diagnostikovat (Loumbourdi, Karacic, 2013, s. 134). Pokud však tyto obtíže nejsou včas diagnostikovány, mohou vést k závažným výchovnostním a emocionálním potížím – úzkostem, depresím, ztrátě sebeúcty, jistoty a motivace (Everatt et al., 2013, s. 28). Jako učitelé bychom se tedy měli snažit o prohlubování znalostí v této oblasti, abychom byli schopni zachytit mnohdy jemné signály žáka nebo studenta, který potřebuje pomoc.

Použitá literatura:

DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). *Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge*.

Doleží, L., Vyšínová, P., & Nikolai, T. (2015). Diagnostika jazykových a obecně kognitivních funkcí a culture-fair testy. In L. Doleží (ed.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk)*. Praha: AUČCJ. 30–42.

Everatt, J. et al. (2013). Assessment of Literacy Difficulties in Second Language and Bilingual Learners. In D. Tsagari & G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 26–43.

Gas, S., M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge.

Grabe, W. (2011). Teaching and Testing Reading. In M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing. 441–462.

Koda, K. (2011). Learning to Read in New Writing Systems. In M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing. 463–485.

Lambourdi, L., & Karacic, Y. (2013). Investigation of Trainee-Teacher Awareness of At-Risk and Dyslexic Students in EFL Classroom. In D. Tsagari & G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 133–149.

Łodej, M. (2016). *Dyslexia in First and Foreign Language Learning. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Lyytinen, H. et al. (2007). Reading and Reading Disorders. In E. Hoff & M. Shatz (eds.): *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell Publishing. 454–474.

Muljani, M., Koda, K., & Moates, D. (1998). Development of L2 word recognition: A connectionist approach. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99–114.

Paulesu, E. et al. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291, 2165–2167.

Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Siok, W. T. et al. (2004). Biological Abnormality of Impaired Reading is Constrained by Culture. *Nature*, 431 (7004), 71–76.

Smith, A. M. (2013). Developing „Cognitive Assessments for Multilingual Learners“. In D. Tsagari & G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 151–167.

Tsagari, D., Spanoudis, G. (eds.) (2013). *Assessing L2 students with Learning and Other Disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Ziegler, J. C. et al. (2003). Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-specific or Universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86 (3), 169–193.

VLIV ODLIŠNÝCH ORTOGRAFICKÝCH SYSTÉMŮ NA RECEPCI A PRODUKCI DRUHÉHO/CIZÍHO JAZYKA

Eva Složilová

Úvod

Různé jazyky disponují různými způsoby přenosu jejich zvukové podoby do podoby psané. Různé jazyky pak respektují i závazná pravidla tohoto zápisu, hovoříme o pravopisu či ortografii daného jazyka (pro češtinu viz např. Dolejší, 2005). Existuje několik principů, jimiž se pravopis daného jazyka může řídit. Je obecně známé, že v češtině dnes používáme pravopis diakritický, to znamená, že základní znaky latinky jsou obohaceny o diakritická znaménka (háček, čárka, kroužek). Bylo by nepochybně nošením dříví do lesa věnovat v kontextu vznikající příručky více prostoru podrobné analýze principů, které ve svém pravopise čeština využívá. Každý učitel češtiny tyto principy zná a především díky nim řídí i svoji metodiku nácviku správného českého pravopisu u žáků/studentů.

Může se ale stát, že tato metodika selhává a určitá skupina žáků opakovaně dělá určité chyby. V kontextu výuky češtiny jako cizího/druhého jazyka to bez hlubší znalosti pozadí problému a jeho možných příčin může být kvalifikováno jako porucha učení. Cílem tohoto článku je upozornit na to, že tomu tak nutně nemusí být. Jednou z možných příčin tohoto problému totiž může být právě rozdílnost ortografických systémů zdrojového jazyka a jazyka cílového (češtiny).

Zdrojovým jazykem se může stát jakýkoliv jazyk od čínštiny přes korejštinu až po pašštinu či mongolštinu. Abychom výše zmíněnou rozdílnost co možná nejlépe demonstrovali a poukázali na možný dopad, který tato rozdílnost může mít na percepci a recepci žáků/studentů, vybrali jsme z plejády možných zdrojových jazyků typického reprezentanta semitských jazyků – arabštinu.

Jazyková situace v arabsky mluvících zemích

Pro pochopení komplexnosti obtíží, do nichž se mohou arabsky hovořící mluvčí učící se češtinu dostat, bude potřeba nejdříve zmínit typický rys jazykového prostředí arabsky mluvícího světa, jímž je diglosie. Diglotická povaha arabštiny daná koexistencí dvou variet jazyka, moderní spisovné variety společné všem arabským zemím na straně jedné a regionálních dialektů na straně druhé, může velmi ovlivnit vnímání cizího jazyka (češtinu nevyjímaje) arabských mluvčích.

Spisovná podoba jazyka existuje především v psané podobě (noviny, časopisy, literatura, oficiální dokumenty, učebnice), je ale rovněž typická pro mluvený jazyk masmédií (televize, rozhlas), oficiální politické projevy či prostředí školy. V současné době plní na území arabsky mluvících zemí roli *lingua franca* podobně jako angličtina v části světa situované více na západ (nebo podobně jako latina v Evropě ve středověku) a poskytuje společnou jazykovou platformu pro arabské mluvčí bez ohledu na to, z které země pocházejí.

První varietou jazyka, s níž se dítě vyrůstající v arabsky hovořící rodině setká, ale tato spisovná forma jazyka není. Je jí nepochybně jedna z možných variet hovorových. Není cílem tohoto příspěvku podat jejich ucelený výčet. Čistě pro ilustraci toho, jak obrovské území arabsky mluvící země představují, můžeme zmínit marockou hovorovou arabštinu na pomyslném západním okraji tohoto teritoria, dále pokračovat přes další dialekty zemí severní Afriky (hovorovou arabštinu alžírskou, tuniskou, libyjskou či egyptskou) a přes dialekty, jimiž se hovoří na území Sýrie a Jordánska a dalších zemí Blízkého východu, přes dialekty zemí Perského zálivu a Arabského poloostrova až po iráckou hovorovou arabštinu na východním okraji tohoto území. Varietu spisovnou (moderní spisovná arabština, v dalším textu bude zkracováno jako MSA) si dítě většinou začíná osvojovat až s příchodem do školy a je vnímána v podstatě jako cizí jazyk. Mezi jednotlivými dialekty a MSA totiž existují rozdíly na všech rovinách jazyka – fonologické, morfologické, lexikální až po syntaktickou a stylistickou. Rozdíl je patrný i v typologickém zařazení obou variet jazyka – zatímco MSA je jazykem introfektivním, místní dialekty ztratily celý pádový systém a staly se v podstatě jazyky izolačními.

Záleží tedy na tom, kdy se arabsky mluvící dítě začne češtinu učit – zda ještě jako předškolák bez znalosti spisovného jazyka (resp. jeho ortografie) nebo až v době, kdy už umí arabsky číst a psát. V prvním případě nenastává z hlediska rozebírané problematiky zásadní problém. V případě druhém již samozřejmě může být ovlivněn ortografií MSA a skrze ni může vnímat i ortografii češtiny, což mu může způsobit řadu problémů. Co tedy činí ortografii MSA tak odlišnou od češtiny?

Ortografický systém arabštiny

MSA používá souhláskové písmo. To samozřejmě neznamená, že samohlásky v tomto jazyce neexistují vůbec, znamená to, že nejsou (nebo přesněji řečeno nemusí být) zaznamenány v písmu. Co je v písmu naopak zaznamenáno vždy jsou souhlásky. Arabská abeceda jich má k dispozici 28. A protože je arabské písmo zároveň písmem spojovaným, většina z těchto souhlásek má čtyři různé podoby v závislosti na tom, ve které části slova se nachází: počáteční, středovou, koncovou a samostatnou. Jinými slovy zaznamenané souhlásky jsou většinou vzájemně propojené. Důležitou informací potřebnou pro pochopení následujících příkladů je i skutečnost, že směr písma v MSA je zprava doleva.

Vše lze demonstrovat na několika příkladech. Arabským slovům s významem „král“ a „knihy“ odpovídají v transliterované podobě do latinky (která pro naše účely odhalí zvukovou podobu daných slov) následující tvary: **malik** („král“) a **kutub** („knihy“). Je tedy zřejmé, že první slovo obsahuje tři souhlásky (**m**, **l**, **k**) a dvě samohlásky (**a**, **i**). Analogicky u slova druhého máme opět tři souhlásky (**k**, **t**, **b**) a dvakrát se vyskytující samohlásku (**u**).

V písmu těmto transliterovaným podobám odpovídají následující tvary:

Tvar arabského slova transliterovaný do latinky	Nevokalizovaná podoba slova v arabském písmu	Vokalizovaná podoba slova v arabském písmu
malik	ملك ملك	مَلِك
kutub	كتب كتب	كُتُب

Všimněme si prostředního sloupce, ve kterém jsou slova **malik** („král“) a **kutub** („knihy“) napsána v arabském písmu dvakrát. Pro větší názornost je v pravé části použito barevné odlišení: žlutě je označena jednak počáteční poloha písmena **m** u slova **malik**, jednak počáteční poloha písmene **k** u slova **kutub**. Podobně je zeleně podbarvena středová poloha písmene **l** u slova **malik** a středová poloha písmene **t** u slova **kutub**, a šedá barva označuje koncové polohy písmen **k** (**malik**) a **b** (**kutub**).

Jak vyplývá z tabulky, nevyskytuje se v prostředním sloupci kromě výše identifikovaných souhlásek nic jiného. Tento způsob záznamu označujeme jako **nevokalizovaný** (od slova **vokál**, což je synonymum pro samohlásku) – tedy v daném slově není napsáno kromě tří souhlásek nic jiného a mohou být vnímána jako kombinace tří po sobě jdoucích souhlásek: **mlk** a **ktb**.

Když si nyní všimneme rozdílů mezi sloupcem druhým a třetím, vidíme jednak ve třetím sloupci název **vokalizovaná podoba** a ve slovech samotných vidíme nad / pod prvními dvěma písmeny znaky ve tvaru jakýchsi malých šikmých čárek, popř. ve tvaru podobném naší číslici 9. Tato speciální diakritická znaménka, která jsou doplňována nad nebo pod souhlásky, ke kterým se váží, slouží k označení samohlásek. Vše je názorně vysvětleno v následující tabulce (kroužek slouží jako symbol pro jakoukoliv souhlásku):

a	◌َ
i	◌ِ
u	◌ُ

Předchozí výklad nám nyní umožní lépe vnímat strukturu arabského slova, pro niž je charakteristická existence kořene. Tento kořen je tvořen (většinou) kombinací tří souhlásek (tzv. kořenových radikálů) a je nositelem základního významu slova. Ve výše uvedených příkladech je kombinace tří souhlásek **ktb** například nositelem základního významu „psát“. Tento kořen je v různých slovo-
tvorných procesech, které v MSA probíhají, doplňován různými možnými kombinacemi sufixů, infixů, prefixů a samohlásek. Hovoříme tedy o různých derivačních vzorech pro tvorbu jmen

i sloves. Důsledkem této konsonantické povahy arabského písma je kromě jiného častý výskyt tzv. *homografů*, tj. výrazů psaných stejně, ale zvukově i významově odlišných (například již zmíněná kombinace tří konsonantů **ktb**, která tvoří grafickou podobu slova, může být čtena jako **kataba** – „on napsal“, **kutiba** – „bylo napsáno“ nebo **kutub** „knihy“).

Jak je z předchozích příkladů patrné, arabský text se může vyskytovat ve dvou podobách – v tzv. vokalizované, která obsahuje i samohlásky, a v podobě nevokalizované, kde samohlásky chybí. S prvním způsobem, který není pro MSA typický, se můžeme setkat například u učebnic MSA pro začátečníky, u knížek (pohádek) pro děti a podobně. Drtivá většina psaných textů ale existuje v podobě nevokalizované – noviny, časopisy, beletrie, dokumenty, pouliční nápisy a názvy. To znamená, že čtenář dekóduje dané slovo a jeho význam na základě psané souhláskové podoby a samohlásky doplňuje na základě znalostí morfologie a slovtvorby podle větného nebo širšího kontextu.

Tyto dva odlišné způsoby zaznamenávání arabského písma mohou zásadně změnit povahu arabské ortografie: z plytké (transparentní předvídatelné korespondence fonémů a grafémů) na hlubokou (netransparentní, kde zvuková podoba slova je v písmu rozpoznatelná pouze na rovině souhlásek, samohlásky musí být doplněny do zvukové podoby slov v závislosti na jejich významu v daném kontextu). V konfrontaci s češtinou, jejíž ortografie by se v těchto souvislostech dala označit za plytkou, je tedy typický způsob záznamu arabského písma diametrálně odlišný.

Možné důsledky odlišností obou ortografických systémů pro arabské mluvčí učící se češtinu

Z uvedené (byť velmi stručné) charakteristiky ortografického systému arabského jazyka, jejíž jakékoli komplexnější rozborů nejsou cílem tohoto příspěvku, tedy vyplývá několik skutečností, které mohou ovlivnit percepci i recepci češtiny u žáků/studentů a pro vyučující češtiny jako druhého/cizího jazyka mohou mít velký význam. Některé z nich budou zmíněny v této části příspěvku.

Vizuální rozpoznání slova a identifikace jeho významu i postavení ve větě je v arabštině založeno na odlišných procesech, než je tomu v češtině. Dešifrování těchto procesů je velmi složité, ale někteří autoři (Abu-Rabia, 2002) ve svých výzkumných studiích poukazují na to, že v nevokalizovaných arabských textech se čtenář nemůže opřít pouze o zvukovou podobu slov, protože grafická podoba jí neodpovídá. Bude tedy vedle fonologie (vokalizace) pro dekódování významu textu aplikovat i znalosti morfologie a větného kontextu. Naproti tomu v češtině, kde je korespondence fonémů a grafémů téměř přímočará, má žák ve zvukové podobě slova velkou oporu a morfosyntaktická pravidla a větný kontext nemusí být uplatňovány podobným způsobem.

Skutečnost, že arabský text běžně nezaznamenává samohlásky, může způsobit, že jim arabsky hovořící žáci nevěnují dostatečnou pozornost ani v češtině. Může se stávat, že drobné i větší rozdíly v po-

době samohlásek mezi jednotlivými slovy, které mohou v češtině být zásadní pro změnu významu, pro ně budou zanedbatelné. To může způsobit problémy jednak při hlasitém čtení (příliš časté chyby právě v podobě samohlásek) i tichém čtení s porozuměním, ale může to také vést i k nadměrné chybovosti v pravopisu při produkci (psaní). Jako příklady můžeme zmínit dvojice slov, u nichž drobný rozdíl v samohlásce znamená velký rozdíl významový (*seje* a *saje*, *nosí* a *nosy*, *tuhá* a *tahá* apod.

V písmu se negativní transfer mezi arabským a českým ortografickým systémem může projevit i úplným vynecháním některých samohlásek. Tuto redukci samohlásek zmiňují i Cvejnová et al. (2002, s. 16) a demonstrují ji na příkladu slova *adresa*, které se mění na *adrs*. Autoři sice nehovoří explicitně o vlivu arabštiny či jejího ortografického systému, příklad je ale aplikovatelný i pro naše účely.

K redukci samohlásek může dojít i na konci českých slov. Výslovnost, popř. i psaní koncových tvarů, může být redukována podobně, jako je v MSA vypouštěna výslovnost i psaní koncovek u podstatných a přídavných jmen. U jmen tyto koncovky reprezentuje tzv. nunace, která má u slov v 1. pádu a v použití s neurčitým členem podobu *-un*. Tak např. slovo *kitáb* („kniha“) bylo o tuto nunaci zkráceno z původního plného tvaru *kitábun*, protože nunace se běžně nevyslovuje. Pokud si arabský mluvčí tento zvyk přenesl i do češtiny, může se stát, že bude ignorovat některé koncovky u jmen – např. */lavíc/* místo */lavice/*.

Na schopnost správně vyslovovat v češtině může mít vliv i další typický rys MSA, kterým je skutečnost, že arabská slova jsou strukturována tak, že se jejich začátky nevyslovují jako shluky souhlásek bez přítomnosti samohlásek (i když soudě podle písma se to tak samozřejmě může jevit). Česká slova, u jejichž pravopisu se na začátku shluky souhlásek vyskytují (nejčastěji dvě a tři – např. *stránka*, *mrknout*...), se tak stávají z hlediska výslovnosti velmi obtížnými.

Shlukům souhlásek se ale MSA nemůže vyhnout u lexikálních výpůjček z jiných jazyků. V těchto případech se většinou před tyto shluky „předsune“ nějaká samohláska (v písmu se to projeví v podobě tzv. „představného alifu“). Jako příklad může sloužit slovo *strategie*, které bylo do MSA převzato z několika možných zdrojových jazyků ve tvaru *istrátídžija*. Pravděpodobně zde působila i analogie s arabskými slovy, u nichž je běžné, že mohou začínat na *ist-* (např. *istihlák* je „spotřeba“). Pokud je žák vystaven počátečnímu shluku souhlásek u nějakého českého slova, může podobnou analogii použít také. Následující příklady nejsou podloženy žádnými empirickými daty, ale zcela hypoteticky by se tak např. slovo *stravenka* mohlo vyslovovat jako */istravenka/*. Další způsob, jak by se potíže s vyslovením shluku dvou nebo více souhlásek na začátku slova daly řešit, je vložením nějaké samohlásky (*satařec* místo *stařec*). Podobné případy budou pravděpodobně do značné míry záviset na individuální schopnosti jednotlivců shluky souhlásek správně vyslovit, roli může sehrát například i to, zda znají nějaký jiný indoevropský jazyk, kde se již s podobným jevem setkali a tím pádem jsou již na tyto shluky zvyklí. U těch, kteří si teprve zvykají, nemusí opět tento problém signalizovat specifickou chybou učení. Může jít o dopad, který má transfer zákonitostí ortografického systému arabštiny na výslovnost v češtině.

Další problém způsobený odlišností ortografií obou jazyků mohou představovat velká písmena. Arabská ortografie je schopna rozlišit a použít až 4 polohy jednotlivých písmen arabské abecedy, není ale vůbec schopna rozlišit velká a malá písmena v tom smyslu, jak na ně jsme zvyklí z češtiny. Použití velkých písmen při psaní vlastních jmen u osob nebo u zeměpisných názvů (země, města), ale také například na začátku vět, které je napříč běžnými indoevropskými jazyky srovnatelné a více méně automatické, u arabských rodilých mluvčích učících se češtinu samozřejmě není. Opakované opomíjení psaní velkých písmen tak bude z hlediska vyučujícího vyžadovat velkou trpělivost a daleko větší prostor pro nácvik a procvičení než u žáků/studentů s jinými zdrojovými jazyky.

Jako další potenciální zdroj problémů, které mohou být výsledkem interference dvou ortografických systémů, lze zmínit česká diakritická znaménka. Jak již bylo řečeno, diakritická znaménka ve formě krátkých šikmých čárek či křivek psaných nad nebo pod souhláskami daného slova v arabské ortografii označují samohlásky, jejichž přítomnost v písmu není nutná a běžně se nepíše. Oproti tomu česká diakritika používaná na označení palatalizace souhlásek a kvantity samohlásek (čárky a háčky) je důležitou součástí pravopisu a její vynechání může vést ke komunikačním šumům. Jak vyplývá z přehledu samohlásek používaných v arabském písmu (část 3 tohoto příspěvku), je diakritické znaménko použité nad samohláskou pro označení její délky (např. **á**) z hlediska svého tvaru téměř identické s diakritickou značkou, která se v arabské ortografii používá pro označení samohlásky **a**. To může způsobit počáteční zmatky při dekódování těchto znamének v češtině a v jejich důsledku může být čárka nad samohláskami ignorována, což samozřejmě posunuje význam (viz např. (**v**) **tom kraji** vs. **Tom krájí...**). Proto je potřeba dát žákům/studentům dostatečný prostor i pro nácvik správného čtení i psaní dlouhých samohlásek a najít vhodný způsob, jak důležitost české diakritiky podtrhnout (třeba i na pozadí kontrastu s fakultativností arabské diakritiky).

Podobně se tento problém může projevovat i záměnami českých háček a čárek, např. u psaní **ě** – u slov **stěním** a **sténám** může záměna mezi háčkem a čárkou vést opět k šumu v komunikaci. Kroužek, který se v češtině používá na označení kvantity u samohlásky **u**, se v arabštině jako diakritické znaménko používá také (má označení **sukún** a indikuje, že daná souhláska se v daném slově nespojuje s žádnou samohláskou). Pokud dojde k negativnímu přenosu tohoto pravidla do češtiny, je potlačena pravá funkce kroužku v češtině a k prodloužení samohlásky **u** nemusí dojít.

Závěr

Příspěvek si nedělal ambice podat vyčerpávající přehled všech možných projevů odlišností dvou ortografických systémů. Problémů, které mohou žáci/studenti, jejichž rodným jazykem je arabština, při učení se češtiny mít, může být mnohem více. Spíše než na jejich kvantifikaci se příspěvek zaměřil na zdůraznění toho, že obtíže žáků a jejich opakované chybování v určitých pasážích výuky nemusí mít vždy příčinu v nich samotných. Je zapotřebí mít na paměti, že čeština a arabština disponují diametrálně odlišným způsobem zaznamenávání zvukové podoby jazyka. Mnohé problémy, komplexnost jejichž možných příčin se tento příspěvek snažil nastínit, tak mohou vznikat právě v důsledku těchto odlišností a nemusí hned nutně signalizovat specifické poruchy učení. Citlivý přístup k těmto odlišnostem a trpělivost a kreativita při hledání vhodných výukových postupů mohou být daleko spolehlivějším klíčem k úspěchu než unáhlená „diagnostická“ rozhodnutí.

Zdroje:

- Abu-Rabia, S. (2002). Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 299–309.
- Albirini, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. 1st ed. New York : Routledge.
- Cvejnová, J., Čemusová, J., Hrdlička, M., Chvojková, P., Kestřánková, M., Lukášová, J., Slezáková, M., & Vlasáková, K. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. VUP : Praha.
- Dolejší, P. (2005). *Základní pravopisné jevy a pravopisná pravidla s podrobným výkladem českého pravopisu*.
- Fergusson, C.A. (1959). Diglossia. *Word*. 1959, 15, 325–340.
- Škodová, S., & Šindelářová, J. (2013). *Čeština jako cílový jazyk 1, 2*. MŠMT : Praha. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2016/10/Cestina-jako-cilovy-jazyk-I-METODIKA-PRO-DETI.pdf>
- Versteegh, K. (2014). *The Arabic Language*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CIZÍ JAZYK

Svatava Heinlová

ÚVOD

Osoby s odlišnými způsoby učení byly v minulosti často rutinně a nespravedlivě stigmatizovány a jejich přístup k rovným příležitostem, včetně přístupu k vysokoškolskému vzdělání, byl komplikovaný a omezený. Tyto postoje se dnes naštěstí mění.

V roce 2015 uspořádala společnost Microsoft v Silicon Valley konferenci na téma Neurodiversity and Self-advocacy věnovanou problematice dyslexie. Jak se uvádí na jejich pozvánce na konferenci, neurodiverzitou se rozumí variantní uspořádání běžného lidského mozku (NCBIDA, 2015). Na zmíněné konferenci Brock Eide, M.D., M.A., mezinárodně uznávaný odborník v oblasti dyslexie, přednesl prezentaci nazvanou *Neurodiversity in High Tech Workforce*, ve které vysvětluje, jak dyslektický mozek zpracovává informace. Ve své prezentaci založené na rozsáhlém výzkumu Eide obhajuje myšlenku, že odlišné uspořádání mozku nelze chápat negativně, a zastává názor, že je nezbytné změnit způsob, jakým se díváme na lidi, kteří jsou tradičně považováni za neschopné se učit, a na to, jak je vzděláváme, protože nás díky svým jedinečným neotřelým pohledům mají čím obohatit: „Vystavěli jsme náš vzdělávací systém kolem chybného souboru předpokladů, které přisuzují mimořádnou hodnotu velmi úzkému souboru kognitivních schopností týkajících se druhů dovedností, jež umožňují studentům dosáhnout výborných známek a vysokého bodového ohodnocení v testech, jako je schopnost memorovat a vybavovat si fakta, dovednost rychle a přesně zvládat repetitivní postupy a dobře písemně komunikovat.“ (Eide, 2015)¹ Podle Eida naše moderní, vysoce specializovaná společnost a ekonomika, kde „talent v jedné oblasti je typicky dosažen ztrátou dovedností a potenciální schopnosti v jiné oblasti“, může dosáhnout prosperity pouze tehdy, zjistí-li, jak „využít celé spektrum různých druhů optimalizací“ (Eide, 2015).² Konkrétně se souborem specifických schopností dyslektiků, jak je uvádí Eide, budeme zaobírat níže.

1 Jedná se o autorčin překlad originálního znění videonahrávky: „We’ve built our educational system around a mistaken set of assumptions that really places superior value on a very narrow set of cognitive abilities that relate to the kind of skills that allow students to achieve high grades and high scores on tests, like skills in rote memorization and recall of facts, the ability to learn quickly and accurately repetitive procedures, and strong written communication skills.“

2 Jedná se o autorčin překlad originálního znění videonahrávky: „[...] talent in one area is typically achieved by loss of skill and potential ability in another area... [how to] harness the full range of these different kinds of optimizations.“

Otázka inkluze osob se specifickými poruchami učení (SPU) na vysoké škole, jakožto na nepovinném vzdělávacím stupni, kde je navíc předchozí absolvování maturitní zkoušky víceméně zárukou potřebných studijních předpokladů, nevzbuzuje takové emoce jako na základní a střední škole. I zde se však vyučující obávají, zda se jim při stávajícím inkluzivním trendu podaří naplnit bohatý obsah jejich předmětu. I dnes je v akademické obci stále možno zaslechnout pochybnosti o efektivitě a smysluplnosti uzpůsobování podmínek studentům se specifickými poruchami učení a o dostatečném pracovním nasazení těchto studentů. Nicméně troufám si říct, že takovýto postoj dnes není majoritní. Netýká se většiny pedagogů, kteří jsou vesměs zkušení a ve větší či menší míře zohledňují multisensoriální přístup k výuce, z něhož velmi dobře profitují i tzv. intaktní studenti, tedy studenti bez zjevných poruch učení. Pedagogové dnes také dokáží využívat výhod informačních technologií k výuce i k tvorbě interaktivních materiálů a jsou o problematice SPU celkově poučenější.

Předmětem tohoto článku je diskuze o obecné povaze specifických potřeb učení vyplývajících z odlišného uvažování a příklady dobré praxe, se zvláštním zřetelem na metody podpory učení, testování a ústní zkoušení studentů s dyslexií.

1 PROJEVY DYSLEXIE PŘI VÝUCE JAZYKŮ A MOŽNÉ REMEDIÁLNÍ POSTUPY

1.1 Nedostatečné fonologické povědomí a problémy s krátkodobou pamětí

Je-li v jazykové výuce tradičně prostor pro zlepšení strukturovaných dovedností v oblasti poslechu, čtení a psaní, platí to tím spíše v případě studentů s dyslexií. Problémy těchto studentů jsou ve skutečnosti spojeny s nedostatečným fonologickým povědomím a problémy s krátkodobou pamětí, které se vyskytují na různých úrovních.

Na vizuální úrovni se projevují zhoršenou vizuální diferenciací, analýzou a syntézou, narušeným sekvenčním vnímáním a zhoršenou vizuální pamětí (záměna a vynechávání písmen slov nebo jejich uvádění v nesprávném pořadí, neschopnost pamatovat si všechna písmena slova).

Na sluchové úrovni jsou charakterizovány poruchou sluchového vnímání (inverze krátkých a dlouhých zvuků, neschopnost rozlišit různé zvuky a slabiky, např. tvrdé vs. měkké hlásky nebo různé sykavky) a poruchou časové posloupnosti sluchového vnímání (neschopnost opakovat posloupnost zvuků, rozdělit slovo na jednotlivé zvuky a spojit jednotlivé zvuky ve slovo).

Nedostatečnost v lexikálně-sémantické oblasti se odráží v neporozumění čtenému textu a neschopnosti reprodukovat vlastními slovy obsah přečteného textu. Osvojování lexikálních a gramatických jednotek představuje složitý proces, který kombinuje zvukovou a grafickou podobu, význam a praktické použití slova v kontextu, a je tedy pro dyslektika obzvláště obtížné. (Heinlová, 2017)

1.2 Základní princip reedukace

Efektivní remediální postupy zahrnují explicitní a multisenzoriální prezentaci nových jevů v malých krocích, konkrétnost, jasnost, zaměření vždy pouze na jednu činnost a časté upevňování a opakování probrané látky.

Bez ohledu na specifické potřeby jednotlivých dyslektiků je základním principem jejich reedukace postup od dekódovacích procesů nižšího řádu k dekódovacím procesům vyššího řádu. To znamená, že je nejprve nutné postupovat z foneticko-grafické korespondence k morfologickým a sémantickým strukturám (jednotky nižšího řádu). Pouze poté můžeme přistoupit k vyhodnocování informací z textu (jednotky vyššího řádu), tj. vyvinout strategii potřebnou pro selektivní a detailní čtení, to vše opět v postupných malých krocích, nejprve jako součást aktivit před četbou, pak během čtecích aktivit a nakonec v rámci aplikace informací po čtení. Návčik čtení následně vede k návčiku psaní, nejprve ve formě výňatků a shrnutí (např. pomocí tzv. myšlenkových map) a pak formou rekonstrukce původního psaného textu z poznámek, shrnutí nebo myšlenkových map. Návčik psaní je završen tvorbou vlastních textů studenta (Kormos & Smith, s. 125–144). Co se týče návčiku čtvrté dovednosti, mluvení, i zde se uplatňuje princip kumulativní progresse: od jednoduchých jedno- nebo dvouslovných výroků až po složité věty a od schopnosti reagovat v jedné nebo dvou větách k vytváření delších promluv (Kormos & Smith, s. 139–140).

1.3 Příklady dobré praxe

Příklady dobré praxe jsou zde pro přehlednost a z prostorových důvodů pouze heslovitě jmenovány. Metodické poznámky k nim a vyobrazení se nacházejí v příloze tohoto příspěvku společně s tipy a užitečnými odkazy.

- » Návčik psaní AEL5/Nuclear reactor /3
- » Gramatika/Frazeologie: ČE3-L3 – VZTAHY – 4–24
- » Předložkové vazby
- » Stavba věty / Frázová slovesa
- » Morfologie: prefixy a sufixy
- » Slovní zásoba: Leximapping
- » Mind maps
- » Infografiky / Infographics

2 SILNÉ STRÁNKY DYSLEKTIKŮ A UZPŮSOBENÍ PODMÍNEK ZKOUŠENÍ

Princip strukturovaného multisensoriálního přístupu považuji ve výuce cizích jazyků pro dyslektiky za klíčový. Podobně se ztotožňuji s oběma hlavními názory dr. Eida (viz výše), a to za prvé, že specifické rysy charakteristické pro dyslektiky nemají být chápány jako nedostatečnost, ale spíše jako optimalizace pro různé talenty a silné stránky, a za druhé, že uzpůsobením podmínek zkoušení či testování způsobu myšlení dyslektiků můžeme přispět ke změně praxe, která vede i v současné době k vylučování talentovaných studentů-dyslektiků z vysokoškolského vzdělávání, čímž je zbavuje možnosti soutěžit o stejné příležitosti a životní úspěchy.

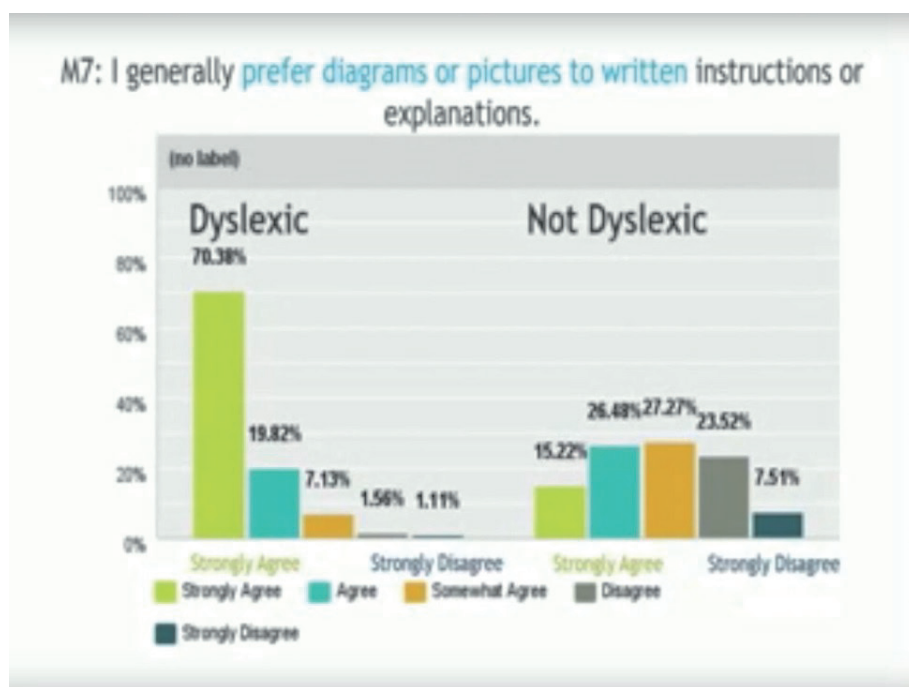
2.1 Silné stránky dyslektiků podle Brocka Eida

Jak již bylo uvedeno, ve výše zmíněné prezentaci *Neurodiversity in High Tech Workforce* přednesené roku 2015 v rámci konference *Neurodiversity and Self-advocacy* zkoumá Brock Eide specifika vnímání a osvojování si reality u (dospělé) dyslektické populace, které názorně demonstruje na souboru 31 „dysgrafů.“ Každý „dysgraf“ uvádí procentuálně vyjádřenou míru ztotožnění celkového počtu 2200 respondentů s určitým výrokem na pětistupňové škále (zcela souhlasím, souhlasím, souhlasím do určité míry, nesouhlasím, zcela nesouhlasím) u dyslektické populace (vlevo) a intaktní populace (vpravo). Přestože si je dobře vědom typických, mnohdy značných a celoživotních problémů dyslektiků se čtením a psaním, považuje je Eide za pouhou jednu, a to menší část celkového souboru kognitivních rysů, které je charakterizují, a soustřeďuje se proto na silné stránky dyslektiků, čemuž odpovídá i výběr zmíněných tvrzení. Z grafického zpracování poskytnutých odpovědí je zřejmé, že ač určité dispozice nejsou výsadní doménou dyslektiků, vykazují v nich dyslektici oproti běžné populaci výraznou převahu (i dvojnásobnou až trojnásobnou). Eide rozlišuje čtyři okruhy talentu čili silných stránek dyslektiků:

1. *Material reasoning*, jinak též *spatial reasoning*, tedy prostorové, trojdimenzionální myšlení (ztotožnění se s výroky typu Dokážu si v hlavě snadno představit 3D obrazce, jsem schopen jimi manipulovat a nahlížet na ně z různých úhlů. / Řešení problému má u mě spíše neverbální než verbální charakter. / Většinou preferuji diagramy a vyobrazení před písemnými instrukcemi a vysvětlivkami.“ – viz Tab. 1).
2. *Interconnected reasoning* neboli schopnost chápat vztahy, zákonitosti a souvislosti mezi jednotlivostmi, vidět tzv. celkový obraz (ztotožnění se s výroky typu Dokážu v složitých systémech a procesech odhalit, proč něco nefunguje a kde došlo k závadě. / Chápu celek, detaily tolik nevnímám. / Nedokážu se naučit novou látku memorováním, musí mi dávat smysl, abych ji pochopil. – viz Tab. 2).
3. *Narrative reasoning* čili schopnost pochopení problému na základě vybavení si fragmentů předchozích osobních zážitků a zkušeností; též označováno jako epizodická paměť (ztotožnění se s výroky typu Nepamatuji si holá fakta (kdo, co, kdy, kde, proč

apod.), ale „rekonstruuji“ si v duchu své zážitky tak živě, že se mi zdá, že je znovu prožívám. / Zapamatuji si lépe to, co se dovím během individuální konzultace než to, co slyším na přednášce nebo co si přečtu v knize. / Naučím se mnohem lépe z praktické zkušenosti než z formální výuky (např. z knih, přednášek apod. – viz Tab. 3).

4. *Dynamic reasoning*, též *systems-based reasoning*, což obnáší schopnost predikovat budoucí procesy, komplikace apod. (ztotožnění se s výroky typu Při řešení problémů nebo při rozhodování se spoléhám víc na okamžité vnuknutí, intuici či tušení než na postupné rozvíjení úvah. Nejlepší nápady mi přicházejí, když „se oddávám snění za bílého dne“ a nechávám myšlenky volně plynout. / Ve své práci často volím přístupy a techniky, ke kterým jsem dospěl samostatně. – viz Tab. 4).

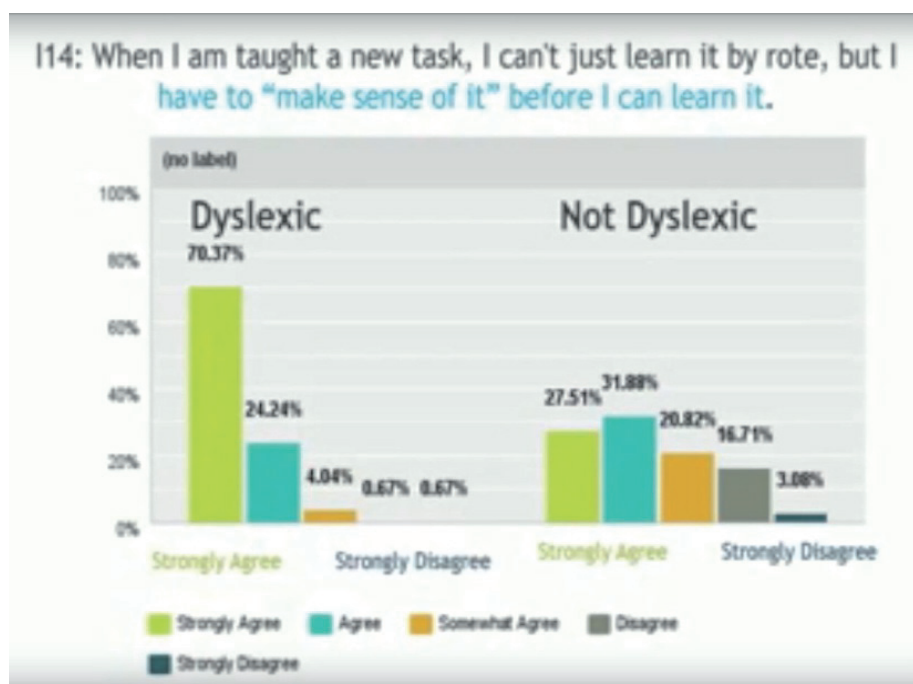


Tab. 1:

Většinou preferuji diagramy a vyobrazení před písemnými instrukcemi a vysvětlivkami.

<https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxzx4i5E>

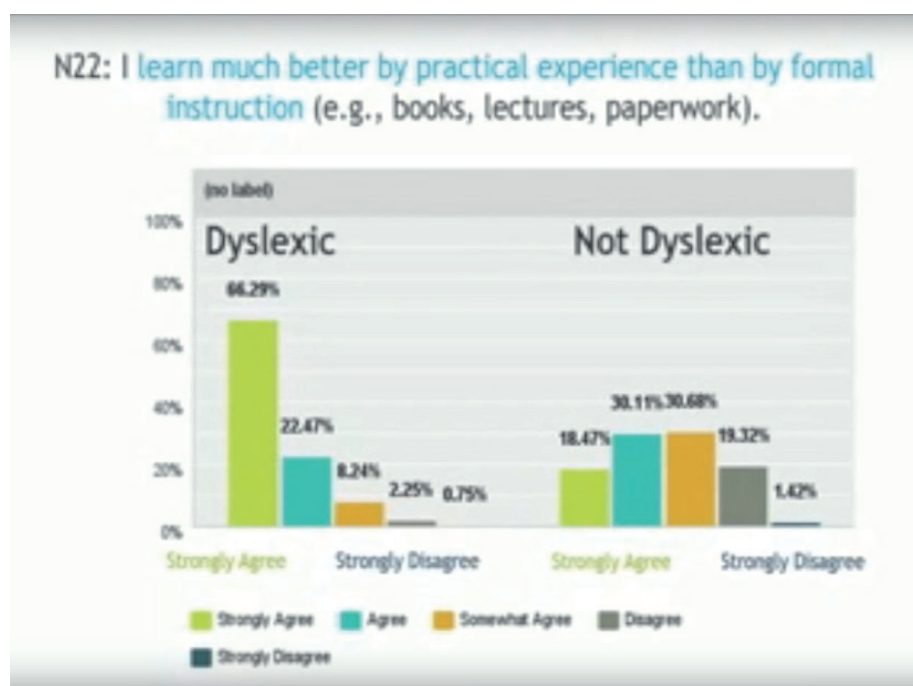
Při srovnání prvních dvou položek (zcela souhlasím a souhlasím) je zřejmé, že pro porozumění problému preferuje prostorové zobrazení 90 % dyslektických respondentů oproti zhruba 40 % „nedyslektiků“. Pouze 2,65 % dyslektiků s tímto tvrzením vyjádřilo nesouhlas (nesouhlasím a zcela nesouhlasím), na rozdíl od třetiny respondentů nevykazujících dyslexii.

**Tab. 2:**

Nedokážu se naučit novou látku memorováním, musí mi dávat smysl, abych ji pochopil.

<https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxz4i5E>

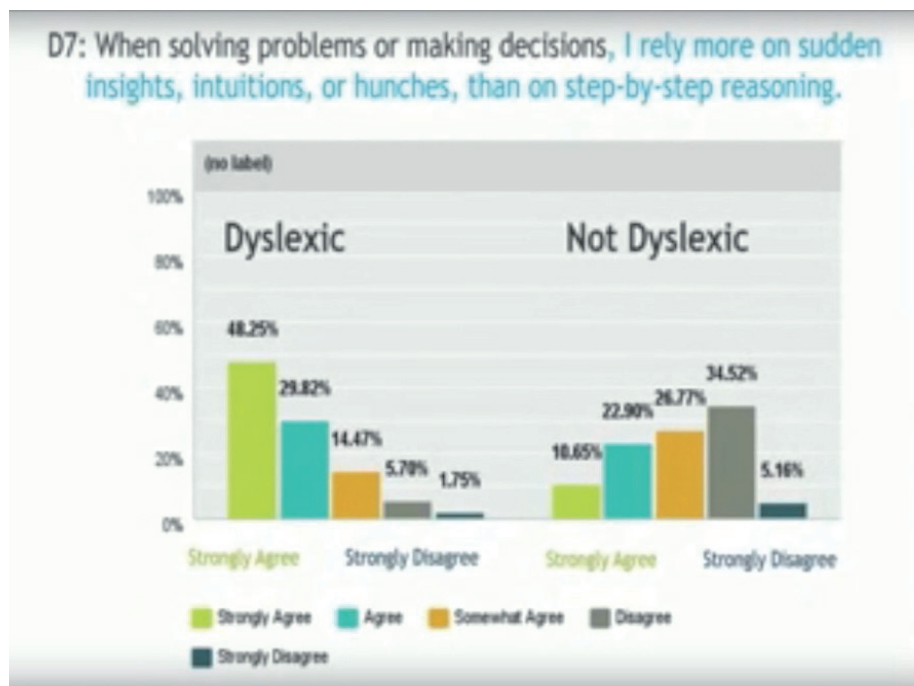
Vzhledem k nedostatečné krátkodobé a pracovní paměti nevede u 95 % dyslektiků cesta k naučení se přes tzv. biflování, ale přes pochopení souvislostí. Pro intaktní populaci není tento požadavek zdaleka tak určující.

**Tab. 3:**

Naučím se mnohem lépe z praktické zkušenosti než z formální výuky (např. z knih, přednášek apod.).

<https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxz4i5E>

S výrokem zcela souhlasí 64,29 % a souhlasí 22,47 % dyslektiků, oproti 18,47 % a 30,11 % „ne-dyslektiků“. Propojení s praxí je pro naprostou většinu dyslektiků zásadní. Demonstrace procesu, ideálně prezentovaná za tzv. 1:1 situace, s individuální péčí a ve vyhovujícím tempu, je pro ně díky jejich epizodické paměti zapamatovatelná a vybavitelná, na rozdíl od faktů prezentovaných ve formátech, které jim, jak diskutováno výše, činí největší potíže. Mezi studenty kombinované formy studia na technických fakultách nebývají výjimkou studenti-dyslektici, kteří si (na výzvu zaměstnavatele) doplňují odpovídající bakalářské vzdělání po letech praxe ve výrobním procesu.



Tab. 4:

Při řešení problémů nebo při rozhodování se spoléhám víc na okamžité vnuknutí, intuici či tušení než na postupné rozvíjení úvah.

<https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxzx4i5E>

80 % dyslektiků s tímto tvrzením vyjádřilo souhlas, na rozdíl od třetiny respondentů nevykazujících dyslexii. Vhled a intuice jsou pro dyslektiky typické. Z osobního kontaktu s nimi vím, že se nezdá stýhat s nedůvěrou vůči svému netradičnímu či neověřenému postupu při řešení problémů, zpravidla technického rázu, protože nedokáží vysvětlit, jak k danému řešení došli – prostě to vědí. K náhlému „osvícení“ při řešení problému je bezesporu také zapotřebí zklidnění a učitelé žákům a studentům tolik vytýkané „snění za bílého dne“.

2.2 Uzpůsobení podmínek zkoušení

Chceme-li respektovat odlišné vnímání skutečnosti u dyslektiků a napomoci jim v úspěšném zvládnutí vzdělávacího procesu, je potřeba, abychom kromě vhodných metodických postupů při výuce uzpůsobili též formu zkoušení, a to písemného i ústního.

Písemné testy a ústní zkoušky jsou standardizovány na různých úrovních. Předně je třeba dodržovat standardy požadované pro konkrétní výstup. Jelikož testy pro studenty se SPU jsou založeny na testech vytvořených pro jejich intaktní vrstevníky, musí být upraveny tak, aby odpovídaly specifickým charakteristikám té které SPU. Zde je třeba zdůraznit, že takové testy a zkoušky nemohou být zcela standardizovány u všech SPU, dokonce ani v rámci jednotlivých SPU, a to vzhledem ke komplexnosti a variantnosti jejich projevů. Tato skutečnost, která odpovídá poznatkům autorů Schneider, Gong a Egan (2016), vysvětluje také důvod, proč někteří studenti mohou vyžadovat testování na počítači, zatímco jiní požadují papírovou podobu testu a další se rozhodnou pro kombinaci obou forem. Úpravy jsou do určité míry personalizovány v souladu s úrovní závažnosti konkrétní SPU, jazykovou úrovní a škálou osobních kompenzačních technik.

Zkušební materiály pro studenty se SPU, včetně dyslexie, se do značné míry řídí obecnými zásadami: Musí být motivující a relevantní, tedy zohledňující vhodnost či validitu úkolu a úroveň obtížnosti. K specifickým zásadám napříč různými SPU patří poskytnutí podpůrných pomůcek, případně asistence při jejich obsluze (zejména v případě použití adaptivních zařízení). Co se týče testů pro dyslektiky, ty by měly omezit používání dvourozměrných scénářů a úkolů založených na čtení, neboť nekorespondují se způsobem, jakým dyslektici dekodují jednotky vyššího řádu (Schneider & Gong, 2016), a místo toho by měli využívat multisenzorické principy spolu s neverbálními a vzájemně propojenými úkoly prezentovanými, kde je to jen možné, prostorově (trojrozměrně), protože jak uvádí Brock Eide, to je to, k čemu jsou dyslektické mozky optimalizovány (2015). Instrukce je třeba jasně a jednoduše formulovat a prezentovat v postupných krocích, verbální informace (nepostrádající uvedení do situace) doplňovat vizuálními podněty. Namísto do záznamového archu by měli dyslektici psát odpovědi přímo do testu, ideálně do připravených grafických organizérů (různých tabulek a přehledů). Delší texty určené ke čtení s porozuměním je dobré grafickou úpravou rozdělit na kratší odstavce nebo menší úseky, zvýraznit v nich základní informaci a tam, kde je to účelné, provést vizuální segmentaci textů na slabiky/morfémy. Samozřejmostí pak je navýšení časové dotace potřebné k vypracování testu, v odůvodněných případech s možností nekonat všechny části testu v jednom dni (Heinlová, 2017).

Navýšení času má své opodstatnění. Jak uvádí Fernet Eide, studentům s dyslexií může psaní trvat více než dvakrát déle ve srovnání s jejich intaktními vrstevníky kvůli nedostatečně zautomatizované technice psaní písmen a potížím s momentálním vybavením si potřebného výrazu, pravopisu či gramatického pravidla (způsobeným problémy s pracovní pamětí). Podle ní je pro typického dyslektického studenta samotné porozumění úkolům a jejich řešení snadné. To, co je pro něj těžké, je strukturované rozvržení tématu a sepsání textu (Eide, 2015).

Co se týče opravy a hodnocení testu, doporučuje se (v souladu s diagnostickou zprávou) tolerance vůči pravopisným chybám a poskytnutí možnosti během následné individuální konzultace přehodnotit podtržené chybné odpovědi a přeformulovat podtržené závažnější nedostatky v samostatném písemném projevu týkající se nesprávně použité slovní zásoby a skladby. Je až zarážející, kolik chyb dokáží takto studenti sami odstranit poté, co již opadl stres z testování.

Ústní část jazykové zkoušky na vysoké škole probíhá nejčastěji ve formě powerpointové prezentace na téma týkající se studia. Dyslektičtí studenti při ústním projevu často čelí značným problémům, které zahrnují rychlé a efektivní vybavování si potřebné slovní zásoby a výslovnosti, správné užívání gramatických pravidel, vědomé vytváření syntakticky správných vět a vedení poměrně dlouhé souvislé monologické promluvy. To vše pod značným stresem, zejména probíhá-li zkouška před velkou skupinou (Kormos & Smith, s. 139–140). K úpravám ústních zkoušek, které mohu z vlastní praxe doporučit, patří možnost absolvovat zkoušku individuálně, bez přítomnosti ostatních studentů, pouze před zkušební komisí a, ideálně, za přítomnosti školeného specialisty na dyslexii, k němuž student docházel na pravidelné individuální hodiny, jakožto zdroje morální podpory a garanta odborného posouzení jeho výkonu. Stres ze zkoušky pomáhá odbourávat též určitá benevolence vůči překročení stanovené doby prezentace a možnosti využít tabule, která je studentům k dispozici v případě, že potřebují podpořit svou argumentaci navíc pomocí kresby či náčrtu. (Plynulost mluvního projevu se při názorném vysvětlování pomocí postupně vznikající kresby zvyšuje.) Výslovnost je posuzována méně přísně, což je však na straně studenta vyváženo povinností připravit pro zkušební komisi kopie podrobného konceptu referátu a tím umožnit zkoušejícím snadněji sledovat studentovu prezentaci.

2.3 Příklady dobré praxe

Příklady dobré praxe jsou zde pro přehlednost a z prostorových důvodů pouze heslovitě jmenovány. Nacházejí se v příloze tohoto příspěvku.

» Listening – Poslech. Ukázka adaptované sekce testu

» Reading – Čtení. Ukázka adaptované sekce testu

ZÁVĚR

V náhledu na specifické potřeby učení a v postoji k osobám s odlišnými způsoby učení dochází v současné době ke kvalitativnímu posunu. Jedním z projevů tohoto přehodnocení je mimo jiné změna v používání zavedené terminologie. To je patrné zejména v anglicky psané odborné literatuře, kde dřívější výraz *difficulties* (obtíže) v termínu „learning difficulties“ nahradil výraz *differences* (odlišnosti) v termínu „learning differences“, který podle mého názoru lépe než české označení „specifické poruchy učení“ reflektuje progresivní názor, že se nejedná o sníženou schopnost učení, ale o odlišný způsob uchopování reality a zpracovávání informací o ní daný neurodiverzitou.

Dalším, mnohem hmatatelnějším projevem změněného postoje je postupné, ale stále zvyšování počtu osob se specifickými poruchami učení, zejména dyslektiků, na univerzitách.

Co se týče výuky cizího jazyka na vysoké škole (autorka nedokáže relevantně posoudit stav na základní a střední škole), největší nárůst studentů s dyslexií je v kurzech angličtiny. Tento fakt může odrážet skutečnost, že angličtina se na třetím vzdělávacím stupni často studuje jako povinný předmět, je však také do značné míry ovlivněn rostoucím počtem studentů vstupujících na univerzitu s dyslexií diagnostikovanou již v nižších vzdělávacích stadiích. Dále, vzhledem k postupně klesající úrovni stigmatizace poruch učení spolu s nabídkou možných kompenzačních opatření poskytnutých ze strany vysokoškolských institucí, je vyšší procento dosud nediodagnostikovaných studentů než kdykoliv předtím připraveno nechat se diagnostikovat, jak je tomu zejména právě u angličtiny, jejíž netransparentnost, která je v rozporu s transparentním charakterem češtiny, často stojí za přetrvávajícími závažnými obtížemi se zvládním jazyka.

Článek se snaží zvýšit povědomí o obecné povaze SPU, se zřetelem na dyslexii, a diskutuje o specifických potřebách vyplývajících z odlišného uvažování dyslektických studentů. Následně poskytuje návrhy na metody podpory učení, testování a ústní zkoušení, které by měly být zohledněny a začleněny do vzdělávacího systému, nemá-li být, na úkor obecného zájmu, talent mnoha nadaných lidí opomenut nebo nevyužit jen kvůli naší neochotě přijmout způsoby myšlení, které se liší od myšlenkových procesů většinové populace.

Použitá literatura:

Eide, B. (2015). *Neurodiversity in the high tech workforce*. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=SBqpxzx4i5E>

Eide, B. (2015). *How we did it: Double time accommodations for dysgraphia and dyslexia*. Dostupné z: <http://www.dyslexicadvantage.org/how-we-did-it-double-time-accommodations-for-dysgraphia-and-dyslexia/>.

Heinlová, S. (2017) Testing accommodations for HE students with dyslexia, with emphasis on English as a foreign language. *CASALC Review* 7(1), in print.

Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters.

NCBIDA. Northern California branch of the International DYSLEXIA Association. (2015). Dostupné z: <https://dyslexia-ncbida.org/event/neurodiversity-in-the-high-tech-workforce/> .

Schneider, M. Ch., Gong, B., & Egan, K. L. (2016). *Testing accommodations for students with dyslexia: Key opportunities to understand student thinking*. Dostupné z: http://www.nciea.org/publication_PDFs/Testing%20Accommodations%20for%20Students%20with%20Dyslexia.pdf.

ČE3-L3 – VZTAHY – 4–24

1. Chtěla se rozejít	s přítelem, ale nerozešli se. I: S KÝM, ČÍM	1. Chtěla se rozejít	s přítelem, ale nerozešli se.
2. Žije	s přítelem už tři roky. I: S KÝM, ČÍM	2. Žije	s přítelem už tři roky.
3. Miluje	přítele, i když je líný a nepořádný A: KOHO, CO	3. Miluje	přítele, i když je líný a nepořádný
4. Často se teď hádá	se sestrou, protože nechce uklízet. I: S KÝM, ČÍM	4. Často se teď hádá	se sestrou, protože nechce uklízet.
5. Občas nesnáší	švagrovou, protože je moc zvědavá. A: KOHO, CO	5. Občas nesnáší	švagrovou, protože je moc zvědavá.
6. Má výborný vztah	s bratrem, protože je moc hodný. I: S KÝM, ČÍM	6. Má výborný vztah	s bratrem, protože je moc hodný.
7. Když má nějaké problémy, volá	bratrovi, protože jí vždy pomůže. D: KOMU, ČEMU	7. Když má nějaké problémy, volá	bratrovi, protože jí vždy pomůže.
8. Nemá ráda	sestru, protože je rozmazlená a drzá. A: KOHO, CO	8. Nemá ráda	sestru, protože je rozmazlená a drzá.
9. Nejradši má	synovce. Je strašně roztomilý. A: KOHO, CO	9. Nejradši má	synovce. Je strašně roztomilý.
10. Obdivuje	kamarádku, i když je trochu bláznivá. A: KOHO, CO	10. Obdivuje	kamarádku, i když je trochu bláznivá.

Práce s frazeologií na základě konkrétního cvičení v učebnici (Čeština expres 3). Lze takto pracovat s jakoukoli frazeologií či slovní zásobou. Ukázka multisenzorického přístupu při výuce češtiny pro cizince se současnou aktivací několika smyslů (zrak, sluch, hmat) a pohybu. První set slouží k nácvičce vazeb, čemuž napomáhá i barevné odlišení podle pádu, s kterým se pojí. Druhý set slouží k aktivitě studentů. Před rozstříháním doporučuji kartičky podlepit pro větší odolnost během manipulace. Po rozstříhání dostane každá dvojice jeden set a společně přiřadí k začátkům vhodné dokončení, poté jedna dvojice čte své kombinace a ostatní se vyjadřují k jejich řešení. Na závěr vyučující čte pouze začátky a studenti jednotlivě opakují začátek a větu nyní již z paměti vhodně dokončují. Při variantní aktivitě studenti obdrží pouze jedno políčko, načež se všichni zároveň snaží najít kolegu s vhodnou kombinací. Tímto způsobem lze pracovat s učebním materiálem, aniž by bylo potřeba otevřít knihu. Toto oživení / odpoutání se od učebnice přivítá i intaktní populace. Aktivitu lze tam, kde je příslušné technické zázemí, uzpůsobit pro SMART Notebook.

Morfologie: prefixy a sufixy



Zdroj: osobní archív autorky

Ukázka možné práce se slovní zásobou několika lekcí z učebnice angličtiny pro strojní inženýrství. Dyslektičtí studenti mívají potíže s tvořením slov a záplava prefixů a sufixů může být nad jejich síly. Pracuje se s již probranou slovní zásobou, vždy s úměrným počtem jednotlivých komponentů, aby nedošlo ke ztrátě zájmu, a raději s jednotlivcem během individuální konzultace. Aktivita napomáhá zapamatovat si podobu prefixů a sufixů. Přiřazením kartiček stejné barvy k sobě si student upevňuje své povědomí o škále forem a okruhu významů a okolností, které vyjadřují, a kombinací s vhodnými slovními kořeny o variantních podobách jednotlivých významů.

Slovní zásoba: Leximapping

Obrázek 20 - Jak vyplnit kartičku

Příklad
/výslovnost/
=krátká definice, podobné slovo

Zdroj
Slovní druh
Kategorie

Stránka
Styl, rejstřík
Hodnocení

Předložka/struktura
+slovní vazba
+slovní vazba

NOVÉ SLOVÍČKO

jiný slovní druh
{vynechaný tvar slova z věty} Aa ⚠

Nepravidelnost, pozor!

Věta s vynechaným ___ slovíčkem

<http://leximapping.wixsite.com/info>

Pomůcka k samostudiu / procvičování a upevnění si obtížně zapamatovatelné slovní zásoby v kontextu. Zdroj: Borovková, L. (2015). *Leximapping. Jak učit pomocí myšlenkových map angličtinu a další cizí jazyky*. Praha: Univerzita Karlova. Student obdrží návod k vyplňování a sadu čistých kartiček k okopírování. Velikost kartiček je vhodné volit tak, aby byly snadno přenositelné (např. v kapse). Takto je má student k dispozici k rychlému použití kdykoli mu vybude pár volných minut, například při jízdě dopravním prostředkem. Aktivitu je možné s úspěchem pro oživení využít i ve skupině – studenti se pak navzájem podělí o svá slova a vhodně doplní struktury, případně idiomy, jež kolega opomněl uvést. Učitel takto sám může cíleně navrhnout problematické výrazy. S úspěchem jsem tuto metodu použila v intenzivním tříměsíčním kurzu češtiny pro ruský mluvící zájemce o studium na Západočeské univerzitě při opakování a upevňování konstrukcí se slovem „rád“.

Infografiky / Infographics

Používám infografiky v češtině i v angličtině. Jsou snadno dostupné na internetu (například na ceskeinfografiky.cz). Jedná se o výbornou, předpřipravenou pomůcku k oživení jazykové výuky na různých úrovních. K dispozici je téměř nepřehledné množství infografik na různorodá a zajímavá témata. Výhodou je, že obsahují jak textovou informaci (kterou lze využít k četbě, diktátu apod.), tak její grafické znázornění s klíčovou slovní zásobou, kterou mají studenti k okamžité dispozici ke konverzaci. Studenti mohou být požádáni, aby vytvořili podle poskytnutého návodu (např. na <http://www.ceskeinfografiky.cz/infografika-svepomoci>) buď samostatnou, nebo skupinovou infografiku na téma podle vlastního zájmu.

Mind maps

Výborný prostředek k nácviku čtení a psaní. Online je k dispozici různý software (např. Bubble Us, Mind Master, Edu Apps). Možno též využít výborný zdroj k procvičení nejenom čtení a psaní, ale všech dovedností Skillswise: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/0/>.

Text to speech:

Pro dyslektiky neocenitelná pomůcka – nahlas přečte jakýkoliv zadaný text. Dostupné a zdarma na <http://text-to-speech.imtranslator.net/>.

Příklady dobré praxe, tipy a odkazy

Listening – Poslech. Ukázka adaptované sekce testu

Section A - LISTENING

You will hear a recording. **Answer** the questions, complete the **gaps** and decide whether the sentences are **true (T)** or **false (F)**. You will hear the recording twice.

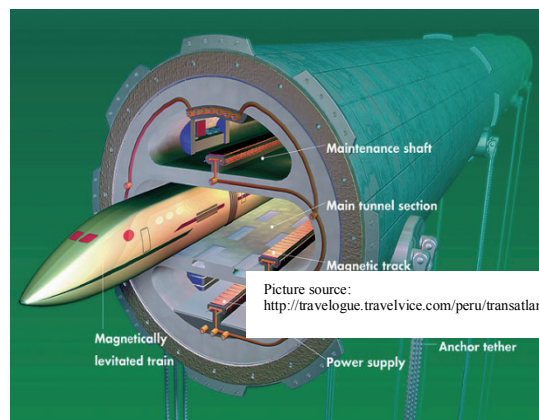
The Tunnel under the Atlantic Ocean

1) The tunnel should be **finished** by 2080.

T x F

2) The tunnel will be **situated** 300 metres deep **in the ocean**.

T x F



Tore: "... Does it mean that it will flow, **move** (3) _____ in the water?"

Dr Jonson: "No, it won't move. It will be (4) _____ by one hundred thousand cables **to the sea floor**."

Tore: "I see. And what kind of **vehicles** will **travel** (5) _____ the tunnel? Will we take **our cars** and (6) _____ to America?"

7) **Classic trains** will be used in the tunnel. T x F

8) What will the **speed** of the train be? _____

9) Together with the limits of current material science, what is the biggest **problem** for the tunnel? _____

10) What will these two men **talk** about **next week**? _____

	10
--	----

Reading – Čtení. Ukázka adaptované sekce testu

Section C – READING

The Field of Statistics

Read the text and complete the tasks below.

The Field of Statistics offers two programs of study: the PhD and MS/PhD programs. The **PhD program** is intended to prepare students for a **career** in research and teaching at the University level, and requires writing and defending a **dissertation**. The MS portion of the **MS/PhD program** is primarily intended as the first part of the PhD program and typically involves two years of graduate-level coursework in **statistics and probability**; upon successful completion, as outlined in Program Course Requirements and Timetables, students are eligible to transition into the PhD program.

Applicants having achieved a **BA or BS** degree are eligible for admission to the MS program only. Applicants that have earned a Master's degree in a related field of study (e.g., **Statistics**, Mathematics, Computer Science) will, at the discretion of the Director of Graduate Studies, be considered for **admission** directly into the PhD program. Further information on the academic preparation expected of **incoming** students can be found under Recommended Academic Background.

Upon arrival, a **temporary Special Committee** is also declared for you, **consisting of the Director of Graduate Studies (chair) and two other faculty members in the Field of Statistics**. This **temporary committee** shall remain in place until you form your own **Special Committee** for the purposes of writing your **doctoral dissertation**. The **chair of your Special Committee** serves as your **primary academic advisor** and always represents a **specified concentration within the subject & field of Statistics**. In addition, PhD students **need to have at least two minor subjects represented on their special committee**.

Adapted from:
<http://www.stat.cornell.edu/phd/>

Adapted from: <http://www.stat.cornell.edu/phd/>

LEGISLATIVNÍ RÁMEC SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Renée Grenarová

Učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu se dnes ve výuce cizích jazyků vedle žáků intaktních běžně setkávají s žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami**, tj. s žáky, jimž je poskytována podpora formou podpůrných opatření.

Jednu skupinu speciálních vzdělávacích potřeb tvoří **specifické poruchy učení**. Jejich neblahý vliv na celkovou školní úspěšnost žáka a na kvalitu vzdělávacího procesu a učení (se) je evidentní. Je proto na učiteli prvního cizího jazyka a druhého/dalšího cizího jazyka, aby se negativnímu působení specifických poruch učení (dále SPU), tj. zejména **dyslexie, dysgrafie a dysortografie**, ve vyučovacím procesu snažil předcházet a adekvátně intervenoval a v již demonstrovaných oslabených oblastech i zahájil vhodný reedukační proces.

Podpora výuky cizích jazyků patří v Česku k dlouhodobým prioritám Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR či jen MŠMT). Základním nástrojem pro zvyšování jazykových znalostí, dovedností a klíčových jazykových kompetencí se staly rámcové a školní vzdělávací programy¹. **Rámcové vzdělávací programy** definují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň vzdělávání pak vymezuje **Školní vzdělávací program** sestavený dle Rámce pro příslušnou etapu vzdělávání a podle něj je realizováno vzdělávání na jednotlivých školách.

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií, formulované *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2007 [online]), ve znění pozdějších předpisů, vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Tento nástroj představuje obecně platné východisko pro vypracování jazykových sylabů, kurikul učebnic, didaktických učebních pomůcek, standardizovaných zkoušek z cizích jazyků apod. a zároveň i základní platformu pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků. Dalším významným nástrojem ve výuce cizích jazyků je *Evropské jazykové portfolio* (EJP, 2014 [online]).

Jako nástroj realizace rovnoprávného přístupu každého jedince ke vzdělání spolu s možností naplňovat své speciální vzdělávací potřeby je v příslušných kurikulárních a legislativních dokumentech

¹ Téma vzdělávacích programů je vymezeno § 3 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů. Např. od 1. ledna 2012 nabyla účinnosti předchozí novela školského zákona, tj. zákon č. 472/2011 Sb., která upravila průběh základního vzdělávání v § 49: „Ředitel školy může převést žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a o organizačních změnách, které ve spojení s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat.“ Vzdělávání zdravotně postižených se řídilo vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V září 2007 nabyla účinnosti vyhláška č. 62/2007 Sb., která změnila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Posléze byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb., s platností od 1. září 2011. Zcela novou úpravu (jako náhrada původní vyhlášky č. 73/2005), přináší s účinností od 1. 9. 2016 v současnosti platná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016) a její tzv. technická novela 270/2017.

uváděna **integrace** a **inkluzivní**, popř. tzv. **společné, vzdělávání²**, kdy **inkluzie** není brána jako výhoda, nýbrž jako automatické právo jedince. Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, ošetřuje integraci a inkluzi v § 2: „vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace a se zohledněním vzdělávacích potřeb jednotlivce.“

Výše zmíněný termín „speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů“ a jeho souhrnné označení „**žák se speciálními vzdělávacími potřebami**“ legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ze dne 24. září 2004 (MŠMT, 2004 [online]), ve znění pozdějších předpisů a vymezuje termín v bodě 1 § 16 takto: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Sousední „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ následně užívá i řada dalších vyhlášek, nařízení vlády, směrnic aj., jež bezprostředně na školský zákon navazují.

Původní vyhláška Ministerstva školství ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005 (MŠMT, 2005 [online]), ve znění pozdějších předpisů byla nahrazena vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016 [online]), a ta doplněna tzv. *technickou novelou 270/2017*. S účinností od 1. 9. 2016 jsou upravena pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odstavce 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Místo kategorií žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním se hovoří o žákovi a potřebě poskytnout mu **podpůrná opatření³**, jež odpovídají jeho **zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí** nebo **jiným životním podmínkám**.

Téma vzdělávacích programů je vymezeno § 3 *školského zákona* ve znění pozdějších předpisů.⁴ Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají tzv. **rámcové vzdělávací programy**, jež definují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Tyto rámcové programy jsou závazné pro tvorbu a naplňování **školních vzdělávacích programů**, tj. i pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů, tvorbu a posuzování učebnic a jiných učebních textů.

Problematiku integrace specifikuje taktéž *vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních⁵*, a její aktualizace – *vyhláška č. 116/2011 Sb.*, i její v současné době nejnovější platné znění, a to *vyhláška č. 197/2016* ze dne 2. 6. 2016⁶.

2 Vedle sousloví inkluzivní vzdělávání se v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2015/16 pro označení jedné z priorit MŠMT ČR, týkající se společného vzdělávání všech dětí, žáků a studentů, prosazuje souhrnné označení **společné vzdělávání**.

3 K podpůrným opatřením – viz podrobněji v této kapitole níže.

4 Např. od 1. ledna 2012 nabyla účinnosti předchozí novela školského zákona, tj. *zákon č. 472/2011 Sb.*, která upravila průběh základního vzdělávání v § 49: „Ředitel školy může převést žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a o organizačních změnách, které ve spojení s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat.“ Vzdělávání zdravotně postižených se řídilo vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V září 2007 nabyla účinnosti vyhláška č. 62/2007 Sb., která změnila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Posléze byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb., s platností od 1. září 2011. Zcela novou úpravu (jako náhrada původní vyhlášky č. 73/2005) přináší s účinností od 1. 9. 2016 v současnosti platná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016), a její tzv. *technická novela 270/2017 Sb.*

5 Uvedená vyhláška č. 72/2005 Sb. upravuje činnost poradenských zařízení: „Obsahem poradenských služeb je činnost přispívající především k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením.“

6 Vyhláškou č. 197/2016 Sb. se mění kromě již uvedené vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, některé další vyhlášky, např. *vyhláška č. 13/2005 Sb., vyhláška 14/2005 Sb., vyhláška 48/2005 Sb., vyhláška č. 1089/2005 Sb., vyhláška č. 492/2005 Sb., vyhláška č. 177/2009 Sb.*

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění pozdějších předpisů se změnila vyhláškou č. 202/2016 Sb.

Důležité jsou také směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, např. *Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*, č. j. 13 710/2001-24, ze dne 6. června 2002, konkrétně její čl. 1, odst. 2 a další.

Vraťme se nyní k tzv. **inkluzivní novele školského zákona**, jejíž den vyhlášení ve *Sbírce zákonů*, tj. 17. duben 2015, je zároveň dnem platnosti zákona. Novela obsahuje tři fáze účinnosti, a to 1. května 2015, 1. září 2015 a 1. září 2016 – § 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud bychom měli provést shrnutí základních východisek *inkluzivní novely školského zákona*, je třeba nejprve připomenout kontinuitu termínu „**speciální vzdělávací potřeby**“. Naopak kategorie „**zdravotní postižení, zdravotní a sociální znevýhodnění**“ jsou nahrazeny termíny „**zdravotní stav, kulturní prostředí, jiné životní podmínky**“, a to v přímé návaznosti na individuální potřebu podpůrných opatření u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nadále je ponechána v případě potřeby možnost, respektive povinnost, zřizovat speciální třídy a speciální školy. Nově jsou však z dosavadní podzákoné úpravy přejata pravidla zařazování žáků do těchto tříd a škol.

Novela přijatá v r. 2015 pracuje v § 16 s termínem **podpůrná opatření**. Jasně stanovuje, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Odst. 2 § 16 pak podpůrná opatření vykládá poměrně široce jako nezbytné úpravy ve vzdělávání s ohledem na zdravotní stav dítěte, žáka nebo studenta, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky. Toto vymezení je třeba uplatňovat v přímé návaznosti na druhový výčet podpůrných opatření. Nově je osobě se speciálními vzdělávacími potřebami zaručen nárok na bezúplatné poskytování podpůrných opatření stran školy nebo školským zařízením⁷ a zároveň není zohledněno stanovisko zřizovatele. V příloze č. 1 *vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, je proveden kompletní výčet druhů podpůrných opatření, jenž je obecně platný pro všechny druhy škol a školských zařízení. Odst. 3 § 16 třídí podpůrná opatření dle hlediska organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů, nově operuje s označením „*převažující stupeň podpůrného opatření*“ a zároveň pracuje se zásadou subsidiarity⁸.

První stupeň podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje § 16 odst. 4 a odst. 5 školského zákona a § 2 a § 10 *vyhlášky č. 27/2016 Sb.* a její technická *novela 270/2017*. Podporu formou prvního stupně podpůrných opatření lze poskytovat bez doporučení školského poradenského zařízení i bez informovaného souhlasu rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, není normována finanční náročnost ke státnímu rozpočtu. Před zahájením poskytování

⁷ Rozumí se škola nebo školské zařízení, v nichž je osoba vzdělávána nebo jsou jí poskytována podpůrná opatření včetně vlastní poradenské pomoci, intervence, reedukace, stimulace, výpůjčky či zápůjčky kompenzační pomůcky aj.

⁸ Zásada subsidiarity spočívá v uplatnění vyššího stupně podpůrných opatření teprve tehdy, když se podpůrná opatření nižšího stupně prokáží jako nedostatečná, což lze doložit faktickým selháním dosavadních podpůrných opatření a posouzením speciálních vzdělávacích potřeb bez předešlé aplikace nižšího stupně podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

souboru nastavených podpůrných opatření v prvním stupni pro konkrétního žáka je možno sestavit tzv. **Plán pedagogické podpory**⁹ (zkratka PLPP) – viz příloha č. 3 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se řídí § 16 odst. 4 školského zákona a § 11 (výchozí podmínky pro posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně), § 12 (ve shodě s § 11 zjištění skutečného stavu věci v dané škole či školském zařízení), dále § 16 (postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně) dle vyhlášky 27/2016 Sb. a její *technické novely 270/2017*. Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení. Normovanou finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně ve školském zákoně stanoví § 19, naplňuje je vyhláška č. 27/2016 Sb. a její *technická novela 270/2017, vyhláška č. 197/2016 Sb. a vyhláška č. 202/2016 Sb.* Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče, zákonného zástupce¹⁰ či zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení¹¹.

Mimo jiné je nezbytné, aby ředitel školy určil pedagogického pracovníka odpovědného za spolupráci se školským poradenským zařízením v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a aby škola nebo školské zařízení spolupracovala před přiznáním podpůrných opatření se školským poradenským zařízením, zřizovatelem, s lékařem, orgánem sociálněprávní ochrany dětí (OSPOD) aj.

Vyhodnocování poskytování podpůrných opatření je prováděno průběžně, v kontextu souvisejících okolností, a to nejméně jednou ročně.

Organizační opatření ke vzdělávání žáků s přiznaným poskytováním podpůrných opatření jsou vyloženy v § 17¹² vyhlášky č. 27/2016 Sb. a v její *technické novele 270/2017*.

Využití **asistenta pedagoga**¹³ je školským zákonem ve znění pozdějších předpisů upraveno v § 16, odst. 11 v souvislosti s navýšením finančních prostředků poskytovaných na činnost školy za státního rozpočtu podle § 161–163. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* upřesňuje v § 5 s funkcí asistenta pedagoga podmínky tzv. sdílené asistence a v § 18 využití asistenta pedagoga na třídu školy.

9 PLPP je členěn do šesti základních oblastí. První se zaměřuje na **charakteristiku žáka a jeho obtíží** včetně silných a slabých stránek, popisu obtíží, speciálně pedagogické diagnostiky s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, podchycuje zdravotní stav žáka a další okolnosti, jež mají bezprostřední vliv na nastavení podpory v prvním stupni podpůrných opatření. Druhá oblast se soustředí na **stanovení cílů PLPP**, tj. cílů rozvoje žáka. Třetí oblast rozpracovává **podpůrná opatření ve škole**, jsou uvedeny metody výuky včetně specifikace jejich úprav pro práci s konkrétním žákem, organizace výuky – ve školní třídě a případně i mimo ni, dále hodnocení žáka – vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria hodnocení. Následují pomůcky – učebnice, pracovní listy, ICT technika aj., požadavky na organizaci práce učitele či učitelů. Čtvrtá oblast popisuje **podpůrná opatření v rámci domácí přípravy** – popis úprav domácí přípravy, formu a frekvenci komunikace s rodinou. V páté oblasti lze specifikovat **podpůrná opatření jiného druhu** – např. respektování zdravotního stavu žáka, zátěžové situace v rodině či ve škole apod. V poslední, tj. v pořadí šesté, oblasti je provedeno **vyhodnocení účinnosti PLPP** – naplnění jeho cílů včetně případného doporučení k odbornému vyšetření u pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče či jinde dle konkrétní potřeby žáka.

10 Součinnost ze strany rodiče / zákonného zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je navázána na zákon o sociálněprávní ochraně dětí. Důvodem pro ukončení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je zjištění o jejich nepotřebnosti a neaktuálnosti v doporučení školského poradenského pracoviště.

11 Poskytnutí poradenské pomoci školského poradenského zařízení je realizováno na základě vlastního uvážení rodiče, zákonného zástupce žáka či zletilého žáka, doporučení školy nebo školského zařízení, rozhodnutí orgánu veřejné moci (např. soudu, OSPODu).

12 Je specifikován a upřesněn počet žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to vždy s přihlédnutím ke skladbě podpůrných opatření a k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků, a maximální počet pedagogických pracovníků pro vykonávání souběžné pedagogické činnosti.

13 *Vyhláška č. 27/2016 Sb. a její technická novela 270/2017* upřesňuje v souvislosti s funkcí asistenta pedagoga podmínky tzv. sdílené asistence a využití asistenta pedagoga na školní třídu či skupinu.

V rámci podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 školského zákona, odst. 2, písmene f) spočívá jedno z podpůrných opatření ve vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu** (dále IVP)¹⁴.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně a kteří jsou vzděláváni podle IVP, lze v rámci podpůrných opatření „**upravit očekávané výstupy**¹⁵ stanovené ŠVP, případně **upravit vzdělávací obsah**¹⁶ tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144). Úpravy očekávaných výstupů v příslušném ŠVP jsou prováděny v IVP jako v podpůrném opatření¹⁷ včetně provádění úpravy hodnocení.

V rámci individualizace a diferenciací vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné pro žáky s úpravou vzdělávacích obsahů jako podpůrného opatření v IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení realizovat **speciálně pedagogickou**¹⁸ a **pedagogickou intervenci**¹⁹. Konkrétní počet vyučovacích hodin intervence se odvíjí od stanoveného stupně podpory a časová dotace pro intervenci je udělována z disponibilní časové dotace, popř. z minimální časové dotace vybrané vzdělávací oblasti/oboru (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

V podkapitole 8.2 v části D jsou jasně stanoveny podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními, jež jsou úzce provázány s hodnocením žáka se SPU. V běžných školách je zapotřebí²⁰ u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména:

- » uplatňovat individualizaci a diferenciaci ve výchovně vzdělávacím procesu, „*při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky*“ (RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2015, s. 146);
- » zajistit všechna stanovená podpůrná opatření pro vzdělávání žáků (srov. § 16 odst. 2 školského zákona);
- » realizovat dělení a spojování vyučovacích hodin, je-li k tomu důvod (srov. § 26 odst. 1 školského zákona);
- » uplatňovat formativní hodnocení těchto žáků;
- » uskutečňovat „*spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství*“ (především při tvorbě a realizaci IVP), včetně spolupráce s jinými školami (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 146).

14 § 18 s účinností od 1. 9. 2016 upřesňuje, že ředitel školy může „s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.“

15 Viz § 16 odst. 2 písmeno e) školského zákona. Od třetího stupně podpůrných opatření mají pedagogičtí pracovníci nárok na metodickou podporu (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145) v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

16 Viz § 16 odst. 2 písmeno b) školského zákona. Při úpravách vzdělávacích obsahů dle ŠVP „části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů lze nahradit jinými vzdělávacími obsahy nebo nahradit celý vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru obsahem jiného vzdělávacího oboru“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

17 Podpůrné opatření IVP poskytuje žákům s podpůrnými opatřeními od třetího stupně možnost úprav výstupů ze vzdělávání. „Očekávané výstupy vzdělávacích oborů mohou být upravovány“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144) a v souladu s nimi lze modifikovat i výběr učiva.

18 Pod označením speciálně pedagogická intervence „se rozumí vyučovací hodiny poskytované školským poradenským zařízením (speciálním pedagogem, psychologem školy) podle individuálních potřeb žáka“ (RVP ZV [online], 2016, s. 145).

19 Pod označením pedagogická intervence „se rozumí vyučovací hodiny stanovené v ŠVP a zajišťované školou ke zvládnutí vzdělávacího obsahu u žáků s podpůrnými opatřeními“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

20 Pro žáky se SVP je kromě toho nutno: umožňovat vzdělávání žáka se sluchovým postižením v komunikačním systému dle jeho konkrétních potřeb a zkušeností (srov. § 16 odst. 7 školského zákona); umožňovat vzdělávání žáka využívajícího alternativní či augmentativní komunikaci v komunikačním systému dle jeho konkrétních potřeb a zkušeností (srov. § 16 odst. 8 školského zákona).

Školský zákon kromě jiného upravuje v § 51 až § 53 i hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Konkrétně § 51 definuje frekvenci sumativního hodnocení v podobě výpisu z vysvědčení a zároveň uvádí tři možnosti provedení hodnocení výsledků vzdělávání žáka – klasifikační stupeň neboli klasifikace, slovní vyjádření, kombinace obou uvedených²¹. V odst. 4 je stanoveno, že u žáka s vývojovou poruchou učení v běžné škole „*rozhodne ředitel o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka*“.

Na závěr je nutno podotknout, že v českých školách je inkluze jako nový přístup k výchově a vzdělávání aktivně zaváděna v posledních letech. Oficiálním propagátorem inkluzivního a společného vzdělávání je především samo MŠMT, vysokoškolská pracoviště a ostatní přímo řízené organizace MŠMT (NIDV, NÚV, ČŠI aj.). Tematicke inkluze se věnuje i řada neziskových a všeobecně respektovaných společností, organizací, nadací, asociací a spolků jako např. Člověk v tísni, Open Society Fund Praha, Eduin, Dobromysl, Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, IQ Roma aj. K dispozici má široká veřejnost i elektronické portály a webové stránky jako např. portál *Rodiče za inkluzi* [online], portál *Jeden svět, Společné vzdělávání* nebo webové stránky *Ligy lidských práv* o inkluzivním vzdělávání v projektu *Férová škola* [online] aj. Existuje řada příkladů dobré praxe, kde inkluzivní vzdělávání plně funguje.

Přes všechny pozitivní změny a dosažené výsledky je zapotřebí konstatovat, že tento trend není vždy přijímán všemi účastníky pozitivně. Někteří odborníci, pedagogičtí pracovníci i zástupci laické veřejnosti vyslovují obavy ze zavádění společného vzdělávání. Jejich důvody k obavám přitom mohou být různé. Na straně pedagogických pracovníků to jsou obavy z velké časové, psychické i organizační zátěže spolu s malými zkušenostmi s novými a dosud nepoznanými situacemi a specifiky v souvislosti se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do třídních kolektivů škol hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče a veřejnost mají strach z dlouhodobé zvýšené psychické zátěže všech účastníků, z nedostatečného materiálního vybavení, absence speciálních pomůcek, z nízké ochoty personálu škol, špatného provozně technického zázemí běžných škol aj.

Vzhledem k výše uvedenému je jasné, že velké změny ve způsobu myšlení, v přístupu a postojích u všech aktérů na cestě k přirozenému inkluzivnímu prostředí ve výchovně vzdělávacím procesu je třeba provést metodou etapových kroků při stanovení dílčích cílů a za průběžného dokládání příkladů dobré praxe. V blízké budoucnosti, jinými slovy řečeno, to znamená potřebu systematicky a cílevědomě prosazovat postupné odstraňování vnějších i vnitřních bariér inkluze ve školní praxi, v našich myslích i ve světě kolem nás. A to je úkol nemalý.

²¹ Vzájemný převod klasifikace a slovního hodnocení škola provede na základě žádosti rodičů / zákonného zástupce či školy při přestupu žáka na školu s odlišným způsobem hodnocení a převod slovního hodnocení na klasifikaci pro účely přijímacího řízení na střední školy – viz odst. 3 § 51.

Literatura a internetové zdroje

- EJP. Evropské jazykové portfolio* [online]. 2014 [cit. 2017-08-09]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>
- RVP ZV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, Praha, 2016 [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. června 2002.* [online] 2004 [cit. 2010-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/smernice-msmt>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (překlad z Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment).* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- Vyhláška č. 27 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* [online] 2005 [cit. 2017-09-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Upravený rámcový vzdělávací program pro základní školy.* [online] NÚV, 2016v [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Vyhláška MŠMT ČR 73/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online] 2005 [cit. 2017-09-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Vyhláška MŠMT ČR 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online] 2005 [cit. 2017-09-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online] 2005 [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096>
- Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* [online] 2005 [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
- Vyhláška č. 202/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů.* [online] 2005 [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-202/zneni-20160901>
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení).* [online] 2005 [cit. 2017-09-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-364>
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* [online] 2004 [cit. 2010-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

CIZINEC VE TŘÍDĚ, K TOMU MOŽNÁ DYSLEKTIK? NO JO, TO BUDE MAZEC

Alicja Leix

Úvod

V tomto příspěvku bych se ráda věnovala tématu, na který v rámci pracovních a soukromých kontaktů s učiteli narážím opakovaně. Tradičně také vyvolává živé reakce během výuky. Reakce pedagogů (i těch budoucích) na pojmy „žák-cizinec“ a „specifické poruchy učení“ mívají jednu společnou reakci – jsou emotivní, občas velmi. Není se čemu divit. Zabýváme se zde situací, kdy se učitel ocitne tvář v tvář nikoliv pouze s jedním z tradičně problematických jevů, ale rovnou s kombinací dvou. K tomu je postaven do role toho, kdo nejen ví, ale měl by být také schopen najít řešení obtížných situací – nejlépe hned na místě. Snaží se vzpomenout si na některou z definic např. dyslexie, vybaví se mu formulace, kterou stokrát opakoval na státnice. Dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Chvilí přemýšlí a najednou zjišťuje, že tato definice je mu k ničemu. V případě žáků-cizinců přece nemůžeme hovořit ani o tom, že se jim dostává běžného výukového vedení, ani o tom, že mají přiměřené sociokulturní přežitosti! A to nemluvě o tom, že když je žákova znalost češtiny nedokonalá, jak chceme měřit přiměřenost jeho inteligence? Přiměřenost k čemu? Nebo komu? Není divu, že už pouhá představa může vyvolávat reakce podobné té, kterou jsem zachytila v názvu kapitoly¹.

Jenomže napětí způsobené časovým tlakem a pocitem zodpovědnosti spolu s nedostatkem informací a tématem vzbuzujícím emoce netvoří zrovna ten nejlepší koktejl usnadňující přemýšlení. Z tohoto důvodu považuji za funkční pozastavit se u tématu chyb v přemýšlení a s ním spojeného vlivu široce pojatého sociálního prostředí. Cílem kapitoly bude tedy dodat učitelům (vychovatelům, sociálním pracovníkům aj.) informace, které jim mohou pomoci v situacích vyžadujících komplexní znalosti ideálně hned z několika oborů, vzbuzujících emoce, stresových – což bezpochyby je charakteristika mj. práce s žákem-cizincem s (možnou) poruchou ze spektra SPU.

Za tím účelem nejdříve stručně proberu vybrané tendence lidského myšlení a specifických zdrojů informací, ze kterých popsání způsoby uvažování těží. Tyto fungují jako překážky, se kterými může počítat pedagog, když narazí ve své praxi na žáka-cizince, u kterého existuje podezření na výskyt některé z SPU.

V druhé části uvedu vybrané zdroje inspirace k tomu, jak tyto překážky katalyzovat.

Závěr obsahuje shrnutí výše uvedeného v podobě několika konkrétních doporučení pro praxi.

¹ Název kapitoly je citace výpovědi jedné ze studentek učitelství, kterou mám poznamenanou na okraji jednoho z papírů, na nichž jsem si před léty dělala přípravy na výuku pedagogické psychologie. Mrzí mne, že jsem si nepoznamenala jméno autorky.

1. Kdo nám „háže klacky pod nohy“?

Ve svých úsudcích nejsme zdaleka tak objektivní a intelektuálně výkonní, jak se nám zdá. Ty klacky si mnohdy „hážeme“ sami. Lidské přemýšlení je značně nedokonalé. Učitelé jsou lidé. Budu se zde zabývat aspekty lidského přemýšlení, jejichž znalost považuji pro učitelskou praxi za zásadní. Nebudu hledat daleko; vesměs se jedná o témata, která by měla být běžnou součástí psychologických předmětů v rámci studia učitelství – ale vzhledem k tomu, že tomu tak nebylo vždy a i dnes se k nim přistupuje často spíše po macešsky, považuji za vhodné na ně upozornit, popř. je připomenout².

Vnímání (percepce) člověka má sociální charakter. Znamená to, že závisí na sociálních faktorech – tedy na očekávání, na sociální zkušenosti vůbec a na momentálním emočním rozpoložení toho, kdo vnímá. Vnímání reality je rovněž ovlivněno mírou jejího významu pro nás, je dáno našimi potřebami a také z velké části pohledem druhých na danou skutečnost. **Sociální percepce je tedy subjektivní a ovlivnitelná**; stačí připomenout např. známý efekt „prvního dojmu“.

Percepce je také spjatá s atribucí, která sama o sobě rovněž disponuje vlastní širokou nabídkou chyb. Atribuce je proces připisování příčinnosti chování, kde příčinu můžeme spatřovat v osobních dispozicích konajícího, nebo ve vnějších okolnostech. To znamená, že když mi např. nepřichází e-mail, na který čekám, teoreticky za to může ten, kdo jej měl poslat, nebo nějaké vnější okolnosti. Obzvláště rozšířená je zde tzv. základní atribuční chyba – tendence přičítat lidské chování vlastnostem či povaze té které osoby a opomíjet možné vlivy situační. Ve výše uvedené situaci na nepřicházející e-mailovou zprávu obvykle reagujeme podrážděně „proč to neposílá?“ a čekáme dál. Obrácení pozornosti na vnější okolnosti se učíme ztuha; složku se spamem systematicky ověřuje ten, komu nedokonalost (nebo přílišná dokonalost) techniky „dopomohla“ k zmeškání pár důležitých termínů nebo, v horším případě, poškodila nějaké mezilidské vztahy.

Neoddělitelnost vnímání a usuzování dobře ilustruje **efekt nálepkování** – žák je vnímán z velké míry podle „nálepky“, kterou s sebou nese; ta může, ale nemusí být „spravedlivá“, opodstatněná, ovšem bez ohledu na to, zda je nebo není, ovlivňuje vnímání, usuzování a chování všech zúčastněných.

Vyhnout se chybám percepce a atribuce je ve školním prostředí nadlidský úkol – množství žáků a potřeba se v nich nějak zorientovat k nim přímo vybízí. Pozitivní ale je, že kdo si dá tu práci a něco se o této problematice dozví, může si začít leccos uvědomovat. Např. proč nefungující budík jako příčinu opoždění radši uvěřím oblíbenému žákovi než tomu, který mi připomíná toho (..), kterého včera dcera přivedla na večeři. Anebo proč krásné děti mívají zpravidla známky lepší než ty, které už tak krásné nejsou (a to nemluvě o těch, které nosí brýle). O to se zde jedná – o uvědomění, protože ono je prvním krokem k alespoň částečné redukci vlivů těchto tendencí na naše uvažování. Pozastavit se nad nedokonalostí svého vnímání světa je dobré vždy, ale v souvislosti s tématem této kapitoly to považuji za obzvláště žádoucí; žák-cizinec s podezřením **nebo diagnózou některé z SPU**

² Pro komplexnější přehled lze proto začít u běžně používaných učebnic sociální psychologie, např. Kohoutek, 1998, či Hayes, 2009, pomocí nichž jsem ověřovala tento úsek textu.

by se dal v podstatě používat jako model k uplatnění obzvláště velkého **množství chyb percepce a atribuce hned na startu; je jiný (všestranně), nemluví mým jazykem – a přidává mi práci.**

Tím jsem se dostala od základních zdrojů zkreslení k ukázkám, jak fungují, popř. z čeho čerpají. Mnoho zkreslení, přiřazovaných procesům percepce a atribuce, nachází uplatnění v rámci před-sudků a stereotypů (také etnických), které organizují vnímání a hodnocení osoby už na vstupu – vytváří „brýle“ omezující vnímání na jevy, které očekáváme (a to, co nechceme vnímat, nevnímáme). Myšlenkovým zkratkám předsudky a stereotypy přímo „nahrávají“.

Kritiku těchto jevů, obsaženou v různých výukových programech, se lehce přednáší, ale hůře uvádí do praxe. A nejhorší to bývá s praxí vlastní. Proto se zde pozastavím u **etnických předsudků a stereotypů samotných učitelů**. Jeden z nejsmutnějších omylů, který zde může nastat, je, když si někdo věc vyloží tak, že pokud jsou etnické předsudky a stereotypy považované za „špatné“, tak je přece nemůžu mít³. Předsudky a stereotypy jsou tak rozšířené, protože se opět jedná o funkční nástroj, který šetří čas a energii. Zbavit se jich dost dobře nejde. Co jde, je snažit se o jejich rekreaci. Cesta ale začíná u uvědomění si, jaké vlastně jsou ty moje – a hlavně, že je mám. Když si je uvědomím, budu je moci vzít v potaz, když se v mé třídě objeví příslušník národa, který zrovna nemám v oblibě, a k tomu ještě bude vyžadovat zvláštní přístup, protože nějak špatně čte a/nebo píše. **Učitelé jsou také lidé a nežijí v sociálním prázdnu; to, že mají na různá etnika svůj vlastní názor je (především) mezi zahraničními autory už dávno považované za natolik samozřejmé, že se to bere v potaz v rámci uvažování o učitelských prekonceptech či přesvědčeních (beliefs):** „Očekávání učitelů, jejich předpoklady ohledně toho, na kolik je to které dítě „vzdělávatelné“⁴ a jejich vlastní rasismus, skrývaný anebo ne, ovlivňují interakce se žáky. Jsem toho názoru, že než začneme uvažovat o nových metodách a kurikulech, potřebujeme zohlednit naše prekoncepty na téma dětí, které učíme, a jak to pochopení ovlivňuje edukační realitu našich žáků.“ (Ullucci, 2007, s. 2)

Pokud se někomu na první pohled zdá, že žádné etnické stereotypy nemá, mohl by si připomenout názory svého okolí na téma rostoucího počtu cizinců v České republice. Řada výzkumů přináší důkazy o tom, že v této oblasti existuje vysoká úroveň shody mezi názory učitelů ohledně kulturní diverzity, a těmi, které převládají ve společnosti, a že tyto názory jsou velmi odolné ke změně (např. Gay, 2015; z výzkumů v České republice Leix, 2015, 2017).

Když už jsme u **prekonceptů**, které také přispívají ke zkratkovitému uvažování o žácích, může být užitečné si uvědomit, jak mohou vypadat **učitelské prekoncepty ohledně SPU**. Zahraniční odborná literatura např. na téma etiologie SPU je bohatá a závěry velmi pestré, poukazující na plnou škálu možných příčin. I dnes převažují pohledy komplexní, např. rozdělení příčin na endogenní (především dysfunkce CNS a dědičnost, zdroj nahlížení na např. dyslexii jako na nemoc, tzv. medicínský pohled) a exogenní (rodina, škola). Pokud se jedná o přístup k tématu v České republice,

3 Analogicky se v USA řešil konstrukt *colorblindness* – řízené „slepoty“ vůči barvě pleti jako způsobu „rovného přístupu“ k etnické variabilitě. Ovšem ignorování etnického původu žáků – v dobré víře – nebo způsobené potřebou vidět se jako učitel, který dokáže být neustranný – vede k opaku, k tabuizování rozdílů, ke všem důsledkům toho, že žák začíná uvažovat o svém odlišném původu jako o něčem, čeho je lepší si nevšímat, likviduje cestu k řešení rasových konfliktů aj. (Schofield, 1997). Zkratka: „když někdo nevidí barvu pleti, nevidí doopravdy také dítě“ (Delpit, 1995, s. 177).

4 V originále *educability*.

ten už tak komplexní není. U příležitosti výčtu možných příčin SPU se často opakuje konkluze, že exogenní faktory (čili faktory sociální, jejichž zdrojem je rodina, škola aj.) specifické poruchy školních dovedností přímo nezpůsobují. Zdejší převahu medicínského směru uvažování vystižně glosoval Václav Mertín už v roce 1999, když poukazoval na vliv práce profesora Zdeňka Matějčka (představitel „medicínského“ směru) z roku 1972 jako na tu, „jejíž několik vydání představovalo pro následujících přibližně 20 let prakticky jediný autoritativní zdroj informací nejen pro psychology, učitele a ostatní odborníky, ale i pro samotné rodiče“ (Mertín, 1999). Když teď, v roce 2017, procházím českou odbornou literaturu, studentské práce, volně dostupné články na internetu věnované SPU, i nadále vnímám **silnou tradici medicínského přístupu**. Aniž bych jakkoliv umenšovala neoddiskutovatelný význam průkopnických prací zastánců medicínského směru na poli výzkumu SPU, považuji za zásadní poukázat na zjevný fakt, že tento pohled dlouhodobě podstatně ovlivňuje povědomí zdejší nejen odborné, ale i široké laické veřejnosti – a tím také prekoncepty českých učitelů.

2. Kde (a kdy) hledat inspiraci a pomoc?

Zde bych ráda uvedla inspiraci k tomu, jak omezit působení výše popsaných zkratk v přemýšlení, způsobených rozmanitými chybami, včetně jednoduché názorové setrvačnosti. Cesta by mohla vést mj. přes poukázání na nějaké způsoby přemýšlení či myšlenkové konstrukty, které by mohly pro ty dosavadní působit jako katalyzátory. Toto splňují mj. široce **pojaté alternativní přístupy k SPU**. Uvedu zde dvě myšlenky, které považuji za obzvlášť nosné.

Když se k tématu postavíme chronologicky dle věku dítěte, z mých zkušeností jakožto psychologa jednoznačně vyplývá, že – **začít s prevencí (nejen) SPU je třeba už v předškolním věku**. Obzvlášť v případě SPU jsem přesvědčená o tom, že není vhodné čekat, až dítě začne plnit povinnou školní docházku, teprve pak zjistit, jaké má problémy, začít přemýšlet o diagnostice – a zjišťovat si čekací lhůty v poradnách. V diskusi o tom, zda je pro dítě v předškolním věku lepší výchova pouze doma s matkou, anebo v MŠ, přikláním se k té druhé variantě⁵ – nejen z důvodu rozšířených možností socializace, ale hlavně rozšířených možností včas zachytit odchylky od běžného chování – odchylky jakékoliv, nejen ty týkající se SPU. Zkušená učitelka (či učitel) v MŠ má možnost srovnání dítěte s jinými – nejen v rámci aktuálně pozorovaného kolektivu, ale v rámci celé své zkušenosti, což rodič, jakkoliv starostlivý, nemá. Kromě toho pozoruje dítě prakticky denně a dlouhodobě, tedy v tématu vývoje dítěte má nesrovnatelně větší přehled než pracovník v poradně.

Bez ohledu na přístup k vývoji dítěte konstrukt školní zralosti (byť i on je v České republice značně ovlivněn medicínským přístupem) stanoví první metu, kterou by měly dosáhnout děti před nástupem do školy. A také zde se mi jako obzvlášť funkční jeví možnost pohotovité reakce MŠ, které mohou pomocí různých podpůrných programů usnadnit předem vytipovaným dětem dostat se poměrně rychle na kýženou úroveň. Za v podstatě univerzálně funkční považuji **logopedickou**

⁵ Při předpokladu kvalitní péče matky, s nástupem optimálně kolem 3. roku života dítěte.

prevenci a edukativně-stimulační skupiny – ale i všechny jiné aktivity zaměřené na uvolňování ruky, široce pojatou grafomotoriku, trénink pozornosti, předpočetní představy, a to vše ideálně ve spolupráci s rodiči. Domnívám se, že **na této úrovni je v podstatě jedno, zda dítě doporučené k účasti v podobných aktivitách nekreslí, nesoustředí se a nemluví tak, jak by teoreticky v tomto období mělo z důvodu mikropoškození mozku, výchovných zanedbání ze strany rodičů nebo toho, že moc nerozumí pokynům, protože po posledním zánětu neslyší na jedno ucho – anebo že je cizinec a rodiče se právě přistěhovali do ČR.** Kompenzační práce je obzvláště náročná⁶, na druhou stranu ale dlouhodobě pozoruji, že **při správné péči děti-cizinci, které přichází s nějakými potížemi, reagují na kompenzační aktivity ještě před nástupem do české školy stejně dobře, jako děti české.** Nejedná se přitom o žádnou novou myšlenku – země, které dlouhodobě obsazují první příčky mezinárodních srovnání v oblasti pedagogiky, mají mnohem větší počet migrantů, než je tomu v České republice a svých úspěchů dosahují mj. díky tomu, že věnují značnou pozornost posilování role předškolního vzdělávání (Průcha, 2015; Zaleská, 2015)⁷.

Jako druhý zdroj inspirace v případě žáků-cizinců bych ráda uvedla **přístupy na bázi široce pojatého vzdělávání zaměřeného na žáka/studenta.** Široce pojatého, tj. nejen přístupy vycházející z Rogersova přístupu zaměřeného na člověka⁸. Nejde mi totiž tolik o přísné dodržování všech postupů toho kterého konstruktů, ale jednoduše o přístup k žákům uplatňující pokud možno kongruenci, empatii a akceptaci. Jedná se o postoje kvality nejen úspěšného terapeuta (Rogers & Freiberg, 1998), ale rovněž, jak ukazuje mnoho studií, úspěšného učitele. Na příklad takového přístupu k žákům-cizincům jsem narazila před nedávnem v novinách, kde česká matka, dnes dvojjazyčná asistentka pedagoga v jedné z britských škol, uvádí: „Třídní schůzky pro mě probíhaly neznámým stylem. <<Vaše dcera si tu dobře zvykla, už má mnoho kamarádů, je ve škole šťastná a spokojená. Maté nějaké otázky?>> O prospěchu či způsobu, jak se s mými dětmi dorozumívají, když neumějí moc anglicky, nepadlo nikde ani slovo.“ (Polanská, 2017) Jednoznačné zaměření na žáka a očividná empatie, která prostupuje výše popsaným přístupem, se v práci s žáky-cizinci a s jejich rodiči opakovaně jeví jako klíčová – a jakékoliv výukové potíže ji znásobují.

Pro praktiky by to neměla být žádná novinka, přitom mnoho mých známých – také učitelů – když jim říkám něco o své práci, je překvapených, jak popisují své vztahy s žáky (a s jejich rodiči)⁹. Opakují se komentáře, že je to zbytečné. Tento přístup zase překvapuje mne. Důležitost emočního aspektu vztahu mezi pedagogem a žákem (*Affective Teacher-Student Relationship*, TSR) je ve světové pedagogice natolik významná a podněcuje tvorbu tolika studií, že se jí věnují i rozsáhlé metaanalýzy. V té z roku 2011 autoři (Roorda et al.) prozkoumali 99 studií a výsledky hovoří o nárůstu zájmu o toto téma mezi badateli na celém světě. Kromě toho poukazují na signifikantní korelace mezi TSR a řadou různých aspektů, jako jsou mj. úspěšnost adaptace na školní prostředí,

6 O sobě mohu říct, že v ní uplatňuji znalosti a praxi z oblasti vývojové, poradenské a interkulturní psychologie, metodiky češtiny pro cizince, problematiky bilingvismu a nadstandardní jazykovou vybavenost.

7 O přístupu učitelů k žákům-cizincům v prostředí zdejších mateřských škol pojednává kapitola *Děti z jazykově odlišného prostředí: specifika edukace v Českých mateřských školách z pohledu teorie a praxe*, obsažena v monografii *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách* (V. Pacholík, M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, & M. Nedělová, 2015).

8 Zájemcům o téma doporučuji studii *Vzdělávání zaměřené na studenta* (Mikoška, 2016), v níž autor rovněž přehledně shrnul dílo Carla Rogerse.

9 Více o tom v závěru.

sociální fungování žáků a zapojení do výuky. Můžeme se na to dívat jako na motivaci ke studiu cizích jazyků, což kromě našich žáků prospěje i nám. Anebo také jako na krok směrem ke změně způsobu uvažování o tom, kdo komu by se měl přizpůsobovat ve vztahu škola–žák.

Závěr

Tuto kapitulu jsem věnovala několika úvahám, které považuji za klíčové v oblasti práce s žáky-cizinci, u nichž existuje podezření na SPU. Uvedla jsem je ve formě výčtu několika témat z různých oblastí psychologie a pedagogiky. Nejedná se přitom o vyčerpávající výklad, ale spíše o pojmenování vybraných jevů tak, aby usnadnily vyhledávání dalších informací. Jedná se o poznatky, které jsem získala v rámci studia (také samostudia), spoluprací ve výzkumech zaměřených na různé aspekty interkulturní komunikace a především v rámci praxe ve výuce češtiny pro cizince, v posledních letech hlavně dětí. Uvádím zde pouze poznatky, jejichž funkčnost jsem sama odzkoušela.

Byla bych ráda, kdyby tyto úvahy poskytly učitelům a jiným pedagogickým pracovníkům možná trochu jiný pohled na věc, aby mezi nimi našli něco, co je posune dál, co jim pomůže (nejen) v práci s žáky-cizinci s SPU. Nakonec se je pokusím shrnout v podobě několika bodů, které z nich těží a které mne v mé praxi „drží nad vodou“:

1. Jako praktik nepřistupuji ke každé chybě s nálepkou. Účinnější se mi jeví k chybě přistupovat jako k obzvláště vítané součásti procesu učení; je pro mě neocenitelným zdrojem informací o tom, na co se mohu (nemusím) zaměřit a hlavně kde se vlastně dítě ve svém vývoji nachází. Tento přístup stojí také u základu mého vztahu se žákem a jeho rodiči.
2. Snažím se získat co nejvíce odborných informací na téma, které řeším (zde SPU), také alternativních k hlavnímu proudu. Snažím se číst, kromě původních českých prací věnuji pozornost také publikacím, které nevyšly v češtině. Nevyhýbám se školením, i na tom nejnudnějším vedle mě může sedět někdo, kdo mi pak pomůže, anebo já pomohu jemu. Když školím sama, ponechávám značný prostor sdílení zkušeností z praxe mezi všemi přítomnými. Když mě nadchne nějaká nová myšlenka či koncept, neaplikuji jej hned a vcelku na všechny své žáky, analyzuji, co je v něm funkčního a ke komu se to může hodit.
3. Zaměření na žáka začínám uplatňovat hned u zápisu, obvlášt' pokud se jedná o děti v předškolním věku. Zásadně nerozděluji děti do skupin dle deklarované úrovně znalosti češtiny. Se všemi dětmi a rodiči komunikuji individuálně (nepíši: mluvím, protože často např. kreslím nebo hraji různé role), navazuji první kontakt, zjišťuji individuální potřeby a možnosti (nejen jazykové), domlouvám spolupráci. Největší strach vzbuzuje nejistota; to, co znám, čemu rozumím, není tak strašné. Nejde jenom o to, že kooperaci mohu očekávat od žáka a rodičů, kteří budou vědět, co se děje a proč. Snažím se, aby rodiče už ze zápisu odcházel s uklidňující informací, že se o ně a jejich dítě někdo zajímá.

Chová se zkrátka tak, jak bych si přála, aby – kdybych se někde náhle stěhovala – se ke mně a mým dětem choval lektor v nějaké cizí zemi, kde se mluví jazykem, který neovládám.

4. Snažím se minimalizovat chyby při řešení problémů: v poslední době se mj. snažím soustředit na to, abych zaprvé nepředpokládala a zadruhé oddalovala chvíli, kdy něco pojmenuji. V získání celkového „ná(d)hledu“ mi pomáhá zapsat si základní informace na papír. I když nejsem fanoušek paměťových map jako univerzálního prostředku ke všemu, jak se je často prezentuje, zde se mi osvědčují. Často konzultuji – ideálně se zkušenějšími/vzdělanějšími, než jsem já.
5. Vzhledem k neustálému vývoji výzkumu (nejen) na téma SPU a neustálému vývoji samotného žáka žádnou diagnózu nepovažuji za konečnou. Posledně navržený postup se snažím systematicky revidovat, archivovat změny, pokroky, diskutovat o nich, (ideálně) společně s žákem a jeho rodiči nacházet revidovaný přístup. Postupy navrhuji tak, aby v co největší míře zohledňovaly individualitu žáka. Mým cílem je hlavně pomoci mu pochopit „jak na sebe“, naučit jej učit se a zkrátit dobu, kdy bude závislý na něčí pomoci.

Literatura

- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.
- Gay G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity. In H. Fives, & M. Gregorie Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 453–474). New York: Routledge.
- Hayes, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Kahneman, D. (2011). *Myšlení – rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness Revisited: Attribute Substitution in Intuitive Judgment. In T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment* (s. 49–81). New York: Cambridge University Press.
- Kohoutek, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm.
- Leix, A. (2015). No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity. In *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities and Social Sciences Quarterly*, 25(3), s. 302–316.
- Leix, A., & Záleská, K. (2017). Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. In *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities and Social Sciences Quarterly*, 27(1), s. 30–47.
- Mertin, V. (1999). *Diagnóza jako cejch*. Dostupné z <http://www..cz/clanek261.htm>
- Mikoška, P. (2016). *Vzdělávání zaměřené na studenta*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Academia centrum.
- Polanská, J. (2017). *Vzdělávám české Romy v Británii*. *Lidové Noviny*, 12. září 2017, s. 15.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdelanost: multidisciplnární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rogers, C., & Freiberg, H.J. (1998). *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Schofield, J. (1997). Causes and consequences of the colorblind perspective. In J. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives* (s. 251–271). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ullucci, K. (2007). The Myths that Blind: the Role of Beliefs in School Change. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), Article 4. Dostupné z: <http://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss1/4>
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences. *American Psychologist*, 35, 151–175.
- Záleská, K. (2015). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 20(1), 117–132.



MEDAILONKY

PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

Vystudovala speciální pedagogiku na PdF MU a po ukončení doktorského studia zde vyučuje specializaci logopedie. Ve své přednáškové i publikační činnosti se věnuje problematice podpory dětí a žáků s vývojovou dysfázií v logopedické intervenci i vzdělávání. Dlouhodobě spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem a ZŠ logopedickou v Brně, je aktivní členkou Asociace logopedů ve školství.

Mgr. Linda Doleží, Ph.D.

Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vystudovala obory bohemistika a anglistika/amerikanistika. Pod vedením prof. PhDr. Petra Karlíka, CSc., napsala disertaci, v níž se zabývala osvojováním syntaxe u dětí z psycholingvistického hlediska. V současnosti působí jako odborná asistentka na Centru jazykového vzdělávání a na Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Vyučuje češtinu pro cizince a semináře zaměřené na psycholingvistiku, akvizici jazyka a na češtinu jako cizí jazyk. Je kvalifikovanou lektorkou angličtiny pro děti a pracovala jako metodička kurzů pro děti držitelů mezinárodní ochrany v rámci projektů SIP Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Spolupracuje s organizacemi META, o. p. s., NIDV, NÚV, Nesehnutí a MyAktivity.

PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D. et Ph.D.

Vystudovala ruský jazyk a literaturu, hudební výchovu, český jazyk a literaturu, dějepis s didaktikou a speciální pedagogiku na pedagogické fakultě UJEP v Brně, MU a UP v Olomouci. Původní profesí učitelka, odborná asistentka, výzkumná pracovnice, speciální pedagožka školního poradenského pracoviště a pedagogicko-psychologické poradny, v současné době působí na pozici ústředního metodika na centrálním pracovišti Národního institutu pro další vzdělávání v oddělení vzdělávání a podpory. Řadu let se věnuje problematice vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména jedincům se specifickými poruchami učení. Zaměřuje se na přijímání, začleňování a vzdělávání dětí/žáků/studentů-cizinců a na poskytování podpory osobám s odlišným mateřským jazykem ve školách hlavního vzdělávacího proudu, na výuku češtiny jako cizího/dalšího jazyka, dále na téma hodnocení a sebehodnocení (nejen) ve výuce cizích jazyků, na interkulturní komunikaci a multikulturní výchovu.

Mgr. Svatava Heinlová, Ph.D.

Na ZČU v Plzni vyučuje v rámci Ústavu jazykové přípravy interkulturní komunikaci, češtinu pro cizince, všeobecnou i odbornou angličtinu a angličtinu pro dyslektiky formou individuálních konzultací. Absolvovala několik školení a onlinový intenzivní kurz Dyslexia and Foreign Language Teaching organizovaný univerzitou v Lancasteru. Pro kolegy uspořádala sérii školení a workshopů o problematice dyslexie a působí jako poradce ZČU v této oblasti. Účastní se svými příspěvky konferencí zaměřených na problematiku výuky cizích jazyků.

Mgr. et Mgr. Alicja Leix, Ph.D.

Nezávislý výzkumník, lektor a školitel. V Polsku a v Česku vystudovala mj. psychologii se specializací výchova a vzdělávání, český jazyk a literaturu a češtinu pro cizince. Autorka mnoha publikací věnovaných postavení žáka-cizince v českém školství, výuce češtiny pro cizince, vztahům Čechů k jiným národům, redukci předsudků. Mezi její dlouhodobé zájmy patří paměťové techniky pro výuku cizích jazyků a podmínky optimální mentální práce. Věnuje se výuce dětí a dospělých, odbornému poradenství, školením a překladům. Působí jako soudní tlumočnick polského jazyka. V České republice žije přes 15 let, vychovává zde bilingvní dceru.

PhDr. Eva Složilová, M.A., Ph.D.

Absolventka UK v Bratislavě (angličtina a arabština), Lancasterské univerzity ve Velké Británii (M.A. in Language Testing) a Karlovy Univerzity (Ph.D. – lingvistika, didaktika arabštiny). Pracuje jako odborná asistentka na Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně, kde vedle výuky angličtiny a moderní spisovné arabštiny garantuje oblast jazykového testování. Ve své výzkumné činnosti se zaměřuje na didaktiku výuky a testování cizích jazyků, především pak na oblast standardizovaných testů (a jejich dopadu) a na testování dovednosti čtení (autenticita, strategie čtení). V poslední době se intenzivně věnuje problematice diagnostického testování. Spolupracuje s řadou institucí u nás (ÚJOP UK v Praze, NUV, CERMAT) i v zahraničí (EALTA, ILTA, Council of Europe CEFR project).

