Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE VYUČOVÁNÍ NĚMECKÉMU JAZYKU S PŘIHLÉDNUTÍM K PROBLEMATICE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

disertační práce

Autorka disertační práce: Mgr. Radka Pecová
Vedoucí disertační práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Obor: pedagogika
Specializace: didaktika německého jazyka

Měsíc a rok dokončení disertační práce: květen 2009

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím literatury a dalších informačních zdrojů uvedených v přiložené bibliografii.

Praha, 10. 5. 2009



Ráda bych poděkovala všem, kteří mi při psaní této práce byli oporou.

Za cenné podněty a připomínky, vedení a motivaci děkuji své školitelce a vedoucí disertační práce PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. Dále bych chtěla poděkovat za připomínky Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, Dr. Rita Hummer a Frideriko Komárek. Za podporu v práci s žáky s vývojovými poruchami učení děkuji PaedDr. PhDr. Anně Kucharské Ph.D.

Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Veronice Hutarové z nakladatelství Hueber za podporu v mé činnosti, podněcování ve vzdělávání učitelů základních škol a při organizaci tématických seminářů.

Velmi děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření.

Ráda bych poděkovala všem členům mé rodiny za jejich trpělivost a podporu, kterou mi věnovali během let mého studia.

Obsah

Úvod 8

1. Pojmy individualizace a diferenciace v různých vědních disciplínách 15

1.1. Etymologie pojmů individualizace a diferenciace 15

1.2. Pojmy individualizace a diferenciace v naučných encyklopediích 16

1.3. Pojmy individualizace a diferenciace ve slovnících jazyka českého 16

1.4. Pojetí pojmů individualizace a diferenciace v různých vědních disciplínách 19

2. Pojmy individualizace a diferenciace ve vědách psychologických a pedagogických 20

2.1. Psychologické hledisko 20

2.1.1. Socializace dítěte 21

2.1.2. Individualita dítěte 22

2.1.3. Diferenciace 23

2.2. Pedagogické hledisko 24

2.2.1. Individualizace 24

2.2.2. Diferenciace 26

2.2.3. Individualizace a diferenciace vyučování 28

2.2.4. Další pojmy související se zkoumanou problematikou 29

3. Individualizace a diferenciace vyučování v historickém kontextu 31

4. Speciální vzdělávací potřeby žáků v historickém kontextu 39

5. Model individualizovaného a diferencovaného vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami 44

5.1. Individualizované a diferencované vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami 45

5.2. Individualizované a diferencované cizojazyčné vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami 46

5.2.1. Dokumenty řešící současné vzdělávání 46

5.2.1.1. Individualizace a diferenciace vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství 48
5.2.1.2. Výuka cizím jazykům dle současných dokumentů 50
5.2.2. Důvody pro individualizované a diferencované vyučování 51
5.2.3. Rysy individualizovaného a diferencovaného cizojazyčného vyučování 54
5.2.4. Možnosti individualizovaného a diferencovaného cizojazyčného vyučování 56
5.3. Individualizovaná a diferencovaná výuka německému jazyku u žáků se specifickými poruchami učení 60
5.3.1. Výukové principy pro osvojení si němčiny žáky se specifickými poruchami učení 60
5.3.2. Práce se slovní zásobou 62

6. Výzkum Individualizovaná a diferencovaná výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 65
6.1. Výzkumný problém 65
6.2. Cíl výzkumu a hypotézy 66
6.3. Východiska šetření 67
6.4. Metodologické zpracování 68
6.5. Předvýzkum 69
6.6. Vymezení výzkumného vzorku 69
6.7. Popis a struktura dotazníku 70
6.8. Poznámky ke statistickému zpracování a vyhodnocení 71
6.9. Výsledky výzkumu a jejich analýza 72
6.10. Závěry výzkumu 93

7. Realizace individualizovaného a diferenciovaného vyučování 97
7.1. Individualizace a diferenciace z hlediska sociálních forem vyučování 98
7.1.1. Frontální vyučování 98
7.1.2. Skupinová a kooperativní výuka 101
7.1.3. Partnerská výuka 104

7.1.4. Individuální a individualizovaná výuka a samostatná práce žáků 105

8. Technika myšlenkových map 107

8.1. Popis techniky 107

8.2. Didaktické uchopení práce s myšlenkovými mapami 119

8.3. Výzkum k přijetí techniky myšlenkových map 124

8.3.1. Výzkumný problém 124

8.3.2. Cíl výzkumu a hypotézy 125

8.3.3. Východiska šetření 126

8.3.4. Metodologické zpracování 127

8.3.5. Vymezení výzkumného vzorku 128

8.3.6. Popis a struktura dotazníků 129

8.3.7. Poznámky ke statistickému zpracování a vyhodnocení 131

8.3.8. Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza 132

8.3.9. Závěry výzkumu 154

8.4. Myšlenkové mapy ve vyučování německému jazyku 156

Závěr 163

Summary 167

Seznam použité literatury 172

Přílohy 187

Zvláštní příloha

Přílohy

A. Vývoj dotazníku Individualizovaná a diferencovaná výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

A. Dotazník k výzkumu Individualizovaná a diferencovaná výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

B.b) Příklad vyplněného dotazníku

C. Dotazník k výzkumu – Výzkum o přijetí techniky myšlenkových map žáky

C.c) Příklad vyplněného dotazníku

D. Dotazník k výzkumu – Výzkum o přijetí techniky myšlenkových map učiteli

D.d) Příklad vyplněného dotazníku

E. Ukázka didaktického testu

E.e) Ukázka vyplněného didaktického testu

Zvláštní příloha k technice myšlenkových map (ke kap. 8.4.)

Úvod

Motto:

„Může jít např. o odchylky a zvláštnosti v poznávacím a učebním stylu dětí, ve stupni nadání, v dominanci levé či pravé mozkové hemisféry, v interakčních zvyklostech, v zájmech, v citlivosti vůči různým situacím. Redukcionistická netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrování, schématizování, stereotypizování. Zvyšuje selektivní charakter školy, v jehož důsledku se mnozí jedinci (případně celé velké skupiny žáků) cítí znevýhodněni, diskriminováni, stigmatizováni – prostě bez šancí na možnost prosadit se takoví, jací jsou, najít porozumění a pomoc, být akceptováni jako individuality, které svou jedinečností a odlišností obohacují mezilidskou vzájemnost.“

(Helus 2004, s. 160)

Současná doba klade vysoké nároky na úroveň vzdělávání, na jeho obsah a efektivnost. Neučí se jen děti, ale i dospělí. Sebevzdělávání je záležitost celoživotní. Neumět dobře číst a psát znamená mít omezenou cestu v učení, v získávání informací, což se bezpochyby promítá při sociálním zařazení jedince do společnosti. Proto jsou dnes hledány a vyvíjeny didaktické metody a postupy, které neustálé vzdělávání umožňují a usnadňují.

Vyučovací proces se ve školním prostředí dotýká lidí, kteří se od sebe odlišují v mnoha ohledech, neboť se už rodí s různorodými předpoklady učit se. Jednotlivé třídy a jazykové skupiny všech věkových kategorií vykazují heterogenitu žákovských schopností a dovedností. Úkolem výuky, i cizojazyčné, je tuto rozdílnost osobností žáků uchopit a podporovat rozvoj jejich individuálních kompetencí.

Potenciální pojetí tohoto fenoménu představuje vnitřní diferenciace vyučování, vnitřní diferenciace ve smyslu individualizovaného přístupu ke všem žákům. Individualizované a diferencované vyučování je v této práci chápáno jako časově omezené, přechodné rozdělení žáků do homogenních či heterogenních skupin pro některé činnosti v rámci jednoho výukového předmětu. Jde o vytvoření homogennějších výukových skupin, které lze vést účinněji a lze od žáků těchto seskupení očekávat relativně rovnocenné výkony či o záměrné formování

rovnoměrně heterogenních skupin, jejichž členové se individuálními dovednostmi vzájemně podněcují a pozitivně ovlivňují.

Mezi žáky existuje celá řada takových, kteří nedosahují výsledků, jakých by chtěli, ať se snaží sebevíc. Výukové potíže provázejí často i děti s vysokým inteligenčním kvocientem. Specifické poruchy učení se objevují v naší společnosti od jejich počátků, do povědomí vědy vstoupily na přelomu 19./20. století. Naléhavým problémem ve školách začaly být v 50. letech minulého století.

Problematika specifických poruch učení byla do dnešní doby zpracována velmi podrobně, existuje četná řada odbornou veřejností uznávaných publikací k tomuto předmětu (Kocurová 2000, 2001, Matějček 1988, 1995, Pokorná 1997, 2001, Zelinková 1994). Daná práce využívá poznatků dvou výzkumů z roku 2005 (Kocurová 2005, Vágnerová; Krejčová 2005) a jednoho výzkumu z roku 2007 (Janíková 2007a)[1]. Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení byla popsána několika expertními texty v příslušných odborných časopisech (Bártová 1997, Hanušová 2008, Hanušová; Mlýnková 2007, Janíková 2003, 2007, Kondrová 1995, Lenochová 1999, Pechancová; Smrčková 1998, Podhajská; Nečasová 2000/2001, Zelinková 1999, 2002). Monografie, které tuto problematiku charakterizují, pochází od přední české odbornice pro specifické poruchy učení Zelinkové (2005) a další od významné české didaktičky němčiny jako cizího jazyka Janíkové (Janíková 2003, Janíková; Bartoňová 2004). Aktuálnost tématu však dokládá i právě probíhající výzkumný záměr Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně pro období 2007 - 2013, jehož cílem je analýza sociálních determinantů vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice v komparaci s výsledky zahraničních výzkumů (WWW: ‹http://www.muni.cz/ped/research/projects/2808›, 22. 2. 2009). O tématu individualizovaného a diferencovaného vyučování pojednávají fundované publikace z oblasti pedagogiky (Ditrich 1992, Maňák; Švec 2003, Skalková 2007, Váňová

[1] S výsledky zmíněných výzkumů je pracováno v kapitole 6.

1998) a několik textů (Skalková 2002, Váňová 1992). Vztah tohoto principu vyučování k cizojazyčné výuce popisuje nemnoho odborných textů (Hanušová 2008, Jelínek 1969). Užívání myšlenkových map ve vyučování bylo představeno u nás jen ojediněle a pro využití v cizích jazycích pouze okrajově (Zelinková 2005). Častěji se s tímto tématem setkáváme v zahraničních didakticky orientovaných časopisech pro výuku německého jazyka (Friedrich Jahresheft XV/1997, Fremdsprache Deutsch 1/1997). Publikace (Buzan 2007), která je v naší zemi pro toto téma nejrozšířenější, představuje eventuality myšlenkových map jako nástroje pro vlastní osobnostní rozvoj. Celkové pojetí možností těchto grafik pro vyučování německému jazyku nebylo dosud systematicky zpracováno.

Předkládaná disertační práce je zaměřena z hlediska teoretického i praktického na výuku německého jazyka především jako druhého cizího jazyka v heterogenních skupinách žáků základních škol, kde se vzdělávají i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. „Vývojová dyslexie je typickým příkladem poruchy, která se vyskytuje vždy v individuálním vydání. Je tedy třeba hledat i pro každý jednotlivý případ nejvhodnější individuální opatření“ (Matějček 1995, s. 30). Domnívám se však, že je nutné věnovat pozornost všem osobnostem třídy či jazykové skupiny, nejen dětem se specifickými poruchami učení. Je žádoucí respektovat třídu jako celek, charaktery všech žáků. Vyučovací proces by měl co možná nejvíce oslovit všechny individuality a měl by je vyzývat k zodpovědnému a samostatnému učení se.

Téma této disertační práce vychází z autorské diplomové práce, která představovala výukové materiály vhodné pro osvojování slovní zásoby ve vyučování německému jazyku u žáků se specifickými poruchami učení. Navržené výukové pomůcky vycházely z reedukačních cvičení právě pro tyto děti a přispívaly k nápravě poruch v rámci hodiny němčiny. Disertační práce se posouvá do vyšší jazykové roviny, ve které se již nejedná o reedukaci a práci s primárními dyslektickými projevy při učení se např. slovní zásobě, nýbrž zaměřuje se na pokročilou formu jazyka – na komplexní text a práci s ním.

Smyslem této práce je přispět k orientaci v doposud méně teoreticky zpracované problematice individualizovaného a diferencovaného vyučování německému jazyku s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zmapovat jeho pojetí učiteli základních škol v České republice, podat výklad didaktického modelu individualizované a diferencované výuky, poskytnout vyučujícím německého jazyka pohled na možné konkrétní individualizované a diferencované vyučování a podnítit je k vytváření výuky odpovídající schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků a jejich osobní připravenosti učit se. Za její základní cíl považuji výklad principu individualizace a diferenciace vyučování ve vztahu k jeho skutečné realizaci v hodinách německého jazyka na základní škole.

Celá práce je podložena dlouhodobým výzkumem, za jehož cíl jsem si stanovila zvýšení efektivity jazykového vzdělávání v heterogenních jazykových skupinách žáků základních škol. Tento výzkumný záměr se skládá ze dvou dílčích výzkumů, které jsou důležité pro ověření dosažení cíle: dotazníkové šetření mapující teoretické poznatky a zkušenosti učitelů německého jazyka na základních školách v problematice individualizovaného a diferencovaného vyučování s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ověření zvolené výukové techniky a výukového materiálu s cílem zlepšit jazykovou komunikaci žáků.

Při plánování výzkumného záměru a zamýšlení se nad tématem jsem si položila následující otázky:

- Jak zlepšit uplatnění žáka postiženého vývojovou poruchou učení v běžném školním prostředí v hodinách cizího jazyka – němčiny?

Dílčí otázky:

- Jaké jsou historické přístupy k tématu vzdělávání žáků rozdílných možností?
- Jaká jsou historická hlediska ve vzdělávání žáků s vývojovými specifickými poruchami učení?
- Jaké povědomí mají učitelé německého jazyka o specifických poruchách učení?

- Jaké zkušenosti mají učitelé německého jazyka s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaký přístup mají učitelé k výuce němčiny u žáků se specifickými poruchami učení?
- Realizují učitelé němčiny diferencované a individualizované vyučování s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaké prostředky využívají učitelé základních škol k dosažení individuálních výukových cílů?
- Je technika myšlenkových map žákům s poruchami učení přínosná?

Výsledky výzkumného záměru jsou v práci obsaženy především ve dvou kapitolách. Závěr z dotazníkového šetření zkoumajícího názor učitelské veřejnosti k problematice výuky žáků se specifickými poruchami učení a k realizaci individualizovaného a diferencovaného vyučování tvoří kapitola 6 a přijetí techniky myšlenkových map učiteli a žáky a výsledky prezentující efektivitu této techniky jsou představeny v 8. kapitole.

Individualizace a diferenciace vyučování jsou v této práci pojaty jako didaktický princip, který je realizovatelný v mnoha výukových situacích. Práce seznamuje s tímto výukovým principem ve vztahu k heterogenní skupině žáků, ve které jsou vzděláváni i žáci se specifickými vývojovými poruchami učení, představuje možné teoretické podklady tohoto pojetí vyučování, uvádí jeho charakteristiky, důvody, představuje jeho konkrétní realizaci, podněcuje a motivuje k jeho uskutečňování. Zásadním východiskem je krátkodobé a flexibilní rozdělení žáků do skupin dle aktuálního žákova stavu.

V první a druhé kapitole je popsáno pojetí individualizace a diferenciace nejprve v širším významu, tzn. v pojetí různých vědních disciplín a následně ve vědách pedagogických a psychologických. Zároveň je představeno chápání pojmů individualizace a diferenciace v předložené práci.

Třetí a čtvrtá kapitola představují náhled do školské historie. Cílem bádaní bylo zjistit roli vnitřní diferenciace v našich vzdělávacích institucích obecně i z hlediska žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami. Historické pojednání o vývoji a uskutečňování individualizovaného a diferencovaného vyučování by mělo nastínit znaky odůvodňující kompetenci tohoto principu.

V páté kapitole je popsán model individualizovaného a diferencovaného vyučování. Jeho teorie a charakteristiky jsou konfrontovány se zásadami cizojazyčného vyučování podle Choděry a s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství v souvislosti se Společným evropským referenčním rámcem. Možnosti tohoto principu naznačují jeho pozitivní vlivy při výuce žáků v heterogenních skupinách, kde jsou vzděláváni i žáci se specifickými poruchami učení .

Šestá kapitola je věnována výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelé německého jazyka pojímají výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zda realizují individualizované a diferencované vyučování a využívají tak jeho možnosti.

Individualizace a diferenciace by měly být součástí běžného vyučování. **V sedmé kapitole** jsou proto nastíněny možnosti uchopení individualizace a diferenciace v rámci jednotlivých sociálních forem vyučování v heterogenních skupinách žáků, jež jsou následně využitelné v mnoha metodách a postupech cizojazyčné výuky.

V osmé kapitole je popsána technika myšlenkových map jako osvědčeného metodického postupu pro individualizaci a diferenciaci. Tato technika se ukázala vhodná jak pro žáky bez postižení, tak pro žáky se specifickými poruchami učení, neboť myšlenková mapa svou podstatou splňuje jeden z požadavků současných vědeckých poznatků z oblasti teorie a výzkumu vzdělávání žáků v cizích jazycích – snaží se oslovit co nejvíce mozkových funkcí a struktur – mnoho jím řízených operací důležitých pro zpracování řeči (Boeckmann 2008, s. 7). Podle Matějčka „uvádění obou našich mozkových hemisfér v součinnost zvyšuje naši pozornost ke sdělované informaci“ (2005, s. 46).

K práci je připojen seznam použité literatury a tištěná příloha osahující podklady doplňující základní text (formuláře dotazníků s příklady jejich vyplnění).

Součástí práce je zvláštní příloha **Myšlenkové mapy ve vyučování německému jazyku** představující soubor didaktických návrhů pro využití principu techniky myšlenkových map v hodinách němčiny. Jedná se o ověřené materiály, které mohou pomoci v prvních krocích s touto technikou a které mají ukázat, že technika myšlenkových map je zcela diferencující a plně vycházející z individuality žáka.

1. Pojmy individualizace a diferenciace v různých vědních disciplínách

Termíny individualizace a diferenciace jsou obecně významné pro současnou společnost. Jejich význam je předmětem diskusí a bádání mnoha vědních oblastí. Důvodem pro aktuálnost těchto pojmů jsou neustálé otázky o osobnosti jedince kladené na základě zvyšujících se požadavků na současného člověka. Samostatný, sebevědomý, aktivní, rozhodný, vzdělaný a tvůrčí jedinec je dnes nejvyhledávanějším na trhu práce. Nejlépe se prosazuje na poli společenském i pracovním a nejsnázeji plní cíle osobní i společenské. Zároveň je žádoucí, aby se člověk stal specialistou, neboť je nereálné, aby každý člověk vynikal nejlepšími schopnostmi a dovednostmi ve všech oblastech života a práce. Procesy, ve kterých se tedy jedinec stává nezávislým individuem a zároveň odborníkem ve svém oboru, jsou společenskou nutností.

1.1. Etymologie pojmů individualizace a diferenciace

Z etymologického hlediska pocházejí pojmy individualizace a diferenciace z latiny.

Přídavné jméno individuální označující vlastnosti týkající se jen jednotlivce je odvozené z latinského *individualis* znamenající osobní. Původ tohoto slova se váže ke slovu též latinského původu *individuum* designující něco nedělitelného. Rozklad slova na jeho slovotvorné části podává též obraz o jeho významu. Ze záporové předpony *in* znamenající ne a *dividere* překládaného jako dělit dospějeme k již zmíněnému původnímu významu nedělitelný.

Latinský termín *differentia* překládaný jako rozdíl je odvozený původně od latinského slovesa *differo* znamenajícího lišit se. Toto slovo je ve své morfologické rovině složeno z předpony *dis-* a kořene slova *fero*. Předpona *dis* v latinském jazyce označuje roz- a často se používá i ve tvaru *di-*. *Fero* může znamenat i mít. (Holub; Lyer 1967, s. 131).

1.2. Pojmy individualizace a diferenciace v naučných encyklopediích

V rozšířeném novodobém Ottově slovníku naučném (Němec 1933, s. 110) lze nalézt termín *diferenciace*, jež je chápán jako „rozlišení; ve formách původně stejných, tedy v buňkách, jedincích kolonie atd. vyskytují se rozdílné formy". Jmenovaný slovník uvádí diferenciaci v oblasti chemie vlivem působení chemických látek, histologie - jako přizpůsobování se buněk původně indiferentních na určitou funkci nebo na určité prostředí nebo na změněné životní podmínky. Termín individualizace Rozšířený novodobý Ottův slovník naučný neuvádí. Nalezneme zde jako nejbližší termín pojem *individualismus*, který je názvem pro snahy uplatňující nároky jednotlivce, individua navzdory právům celku, skupiny. Uvádí možnost individualismu ve filosofii, etice, politice či národním hospodářství.

1.3. Pojmy individualizace a diferenciace ve slovnících jazyka českého

Dle Akademického slovníku cizích slov (Petráčková; Kraus 1995, s. 329) označuje pojmem *individualizace* proces nebo činnost vedoucí k osobitému rozlišení. Pojmem *diferenciace* je označován proces rozlišení, rozlišování, odlišení.

Termín individualisace byl původně užíván ve významu rozpadávání celku v jednotlivosti, členění či zdůrazňování jednotlivce proti celku. Individualisovati znamenalo a znamená dodnes „odlišovati jednotlivosti od celku, prováděti se zřetelem k jednotlivci. Výchova musí se vždy řídit povahou subjektu, povahou určitého chovance nebo žáka - musí být individualisována" (Příruční slovník jazyka českého, 1935-1937, s. 1119). Diferenciace významově pokrývá slovní pole rozlišení, odlišení, rozlišování. Diferencovati znamená rozrůzniti, odlišiti, odllišovati. A jako příklad je uvedena „škola diferencovaná s jednotným základem, v níž může žák na vyšším stupni voliti předměty podle záliby nebo schopností" (Příruční slovník jazyka českého, 1935-1937, s. 411).

V novějším chápání těchto termínů se jejich význam mírně přibližuje k jejich pojetí, jak ho známe v pedagogických a

psychologických vědách. Termíny individualisace i individualizace jsou chápány jako procesy nebo činnosti vedoucí k osobitému rozlišení. Havránkův slovník (Havránek 1989, s. 216) uvádí individualizaci charakteru a individualizaci výchovy, individualizační i individualisační metody, snahy, procesy. Proces označující sloveso individualisovati i individualizovati znamená jednak být zaměřen na jednotlivce nebo třídit podle jednotlivostí či odlišovat vytýkáním individuálních rozdílů. Pojem diferenciace je interpretován jako rozlišení, rozlišování, odlišení, rozrůznění. Je možná diferenciace vědeckých názorů o určité otázce nebo diferenciace hmotné odměny podle hodnoty práce či diferenciace slovního významu. Vlastnost označující přídavné jméno diferencovaný označuje rys rozlišený, rozrůzněný a zcela konkrétním příkladem je jednotná škola vnitřně diferencovaná s předměty volitelnými podle žákova zájmu. Diferencovati znamená stanovovat, stanovit, zjišťovat, zjistit, určovat, určit odlišnosti něčeho, lišit, rozlišovat, rozlišit, odlišovat, odlišit, rozrůzňovat, rozrůznit, činit rozdíl, koho, co, mezi kým, čím (Havránek 1989, s. 124).

Pojem individualizovaný je také zahrnut v nově vysvětlovaných pojmech obohacujících český jazyk. Je vysvětlován a chápán jako přizpůsobený potřebám a požadavkům jedince (individua), jde o nástroje plně individualizované podle potřeb jednotlivých postižených (Martincová 2004, s. 173).

Dle Tezauru jazyka českého (Klér 2007) jsou termíny individualizace a diferenciace sdružovány v rámci jednoho věcného významu a záležeje na kontextu lze užít totožně termínů odlišování, odlišení, rozlišování, rozlišení, rozrůzňování, obohacování, rozvrstvení, diverzifikace, divergence, disimilace, denivelizace, rozeznávání, selektivita, puntičkářství, vybíravost, diskriminace.

Druhá významová rovina termínu individualizace pojímá sémantické pole specifikace. Obdobně v závislosti na kontextu lze též užít podstatných jmen zpřesnění, upřesnění, přesné stanovení, konkretizace, precizace, cizelace, detailizace, individuace, subjektivace, subjektivizace, identifikace, agnoskace, bližší určení, přesný popis,

podrobný výčet, podrobnosti, detaily, technické detaily, finesy, odstíny, valéry, minutiae.

Pojem diferenciace má dle téhož slovníku (Klér 2007) širší pole užití. Jeho synonymické užití s termínem individualizace bylo uvedeno výše. Další významové roviny slova diferenciace jsou následující (Klér 2007, s. 590):

- rozlišování, rozlišení, odlišení, odlišování, rozpoznání, rozpoznávání, rozvážení, oceňování, docenění, posouzení, schopnost rozlišovat, rozlišovací schopnost, distinktivní schopnost, diferenciační schopnost, diskriminace, klasifikace, kategorizace, typizace, rozlišenost, odstíněnost, nuancovanost, diferencovanost.
- nerovnost neboli nepoměr, nerovnocennost, nerovnomocnost, nerovnoměrnost, neshodnost, neshoda, nesrovnalost, nesouhlasnost, nestejnost, nestejnorodost, různorodost, rozdílnost, rozdíl, různost, protiva, anizomorfie, anizomorfismus, evekce, disproporce, disproporcionalita.
- změna neboli obměna, pozměnění, pozměna, výměna, variace, variance, obměňování alternace, odstiňování, modulace, úprava, verze, alternace, ohýbání, flexe, atrakce, rozrůznění, disimilace, inverze, mutace, evoluce.
- dělení neboli rozhraničení, ohraničení, vymezení, štěpení, dávkování, dozování, rozčlenění, oddělení, rozvrstvení, vytyčení hranice, demarkace, dispozice, delimitace, parcelace, parcelování, partikularizace, frakcionace, fragmentace, fraktalizace, kvantování, segmentace, segregace, stratifikace, zonace, polytomie, tripartice, trisekce, dispenzace, leoninská smlouva, dělení kořisti.
- rozbíhání, rozbíhavost, větvení, rozvětvování, rozvětvení, rozrůznění, rozrůzňování, odlišování, odbočování, rozvrstvení, divergence, diverzofokace, disimilace, bifurkace, iradiace, multifurkace, stratifikace.

1.4. Pojetí pojmů individualizace a diferenciace v různých vědních disciplínách

Pojmy individualizace a diferenciace jsou hojně užívány v mnoha vědních disciplínách. Jejich uchopení a pojetí je různé a závisí na těžišti vědy. Některým oborům je bližší pojem diferenciace (ekonomie), jiným oborům spíše termín individualizace (právo). Též je možné sledovat dvě cesty koncepce výkladů obou těchto pojmů: individualizace jako konání směřující k originálnímu odlišení (medicína) či jako komplementární vlastnost ke kolektivismu (právo) a diferenciace jako proces zrání do specifických funkcí (medicína) nebo jako výsledek procesu, jehož důsledkem je rozdílnost jednotlivých objektů vyplývající z jejich charakteristik (ekonomie).

V první kapitole jsou nastíněny pojmy individualizace a diferenciace z hlediska jejich historického vývoje a současně jejich chápaní různými společenskými vědami. Individualizace a diferenciace obecně jsou podmínkou svobody a autonomie jednotlivce. Všechny vědy respektují jedince jako individuum, které má své vlastní životní potřeby vzniklé na základě podmínek, v nichž člověk realizuje svůj život, a pro jeho seberealizaci je nutné tyto potřeby uspokojit, aby byl jeho život naplněn. S uznáním jedince jako individuality je nutné začít od počátku jeho zrození, od okamžiku utváření a rozvíjení člověka jako osobnosti. Významnou roli proto hrají principy individualizace a diferenciace především ve školním prostředí.

Kontext uchopení těchto principů různými vědami by mohl být širší, komplexnější a detailnější, avšak pro následné řešení pedagogických, psychologických a též didaktických otázek řešících individualizované a diferencované vyučování bylo zásadní zmínit především jejich souvislost s osobností člověka.

2. Pojmy individualizace a diferenciace ve vědách psychologických a pedagogických

Pedagogika jako věda, jejímž předmětem je velmi stručně „edukační realita, její procesy a konstrukty" (Průcha 2002, s. 33), je soubor pedagogických oborů, které se zabývají teorií a výzkumem celého výchovně-vzdělávacího procesu člověka probíhajícího po celý jeho život v různých okamžicích a situacích.

Pro téma předložené disertační práce jsou zásadní pedagogické a s nimi související psychologické poznatky z oblasti vývoje a rozvoje dítěte v člena společnosti během jeho školního základního vzdělávání.

Termíny individualizace a diferenciace jsou v následující kapitole pojednány nejprve z hlediska psychologického a následně pedagogického. Zvolené pořadí odpovídá faktu, že pro pedagogiku jsou psychologické poznatky často výchozí a klíčové.

2.1. Psychologické hledisko

Pojmy individualizace a diferenciace nebývají v psychologických vědách užívány izolovaně. Jejich použití je vázané zpravidla k určitému procesu týkajícího se vývoje člověka, neboli k procesu zrání člověka v osobnost = individualitu = k hledání postavení člověka ve společnosti.

Termín **individualizace** dle Psychologického slovníku (Hartl; Hartlová 2000, s. 228) znamená:

„ 1. vyvázání se ze závislosti na druhých, na skupinové podpoře; u C. G. Junga proces uvědomování si své jedinečnosti = individuace; 2. ve výuce přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků."

Pojem **diferenciace** je týmž slovníkem (Hartl; Hartlová 2000, s. 113) vysvětlován jako:

„1. poznávací proces, jímž subjekt rozlišuje podstatné informace od nepodstatných, nové od starých apod.;

2. proces dozrávání struktur (buněk, tkání, orgánů) organizmu, během něhož nabývají charakteristické vlastnosti a schopnosti plnit specializované funkce."

Jmenovaný slovník (Hartl; Hartlová 2000, s. 113) také uvádí tzv. **diferenciaci vyučování**, kterou vysvětluje jako „odlišnou práci s žáky stejného věku prostřednictvím paralelních tříd, volitelných předmětů, rozdílných studijních programů či využíváním skupinové práce v rámci jedné třídy".

2.1.1. Socializace dítěte

Psychologické vědy užívají termínů individualizace a diferenciace ve spojení s pojmem socializace dítěte, neboli začleňování dítěte do společnosti či vývoje dítěte ve společenskou bytost, a s termínem osobnost = individualita člověka.

Individualizace je chápána jako součást socializace, v níž dochází k formování odlišných, jedinečných osobností. Člověk se učí nejen různým vzorům chování, jednání s lidmi, učí se užívat jazyk, získávat poznatky, učí se znát společenské hodnoty, poznává a učí se řídit emoce. Tento složitý proces probíhá od dětství po celý život člověka. První společností, ve které dochází k socializaci, je rodina, následně školní zařízení a skupiny společných zájmů (Čáp; Mareš 2001, s. 55).

Socializace není jednoduchý proces. Existuje mnoho faktorů, které tento vývoj ovlivňují, pozitivně i negativně. Rodinné prostředí může intelektový potenciál dítěte podporovat, ale i naopak zatěžovat a narušovat. O to těžší je proces začleňování dětí do společnosti, mají-li nějaký handicap (zrakové, sluchové, tělesné, mentální postižení nebo sociální znevýhodnění). Čím je socializace dítěte úspěšnější, tím více se rozvíjí jeho individualita, samostatnost, tvořivost (Čáp; Mareš 2001, s. 55). Individualizace jako rozvoj individuálních předpokladů jedince hraje v celém procesu socializace velkou roli. Jak působí jedinec na okolí je výsledkem jeho vlastního vytvoření se.

Téma osobnosti člověka představuje v psychologii téma zásadní. Mnohé vědy a společenské obory, v nichž je člověk jako společenská

bytost klíčovým objektem, se obrací k psychologii jako k vědě, která má mnohé objasnit.

2.1.2. Individualita dítěte

Dle Heluse (2004, s. 85) je osobnost chápána jako psychologický celek, který je složený z individuálních částí a ty jsou vzájemně propojené. Osobnost člověka je tedy to, co člověka odlišuje od druhých, jeho individuální jedinečnost. Vytváření osobnosti představuje hledání způsobu svého vlastního = individuálního vyjádření.

Osobnost dítěte je pak viděna jako osobnost utvářející se, vznikající v procesu. Dítě, později žák, je po celý svůj život podroben neustálému, pro něj zásadnímu, procesu učení se. Dítě se učí vnímat, poznávat, znát, vědět, jednat, reagovat, hodnotit, sebehodnotit a řešit. Je proto důležité, aby se naučilo aktivnímu a kvalitnímu vnímání, které je významné pro jeho rozvoj. Dítě je od počátku vybaveno možnostmi pro svůj vývoj a rozvoj a je na vnějším prostředí, ve kterém se vyskytuje, aby mu poskytlo plné využití těchto možností. Pochopitelně existuje řada překážek, které jeho vývoj ztěžují. Nevhodné, nepodněcující okolí pro něj může znamenat bariéry. Do rozvoje žáka mohou také negativně zasáhnout různé defekty. Tyto odchylky a poruchy mohou způsobit vývoj žáka, který je odlišný od společenského standardu. Z daných příčin (dědičných, orgánového poškození, psychického narušení, nemocí) může být vývin dítěte zpomalen či zrychlen nebo zastaven.

Ve školním prostředí se osobnost každého dítěte setkává s rostoucími požadavky na její konkrétní utváření. Na dítě je záměrně působeno, musí se seznámit s pravidly platícími obecně pro všechny žáky a je žádoucí je téměř striktně dodržovat. Počátek školní docházky je pro každé dítě klíčovým okamžikem a pro rozvoj jeho jedinečnosti zásadní. Každý jedinec se s těmito novými situacemi vyrovnává individuálně. Pro jeho zdravě se vyvíjející individualitu je důležité, aby se setkávalo s vstřícností, otevřeným přijímáním, aby bylo podporováno, chápáno, chváleno, ale také zobrazováno reálně a pravdivě. Je dobré vycházet z toho, v čem je dítě dobré a sebevědomé. Žák by měl co

nejčastěji zažívat pocit, že to, co dokázal, je především jeho zásluhou. „Ve vzdělávacím procesu je nutno pracovat nejen s tím, co se má tento žák naučit, ale také s tím, jaké výchozí danosti (zkušenostní, postojové, motivační, informační, názorové aj.) mu dovolují či nedovolují, usnadňují či ztěžují autentické (tzn. přesné, spolehlivé), anebo naopak narušené konstruování nového poznatku" (Helus 2004, s. 56).

Během vyučování hraje významnou roli pro rozvoj žákovy individuality učitelova osobnost. Vztah žáka a učitele je významný pro dlouhé období života dítěte. Lze říci, že může mít i celoživotní význam. Považuji tedy za vhodné zmínit i pojem **individualita** ve spojení s osobností **učitele**. Protože učitel ovlivňuje žákovo dětství i dospívání, je nutné, aby byl osobností kompetentní, odbornou a fundovanou. Učitel musí být schopen předně sebereflexe, aby jeho vyučování bylo účelné a efektivní. Cílem pedagogické činnosti je pomocí psychologických poznatků napomáhat dítěti ve všech rovinách jeho vývoje a rozvoje (během zrání, učení, socializace, edukace) tak, aby se jedinec stále více snažil o seberozvoj (Helus 2004, s. 159).

2.1.3. Diferenciace

Pojem diferenciace je ovšem též používán v souvislosti s vývojem a rozvojem osobnosti. V minulosti častěji než dnes. Počátky tohoto uchopení pojmu diferenciace lze hledat v diferenciální psychologii. **Diferenciální psychologie**, součást psychologie osobnosti, se snaží pátrat nejen po příčinách fyzických a psychických vlastností člověka, ale především i po původu toho, co rozdíly těchto vlastností způsobuje. Za zakladatele jsou považováni A. Binet (1857-1911) a W. Stern (1871-1938). Primární otázkou je tedy důvod rozmanitosti psychických znaků = interindividuálních psychických rozdílů lidí a jejich chování. Představitelé diferenciální psychologie postupně stanovili několik hlavních faktorů různou měrou ovlivňujících utváření psychických vlastností každého jedince: dědičnost, zkušenosti, rasové a kulturní rozdíly, životní podmínky, pohlaví.

Základním pojmem diferenciálního hlediska v psychologii osobnosti, která se zabývá psychickými vlastnostmi osobnosti, je pojem individualita (osobitost), „[...] vyjadřující psychickou svéráznost, jedinečnost každého člověka, s níž již přichází na svět a která s věkem sílí, protože se v interindividuálních rozdílech uplatňuje také interindividuálně odlišná zkušenost" (Nakonečný 1997, s. 160)

V psychologických vědách je zřejmě častěji v různých souvislostech užíván termín individualizace. Termín diferenciace je užíván méně častěji. Zásadní ovšem zůstává jejich význam v tématu vývoje a rozvoje osobnosti a především klíčové jsou jejich dosahy do vytváření žákovských osobností během školního vzdělávání.

2.2. Pedagogické hledisko

Princip individualizovaného a diferenciovaného vyučování není v pedagogice novým principem, netradičním výukovým modelem. Jeho tradice sahají do daleké minulosti, např. J. A. Komenský (1592-1670), reformní pedagogika 30. lét 20. stol., B. F. Skinner (1904-1990) nebo B. S. Bloom (1913-1999). Vyjdeme-li od snah o individualizovanou a diferenciovanou výuku z dob minulých zjistíme, že cíle tehdejšího individualizovaného a diferencovaného vyučování jsou téměř totožné s cíly dnešního chápání tohoto vyučovacího modelu. Jisté neshody se objevují v rovině terminologické.

2.2.1. Individualizace

„Individualisace předpokládá využití dětské aktivity. Nemělo by smyslu řídit se zásadou individualisace, kdybychom chtěli setrvat při pasivnosti dítěte. Od individualisace si právě slibujeme co největší povzbuzení dětské aktivnosti" (Uher; Chlup 1938, s. 523). Tato definice je jednou z prvních definic popisující využití žákovské činnosti a zároveň užívající pojmu individualizace.

Pedagogická encyklopedie z roku 1939 (Chlup; Kubálek; Uher 1939) ještě neuvádí pojem individualizace ve významu procesu, v němž

se utváří osobnost jedince, nýbrž připouští individualismus ve výchově, jimž označuje nutnost respektovat individuality ve výchově i ve vyučování. „Reaguje-li každé individuum jinak na touž situaci, je jistě třeba volit podmínky vzhledem k určitému individuu, aby se jimi dosáhlo žádoucího výsledku právě u toho individua. Nedbáme-li této zásady, vzdáváme se možnosti působit na individuum optimálním vlivem“ (Chlup; Kubálek; Uher 1939, s. 521). Stejně jako dnes vycházejí tyto poznatky z biologického a psychologického studia osobnosti, uplatňovaly se a uplatňují se obecně ve všech zásadách výchovně-vzdělávacího procesu, např. při výběru učiva nebo při výběru výukové metody.

Novější odborná literatura pojednává o principech individualizace i diferenciace vždy ve spojení s vyučováním nebo výukou.

Podle Skalkové (1992, s. 229-231) je individualizací v procesu vyučování chápán princip, jehož smyslem je vytvářet takové situace, které každému žáku umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Jde v podstatě o přizpůsobení práce každému žákovi na základě poznání jeho možností.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 82) označují individualizací výuky "**způsob diferenciace výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciace vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků**“. Individuální zvláštnosti žáků jsou chápany jako „[...] charakteristiky, jimiž se žáci navzájem liší a které mohou ovlivnit jejich chování a učení. Může jít o zvláštnosti biologické a genetické (věk, pohlaví, vývojové stadium, zdravotní stav), psychologické (integrita osobnosti, temperament, emotivnost, kognitivní styl, styl učení, motivace, tvořivost atd.), sociokulturní (etnická příslušnost, sociální zázemí, kulturní rozhled, dosavadní životní zkušenosti), pedagogické (délka a typ absolvované škol. docházky, úroveň vzdělanosti, vychovanosti atd.), životního stylu (denní režim, sportovní aktivita, konzumování alkoholu, drog, kouření aj.)“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 83).

Sebevětším směřováním pozornosti k žákovi zůstává ovšem role učitele zásadní. Charakter pedagoga je principiální pro rozvoj žákovy osobnosti. Povinností učitele je seznámit se dobře s žákem, s jeho podmínkami, s nimiž vstupuje do výchovně-vzdělávacího procesu, aby mohl připravit efektivní výuku. Je tedy na jedinečnosti učitele, aby dokázal směřovat své žáky v opravdové individuality jako součásti společnosti.

Individualizaci výuky tedy v předložené práci používám synonymně se snahou respektovat dětskou individualitu, dětské schopnosti a dovednosti pro pozitivní rozvoj osobnosti žáka v hodinách německého jazyka, zpravidla na druhém stupni základní školy.

2.2.2. Diferenciace

Termín diferenciace patří k základním pojmům pedagogických věd. Diferenciací je chápáno upravení osnov vyučování tak, aby zadání úlohy odpovídalo individuálním schopnostem žáka, aby žáci byli stavěni před úkoly, které odpovídají jejich dovednostem a možnostem. Primárně se hovoří o diferenciaci podle intelektuálních rozdílů. Následkem vzniknou v diferencované třídě skupiny žáků, které jsou odlišné v míře nadání a pracují na úkolech, které odpovídají jejich možnostem. V pozdější pedagogické literatuře je takovéto seskupování žáků chápáno jako diferenciace vnitřní. Výhradně interní dělení žáků do skupin však může způsobit i nevýhodné následky: žáci zařazení do skupiny slabších žáků zažívají pocit méněcennosti, ztrácí sebevědomí, což může vést k obecnému negativnímu postoji ke vzdělávání. Existují však další možnosti rozčleňování žáků do skupin, které nemusí působit toliko nešťastně, např. členění žáků podle zájmů, věku, tématu, pohlaví či orientací.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003, s. 45) je diferencovaná výuka opatření, které záměrně zasahuje do organizace vyučování a člení žáky procházející školním vzděláváním na skupiny, v nichž by měly být vytvářeny vhodné podmínky pro všechny žáky, podmínky, které jsou

přiměřené žákovským předpokladům, zvláštnostem, schopnostem a perspektivní orientaci. Váňová (1992, s. 34 - 46) definuje základní cíle diferenciace výuky:

- zvýšení efektivity vzdělávání,
- zvýšení možnosti specializace podle vloh a zájmů,
- zvýšení prostupnosti mezi jednotlivými vzdělávacími proudy.

Významná publikace (Dittrich 1992, s. 10) z oblasti diferenciace ve vzdělávání rozlišuje dvě typologie diferenciace:

1. a. diferenciaci pedagogickou,
   b. diferenciaci psychologickou.
2. a. diferenciaci vnitřní,
   b. diferenciaci vnější.

Diferenciace pedagogická představuje diferenciaci podle žákových zájmů, potřeb, tempa práce, atd. a diferenciace psychologická je rozlišení žáků z hlediska výkonů v inteligenčních testech.

Diferenciace vnitřní, Průchou, Walterovou, Marešem (2003, s. 44) označována také jako diferenciace přechodná, představuje rozlišování žáků uvnitř jedné třídy v rámci různých předmětů. Jde o časově omezené (po dobu několika vyučovacích hodin) rozřazování žáků do homogenních skupin podle aktuálního výkonu či podle úrovně schopností dosažených v psychologických testech s cílem vytvořit žákům lepší vzdělávací podmínky. Diferenciace vnější podle Průchy, Walterové, Mareše (2003, s. 44) označována též jako diferenciace trvalá reprezentuje:

1. rozlišení žáků podle typu školy, do které dochází,
2. rozlišení dle specializace třídy - diferencované třídy jazykové, matematické, atd.

Nejvýraznější je vnější diferenciace na úrovni středního vzdělávání, kdy se žáci po ukončení základní školy rozhodují podle svých možností, schopností, dovedností, ale i zájmů o typu a zaměření školy pro jejich další vzdělávání. Terciární vzdělávaní je podobným příkladem. Na úrovni základních škol jsou vnější diferenciací rozuměny školy či třídy s různým zaměřením (s rozšířenou výukou jazyků, matematiky, hudební výchovy, atd.). Z historického hlediska byla vnější diferenciace

uskutečňována na základě větvení střední školy, např. na větve reálné, humanitní, matematické a pod. (Chlup 1938, s. 349).

Ve výkladu diferenciace vnější a vnitřní dochází v odborné literatuře k terminologickým rozporům. Pojetí Ditrichovo (1992) bylo představeno. Jiné, mírně odlišné, pojetí diferenciace výuky představuje Váňová (1992). Zatímco Dittrich chápe diferenciaci vnější jako odlišné vzdělávání v rovině školy nebo v rovině specializovaných tříd, jsou právě určitým způsobem zaměřené třídy u Váňové pojaté jako diferenciace vnitřní a diferenciace vnější se odehrává pouze na úrovni školy. Dittrichem označovanou vnitřní diferenciaci, tzn. diferenciaci uvnitř třídy označuje Váňová jako diferenciaci vnitrotřídní.

Současná zahraniční literatura (Kaufmann 2007, Krumm 2006) zastává a prosazuje vnitřní diferenciaci. Chápe ji jako soubor metodických opatření, která mají za cíl uvnitř skupiny zohlednit různé předpoklady žáků a umožnit jim individuálně přiměřené vyučovací procesy. Formou obsahově a/nebo metodicky rozdílných úkolů, časově omezeného rozdělení žáků. Smyslem je vyučování orientované na žáka – otevřené zadávání úkolů (Vytvoř, ...), strategie učení, autonomní učení – kde žák přebírá více odpovědnosti za své vzdělávání, učební styl a výukové cíle.

Pro mou práci je zásadní pojetí diferenciace výuky jako vnitřní diferenciace, tzn. diferenciace žáků podle schopností, výkonnosti či zájmů s cílem záměrně vytvořit homogenní nebo heterogenní skupiny žáků pro určité činnosti na omezenou dobu v rámci výuky německému jazyku.

2.2.3. Individualizace a diferenciace vyučování

Ve svém uchopení tématu jsem často vycházela z německy psané odborné literatury, kde je právě v tomto významu používán termín *Binnendifferenzierung*. Tento pojem je vysvětlován jako souhrn organizačních a didakticko-metodických opatření, která vycházejí z rozdílných předpokladů jednotlivých žáků a vytváří tak vyučování přiměřené možnostem žáků (Tönshoff 2004). Bönsch (1991, s. 133)

vykládá pojem Binnendifferenzierung jako vnitřní diferenciaci reagující na potřeby učícího se individua vzhledem k jeho učebnímu tempu, pracovní kapacitě, pracovním postupům, což ovšem vyžaduje diagnostiku všech žáků třídy a přípravu odpovídajících podpůrných výukových materiálů. Přídavné jméno *binnendifferenziert* potom znamená individualizovaný a diferencovaný.

V anglických pedagogických publikacích je diferenciace chápána jako nutný následek faktu, že nelze dosáhnout totožných vědomostí při stejném tempu práce u všech žáků. Proto se doporučuje využívat frontálního vyučování v kombinaci se zadáváním individuálních úkolů volného charakteru a postupujících od jednoduchých ke složitým (Petty 2002).

Individualizaci a diferenciaci vyučování jsem ve své práci pojala tedy jako jeden didaktický princip, který by měl být uplatňován v co největší šíři během vyučovacích hodin němčiny. Chápe žákovy osobní, sociální, strategické kompetence, jeho postoje a připravenost učit se jako cestu vyučování a zároveň vyžaduje od všech žáků takové úsilí, které je úměrné pro jejich soustavný rozvoj. V rámci tohoto didaktického principu by měly být užívány různé výukové metody a techniky, které vedou k dosažení individuálních výukových cílů.

2.2.4. Další pojmy související se zkoumanou problematikou

S pojmy individualizace a diferenciace souvisí řada dalších termínů vystihujících individualizované a diferencované vyučování především ve světě.

Tracking = rozlišené vzdělávání ve všech předmětech na úrovni školy. Žáci se dělí do skupin nebo tříd podle zájmů, výkonu a nadání. Jednotlivé skupiny mají rozdílné učební plány. Příkladem trackingu je jednotná střední škola v USA.

Streaming = rozdělení žáků jedné školy do homogenních skupin na všechny předměty podle nadání a výkonu. Na rozdíl od trackingu mají žáci stejné učební plány. Příkladem jsou v českých školách výběrové třídy s vyšší úrovní vyučování některého předmětu.

Setting = je vytváření homogenních skupin žáků podle nadání a schopností jen na některé předměty. Všichni žáci plní stejný učební plán. Na příklad školy ve Švédsku či Dánsku.

Interdiferenciace = časově omezené, dvouměsíční, rozdělení žáků do dvou homogenních skupin po dobu probírání jednoho tématického celku. Po uplynutí tohoto období jsou žáci přerozdělováni do nových skupin. Příkladem jsou některé školy v Německu.

3. Individualizace a diferenciace vyučování v historickém kontextu

Potřeba náhlého nového pojetí přístupu k dítěti je častým tématem snah o velké změny, které se v dějinách světového školství několikrát naplnily. Tato úsilí o přeměny představovala zpravidla vyvrcholení kritiky školství a demonstrovala potřebu razantní transformace. V dějinách bylo několikrát zdůrazňováno, že dítě je osobitým jedincem a je nutné poskytnout mu dostatek možností, aby se samostatně a aktivně mohlo projevovat a rozvíjet dle svých dovedností.

S poznatky o nutnosti přistupovat k žákům individuálně se setkáváme u **J. A. Komenského** (1592-1670). Komenský vyjádřil respekt k přirozenému vývoji dítěte, výchova mu má pomáhat být dobrou součástí společnosti a naopak ho nemá násilně omezovat. Komenský upozorňoval na rozdíly mezi žáky. Různí žáci mají rozdílné studijní předpoklady, které lze ovšem využít ve společném vyučování pro přimění žáků k vzájemnému mezilidskému respektu. „To platnost má všeobecně, že vzdělání je potřebno všem. Již pohlédneme-li na různé stavy lidí, dojdeme k témuž výsledku. Neboť, kdo by pochyboval, že hloupým je třeba vzdělávání, aby byla potlačena jejich přirozená tupost? Avšak nadaní vskutku potřebují vzdělání daleko více; poněvadž nebude-li bystrá mysl zaměstnána věcmi užitečnými, zaměstná se sama neužitečnými, zvláštními a záhubnými“ (Komenský 1905, s. 72).

Myšlenka chápat dítě jako individualitu a přistupovat k výchovnému a vzdělávacímu procesu individuálně se výrazně objevuje v dílech J. Locka, J. J. Rousseaua a J. Deweye, které lze označit za původce myšlenky individualizovaného vyučování, vyučování vycházejícího z potřeb dětské individuality.

J. Locke (1632-1704) zdůrazňoval význam svobodného pohybu dítěte. „Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak to jen jde. Veškeré učení má být pro děti hrou a sportem“ (Helus 2004, s. 26). Locke ovšem zároveň vyzdvihuje potřebu otužování dítěte, nejen jeho fyzické stránky, ale i jeho osobnosti. Dítě nemá být přehnaně hýčkané a

chráněné. Společenství otce a matky, jejich postoje a jednání mu mají být reálným vzorem.

J. J. Rousseau (1712-1778) a jeho zásada respektovat přirozený vývoj jednice se stali východiskem pro vznik nového myšlenkového směru, jež hlásá, že dítě má právo na dětský život, neboli je nutné dítě respektovat pro jeho specifické dětské vlastnosti a potřeby a poskytnout mu absolutní svobodu pro jeho rozvoj. „Vskutku nikdo předtím nevyjádřil tak jednoznačně a odvážně názor o „jinakosti" dítěte a o nezbytnosti chápat dítě z jeho vlastní logiky, aniž mu budeme podsouvat logiku naši, které není schopno, protože prostě přistupuje ke skutečnosti jinak, na dětský způsob" (Helus 2004, s. 26). Jeho dílo Emil je považováno za přelomové dílo o přirozené výchově dítěte a představuje tak počátek nové éry chápání dítěte.

Myšlenky **J. Deweye** (1859-1952) získaly na významu na počátku 20. století a staly se východiskem pro reformní pedagogiku daltonské školy. Vyzdvihují individualizované vyučování, které je uskutečňováno na bázi získávání a rozvíjení vlastních zkušeností. Základní metodou je žákova osobní praktická činnost a experimentování. Dítě má ověřovat své domněnky, prověřovat své názory, aplikovat poznatky a zapamatovat si nejlepší možné řešení.

Přelom 19. a 20. století byl dobou, jež si žádala pedagogickou revoluci. 20. století bylo švédskou pedagožkou Elllen Keyovou označeno **stoletím dítěte**. Škola již neměla ztvárňovat přísnou instituci na výchovu poslušných a státu podmaněných lidí. Školní zařízení se měla stát místy, kde se děti rozvíjí v osobnosti, kde jsou všichni jedinci respektováni a podporováni. Toto období znamenalo zlom v chápání žáka. Zásadní bylo uvědomění si dvou forem života, formy dětského života a formy života člověka dospělého. Jedna forma života potřebuje druhou pro svůj plnohodnotný život, rozvoj a vývoj. Dítě je jedinec vnímající život intuitivně, spontánně a neplánovaně. Naopak dospělý je člověk, který plánuje, organizuje, systematizuje. Dítě potřebuje dospělého pro jeho pomoc a řád, dospělý čerpá z dítěte jeho temperament.

Školství té doby bylo silně kritizováno za hromadné a obecné nazírání na žáky, neboť za základní jednotku byla považována třída a z důvodu osnov stejných pro všechny žáky vznikla podoba průměrného žáka, který musel učivo zvládnout za stejnou dobu vytyčenou všem žákům. Negativně byly též hodnoceny výukové metody, protože nejčastěji užívaným postupem byl výklad, který představoval pouhé slovní zprostředkování učiva. Za nevhodné bylo považováno i hodnocení. Pro posuzování žáků bylo vymezeno pět stupňů, které sváděly k jejich vzájemnému porovnávání (Ditrich 1992, s. 7).

Diferenciace vyučování tedy vznikla z důvodů (Váňová 1992, s. 39):

1. rozvoje vědy a techniky a následné potřeby lidí vzdělaných, specializovaných, potencionálně všestranných,
2. potřeby harmonie mezi individuálními a společenskými zájmy,
3. demokracie = rovnost vzdělávacích šancí pro všechny.

Individualizované a diferencované vyučování vychází ze vzdělávání povstávajícího z pochopení dítěte. Myšlenka individualizace se výrazněji prosazuje a realizuje od počátku 20. století, na základě dalšího biologického a psychologického zkoumání, jehož závěrem je zjištění, že „[...] neexistují dva jedinci totožní z biologické podstaty, natož pak dvě totožná individua, pro něž je kromě biologických vlastností charakteristické i velké množství shodných znaků psychických. Výsledek pro pedagogiku je zásadní: vyučování se stává procesem, který se přizpůsobuje individualitě vychovávaného individua, aby byl účinný. Je třeba vycházet z jeho sklonů, počítat s jeho povahovými zvláštnostmi, využít určitého způsobu jeho reaktivnosti, abychom došli žádoucího výsledku“ (Chlup; Kubálek; Uher 1939, s. 522). S cíleným individualizovaným a diferencovaným vyučováním se tedy započalo v období mezi světovými válkami. Snahou bylo přizpůsobit výchovu a vzdělávání žákově individualitě po všech stránkách.

Ve 20.-30. letech představovaly **pokusné reformní školy** další pokus o individualizovaný a diferencovaný přístup k vyučování. Tyto školy, převážně školy měšťanské, hlásaly individualizované vyučování

za svůj zcela zásadní a výchozí vyučovací princip. V roce 1929 byl Ministerstvem školství a národní osvěty schválen organizační a učební plán reformních škol předepisující provádění diferenciace v odděleních téže třídy na 1. stupni a dále zřízení podpůrných tříd a hodin.

Školy pracovní, ve kterých byla diferenciace základním principem, se snažily upravit vzdělávací proces podle možností jedince. „Jestliže přihlížíme k hlavním zásadám pravé demokracie, podle nichž má právo každý člověk na vzdělání, musíme přiznati každému žáku právo na individuelní ošetření ve škole. Individuelní vyučování je však možno jen ve škole řádně diferencované" (Nový 1938, s. 72).

Jedním z nejrozšířenějších programů zdůrazňujících individualizované a diferencované vyučování je tzv. **daltonský plán**, vyvinutý v Daltonu vychovatelkou H. Parkhurstovou (1867-1973). Daltonský plán představuje pracovní metodu zdůrazňující individuální práci a vlastní odpovědnost za své výsledky. Snaží se uplatňovat zásadu individualizace zcela do důsledku. Žák zvládá učivo stanovené učebním plánem samostatně, svým tempem a svým způsobem. Se žákem se uzavírá na školní rok 10 kontraktů, které obsahují látku, kterou si má žák osvojit za 10 měsíců. Smlouva učí žáka odpovědnosti za svou práci. Učitel přebírá roli odborníka a poradce. Každodenní společná 30-40ti minutová setkávání přispívají k sebereflexi a hodnocení vlastní činnosti.

Winnetská soustava, navržena C. W. Washburnem (1889-1968) měla překonat nedostatky daltonského plánu. Tento princip se snaží respektovat věk žáka a jemu přizpůsobit obsah učiva. Tempo práce zůstává individuální. Nadaní žáci mají možnost osvojit si učivo během 8 let, slabší žáci mají k dispozici více času. Winnetská soustava kombinuje individuální a společnou práci ve skupině.

Jinou pokusnou školou je **waldorfská škola** založena v Německu R. Steinerem (1861-1925). Škola se orientuje na rozvoj aktivity, zájmů, potřeb dítěte. Žák po etapách poznává sám sebe, postupně rozvíjí fyzické tělo, paměť citové prožívání a myšlení.

Jenská škola vznikla pod vedením P. Petersena (1884-1952) také v Německu. Tato škola je charakteristická zájmově homogenními

skupinami. Žáci s učiteli sestavují týdenní plány, podle nichž následně realizují samostatnou a tvořivou práci.

Montessoriovská škola byla vytvořena v Itálii M. Montessoriovou (1879-1952) a má za cíl rozvíjet kreativnost a samostatnost dětí. Užívá výcvik vnímání, cvičení pozornosti, cvičení soustředění a práci s didaktickým materiálem jako prostředky, jimiž má být dosaženo cílů.

Ve Francii vznikla **freinetovská škola**, jejímž zakladatelem je C. Freinet (1896-1966) a principem je spojení výuky a života. I tento přístup se odvolává na výchovu samostatného a aktivního jedince ovládajícího různé pracovní techniky.

Od 30. let je vnitřní diferenciace zakotvena ve školských dokumentech. V osnovách školy obecné z roku 1933 byla předepsaná její realizace skupinovým vyučováním, v němž byli žáci jedné třídy rozděleni do skupin dle prospěchu. „Na obecných školách se nerozhodovalo při rozdělování žáků na žáky nadané a nenadané, nýbrž se diferencovalo na žáky schopné k práci (výkonnější) a méně schopné (méně výkonné)“ (Dittrich 1992, s. 9). Práce ve skupinách se odlišovala v míře samostatnosti, s níž se žáci vzdělávali. Skupina nejlepších žáků pracovala téměř samostatně za pomoci knih či jiných výukových materiálů, druhá skupina užívala mechanických postupů práce a skupina třetí, skupina žáků nejslabších vyžadovala plné vedení učitelem ke zvládnutí menšího obsahu učiva. Ve skupině bývalo 10-15 žáků. Jednotlivé skupiny nebyly trvale pevně dané, byly v rámci jednotlivých předmětů proměnné. Byly flexibilní i během školního roku. Zařazení žáka do skupiny odpovídalo jeho aktuálnímu stavu, výkonu (Ditrich 1992, s. 11).

Diferenciace vnější (zřízení diferencovaných tříd) se od 30. let provádí po 2. třídě, poté, co děti získaly zkušenost se školním vyučováním. Žáci v diferencovaných třídách lépe dosahovali pokroků a snížil se i počet žáků, kteří museli ročník opakovat.

Po druhé světové válce je v povědomí školství stále více myšlenka, že každý žák je jiný a škola by ho měla respektovat. Především psychologie člověka se obrací k myšlenkám S. Freuda a C. Rogerse.

S. Freud (1856-1939) přispěl k chápání jednice jako individuality svými názory a poznatky z psychoanalýzy. Zdůrazňoval vazbu dítěte na jeho okolí, které pro něj představuje bezpečí, ale i ohrožení. Reakce, s nimiž je dítě přijímáno, určují formování dětské osobnosti. Freud označuje osobnost termínem „já" a významnou složkou tohoto dětského já je pud, který podněcuje dítě vyhledávat situace, v nichž bude uspokojen jejich pocit slasti. „Člověk je vybaven vrozenými pudy, které představují základní, určující hybnou sílu jeho života" (Helus 2004, s. 40). Pro pedagogiku z toho vyplývá, že předškolní a školní období je pro dítě velmi důležité, neboť si vytváří nebo je mu vytvářena osobnost, která ho povede životem, která bude určovat, jak bude prožívat různé životní situace. Dětské prožívání je podkladem pro celý život.

Základní pojem, jehož užívá teorie **Carla Rogerse** (1902-1987), zní „aktualizační tendence" a označuje cílenou pozornost k rozvoji sil každého jedince (jeho růstu, vývinu, realizaci, obohacování života, přejímání odpovědnosti). Cílem výchovy dítěte je dosažení kongruence, neboli souhry aktualizačních tendencí v člověku, kdy každý jedinec nerušeně realizuje svůj rozvoj ke šťastnému životu. Pro výchovně-vzdělávací proces vyplývá doporučení zdůrazňující vnitřní motivy dítěte (jeho zvědavost), které představují hybnou sílu vlastního vzdělávání (Helus 2004, s. 59).

Západní země navazují na **Skinnerovo** (B. F. Skinner, 1904-1990) programované učení - plánované vzdělávání postupující po malých krocích na principu individuálního tempa. Princip stanovení si vlastních postupů a jejich zvládnutí je podobný daltonskému plánu.

Další posun nastal po proniknutí **Bloomovy** (B.S. Bloom, 1913-1999) taxonomie učebních cílů do pedagogiky, což umožnilo stanovovat výukové cíle pro určité skupiny žáků. Výchozími termíny byly pojmy minimální standardy a rozšiřující učivo. Žákům byly stanovovány individuální výchovně-vzdělávací cíle.

Mnoho individualizovaných výukových systémů bylo zaváděno na vysokých školách. Programy **CRI** (Criterion Referenced Instruciton) nebo **PSI** (Personelized System of Instruction) spočívají ve studentově postupu podle pokynů, instrukcí a návodů. Vyučující působí jako konzultant a student postupuje podle vlastního tempa.

Dalším konkrétním příkladem individualizovaného a diferencovaného vyučování je výše zmíněným B. S. Bloomem zavedené **Mastery Learning**. Každému studentu je poskytnut dostatek času a možností k pozitivnímu ohodnocení, které výrazně a silně motivuje ke zvládnutí učiva na vysoké úrovni a k dosáhnutí cílů, které byly předem jasně definované. Tempo studentovy práce je řízeno pedagogem, neboť student je časově omezen, aby zvládl předepsaný obsah učiva.

Na konci 20. století a počátku 21. století jsou v USA poměrně živé programy **IPI** (Individually Prescribed Instruction), který umožňuje podle úrovně žákových znalostí a dovedností předložit mu individualizované úlohy, jež řeší s vědomím možné individuální pomoci, a **LC** (Learning Contract), v němž žák s učitelem uzavírají smlouvu, jíž je stanoveno žákovo učební penzum, individuální čas a další diferencující doplňkové činnosti.

V **České republice** jsou 90. léta charakteristická úsilím základních škol zavést vnitřní diferenciaci žáků. Školy se odvrací od hromadného vlivu ve výuce (reakce na výchovu kolektivem a pro kolektiv) k vyučování individualizovanému, zaměřenému na jednotlivého žáka. Rychlé snahy v mnohých ohledech respektovat každého žáka vyústily v ukvapenou diferenciaci podle prospěchu a vznikly třídy tzv. studijní a nestudijní či praktické. (Ditrich 1992, s. 6)

Diferenciace vyučování na **konci 20. století a počátku 21. století** je uskutečňována tzv. školou, stejnorodými třídami či skupinami uvnitř jedné třídy (Kasíková; Ditrich; Valenta 2006, s. 156). Diferenciace školou představuje vnější diferenciaci podle potřeb žáků. Mohou navštěvovat různé typy škol, které respektují jejich fyzické, intelektové i sociokulturní zvláštnosti. Existují školy pro žáky např. nevidomé, nadané, tělesně postižené či školy připravující na určitou profesi.

Diferenciace stejnorodými třídami je obdobným způsobem dělení žáků do skupin jako diferenciace školou. V tomto případě však zůstávají všichni žáci v jedné vzdělávací instituci, která organizuje homogenní třídy dle jejich potřeb. Diferenciace skupinami je v současné době zatím spíše na počátku své realizace. Představuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování podle potřeb žáků, neboli vytváření homogenních či heterogenních skupin žáků na omezenou dobu pro určité výchovně-vzdělávací činnosti. Tato forma diferenciace je závislá na změně charakteru vyučování, jež je žádána současnou vzdělávací politikou v Evropě. „[...] zkvalitňovaní úrovně základního vzdělávání mimo jiné cestou vnitřní diferenciace je dlouhodobý a jen postupně řešitelný úkol (Skalková 2002, s. 21).

Principy snah o individualizované a diferencované vyučování se shodují ve své podstatě chápat každé dítě jako individualitu a tak k němu ve výchovně-vzdělávacím procesu přistupovat. Tyto principy jsou více méně závislé na učiteli, který musí být schopným organizátorem učebních činností všech žáků, a vycházejí z definování výchovně-vzdělávacích cílů přiměřených všem žákům a následně z možnosti přesné zpětné vazby. Úspěch individualizovaného a diferencovaného vyučování je též závislý na dostupnosti materiálů k samostatnému studiu.

Ve své práci se ztotožňuji s myšlenkou chápat každého žáka jako individuálního jedince, ovšem již jinak pojímám samostatnou práci dětí, která je reformními školami tolik zdůrazňována. Svěřit celý výukový proces žákům a jejich schopnostem a dovednostem nepovažuji za reálné a úspěšně uskutečnitelné.

4. Speciální vzdělávací potřeby žáků v historickém kontextu

Vývoj pedagogiky a psychologie zabývající se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je poměrně dlouhý a složitý. Počátky této problematiky začínají v medicíně, postupně přecházejí v psychologii, psychiatrii, pedagogiku a speciální pedagogiku.

Opp (In Matějček 1995, s. 11) se zmiňuje o řešení otázky dyslexie v širším smyslu slova již ve starověku u **Aristotela** (384-322 př. n. l.) a **Claudia Galena** (130-201 př. n. l.).

Výraznými postavami tématu studia funkcí mozku byli **Franz Joseph Gall** (1758-1828), který se zabýval vztahy mezi duševními vlastnostmi a tvarem lebky a **Pierre Flourens** (1794-1867), u něhož lze hledat počátky vědeckého zkoumání řečových funkcí v mozku.

Zrod dějin dyslexie lze datovat až od okamžiku objevení určitého místa v čelním laloku levé mozkové polokoule (1861), které řídí motoriku našeho mluvení. Jeho objevitel **Paul Broca** (1824-1880) zkoumal vliv poškození této mozkové oblasti na kvalitu produkované řeči. V roce 1874 **Karl Wernicke** (1848-1905) popsal další centra v mozku důležitá pro pochopení mluvené řeči a za její smysluplnou produkci. Postupně se došlo k poznatkům, že i menší poškození mozku mohou mít vliv na potíže při mluvení i psaní.

První termín vystihující dyslexii „slovní slepota" použil v roce 1877 německý lékař **Adolf Kussmaul** (1822-1902). Označil tak poruchu řeči – ztrátu schopnosti číst – způsobenou poškozením mozku. Dle stejného principu označil poruchu sluchu jako „slovní hluchotu".

K dalšímu pokroku ve studiu specifických poruch učení došlo v Anglii, kde byly v roce 1896 zmíněny hned třemi lékaři. Lékař **Pringle Morgan** (1861-1934) popsal konkrétní případ „vrozené oční slepoty", úředník zdravotní služby **James Kerr** charakterizoval „slovní slepotu" jako psaní blábolů a oční lékař **James Hinshelwood** (1897-1967) popsal také „slovní slepotu" a věnoval se této problematice po celou svou praxi. Na základě jeho výzkumu bylo možno konstatovat existenci dyslexie jako ne zcela ojedinělého případu. Hinshelwood popsal tento

klinický jev a dokonce uvedl jeho příčiny: drobné poškození mozku - neurologický nález v prenatálním nebo postnatálním období nebo hereditární (dědičná) záležitost. V roce 1900 vydal první publikaci o vrozené slovní slepotě.

Dvacáté století bylo pro teorii specifických poruch učení obdobím velmi činným, ne však vždy pozitivním. Děti s poruchami učení nebyly vždy pochopeny. V Německu v roce 1916 vyšetřoval děti s dyslexiemi pedagog **Paul Ranschburg**. Dyslexii chápal jako stálou zaostalost vyššího stupně v duševním vývoji dítěte, která byla důvodem pro zřizování pomocných škol.

Výraznou postavou pro vývoj dyslexie je americký neurolog **Samuel Torrey Orton** (1879-1948), po němž je nazvaná jedna z nejvýznamnějších společností zabývající se problematikou lidí s dyslexií – Ortonova dyslektická společnost. Za příčinu dyslexie označil nedostatečné převládání jedné hemisféry nad druhou, výsledkem čehož je špatné či nedostačující zrakové vnímání. Obrazy přijímané levým a pravým okem se mísí a následně jejich zpracování v levé i pravé mozkové polokouli není přesné.

Vývoj teorie specifických poruch učení začíná v Evropě u docenta Univerzity Karlovy **Antonína Heverocha** (1869-1927). V roce 1904 jako první zveřejnil článek o dětech, které mají problémy při nabývání dovednosti číst a psát (O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti). Jako první také oslovuje pedagogy, aby vyhledávali takové žáky, protože jich není málo. Heveroch upozorňoval na fakt, že se stále více pozornosti takto postiženým dětem dostává v oblasti medicínské než pedagogické.

Prvenství si naše země nese v péči o děti s poruchami učení. S léčbou těchto postižených dětí se začalo v roce 1952 na psychiatrii v Havlíčkově Brodě pod vedením psychologa **Jiřího Langmeiera**. O rok později začala s léčbou Dětská psychiatrická léčebna v Dolních Počernicích pod vedením primáře **Otokara Kučery**. Zde se utvořil odborný tým (J. Jirásek, Z. Matějček, Z. Žlab), který publikoval „ [...] vůbec první publikace o vývojových poruchách čtení a psaní u nás [...],

ve kterých se mohli čtenáři seznámit s definicemi specifických poruch učení a jejich odlišením od jiných poruch, s klinickým popisem projevů jednotlivých specifických poruch učení, s etiologií poruch" (Kucharská 1996, s. 74).

V roce 1951 se na poli výzkumu dětí s poruchami učení prosadila německá psycholožka **M. Linder**, která zkoumala inteligenci dětí s problémy se čtením. Došla k výsledkům, že inteligence těchto dětí je průměrná či nadprůměrná. Dyslexii chápala jako speciální a nápadnou slabost v učení se číst a nepřímo také v učení se psát při neporušené nebo relativně dobré inteligenci. Její závěry byly impulzem pro nezařazování těchto dětí do pomocných škol.

V šedesátých letech byla skupinou odborníků J. Jirásek, Z. Matějček, Z. Žlab vydána první česká monografie s tématem specifických poruch učení: Poruchy čtení a psaní (SPN, 1966). Problematika specifických poruch učení přešla postupně do školní praxe. V rámci zdravotnických zařízení vznikly **první specializované třídy** vzdělávající a vychovávající žáky s poruchami učení. V roce 1962 byla první dyslektická třída otevřena v Brně, v roce 1966 prvních sedm dyslektických tříd v Praze a v roce 1971 první samostatná dyslektická škola v Karlových Varech. Pozitivně se rozvíjela i práce s učiteli žáků s poruchami učení. Matějček, Šturma, Žlab si uvědomovali nutnost šířit mezi pedagogické pracovníky nové poznatky a především konkrétní rady, jak s žáky s poruchami učení pracovat. Na konci 60. let vznikl **Dyslektický seminář**, který byl zajišťován Krajským pedagogickým ústavem a od 70. let Českou logopedickou společností (Šturma 1996, s. 14).

70. léta ve světě byla ve znamení **mezinárodní spolupráce**. Byla založena Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení. První světový kongres o vývojové dyslexii se konal v roce 1974 v USA. V roce 1976 se pak při Světové zdravotnické konferenci uskutečnilo setkání odborníků a pedagogů z oblasti vývojové dyslexie, poruch učení.

Osmdesátá a devadesátá léta byla pro rozvoj péče a teorie specifických poruch učení význačná. V Americe při Ortonově

dyslektické společnosti byla tato doba obdobím **zkoumaní mozků** zemřelých dyslektiků.

Ve stejném období u nás proběhla jednání s Ministerstvem školství o možných změnách ve vzdělávání dětí s poruchami učení. Ministerstvo se obávalo snížení průměrného prospěchu, když budou tyto děti zařazeny zpět do běžných škol. Problém byl však vyřešen výnosy ministerstva a navýšením dotací na žáky se specifickou poruchou učení. **První Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení** byl vydán v roce 1986. Tento návod již uvádí možnost slovního hodnocení dětí s poruchami učení či poskytování úlev v klasifikaci.

Téměř revoluční charakter měla pro specifické poruchy učení 90. léta 20. století. Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21 Sb. zák. zajišťující péči o děti se specifickými poruchami učení umožňuje **slovní hodnocení** mateřského jazyka a **cizích jazyků** v průběhu školního roku i na pololetním a závěrečném vysvědčení nebo zlepšením známky o stupeň. Hlavním pojmem 90. let se však stal termín **integrace postižených dětí do běžných škol**. Tento jev se vztahoval i na žáky se specifickými poruchami učení. S novým přístupem se museli vyrovnat žáci, jejich rodiče, ale především učitelé, pro něž muselo být v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálních pedagogických centrech koncipováno další vzdělávání. Také byly formulovány podmínky a kriteria pro integraci dětí s postižením, aby pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a základní školy byly schopné integraci realizovat. Finanční dotace spojená s integrací žáka do běžné třídy (Pokyn MŠMT ČR č. j. 26 252/92-40 Sb. zák.) přispěla k jejich kvalitnějšímu vzdělávání. O dítě pečuje učitel, proškolený pedagog, výchovný poradce, speciální pedagog nebo školní psycholog. Finanční prostředky byly také využity k zřizování minidyslektických tříd, kabinetů dyslexie nebo volnočasových aktivit.

21. století pokračuje v integračních tendencích žáků se specifickými poruchami učení. „Cílem však není jen pouze společný pobyt obou skupin v jedné třídě, ale skutečné soužití – inkluze. Inkluze znamená

ideální stav, kdy školní prostředí natolik odpovídá individuálním potřebám všech dětí, že není třeba ani stanovovat diagnózy ani utvářet individuální vzdělávací programy. Integrace vede žáky k toleranci individuálních rozdílů, ke vzájemné pomoci a ohleduplnosti" (Zelinková 2005, s. 46).

5. Model individualizovaného a diferencovaného cizojazyčného vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Školství České republiky přijalo vzdělávací systém, ve kterém jsou žáci seskupováni po ročnících a výukové obsahy jsou zprostředkovávány v tzv. výukových předmětech, které jsou organizovány do vyučovacích hodin. V těchto hodinách se setkávají žáci různých osobností. Ročníkový systém vzdělávání není zcela schopen brát ohled na jejich jedinečnost. Učitel je nucen orientovat se na průměr a diskriminuje tak děti, které do tohoto průměru nespadají. Nerespektovány jsou potřeby dětí, které nedostačují běžným požadavkům, ani dětí, pro něž nejsou běžné nároky podnětné. Efektivita vyučování, optimálně realizovaný vyučovací proces a učení s co největší účinností jsou tak témata velmi aktuální a opodstatněná. Je nutné hledat vyučovací postupy, které zohledňují heterogenitu třídy a tím se téma individualizace a diferenciace vyučování stává významné.

V současné době se na základních školách vyučuje většinou nediferencované. Je to udivující, protože už po desetiletí se diskutuje o diferenciaci školního vyučování. Mezi pedagogy však převládá názor, že diferenciace nepřispívá k rozvoji žáků, ba naopak, do třídy přináší mnoho neklidu a hluku. To znamená, že (údajně dobré) vyučování má být nerušené, v tichosti, protože každý projev neklidu je pro třídu škodlivý. Avšak úspěchů lze dosáhnout jen tam, kde je člověk aktivní. Ve škole by žáci měli vyučování spoluvytvářet, připravovat, pracovat samostatně, docházet k předložitelným výsledkům a neměli by být stále známkováni (a nebo ještě hůře známkami ukázňováni). S určitým produktivním neklidem je potřeba se smířit (Seibert; Serve 1993, s. 34).

Snaží-li se učitelé skutečně u všech dětí zlepšit jejich studijní výkony, dostává se do popředí individualizované a diferencované vyučování, které vybízí každého žáka k vysoké aktivitě a zároveň se přizpůsobuje jeho individuálním schopnostem a dovednostem. Individualizovaná a diferencovaná výuka by se měla stát základním prvkem školského systému všech typů škol, neboť je nepochybné, že se

v každé třídě při jakémkoli dělení budou objevovat žáci nadaní, průměrní a slabší. A jistě i alespoň jeden žák se specifickými poruchami učení.

5.1. Individualizované a diferencované vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří mezi žáky základních škol početnou skupinu žáků. 6,1% žáků (dle zprávy ČŠI, Tematická zpráva 2005, s. 166) je integrováno do běžného vzdělávacího systému. Tyto děti se mnohdy celé roky nacházejí v začarovaném kruhu (neúspěch ⇨ nedůvěra sám v sebe ⇨ neúspěch). Jejich selhání ve škole, v nich vyvolává negativní reakce na školu, vyučování i na sebe samotné. Dochází často k narušení sebevědomí a pocitu vlastní hodnoty. Čím více se děti setkávají s neúspěchem, tím více nevěří ve své schopnosti a v možnost úspěchu. Popsaný uzavřený kruh je v mnoha případech vyvolán praktikovanými výukovými formami. Nemuselo by tomu tak ale být, protože pro děti se specifickými poruchami učení existují určitá opatření, která doporučují individualizovaný a diferencovaný přístup, jež je těmto dětem přiměřen.

Práva jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561 ze dne 24. září 2004, který vešel v platnost 1. 1. 2005, Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 13 710/2001-24, jež radí, jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a Metodický pokyn č.j. 13 711/2001-24, zaměřený pouze na žáky se specifickými poruchami učení nebo chování. Jmenovaný zákon zaručuje rovný přístup ke vzdělání všem jedincům v plném rozsahu. Nerespektováním výše zmíněných dokumentů porušuje učitel právní normy České republiky.

Jednou z předepsaných forem (Školský zákon č. 561 z roku 2004, §18) individualizace pro žáky s poruchami učení je tzv. **individuální vzdělávací plán**. Tento plán stanovuje reálné vzdělávací cíle i přístupy k žákovi s ohledem na jeho postižení, z čehož následně vychází

hodnocení. Snahou je, aby žákovi bylo poskytnuto ucelené a jím zvládnutelné základní vzdělání.

5.2. Individualizované a diferencované cizojazyčné vyučování ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Na začátku této kapitoly bych ráda konstatovala, že názor, že by děti se specifickými poruchami učení měly být vyřazeny z výuky cizího jazyka, mizí. V dnešní době, kdy je znalost světového jazyka téměř nutností a je pokládána za samozřejmost, bychom těmto dětem znemožnili rovnocenné zařazení do společnosti. Není nutné, aby žák (se specifickou poruchou učení) ovládal cizí řeč dokonale.

Je téměř jisté, že žákův výkon bude také v cizojazyčném vyučování ovlivněn jeho poruchou, a to v závislosti na jejím typu a rozsahu. Problémy se objeví při osvojování i užívání cizího jazyka. Dyslektické děti budou s obtížemi číst slovíčka i celý text, u dysortografiků se objeví tytéž chyby jako v českém jazyce (vynechávání, nahrazování, vkládání písmen i slov). Je tedy třeba, aby učitel používal metody výuky, které žákům usnadňují jejich učení se cizímu jazyku. Žáci s poruchami učení potřebují mnohem více času než jejich vrstevníci k tomu, aby pochopili a osvojili si mnohá pravidla užívání daného cizího jazyka. Pokud těmto žákům nebude včas pomoženo, začne se zvětšovat jejich odstup od ostatních žáků ve třídě a dostaví se pocity neúspěchu, poškození, ublížení a selhání.

Úkolem školy je dát každému dítěti dostatek možností k vytvoření pozitivního přístupu k cizímu jazyku. Čím více diferencovaně a individuálně je utvořena počáteční výuka a čím rozmanitěji jsou podněcovány všechny smysly dětí, tím méně dětí ztroskotá. To znamená, že učitel by měl podporovat všechna integrující opatření a vyvarovat se brzkého výběru a zajištění zvláštního vzdělávání.

5.2.1. Dokumenty řešící současné vzdělávání

V roce 2000 proběhlo jednání Rady Evropy, které stanovilo strategický cíl pro rok 2010, v němž se má Evropa stát soutěže

nejschopnější a nejrozvíjející se společností základající si na znalostech. Další jednání pokračovala stanovením konkrétních cílů a závěrů. Pozornost byla věnována i vzdělávání, konkrétně snaze o zkvalitnění vzdělávacích systémů v Evropské Unii. Zdůrazněno bylo komplexní rozvíjení celé osobnosti člověka tak, aby dokázal obstát ve společnosti, která si zakládá na dynamickém rozvoji a soutěživosti. Cílem vzdělávání je člověk, který se umí uplatnit v měnících se podmínkách zaměstnanosti, člověk, který je schopen rozvíjet svou individualitu a zároveň být demokratickým občanem. Jde tedy o rozvoj tzv. klíčových kompetencí, které vytvořily bázi nové koncepce vzdělávání v Evropě. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 99) definují klíčové kompetence jako „soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělání".

Dle strategií stanovených v Lisabonu (2000) je i jazykové vzdělávání jednou z priorit. Důraz je kladen na zlepšení výuky a rozšíření škály osvojovaných jazyků. Evropská Unie ustanovuje výuku dvou cizích jazyků od raného věku.

V České republice se snahy Evropské Unie realizovaly ve vzniku tzv. Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001), jež je chápán jako systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Tento dokument prezentuje obecné cíle výchovy a vzdělávání, legislativní podmínky pro řízení a financování vzdělávací soustavy, popisuje všechny stupně a druhy škol a školských zařízení a zdůrazňuje význam **specifické péče o děti talentované, mimořádně nadané a sociálně a zdravotně znevýhodněné jedince**. Cíle nového vzdělávání byly odvozovány z individuálních potřeb a zároveň z potřeb společenských. Snahou je rozvoj individuálního vědění, poznávání, získávání sociálních zkušeností a dovedností duchovních, morálních a estetických.

Dalším krokem uskutečňování záměrů Bílé knihy v praxi bylo v roce 2004 vydání rámcových vzdělávacích programů a následně tvorba školních vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument vymezující očekávané výstupy jedinců daných vzdělávacích útvarů. Je to otevřený dokument, který se mění podle potřeb společnosti a žáků. Významné jsou principy rámcových vzdělávacích programů, které přinášejí právě nové a žádané záměry pokrokového školství. Školní vzdělávací programy vycházejí z těchto dokumentů a konkretizují výchovně-vzdělávací cíle dle podmínek školy.

Předkládaná práce je zaměřena na vzdělávací potřeby žáků základních škol a proto je pozornost nadále věnována významným bodům a principům Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství.

5.2.1.1. Individualizace a diferenciace vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství

Cíle základního vzdělávání stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní školství zvlášť pro první a druhý stupeň. Žáci nižších ročníků si mají osvojit myšlenkové operace poznávání, respektování, rozvíjení individuálních potřeb, možností, zájmů každého žáka a starší žáci si osvojují získávání vědomostí, dovedností a návyků, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které je vedou k uvážlivému, kultivovanému chování a zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie (RVP ZŠ 2004, s. 4).

Pro individualizované a diferencované vyučování a pro výuku žáků se specifickými poruchami učení jsou významné principy základního školství, z nichž vybráno (RVP ZŠ 2004, s. 10):

Rámcový vzdělávací program

1. dává pedagogům možnost volby různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

2. umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. žádá zohlednit při dosahování předem stanovených cílů potřeby a možnosti žáků.
4. požaduje uplatnit variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky.
5. žádá vytvářet nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků.
6. vyžaduje zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.
7. žádá prosadit změny v hodnocení žáků směrem k individuálnímu hodnocení jejich výkonů.
8. zdůrazňuje spolupráci s rodiči.

Rámcový vzdělávací program věnuje zvláštní pozornost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmiňuje jejich možné vzdělávaní v různých institucích podle stupně postižení (samostatné školy, samostatné třídy, oddělené skupiny či individuální integrace do běžné třídy). Školám předepisuje vytvářet podmínky pro jejich úspěšné a celoživotní vzdělávání. Požaduje kombinaci výukových metod speciálně pedagogických, alternativních a modifikovaných pro běžnou populaci. Program zdůrazňuje význam uplatňování individuálních vzdělávacích plánů a spolupráci s poradenskými zařízeními. Tzn. že výuka probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciace vzdělávání. Tyto zásady jsou popsány (RVP ZŠ 2004, s. 109) konkrétně jako:

1. uplatňování zdravotního hlediska;
2. respektování individuality žáka;
3. možnost využití podpůrných opatření;
4. uplatnění principu diferenciace a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahů, forem i metod výuky;
5. zohlednění druhu, stupně, míry postižení;
6. podpora talentu a nadání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;

7. odstranění architektonických bariér a provedení potřebných změn v interiéru školy a třídy;
8. uplatnění alternativních forem komunikace;
9. uplatnění odpovídajících učebních stylů;
10. zkvalitnění připravenosti pedagogických pracovníků pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
11. možnost působení speciálního pedagoga ve škole;
12. rozšíření spolupráce školy a rodičů a spolupráce s dalšími vzdělávacími institucemi pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2.1.2. Výuka cizím jazykům dle současných dokumentů

Cizojazyčná výuka je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství zakotvena z hlediska organizačního i metodického. Žáci na základní škole jsou povinni učit se dva cizí jazyky. Cíle cizojazyčného vyučování jsou vymezeny jako správné vnímání jazykových sdělení, porozumění jim, vhodné a účinné vyjadřování a uplatňování výsledků svého poznání (RVP ZŠ 2007, s. 20). Konkrétní požadavky na výuku cizího jazyka jsou v rámci Evropské Unie stanoveny Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (2000).

Společný evropský referenční rámec pro učení se a vyučování jazyků a pro hodnocení v jazycích je dokument vydán Radou Evropy nejen pro všechny pedagogické pracovníky, nýbrž pro širokou veřejnost. Snahou tohoto dokumentu je zkvalitnění komunikace mezi Evropany s různým socio-kulturním zázemím. A na základě tohoto výchozího cíle, Rada Evropy požaduje cizojazyčnou výuku, která vychází z motivace, potřeb, povahy a možností studentů, což znamená, že je zásadní, stanovovat cíle jasné, jednoznačné a reálné. Obecný cíl, jež Společný evropský referenční rámec vymezuje, je užití jazyka ke komunikaci a jednání. Konkrétněji je tento záměr popsán jako schopnost (SERR 2001, s. 3):

1. vypořádat se s potřebami každodenního života v cizí zemi,

2. vyměňovat si informace a názory s mládeží, vrstevníky a dospělými lidmi,
3. lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu dědictví.

Společný referenční rámec stanovuje tzv. společné referenční úrovně, které přesně vymezují míru zvládnutí a ovládnutí cizího jazyka. **Referenční rámec však nedefinuje žádné úlevy z těchto úrovní. Diferencovaný přístup v cizojazyčné výuce lze tedy uplatňovat na základě žáku vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu nebo Jazykového portfolia, jež si žák vede samostatně a na základě svých pokroků.**

Učení se cizímu jazyku je velmi individuální záležitost, neboť celý tento proces je ovlivněn fyzickými a psychickými charakteristikami jedince. Stav smyslového ústrojí, mechanismy řídící pozornost a soustředění, zkušenosti, asociace, stav mysli, hodnoty jedince, jeho praktická zaměřenost, jeho jazyková dispozice – utváří podle míry jejich rozvoje a funkčnosti jedincův pohled na svět, který ovlivňuje komunikativní události.

V rámci osvojování cizího jazyka si žák rozšiřuje kompetence obecné a komunikativní jazykové kompetence (lingvistické, sociolingvistické a pragmatické). V rámci obecných kompetencí (deklarativních znalostí, praktických znalostí, existenciálních kompetencí a schopnosti učit se) žák postupně užívá nabytých zkušeností, které jsou rozvinuté velmi individuálně a v nestejné míře a ovlivňují tak míru získávání nových zkušeností. Nabývání nových poznatků a jejich zařazování do již existujícího systému zkušeností je následně také postup individuální a tak je potřebné proces učení respektovat.

5.2.2. Důvody pro individualizované a diferencované vyučování

Jak již bylo výše zmíněno, v České republice se vzdělávání na základních školách realizuje ve třídách věkově téměř homogenních žáků. Jednotlivé třídy však vykazují velkou heterogenitu. Rozdíly se objevují

nejen mezi žáky třídy, nýbrž i v různých oblastech u jednoho žáka. Jestliže vyučování není přiměřené žákovým potřebám, zůstávají jeho dovednosti, zájmy, pracovní tempo i učební motivace nezohledněné. Následně nejsou plně aktivovány myšlenkové procesy a přichází frustrace a únava.

Vzdělávání v cizích jazycích by se mělo řídit určitými didaktickými principy, které by měly být v souladu s užívanými výukovými metodami. Jednotlivé výukové zásady se vyvíjely postupně – na základě poznatků o cizojazyčném vyučování. Výukové zásady protínají didaktiky všech předmětů. Principy vyučování formuloval již J. A. Komenský a jeho zásady se staly východiskem dalších výukových předmětů. Pro současnou cizojazyčnou výuku, jejíž cílem je komunikativní kompetence žáků a studentů, jsou platné postuláty uvedené Choděrou (2006, s. 120-134). Choděra formuloval zásadu:

1. *respektování mateřského jazyka* – tato zásada popisuje význam explicitního a implicitního porovnávání cizího jazyka s mateřským jazykem. Mateřský jazyk by měl být východiskem, neboť je žákovi stále přítomen během celého procesu učení se cizímu jazyku. Choděra doporučuje využít tohoto srovnání tam, kde se jazykové jevy obou jazyků shodují a naopak je nutné ho přemoci tam, kde se oba jazyky významně liší.
2. *orálního základu* – jazyk má být nacvičován na bázi poslechu a ústního projevu. Tento princip by měl platit nejen v počátku jazykového vzdělávání, jak se s ním často setkáváme v tzv. úvodních audio-orálních kurzech, nýbrž obecně po celou dobu výuky.
3. *priority řečové praxe před jazykovou teorií* – zásada, která zdůrazňuje cíl cizojazyčné výuky, jímž je jazyk pro jeho použití a aplikaci, nikoli jeho popis a výklad.
4. *rozvoje specificky jazykové uvědomělosti* – představuje význam uvědomělých a neuvědomělých činností při učení cizím jazykům, při nabývání znalostí z jazyka a o jazyku. Zatímco znalosti z jazyka jsou nutné závazně, znalosti o jazyku jsou pro žáka nutné nezávazně.

5. *rozvoje řečových návyků* – rozvoj řečových návyků souvisí s rozvojem jazykových prostředků fonetických, grafických, lexikálních a gramatických a na nich jsou pak rozvíjeny řečové dovednosti.
6. *priority zvukové názornosti před zrakovou* – vyžaduje upřednostňování zvukové podoby jazyka před jeho grafickou podobou.
7. *jednoty jazyka a mimojazykových fakt* – v cizojazyčné výuce je nutné respektovat fakt, že naučit se cizí jazyk není jen zvládnutí jazykových prostředků a řečových dovedností ale i osvojení si sociokulturního zázemí, z něhož cizí jazyk pochází a v němž vznikl. Zohlednění těchto fakt má význam pro správnou aplikaci jazyka v jeho původním prostředí.
8. *komplexnosti* – tato zásada reprezentuje princip zastoupení všech prvků učení se cizímu jazyku (výchovně-vzdělávací cíl, jazykové prostředky, řečové dovednosti, jazykové vědomosti, lingvoreálie, reálie, komunikace), jež jsou důležité pro nabytí komunikativní kompetence.

Výuka cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje propojení jmenovaných zásad výuky cizích jazyků a zásad práce s těmito žáky (Pokorná 1997, s. 213-218). Nejvýznamněji se jedná o zásadu přizpůsobit se individuálním možnostem žáka. V počátečních fázích diferenciace v cizím jazyce se nelze ptát, u kterých jazykových prostředků diferencovat a jakými způsoby, nýbrž je nutné se ptát, jaké didaktické kroky mají být použity, aby si všichni žáci osvojili všechny řečové dovednosti a všechny jazykové prostředky, pokud možno za dodržení zásad výuky cizích jazyků.

Na základě dalších úvah docházím k těmto závěrům: V cizojazyčném vyučování

1. se individualizuje a diferencuje proto, aby bylo možné individuální uvědomování si vztahů mateřského a cizího jazyka. Schopnost aplikace jazykového transferu může být velmi nápomocná, avšak

v určitých případech u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není možné pozitivního účinku využít.

2. se individualizuje a diferencuje proto, aby mohl být v různé míře užíván a upřednostňován poslech a ústní projev – řečové dovednosti, které žákům se specifickými poruchami učení činní méně obtíží.
3. individualizace a diferenciace, především ve způsobu práce, umožňují realizovat vyučování, které užívá jazyk v konkrétních reálných situacích.
4. individualizace a diferenciace umožňují, aby bylo dosaženo jednotlivých cílů jak celou třídou, tak všemi jednotlivci za pomoci různých metod a technik.
5. individualizace a diferenciace přispívají k odbourávání nedostatků v jazykových jevech, které si žáci zcela neosvojili.
6. individualizace a diferenciace umožňují uskutečňovat výuku ve dvojicích nebo skupinovou, které přispívají nejen k rozvoji komunikativní kompetence žáka, nýbrž i k rozvoji jeho kompetence sociální.
7. se individualizuje a diferencuje proto, aby bylo možné jednotlivým žákům stanovovat reálné cíle z různých oblastí tak, aby si osvojili cizí jazyk dle svých možností.
8. se individualizuje a diferencuje proto, aby bylo možno maximálně rozšiřovat znalosti, poznatky a dovednosti všech žáků odpovídajíc jejich individuálním možnostem.

5.2.3. Rysy individualizovaného a diferencovaného cizojazyčného vyučování

Individualizovaně a diferencovaně pojatý vyučovací proces cizímu jazyku je svou povahou orientovaný na každého žáka, přizpůsobený jeho možnostem a přispívá k plnému rozvoji celé jeho osobnosti a k dosažení nejvyšších možných cílů. Snahou individualizace je maximálně podporovat žáky různých schopností a dovedností, povzbuzovat je a připravit je na jejich uplatnění ve společnosti. Diferenciace by měla směřovat ke společnému vyučování všech žáků.

Jde o vyučování, ve kterém každý žák spolurozhoduje, táže se po smyslu jednotlivých učitelem kladených požadavků na vzdělávání. Žáci neplní jen zadávané úkoly, mnohem více se diskutuje, jedná a hodnotí. Vztah mezi učitelem a žákem je intenzivnější a přímější.

Diferenciace a individualizace cizojazyčného vyučování vyžadují jiný typ učitele. Žádá se dynamičnost, pestrost práce a otevřenost učitele. Žádoucí je učitel, který upřednostňuje méně vytyčené, spíše otevřené plánování a jasné snížení vlastních aktivit ve vyučování. Učitel musí být schopen pomocí impulsů nebo materiálů podnítit a navodit touhu žáků vypořádat se s jazykovým problémem.

Individualizované a diferencované vyučování lze tedy popsat řadou charakteristik, které se mohou zdát povšechné a nekonkrétní. Avšak tato obecná rovina je nutná pro možnost aplikace tohoto vyučovacího principu v různých výukových postupech, metodách, technikách a sociálních formách vyučování.

Individualizované a diferencované vyučování

- vytváří rovnováhu mezi předepsanými strukturami a možnostmi pro vlastní iniciativu;
- požaduje aktivní práci žáků;
- umožňuje realizovat své vzdělávací snahy v diskusi s ostatními;
- vyžaduje nést spoluzodpovědnost za své vzdělávání;
- učí žáky sebehodnocení;
- žádá diskuse žáků nad způsobem dosažení cílů;
- vychovává k odpovědné a korektní práci v týmu;
- užívá zajímavých, věku přiměřených situací;
- vytváří menší třídy a další strukturální změny vedoucí k dosažení pracovních podmínek, které přispívají k dosažení cílů;
- poskytuje metodickou pomoc a učební materiály, které jsou nutné pro učební pokrok;
- nabízí alternativní výukové materiály;
- nabízí individuální pomoc;

- obohacuje žákovo vědění o zkušenosti a poznatky různých charakterů a různými cestami (prakticky, jazykově, myšlenkově, smyslově);
- umožňuje práci samostatnou, skupinovou, partnerskou aj. v kombinaci s frontální výukou;
- respektuje žákovy vzdělávací potřeby;
- vychází ze zkušeností žáků, jež již nabyli a z jejich všeobecného přehledu;
- zohledňuje žákovy zájmy;
- podněcuje žáky k vytváření domněnek a hledání způsobů řešení problémů;
- poskytuje nutné odměny a nezbytné povzbuzení, které jsou nutné pro individuální rozvoj;
- umožňuje rozdělit učivo do obsahových celků odpovídajících možnostem jedince;
- umožňuje řešit úlohy, jejichž stupeň obtížnosti odpovídá schopnostem a dovednostem žáka a podněcuje myšlenkové operace analýzu, syntézu, porozumění, hodnocení;
- uspokojuje citové prožitky žáků – napětí, radost, úspěch, zvědavost;
- respektuje žákovo tempo;
- poskytuje žákovi zpětnou vazbu,
- vychází z reálného podnětu a konkrétních praktických výukových postupů, které mají oproti čistě verbálnímu zprostředkování látky příznačně vyšší efekt;
- jasně formuluje úkoly a problémy, které mají být řešeny;
- staví učitele do role poradce, pomocníka, partnera.

5.2.4. Možnosti individualizovaného a diferencovaného cizojazyčného vyučování

Způsoby individualizace a diferenciace by měly respektovat žákovy charakteristiky, které ovlivňují jeho výchovně-vzdělávací proces. Žáci se odlišují např. (Kaufmann 2007, s. 188):

- v pracovním tempu,
- ve výkonu, kompetencích,

- v dosavadních znalostech a zkušenostech,
- v pracovních návycích a v postojích k učení,
- v učebních stylech,
- v sociálním chování,
- ve výukových cílech a záměrech,
- v zájmech,
- ve věkově podmíněných aspektech,
- v představách o dobrém vzdělávání,
- v motivaci,
- v pohlaví,
- v mateřském jazyce,
- v rodinném zázemí,
- v životních podmínkách,
- v očekáváních.

V souladu s jmenovanými charakteristikami lze rozlišit následující formy individualizace a diferenciace, které od sebe lze teoreticky jednoznačně oddělit, ovšem ve školní praxi se mísí, doplňují a vytváří tak komplexní výukové situace.

1. Individualizace a diferenciace podle výkonu, stupně obtížnosti učiva

Diferenciace podle prospěchu je odrazem třídy a její výkonnostní různorodosti. Diferenciací může vzniknout homogenita – „stejní" žáci ve „stejných" skupinách nebo naopak heterogenita – skupiny žáků jsou záměrně výkonnostně nestejnorodé. Ovšem i výkonově homogenní skupiny se velmi brzy přemění v heterogenní skupiny nového druhu.

Diferenciace podle výkonu spočívá v zadávání odlišně náročných úloh jednotlivým žákům či skupinám. Zadání úkolu je samozřejmě závislé na výukovém cíli.

Úskalím diferenciace a individualizace podle výkonu (prospěchu) je sociální hledisko. Děti jsou ovlivňovány přiřazením k určité skupině, což ve většině případů ovlivňuje jejich vlastní sebehodnocení a jejich

připravenost podat výkon. Skutečnost, že obzvláště „méně schopní" získají o sobě nepříznivý obraz a v důsledku toho jsou schopni – ochotni méně dokázat, je logickým následkem. V extrémních případech je výsledkem negativní zaujetí vůči výukovému předmětu či škole. Ani úspěšní žáci nejsou v homogenních skupinách v bezpečí: vytvoří si snadno přehnané ideály o sobě samých a o svých výkonech. Mezi dětmi se tímto typem diferenciace upevňuje „sociální typizování", které se pak projevuje ve škádlení a vzájemném hanlivém pojmenovávání. I učitelé někdy podlehnou diferenciaci podle prospěchu. Stane se pro ně určitým mechanismem – předjímáním. Začnou více důvěřovat určitým žákům, jiným méně, což ovlivňuje jejich chování k žákům.

Myšlenka prospěchu jako kritéria diferenciace je velmi problematická, ale nesmí se celkově zamítnout. Děti mohou a chtějí – také při výuce německého jazyka – mnohého dosáhnout. Úkoly musí být přiměřeného stupně obtížnosti, aby co možná nejvíce žáků dosáhlo kladných výsledků a zaujalo k výuce pozitivní přístup.

2. Individualizace a diferenciace podle rozsahu učiva, výukových obsahů

Rozčlenění výukových obsahů do různých pracovních oblastí umožňuje rozdělení třídy do menších skupin či individuální způsob práce s rozdílným obsahem učiva. Učitel může žákům nabídnout práci na jednom společném tématu či na několika odlišných tématech. Každý žák se může rozhodnout, v jaké oblasti bude plnit úkoly. Jednotlivé úlohy je možné střídat a doplňovat tak, aby každý žák postupně zvládl učivo v potřebném rozsahu. Učitel musí dbát, aby žáci nevolili stále tentýž obsah, aby nepracovali jednostranně. Nejde přitom o co největší počet řešených příkladů, nýbrž o co největší počet správně a pečlivě vyřešených úloh.

3. Individualizace a diferenciace podle výukových cílů

Diferenciace podle výukových cílů stanovuje konkrétní cíle. Podle nich je vytvořena forma vyučování a zvoleny metody, které podporují různé žákovy aktivity, různé způsoby jeho jazykového jednání (poslech,

mluvení, pozorování). Principiálně jde o stanovení hlavního výukového cíle a jeho rozdělení na dílčí cíle různých obtížností. Následně vzniknou výukové situace odlišných náročností při stejných způsobech práce.

4. Individualizace a diferenciace podle pracovního a učebního tempa žáků

Běžná vyučovací hodina začíná frontálním vyučováním. V jeho průběhu jsou všem žákům zadány totožné úlohy. Žáci na základě svého tempa vyřeší různý počet úkolů a kontrola takto dosažených výsledků je velmi náročná. Různí žáci potřebují různý čas k vyřešení stejného úkolu. Je proto nutné, aby učitel pro žáky, kteří pracují rychleji připravil činnosti, které smysluplně vyplní dobu čekání na žáky, kteří pracují pomalejším tempem, nebo je potřebné, aby jednotlivým skupinám žáků byl stanoven rozdílný počet úkolů, které mají vyřešit.

5. Individualizace a diferenciace podle sociálních motivů

Diferenciace na základě sociálních motivů představuje diferenciaci, která vychází z různých potřeb žáků při daném způsobu práce. Jde o typ diferenciace podle individuálních potřeb žáka vycházejících z jeho socio-kulturních zkušeností – diferenciace na základě odlišné dovednosti spolupráce či vycházejících z jeho kulturního zázemí – diferenciace podle kulturních zvyklostí v mezilidských vztazích.

Diferenciace podle sociálních motivů žáka je realizovatelná pomocí různých sociálních forem vyučování: hromadné vyučování, práce ve dvojicích, skupinová práce, samostatná práce.

6. Individualizace a diferenciace podle způsobu práce

Diferenciace podle způsobu práce představuje rozdělení třídy do skupin, přičemž každá skupina zpracovává zpravidla stejné úkoly různými způsoby. Takto provedené vyučování vyústí hromadným vyučováním, v němž jsou prezentovány dosažené výsledky. Osvojení odlišných pracovních postupů a schopnost práce s různými prostředky by

měly žákovi pomoci v jeho obtížích při vzdělávání. Učitel by měl však zabránit, aby se žáci vyhradili na jeden způsob práce.

5.3. Individualizovaná a diferencovaná výuka německému jazyku u žáků se specifickými poruchami učení

Často vznikají pochyby, zda je německý jazyk vhodný pro žáky se specifickými poruchami učení a zda by se snad raději neměli učit jinému cizímu jazyku. Domnívám se, že s určitými úlevami a velkou či menší dávkou tolerance, dítě se specifickou poruchou učení německý jazyk zvládne. Nelze předpokládat, že jeho výkony budou vždy výborné a že si všichni žáci celkově osvojí jazyk perfektně. Záleží především na učiteli, který vyučuje žáky s poruchou učení, jak přizpůsobí své nároky a požadavky schopnostem a dovednostem žáků.

Němčina není jednoduchá pro žáky bez poruch učení, natož pro žáky s poruchami. Tento cizí jazyk má poměrně náročnou gramatiku. Uvědomme si, že pokud chceme sdělit jednoduchou větu, např. „Ihr habt ein neues Auto.“, musíme zvládnout časování nepravidelného slovesa haben, znát člen slovíčka auto i jeho tvar jako členu neurčitého ve čtvrtém pádě a v neposlední řadě také umět skloňovat přídavné jméno po členu neurčitém. Zde vidíme, kolik gramatických pravidel musí žák umět a správně použít předtím, než může danou větu vyslovit. Má-li žák s dysgrafií nebo dysortografií tuto větu ještě napsat, a to v určitém čase, dostává se jistě do stresující situace.

5.3.1. Výukové principy pro osvojení si němčiny žáky se specifickými poruchami učení

Při plánování výuky německému jazyku je třeba využít a propojit řadu poznatků z různých oblastí: psychologie, pedagogiky, didaktiky. Principy a zásady vycházející z jednotlivých věd je nutné vzájemně provázat a využít je pro nalezení postupů, jak žákům s poruchami učení usnadnit osvojování německého jazyka. Je třeba dát žákům možnost, aby se seznámili s jednotlivými metodami výuky a pomůckami, a tak našli způsob práce a pomocný materiál, který vyhovuje jejich potřebám.

Níže uvedené zásady (Zelinková 2005, s. 78) je možné praktikovat v běžném vyučování heterogenní skupiny žáků.

1. *Multisenzoriální přístup* – představuje využití smyslů v procesu učení se. Při osvojování si faktů z jazyka i o jazyku by mělo docházet co možná nejvíce ke spojování alespoň zraku, sluchu a pohybu.
2. *Komunikativní přístup* – ve smyslu komunikativní kompetence, tedy umět se vyjádřit (i velmi jednoduše), rozumět vyslechnutému sdělení a vyjádřit své potřeby a myšlenky.
3. *Sekvenční přístup* – představuje obecně platnou výukovou zásadu – postupu po malých, návazných krocích.
4. *Strukturovaný přístup* – je snaha vycházet z vnitrojazykového transferu, kdy jeden již osvojený jev usnadní pochopení a zvládnutí nového jevu.
5. *Automatizace, opakování* – časté opakovaní učiva je pro žáky s poruchami učení nevyhnutelné. „[...] určitá forma drilu je u některého učiva účinná a nebytně nutná (Zelinková 2005, s. 82).
6. *Respektování individuality dítěte* – je nutné vycházet z možností dítěte a stanovovat mu takové cíle, jichž je schopno dosáhnout a být tak úspěšně hodnoceno.
7. *Nácvik metakognitivních strategií* – žák si dané učivo osvojí skutečně jen tehdy, ví-li, jaké jsou jeho vlastní cesty k úspěšnému zvládnutí učiva.

Z dalších zásad je možné jmenovat (UNESCO 2005, s. 40-53):

8. *Zásada aktivity* – žák se zapojuje aktivně a angažovaně do toho, co se má naučit. Je možné ponechat žákům možnost zvolit si vlastní učební cíle, které jsou v souladu s jejich zájmy.
9. *Možnost spolupráce* – vytvářet během hodin němčiny situace, v nichž na sebe musí žáci vzájemně reagovat.
10. *Autoregulace* – naučit žáka poznat, kdy chybuje a naučit ho své chyby opravovat.
11. *Rozvoj schopnosti přenášet učivo do nových situací* – vytvářet během hodin situace, které odpovídají reálnému životu a v nichž si mohou žáci ověřit získané poznatky.

12. *Motivace* – faktor motivace hraje v celém vyučovacím procesu důležitý význam. V hodinách by měla být projevována úcta a uznání k žákově úspěšným výsledkům práce.

Nejen respektovat slabiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a reagovat na ně, nýbrž zaměřit se především na silné stránky těchto žáků, by mělo být zásadní při přípravě výukového procesu (Janíková 2008, s. 75). Z výzkumu Janíkové (2008, s. 76-77) vyplynuly závěry, které je nutné považovat za výchozí při řešení otázky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v německém jazyce. Výukový proces by měl umožňovat žákům časté a pozitivní prožitky v následujících aspektech žákovy osobnosti:

- Žáci se specifickými poruchami učení jsou spontánní.
- Žákova připravenost komunikovat je ve stimulujících aktivitách a podněcujících obsazích vyšší.
- Žáky s poruchou učení němčina baví – i přes jejich obtíže.
- Žáci s poruchami učení nemají strach mluvit, nemají strach z chyby.
- Žáci mluví raději v hravých aktivitách než v „tradičních" cvičeních.
- Žáci s poruchami učení disponují i při mluvení značnou fantazií.
- Žáci disponují hereckým nadání.

Z těchto východisek vyplývá, že je vhodné výukový proces stavět na komunikačním principu, užívání aktivit a technik pro rozvoj ústního projevu nebo využívání metod dramatu a dramatické výchovy může velmi pozitivně přispět nejen k rozvoji komunikativní kompetence žáků se specifickými poruchami učení, nýbrž k rozvoji celé žákovy osobnosti.

5.3.2. Práce se slovní zásobou

Z důvodu důkladné práce se slovní zásobou v kapitole 8, považuji za vhodné zmínit několik principů pro práci s německými slovíčky u žáků se specifickými poruchami učení.

Slovní zásoba je významnou složkou studia jazyka. Osvojit si slovní zásobu německého jazyka je základem pro zvládnutí dalších jazykových

prostředků a řečových dovedností, neboť je důležité učit se novému učivu na již zvládnuté slovní zásobě. Není pochyb o tom, že mnohým žákům s poruchami učení činí problémy naučit se slovíčka či slovní spojení. Žák se učí grafickou a zvukovou stránku slovíčka, musí se učit slovíčka nová a stále si opakovat slovní zásobu již naučenou. Pro dítě, které špatně čte i píše, je to úkol náročný. Existuje několik pravidel, které žákům tuto nelehkou úlohu usnadňují:

- učit se slovíčka každý den: učit se novým a opakovat si stará;
- učit se slovíčka kratší dobu, ale vícekrát, častěji a méně slovíček je efektivnější než jednou a mnoho slovíček naráz;
- učit se slovíčka číst, psát, vyslovovat;
- učit se slovíčka tématicky;
- učit se slovíčka v souvislosti se symbolem nebo předmětem;
- učit se slovíčka v krátkých a jednoduchých větách;
- učit se fráze a krátké rozhovory;
- učit se slovíčka v různém pořadí, ne jen tak, jak jsou po sobě napsaná v učebnici;
- učit se přiřazovat českému významu německý, ale i německému významu český.

Pro názornost jsou uvedeny i konkrétní příklady práce pro systematizaci slovní zásoby (upraveno dle Pokorná 1998, s. 112-119):

1. Jmenování slov s danou jednotnou charakteristikou
   - Slova začínající stejným písmenem
     der Hund, das Haus, der Hase, das Haar, ...
   - Slova označující předměty ve třídě
     die Tafel, der Tisch, die Kreide, der Stuhl, die Lehrerin, ...
   - Slova označující potraviny
     Brot, Butter, Fleisch, Kartoffeln, ...
   - Slova označující předměty dané barvy
     gelb: die Sonne, die Rose, die Zitrone, das Huhn, ...
   - Slova označující vlastní ranní činnosti

aufstehen, frühstücken, Zähne putzen, Schulsachen packen, ...

- Slova označující předměty z papíru

  das Buch, das Heft, die Zeitung, der Brief, ...

2. Vymýšlení slov opačného významu

   klein – groß, süß – salzig, Morgen – Abend, sonnig – regnerisch, unter – über, geben – nehmen.

3. Vymýšlení rýmů

   laufen – kaufen, mein – dein, die Meinung – die Zeitung, ...

4. Jmenování slov podřazených danému pojmu

   Familie – Mutter, Vater, Kinder, Oma, ...

   Verkehrsmittel – der Zug, das Auto, das Flugzeug, das Schiff, ...

   Tiere – der Hund, die Katze, das Meerschweinchen, ...

5. Hledání slov nadřazených daným slovům

   Tulpe, Rose, Narzisse – Blumen

   Milch, Käse, Joghurt – Milchprodukte

6. Vytváření jednoduchých definic

   die Katze – ein Haustier, das miaut

   Dienstag – der zweite Wochentag

7. Vytváření dvojic slov

   Vati – Sohn: Mutti – Tochter

   Sommer – Winter: Badeanzug - Ski

6. Výzkum Individualizovaná a diferencovaná výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u učitelů němčiny

6.1. Výzkumný problém

Tématika žáků s vývojovými poruchami učení v cizích jazycích byla velmi aktuální před několika lety, v současné době se o problémech těchto dětí hovoří již méně, neboť jsou řešeny individuálně, často ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo nejsou řešeny vůbec. Domnívám se, že je zapotřebí tuto problematiku komplexně prozkoumat z širšího hlediska a systematizovat pro potřeby učitelů.

Žáci se specifickými poruchami učení ve školních třídách byli vždy, téměř všude jsou a můžeme si být jisti, že i budou. Snad všichni učitelé vědí, jak těžké bývá jejich vzdělávání. Tito žáci nejsou chápani jako žáci s postižením, ale setkáváme se s tím, že vlivem vysokých požadavků na vzdělání současnosti bývají i vyčleňováni z běžného vyučování.

Je téměř jisté, že žákův výkon bude také v cizojazyčném vyučování ovlivněn jeho poruchou, a to v závislosti na jejím typu a rozsahu. **V případě výuky německého jazyka existuje celá řada nezodpovězených otázek či nevyřešených problémů (rozsah učiva, způsoby učení se, způsoby osvojování, způsoby vyučování, výukové materiály) při snaze dosáhnout – komunikativní kompetence.** Řešení této problematiky by se nemělo týkat pouze teoretické úrovně, ale mělo by probíhat i v praxi.

Cizojazyčné vyučování žáků s poruchami učení by mělo vést především k praktickému využití jazyka. „Názornost reálné komunikační situace“ by se mohlo stát mottem výuky, tedy názornost a skutečnost by měly být hlavními pomůckami učitele jazyka, což bylo také východiskem předložené práce.

Ve svém výzkumu jsem se zabývala řešením výukových problémů žáků se specifickými poruchami učení v širším výukovém kontextu. Skutečnou výukovou situaci, se kterou se učitel každodenně vyrovnává, představuje heterogenní skupina žáků, skupina žáků s rozdílnými

předpoklady učit se, s nestejnou připraveností vzdělávat se, s různými schopnostmi a dovednostmi. Diferenciace a individualizace výukového procesu jsou tedy žádoucí. **Problémem výzkumu se stalo zmapování stavu výuky heterogenních jazykových skupin s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zkoumané na podkladě individualizace a diferenciace vyučování.**

6.2. Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, **jak učitelé základních škol německého jazyka pojímají výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách němčiny a zda využívají možnosti individualizované a diferencované výuky.** Z výzkumu mělo též vyplynout, jakých výukových metod využívají učitelé při výuce v heterogenních skupinách žáků a zda si sami připravují výukové materiály pro individualizované a diferencované vyučování.

K dosažení cíle výzkumného šetření byl jako prostředek zvolen dotazník (viz. Příloha A a B). Při sestavování dotazníku byl sledován cíl statistického zpracování a vyhodnocení.

Na základě stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu byly formulovány základní a dílčí hypotézy:

Základní hypotéza:

- Postupem času se zlepšují teoretické znalosti i praktické dovednosti učitelů z oblasti výuky žáků s vývojovými specifickými poruchami učení.

Dílčí hypotézy:

- Učitelé řeší obtíže, které přináší výuka žáků se specifickými poruchami učení.
- Učitelé spolupracují s institucemi zajišťujícími péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Učitelé sledují předpisy týkající se výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Učitelé se snaží o individualizované a diferencované vyučování, ale systematicky propracovaný metodický nástroj by byl žádaný.

- Učitelé věnují dostatek pozornosti přípravě diferencovaných úkolů.
- Učitelé připravují zvláštní materiály pro žáky se specifickými poruchami učení.
- Učitelé diferencují v oblasti výukových metod i v oblasti obsahů vyučování.

6.3. Východiska šetření

Celý výzkum šetřící stav výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a realizaci individualizovaného a diferencovaného vyučování probíhal po dobu šesti let (2003 – 2008). Výzkumný záměr se během let modifikoval, avšak hlavní cíl zůstal nezměněn. Změny v šetření se projevily především změnou některých položek v dotazníku ve smyslu bližšího určení a specifikace. První dotazník (2003) obsahoval 10 položek, které byly převážně orientované na problematiku výuky němčiny u žáků s poruchami učení a téma individualizovaného a diferencovaného vyučování bylo zkoumáno jen okrajově. Druhý dotazník (2004) byl rozšířen o jednu identifikační otázku týkající se pedagogického vzdělání učitelů a o otázku specifikace počtu vyučovaných žáků s poruchami učení. Třetí dotazník (2005) je totožný s předchozím dotazníkem. Čtvrtý dotazník (2006) byl doplněn o otázku orientace ve vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích vydávaných MŠMT pro výuku žáků s poruchami učení. Pátý dotazník (2007) je shodný se čtvrtým dotazníkem. Poslední dotazník (2008, viz. Příloha B) byl obohacen o poměrně podrobné rozpracování položky řešící individualizované a diferencované vyučování. Průběh vývoje dotazníku je představen v příloze A. Jednotlivé doplněné položky jsou vždy vyznačeny barevně.

Při přípravě výzkumného záměru nebylo možné se v české odborné literatuře seznámit s výzkumem totožného charakteru. Avšak jistá možnost konfrontace výsledků byla realizovaná po uzavření šetření s výzkumy Postoj učitelů ke vzdělávaní žáků s SPU (Kocurová 2005, s. 20-36), Dyslektický žák z pohledu učitele (Vágnerová; Krejčová 2005, s. 37-51) a s výzkumem Problematika výuky němčiny u žáků se

specifickými poruchami učení pohledem učitele (Janíková 2007a). Výzkumné šetření Kocurové se se zde prezentovaným šetřením shodovalo v záměru zmapovat stav péče o žáky se specifickou poruchou učení a analyzovat pojetí výuky u učitelů, kteří vzdělávají žáky s poruchou učení. S výzkumem provedeným Vágnerovou a Krejčovou měl autorčin výzkum společný cíl zjistit míru informovanosti učitelů o specifických poruchách učení. S výzkumem Janíkové bylo možné sledovat více shod – snaha o zmapování početního zastoupení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce němčiny v běžné třídě, způsob a míru spolupráce mezi učiteli a příslušnými institucemi zajištujícími péči o žáky s poruchami učení, způsob spolupráce s rodiči a potřeby učitelů němčiny pro zefektivnění výukového procesu. Zmíněná šetření se liší od autorkou provedeného výzkumu především výzkumným vzorkem. Výzkumný vzorek prvního šetření tvořilo 89 učitelů blíže nespecifikovaných. Zkoumanou skupinou druhého výzkumu bylo 63 učitelek ze specializovaných tříd pro děti s poruchou učení a 38 učitelek z běžných škol. A třetí výzkumný vzorek byl reprezentován 97 učiteli ze základních škol v Brně a Jihomoravském kraji.

6.4. Metodologické zpracování

Pro získání dat byla jako základní explorativní metoda zvolena metoda dotazníku, která patří v pedagogickém výzkumu k nejčastěji užívaným metodám zjišťujícím informace o respondentovi a jeho názory a postoje k předloženému tématu.

Jednoznačnou výhodou dotazníkového šetření je možnost oslovení velkého počtu respondentů současně. Další významnou předností dotazníkové výzkumné metody je většinou možnost plné kvantifikace i velkého množství získaných údajů. Nevýhodou dotazníků je především neobjektivnost výpovědí respondentů. S tím souvisí i problém vhodného kladení otázek a navržení odpovědí, ze kterých si respondenti vybírají. Tyto navrhované odpovědi by neměly respondenta omezovat a podsouvat mu odpověď. Další nevýhodnou stránkou dotazníkového šetření je,

ponecháme-li respondentovi možnost volných odpovědí, jejich komplikovaná až nemožná kvantifikace.

6.5. Předvýzkum

Výzkumu předcházel předvýzkum realizovaný u studentů magisterského programu Pedagogické fakulty kurzu Aktuální otázky didaktiky německého jazyka v listopadu 2007. V tomto předvýzkumu byl ověřen konečný dotazník pro rok 2008, který mapuje celou problematiku diferencované a individualizované výuky zohledňující žáky s poruchami učení. V předvýzkumu šlo především o prověření poslední části dotazníku, která byla nově doplněna. Na základě připomínek byly jednotlivé otázky přesněji formulovány a doplněny. Výsledky předvýzkumu nejsou součástí této práce.

6.6. Vymezení výzkumného vzorku

Základním souborem pro zjištění stavu výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování představuje skupina všech učitelů německého jazyka na základních školách. Pro neschopnost pojmout celý základní soubor bylo třeba vytvořit výzkumný vzorek. Výzkumný vzorek byl vytvořen záměrným výběrem.

Jako prvky základního souboru byli zvoleni učitelé základních škol. V celkovém výzkumném šetření však bylo nutné počítat i s respondenty z jiných typů škol. Tyto dotazníky byly z výzkumu vyřazeny, protože cílem bylo zmapovat situaci výuky žáků se specifickými poruchami učení a využití diferencované a individualizované výuky na základní škole.

Výzkumný vzorek byl vytvořen z učitelů základních škol, kteří se zúčastnili metodických seminářů k výuce německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. Během let 2003 - 2008 bylo uspořádáno 11 seminářů na území České republiky – Plzeň (2x), Karlovy Vary, Praha, Brno (2x), Zlín, Pardubice, Hradec Králové, České Budějovice, Mladá Boleslav. Těchto seminářů se zúčastnilo celkem 237 vyučujících německého jazyka. 49 pedagogů vyučovalo na jiném typu školy než na

základní škole a jejich dotazníky byly z výzkumného šetření vyřazeny. Konečné číslo respondentů činí tedy 188.

Z hlediska geografického určení výzkumného vzorku byl předpoklad, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování nejsou regionálně podmíněné, ani závislé na kulturních faktorech. Jediná regionální podmíněnost, která výzkum ovlivnila, byla podmíněnost uskutečněných metodických seminářů k výuce žáků se specifickými poruchami učení, které se konaly na různých místech České republiky. Šetření učitelské populace by však mohlo být podmíněné faktorem osobnosti učitele (věk, aprobovanost, vzdělání).

Platnost výzkumného šetření je nutné omezit pouze na skupinu učitelů, u nichž bylo šetření provedeno. Aby bylo možné stanovit závěry platné pro území České republiky, bylo by nutné realizovat rozsáhlý výzkum skupinou výzkumníků.

6.7. Popis a struktura dotazníku

Dotazník obsahuje v úvodu oslovení respondentů, datum, téma, důvod prováděného šetření a prosbu o vyplnění předloženého dotazníku. Bližší charakteristika autorky nebyla nutná, neboť byla všem šetřením vždy osobně přítomna a před jejich zahájením respondentům všechny důležité informace podala a objasnila.

Konečný dotazník obsahuje tři hlavní tématické oblasti. První část dotazníku (označena I) je věnována položkám upřesňujícím charakteristiky respondentů. Jedná se o pohlaví, věk, aprobovanost, pedagogické vzdělání a místo školy. Druhá část dotazníku (označena II) je věnována výuce žákům se specifickými poruchami učení. Tato část se v průběhu prvních 4 let rozrostla na konečný počet 10 položek, které jsou dále rozčleněny a kombinují odpovědi uzavřené a otevřené. Nutno podotknout, že volných odpovědí respondenti často nevyužívali. Třetí část dotazníku (označena III) byla doplněna až v roce 2008 a zaměřuje se konkrétně na realizaci diferencované a individualizované výuky. Tato

položka je rozdělena na 25 podotázek, které vyžadují odpověď ano/ne a nabízejí i možnost specifikace některých odpovědí.

Dotazník je zakončen poděkováním. Celkový čas řešení dotazníku neměl přesáhnout 20 minut.

6.8. Poznámky ke statistickému zpracování a vyhodnocení

Získaná data z dotazníků byla uložena do programu Microsoft Office Excel 2003, který nabízí prostředky ke statistickému a grafickému zpracování. Data byla zaznamenávána po jednotlivých letech a následně vzájemně porovnána. Výsledky jsou prezentovány pomocí tabulek a grafů, převážně sloupcových s dodržením barevného rozlišení škály vyjadřující četnost označení jednotlivých výpovědí. Při udávání procentuálního zastoupení byly jednotlivé hodnoty zaokrouhlovány na celá čísla.

Z důvodu užití dotazníku s velkým zastoupením otázek s navrženými odpověďmi, z nichž si respondenti vybírali, která nejlépe charakterizuje jejich postoj, byla kvantifikace těchto položek dobře realizovatelná. Kvantifikace volných odpovědí vyžadovala podrobnější zpracování. V podkapitole o výsledcích výzkumného šetření jsou uváděny hromadné výsledky ze všech dotazníků. V některých případech se však ukázalo zajímavé porovnat výsledky z jednotlivých let. Tyto závěry jsou níže zdůrazněny.

Podmínkou výzkumu byla anonymita respondentů.

Vzhledem k předem stanoveným kriteriím bylo z výzkumu vyřazeno 49 dotazníků, které nesplňovaly požadavek na typ školy, ve kterém měli respondenti vyučovat. Cílem výzkumu bylo realizovat šetření u učitelů základních škol, aby byl zjištěn stav výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a způsob realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování na základní škole. Dotazníky učitelů z jiných typů škol byly proto vyřazeny.

6.9. Výsledky výzkumu a jejich analýza

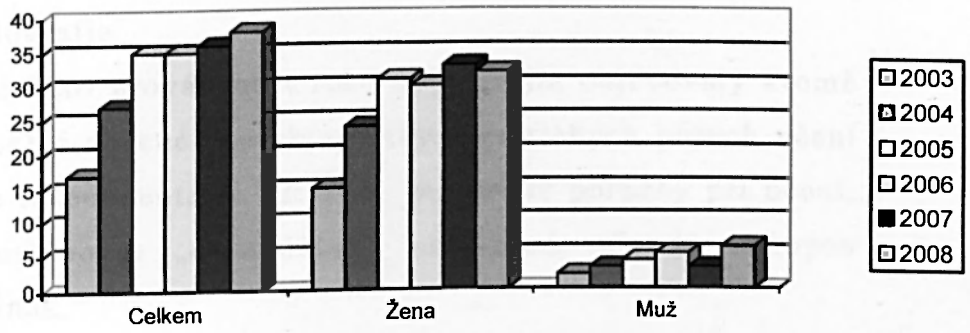
I. Charakteristika respondentů

První část dotazníku obsahující otázky skupiny I zjišťuje pomocí tzv. identifikačních otázek základní informace o respondentovi.

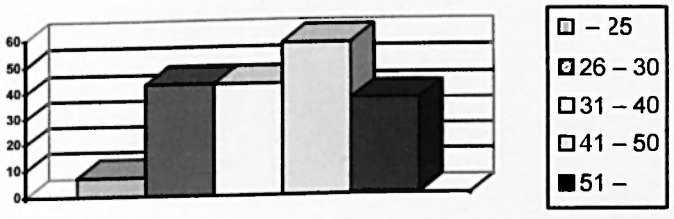
Výzkumu se zúčastnilo celkem 188 učitelů základních škol (konkrétní počty jsou uvedeny níže v tabulce a grafu), z nichž bylo 165 žen a 23 mužů. Nejpočetnější věkovou kategorií byly učitelé ve věku 41-50 let, nejméně četnou skupinou byli učitelé mladší 25 let, ostatní věkové kategorie byly téměř vyrovnaně zastoupené.

Respondenti se dostavili z různých měst a obcí České republiky. Tato položka nebude podrobněji analyzována.

Pohlaví respondentů			
	Celkem	Zena	Muž
2003	17 (9%)	15 (88%)	2 (12%)
2004	27 (14%)	24 (89%)	3 (11%)
2005	35 (19%)	31 (89%)	4 (11%)
2006	35 (19%)	30 (86%)	5 (14%)
2007	36 (19%)	33 (92%)	3 (8%)
2008	38 (20%)	32 (84%)	6 (6%)
2003-2008	188 (100%)	165 (88%)	23 (12%)



Věk respondentů	
– 25	7
26 – 30	43
31 – 40	43
41 – 50	58
51 –	37



114 (61%) vyučujících uvedlo, že jsou aprobovaní učitelé němčiny. Tento výsledek není pro současnou vzdělávací politiku Evropy příliš příznivý. Nicméně vypovídá o stavu aprobovanosti němčinářů na základní škole. Otázka pedagogického vzdělání byla do výzkumu zařazena až v roce 2004. Proto výsledek zde představený nepodává skutečnou charakteristiku celé skupiny. Z 57 neaprobovaných učitelů má pedagogické vzdělání 51 (91%).

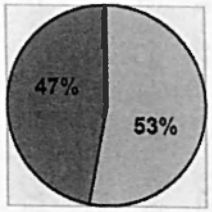
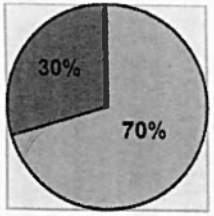
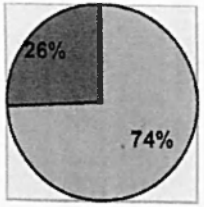
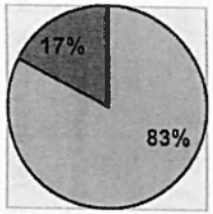
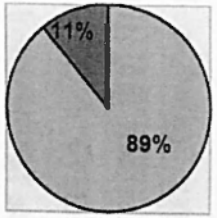
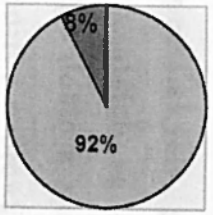
II. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Položka 1: *Co jsou to specifické poruchy učení (dále SPU) a jaké druhy těchto poruch existují. Pokuste se o stručnou charakteristiku.*

V první položce měli respondenti vysvětlit, jak chápou pojem specifické poruchy učení, pokusit se je vyjmenovat a definovat. 32 respondentů(17%) vyjmenovalo konkrétní poruchy učení, nejčastěji byly uváděny dyslexie, dysgrafie, dysortografie, v ojedinělých případech se objevily vyjmenované i poruchy dyskalkulie a dyspraxie. 156 respondentů (83%) se snažilo o bližší specifikaci poruch dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Ve výzkumné části prováděné v roce 2008 se již objevovaly kromě vyjmenování poruch i obecné charakteristiky specifických poruch učení v podobě definice respondenta č. 22: „Žák má určité poruchy při učení, není schopen postupovat „normálními" metodami, ale je schopen zvládnout učivo jinak."

Níže uvedená tabulka a grafy podávají přehled o správnosti definování jednotlivých poruch učení v jednotlivých letech výzkumu. Narůstající procentuální zastoupení správných odpovědí je zřejmé.

Správnost definování jednotlivých poruch učení											
2003		2004		2005		2006		2007		2008	
✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿	✿
9	8	19	8	26	9	29	6	32	4	35	3
53%	47%	70%	30%	74%	26%	74%	26%	89%	11%	92%	8%
											

Pozn.: Symboly ✿, ✿ označují:

✿ = vhodně definované odpovědi (modrá barva),

✿ = chybně či mylně uvedené odpovědi (vínová barva).

Nejčastější chyby v nesprávných odpovědích spočívaly v záměně termínů, které s tématem specifické poruchy učení souvisí. Ve 24 případech došlo k záměně specifických poruch učení a lehkých mozkových dysfunkcí. V 6 dotaznících se objevil názor, že dyslexie znamená poruchu výslovnosti. Zde došlo k záměně s dyslálií. Domnívám se, že toto zaměnění lze odvodit z projevů obou poruch: čte-li dítě špatně, nesprávně vyslovuje hlásky, a to může být projevem dyslálie.

Celkově z výsledku první položky vyplývá, že základní teorie specifických poruch učení se učitelům německého jazyka stala postupně známou. Při porovnání zde dosažených výsledků a výsledků z výzkumu Vágnerové, Krejčové (2005) lze konstatovat shodu.

Položka č. 2: *Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají nižší IQ.“?*

Zde je vyhodnocení jednoznačné: 168 dotazovaných s daným tvrzením nesouhlasí, 16 souhlasí a čtyřikrát nebyla otázka zodpovězena. V dotazníku Vágnerové, Krejčové (2005) všichni vyučující zodpověděli obdobnou otázku bez pochyb záporně.

Položka č.3: *Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU?*

Všichni učitelé mají ve svých skupinách žáky s diagnostikovanými SPU. Tento výsledek bylo možné předpokládat. Ukázalo se být důležité zjistit, kolik takových žáků učitelé ve svých třídách mají. Proto bylo toto hledisko od roku 2004 do dotazníku zařazeno.

Druhá část položky č.3: *Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?*

Následná zjištění byla překvapující. Učitelé uvedli poměrně velký počet žáků s poruchami učení ve svých třídách a skupinách. Procentuálně se tato hodnota v rámci jednotlivých dotazníků pohybuje mezi 4 – 93% a průměrně 27%. Hodnota, která však vypovídá o počtu žáků se specifickou poruchou učení na základních školách, udává 6,1% pro školní rok 2004/2005 (Tématická zpráva 2005). Tuto velkou neshodu lze

vysvětlit (jak v diskuzích na seminářích bylo patrné) častým považováním žáka s libovolnými obtížemi při osvojování si německého jazyka za žáka se specifickou poruchou učení. Uvedený vysoký počet žáků s poruchou učení lze též objasnit způsobem, jakým byli žáci základní školy rozdělováni pro výuku cizích jazyků. Obecně platilo pravidlo, že žáci mají možnost si cizí jazyk zvolit. Převážně se rozhodovalo mezi jazykem anglickým a německým. Doba posledních let si žádá především angličtinu, a tak se většina žáků rozhodla právě pro tento jazyk. Školy ovšem nebyly schopny uspokojit všechny žadatele, proto byli rodiče často přesvědčovány, že jejich dítě se má učit němčinu. Častým důvodem pro volbu německého jazyka byla uváděna právě žákova specifická porucha učení. Škola tak tvořila jazykové skupiny s přibližně stejnými počty žáků. Při rozčleňování dětí dle tohoto jednoduchého klíče nás nemůže překvapit, že z 15ti žáků vyučuje učitel 14 dětí se specifickou poruchou učení. Tento trend přetrvával poměrně dlouhou dobu.

Důležitým faktem je zjištění, že toto číslo postupem času klesá. Podle respondentů bylo v roce 2003 do běžných tříd integrováno více žáků s poruchami učení než v roce 2008. Stručný přehled podá tabulka.

Počet žáků s SPU ve třídách dle respondentů	
Rok	Vypočtený průměr (počet žáků s SPU ve třídách)
2003	56%
2004	44%
2005	23%
2006	17%
2007	11%
2008	9%

Zjištěné výsledky ve srovnání s výsledky výzkumu Janíkové jsou odlišné. V autorčině šetření bylo zjištěno, že v roce 2007 je průměrně integrováno 11% žáků se specifickou poruchou učení do běžné třídy. Výzkum Janíkové (2007a), který byl proveden v tomtéž roce, uvádí průměrně 26% integrovaných žáků s poruchou učení. Avšak ani jedna zjištěná hodnota neodpovídá údajům o integrovaných žácích podle Ústavu pro informace ve vzdělávání, jež udává 6,1% integrovaných žáků s poruchou učení pro školní rok 2004/2005 (Tématická zpráva ČŠI 2005,

s. 165). Fakt pro rozdílný počet žáků se specifickou poruchou učení vypovídá o možném rozdílném způsobu diagnostiky specifických poruch učení jednotlivými poradnami. V současnosti se jedná o změně v péči o žáky s poruchami učení. Snahou je upravit a připravit nová diagnostická kriteria, která mají lépe, přesněji a objektivně stanovovat diagnózy specifických poruch učení.

Položka č. 4: *Domníváte se, že máte se skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP (pedagogicko-psychologickou poradnou) nebo SPC (speciálně-pedagogickým centrem)?*

93 vyučujících se domnívá, že ve své jazykové skupině takového žáka nemá. A stejně tak 92 učitelů si myslí, že žáka s ještě nediagnostikovanou SPU vyučuje. Třikrát zůstala otázka bez odpovědi. Vysoké číslo respondentů, jež věří, že má ve své třídě ještě nediagnostikovaného žáka s vývojovou poruchou učení koresponduje s předchozí položkou, v níž se tento fakt odráží v tak vysokém počtu uvedených žáků s poruchami učení.

Položka č. 5: *Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.*

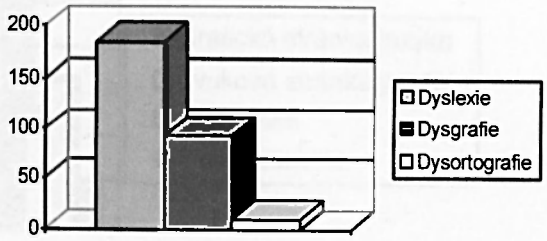
Odpovědi byly shrnuty do dvou tabulek. Rozdílnost výsledků spojená s vlivem času se v této položce neobjevila.

První tabulka udává počet výskytů poruch jednotlivých i kombinovaných.

Porucha	Počet učitelů, kteří uvedli tuto poruchu
Dyslexie + dysgrafie	82 (97%)
Dyslexie	76 (40%)
Dyslexie + dysgrafie + dysortografie	6 (3%)
Dyslexie + dysortografie	20 (11%)
Dysgrafie + dysortografie	4 (2%)

Do druhé tabulky jsou shrnuty četnosti výskytu poruch pro jednotlivé poruchy:

Poruchy	Počet
Dyslexie	184 (98%)
Dysgrafie	92 (49%)
Dysortografie	10 (5%)



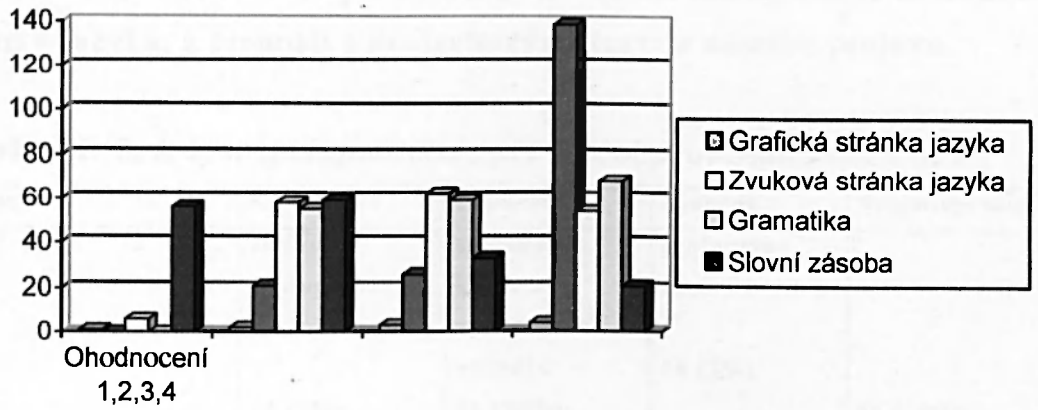
Z obou tabulek i z grafu jednoznačně plyne, že dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení, která se u žáků dotazovaných vyučující vyskytuje. Nutno zdůraznit, že pojem dyslexie lze chápat v užším i širším slova smyslu. V užším pojetí rozumíme touto poruchou skutečně jen poruchu čtení, v širším slova smyslu můžeme pod pojem dyslexie zahrnout i dysgrafii a dysortografii. Domnívám se, že respondenti zde chápali pojem spíše v užším slova smyslu, neboť většinou jednotlivé poruchy vypisovali.

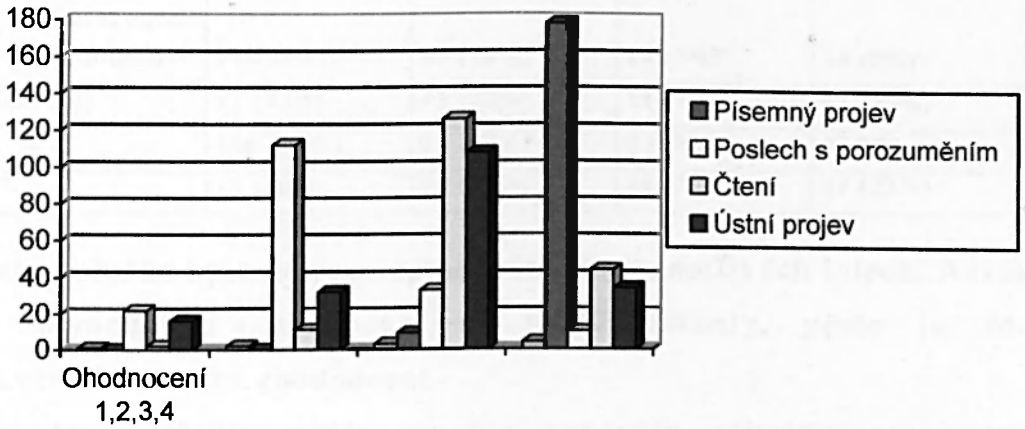
Položka č. 6: *Kde žáci s SPU nejčastěji chybují?*

Respondenti měli ohodnotit jednotlivé jazykové prostředky a řečové dovednosti známkami 1 – 4, přičemž 1 znamená nejméně chyb a 4 nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	**Ohodnocení** (počet učitelů, kteří uvedli tuto poruchu)			
	1	2	3	4
Grafická stránka jazyka	0	21	26	**139**
Zvuková stránka jazyka	6	58	62	54
Gramatika	0	55	59	68
Slovní zásoba	56	59	33	21

Řečové dovednosti	**Ohodnocení** (počet učitelů, kteří uvedli tuto poruchu)			
	1	2	3	4
Písemný projev	0	0	9	**178**
Poslech s porozuměním	22	112	33	10
Čtení	2	11	126	44
Ústní projev	16	32	108	34





Z jazykových prostředků je pro žáky s vývojovou poruchou učení jednoznačně nejobtížnější grafická stránka jazyka, což plně koresponduje s výsledky v tabulce řečových dovedností, kde byl nejslaběji hodnocen písemný projev žáků. Obě tyto složky výuky cizích jazyků byly nejčastěji ohodnoceny známkou 4. Grafická stránka jazyka je pro žáky s poruchami učení obecně velmi náročná. Jak se vypořádat s tímto problémem pojednává publikace Zelinkové (2005, s. 93-95).

Zvuková stránka jazyka byla rovnoměrně hodnocena známkami 2, 3 a 4. Stejně tak gramatika. Slovní zásoba je hodnocena nejvíce kladně, poměrně vyrovnaně byla hodnocena známkami 1 a 2. Poslech s porozuměním byl nejčastěji hodnocen známkou dvě, čtení nejčastěji známkou 3 a ústní projev taktéž známkou 3.

Z těchto výsledků a z principu práce nejen se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (vyjít z toho, v čem je žák dobrý) by výuka

německého jazyka měla vycházet z práce se slovní zásobou, ze zvukové stránky jazyka, z činností s poslechovými texty a ústního projevu.

Položka č. 7: *S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?*

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce 14 (7%)	spolupráce končí u vypracování posudku 94 (50%)	spolupráce není přínosem 14 (7%)	65 (36%)
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem	94 (50%)	65 (36%)	14 (7%)	14 (7%)
s vedením školy	87 (47%)	43 (23%)	14 (7%)	43 (23%)
s kolegy	**166 (88%)**	22 (12%)	0 (0%)	0 (0%)
s rodiči	36 (20%)	94 (50%)	14 (7%)	43 (23%)

Tato položka byla nejprve zpracována po jednotlivých letech. Avšak závěry plynoucí z vyhodnocení se téměř rovnaly, proto je zde představeno hromadné zhodnocení.

Jak lze z tabulky vidět, nejvíce vyhovuje učitelům spolupráce s kolegy. Jeden z důvodů, proč vyučující hledají řešení obtíží právě u svých kolegů, je fakt, že i oni znají žáka, znají ho z jiného předmětu, z jiných situací. Třídní učitel často zná rodinu, rodinné zázemí a může tak vyučujícímu předat bližší informace o žákovi, které mu mohou pomoci vytvořit pro něj efektivnější výuku.

Spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou nebyla hodnocena příliš pozitivně. 50% dotazovaných označilo, že pro ně spolupráce s poradnou končí vypracováním posudku, 36% respondentů s poradnou nespolupracuje vůbec. Pro 7% učitelů není spolupráce s poradnou přínosem a jen 7% pedagogů s poradnou spolupracuje aktivně. Stejné výsledky uvádí výzkum Janíkové, kde více než 50% respondentů označilo spolupráci s poradnou za formální. Jednou z nejčastějších a nejzávažnějších příčin je přetíženost poraden. Finanční situace nedovoluje přijmout větší počet odborníků, kteří by prováděli diagnostiku a následnou péči, tudíž poradny zatím spíše jen

diagnostikují. V současné době připadá na jednoho pracovníka poradny 3x více žáků než by mělo.

Velmi dobře dle respondentů funguje spolupráce s výchovným poradcem, speciálním pedagogem a školním psychologem. Tito vyškolení pedagogičtí pracovníci mívají osobní vztah ke škole, žáků, učitelům a snaží se tak o účinnou pomoc. Mnozí učitelé u nich nachází pochopení a zájem. Tato složka byla jedinou v této položce, která zaznamenala v průběhu let určité zlepšení. V roce 2003 hodnotilo spolupráci vyučujících a odborných pedagogů 50% respondentů jako kladnou a 34% jako průměrnou, v roce 2008 hodnotilo kladně již 77% pedagogů a průměrně 48%. V dotazníku Kocurové (2005) byla spolupráce s poradnami hodnocena jako nesystematická.

Spolupráce s vedením školy byla téměř polovinou vyučujících (46%) hodnocena kladně. Tato spolupráce spočívá především ve schvalování individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a součástí by měl být společný zájem na řešení situace těchto žáků a jejich učitelů (např. hledání finančních prostředků pro reedukační péči žáků, podpora spolupráce s poradnami, školními psychology a speciálními pedagogy či umožnění dalšího vzdělávání všem pedagogům.

Spolupráce s rodiči je hodnocena průměrně. Vyučující často v možnosti pro doplnění odpovědi uváděli, že spolupráce s rodiči je někdy velmi složitá a náročná. Zpravidla jsou to obtíže právě učitelů, kteří spolupráci s rodinou iniciují a udržují a ne vždy se setkávají s pochopením a pozitivní zpětnou vazbou. Snahou nových školských dokumentů (RVP ZŠ) je navázat bližší vztahy mezi rodinou a školou nejen v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž toto úsilí je jedním je základních principů nového školství.

Položka č. 8: *Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?*

	V hodině	Na vysvědčení	V testech, písemných pracích	Při ústním zkoušení	V domácí přípravě
Známkou	56 (30%)	**178** (95%)	**111** (59%)	**107** (57%)	52 (28%)
Slovně	7 (4%)	4 (2%)	4 (2%)	0 (0%)	28 (15%)
Zlepšením známky o stupeň	23 (12%)	6 (3%)	26 (14%)	34 (18%)	1 (0,5%)
Známkou + slovně	**102** (54%)	0 (0%)	8 (4%)	39 (21%)	41 (22%)
Vůbec	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)	0 (0%)	**66** (35%)
Známkou + slovně + zlepšením o stupeň	0 (0%)	0 (0%)	43 (23%)	0 (0%)	0 (0%)

Hodnocení známkou jednoznačně převládá ve většině složek hodnocení. Dalším užívaným způsobem hodnocení je kombinace hodnocení známkou a slovního hodnocení, čehož bývá nejčastěji využíváno při hodnocení v hodině. Domácí příprava není hodnocena nejčastěji vůbec. Hodnocení výkonů žáků se specifickými poruchami učení je u nás velmi diskutováno a chápáno jako problematické. Žáci s vývojovými poruchami učení mají dle právního postavení integrovaného žáka právo na úlevy v hodnocení. Diskutován je právě způsob úlev. Slovní hodnocení či zlepšení známky o stupeň nejsou chápány jako spravedlivé. Tato forma hodnocení je velmi zvláštní a mohlo by se říci projevem nediferencovaného a neindividualizovaného vyučování. Jednou ze základních charakteristik výukového principu individualizovaného a diferencovaného vyučování je stanovování cílů, jichž jsou žáci schopni dosáhnout. Způsob a míru zvládnutí těchto cílů je pak možno hodnotit. Zlepšení známky o stupeň vypovídá a snaze žádat žáky o dosažení totožných cílů u všech žáků. A specifická porucha učení je pak důvodem pro zmaření snahy dosáhnout stanoveného záměru a maximálního úspěchu.

Dalším velmi diskutovaným tématem (nejen ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) je hodnocení domácí přípravy. Domácí úkoly mají sloužit k procvičení učiva a nepochopil-li ho žák, neměl by za to být sankciován. Zároveň však je domácí příprava možností pro získání dobrého hodnocení, neboť žák má čas i možnosti

k úspěšnému zvládnutí úlohy. Ve výzkumu bylo zjištěno, že 35% vyučujících domácí přípravu nehodnotí a 28% pedagogů klasifikuje.

Položka č. 9: *Dáváte žákům s SPU domácí úkoly?*

Otázka domácí přípravy byla v dotazníku ještě jednou tematizována. Předmětem zjištění bylo zadávání domácích úkolů a jejich forma. 184 respondentů zodpovědělo tuto otázku kladně, domácí úkoly žákům s poruchami učení nedávají pouze čtyři respondenti.

Forma domácího úkolu	Počet učitelů, kteří zadávají DÚ v dané formě
Procvičování učiva	67 (36%)
Doplňování, Lückentext v pracovním sešitě	45 (24%)
Kratší DÚ	39 (21%)
Ustní	34 (18%)
Čtení	23 (12%)
Příprava pomůcek	1 (0,5%)
Jednoduché projekty	1 (0,5%)

Jeden vyučující odpověděl, že při zadávání domácích úkolů nerozlišuje žáky s SPU a žáky bez SPU. Jako důvod uvedl, že žák má doma dost času a klidu na vypracování domácího úkolu. Zde je ale nutné zvážit, zda úkol, který byl zadán celé třídě, nebude pro žáka s SPU příliš velkou zátěží a demotivující. Každý žák by měl dostávat domácí úkoly, které jsou přiměřené jeho možnostem a které ho učí řešit problémy a překonávat zátěže.

Nejčastěji (36%) uvedený domácí úkol je procvičování učiva. Bohužel tato výpověď nevypovídá o formě úkolu, neboť není zřejmé, zda procvičení probíhá písemně či ústně. Častou formou (24%) zadávaných domácích úkolů jsou různá doplňovací cvičení a texty obsažené v pracovních sešitech výukových učebnic. Tato forma práce je u žáků s poruchami učení problematická, protože ne každému žákovi vyhovuje forma doplňovaní. Pro žáky se slabším vizuálním obrazem je tato úloha poměrně náročná.

Ráda bych se také pozastavila u poslední jmenované položky. Projekty se nezdají být vhodnou formou domácích úkolů. Samozřejmě by

zde bylo potřeba konkrétněji specifikovat pojem projekt[2], ale tak, jak ho obecně chápeme, se většinou jedná o rozsáhlejší a časově náročnější úlohu. Při domácích úkolech obecně není vhodné, aby domácnost suplovala školu, aby rodiče nahrazovali učitele.

Položka č. 10: *Máte přehled o vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích k výuce žáků s SPU vydávaných MŠMT?*

Tato položka byla zjišťována od roku 2006. Její vyhodnocení je znázorněno v závislosti na čase.

Orientace vyučujících o vydaných dokumentech		
Rok	Ano	Ne
2006	14 (40%)	21 (60%)
2007	15 (42%)	21 (58%)
2008	14 (37%)	24 (63%)

Snižující se znalost dokumentů právně ustanovujících péči o žáky se specifickými poruchami učení je překvapující. S rostoucí spoluprácí s pedagogicko-psychologickými poradnami bylo možné spíše předpokládat větší znalost těchto předpisů. Zřejmě je spolupráce spíše v oblasti posílání žáků do poraden k určení příčin potíží a následně při stanovení diagnózy práce s žákem na základě zprávy z tohoto poradenského zařízení.

Dle výzkumu Kocurové (2005) přiznává část učitelů nedostatečnou znalost z oblasti právní problematiky žáků se specifickými poruchami učení.

III. Realizace diferencované a individualizované výuky

Třetí okruh otázek se zabýval realizací diferencovaného a individualizovaného vyučování v hodinách němčiny. Toto téma bylo mapováno od roku 2003, avšak pro dotazník roku 2008 bylo rozpracováno podrobněji dle aktuálních potřeb. V dotaznících z roků 2003 – 2007 byl předmět individualizovaného a diferencovaného

[2] „Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků. [...] Ve svých koncepčních východiskách se projektové vyučování orientuje především na pojem zkušenosti žáka. [...] Dále tato koncepce vychází z předpokladu, že nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost, práci rukou" (Skalková 2007, s. 234).

vyučování řešen v osmé položce se sedmi podotázkami, v roce 2008 byla tato otázka rozšířena v jedenácté položce na 25 podotázek.

Položka č. 11: *Jak zohledňujete žáky s SPU při výuce NJ?*

Podotázky č. 1 a 2: *Diferencuji vyučování. Jak?*

Při provádění výzkumného šetření bylo vždy nutné respondentům objasnit pojem diferencovat vyučování[3]. Po objasnění významu daného slova označilo 123 (65%) vyučujících tuto podotázku kladně, 65 (35%) záporně. Při specifikaci způsobů individualizace a diferenciace se však bohužel nevyjádřil odpovídající počet respondentů, pouhých 33 učitelů (27%) z počtu 123. Tito učitelé v různých kombinacích uvedli, že vyučování diferencují způsobem:

Způsob diferenciace I	Počet uvedení
užívání práce ve skupinách	26 (68%)
zadávání rozdílných domácích úkolů	18 (55%)
příprava pracovních listů různé obtížnosti	17 (52%)
příprava jiných testů	17 (52%)
příprava různých výukových materiálů	12 (36%)
užívání různých opakovacích cvičení rozdílných náročností	8 (24%)

Pro malý počet zúčastněných respondentů nelze považovat tento výsledek za obecně platný.

Podotázky č. 3-8: *Při přípravě vyučovací hodiny rozmýšlím různé typy pracovní činnosti (pro žáky s SPU a bez SPU)., Připravuji zadání úkolů různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU)., Vytvářím pracovní listy různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU)., Vytvářím zvláštní pomůcky pro žáky s SPU. Žáci s SPU dostávají na splnění úkolu více času., Dávám žákům odlišnou práci v hodině / odlišné písemné práce / odlišné domácí úkoly.*

Tyto podotázky měly kontrolní funkci podotázky č.2. V dotazníku bylo uvedeno 6 základních možností, jak lze běžné vyučování individualizovat, diferencovat a přizpůsobit potřebám žáků se specifickými poruchami učení. Učitelé měli zakřížkovat tu výpověď, která vyjadřuje jejich skutečnost.

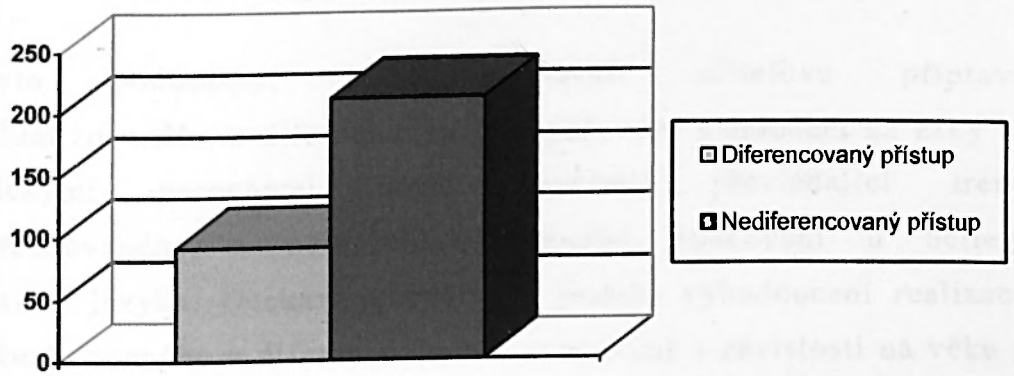
[3] Diferencovat vyučování – vytvářet homogenní nebo heterogenní skupiny žáků, zpravidla v rámci jedné třídy za účelem připravit vhodné podmínky pro vzdělávání přiměřené předpokladům, schopnostem a dovednostem všech žáků (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 45).

Způsob diferenciace II		Ano	Ne
3. Při přípravě vyučovací hodiny rozmýšlím různé typy pracovní činnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		**31 (82%)**	7 (18%)
4. Připravuji zadání úkolů různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		3 (9%)	35 (91%)
5. Vytvářím pracovní listy různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		5 (14%)	33 (76%)
6. Vytvářím zvláštní pomůcky pro žáky s SPU.		4 (11%)	34 (89%)
7. Žáci s SPU dostávají na splnění úkolu více času.		**29 (76%)**	9 (24%)
8. Dávám žákům	odlišnou práci v hodinách.	14 (37%)	24 (63%)
	odlišné písemné práce.	4 (11%)	34 (89%)
	odlišné domácí úkoly.	2 (5%)	36 (95%)

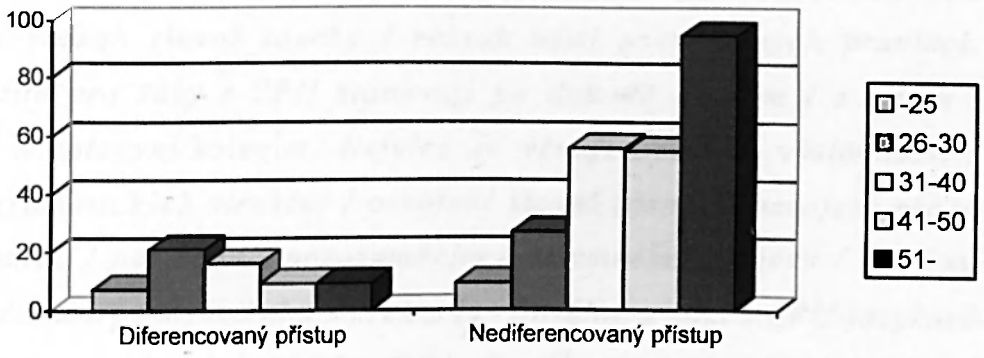
Z tabulky lze podrobně vyčíst, které aktivity učitelé němčiny využívají k diferenciaci a individualizaci vyučování. Nejčastěji se učitelé nad různými způsoby práce pro žáky s SPU a bez SPU zamýšlejí. Realizace pak nejvíce probíhá poskytnutím více času na splnění úkolu žákům s SPU. 37% vyučujících diferencuje a individualizuje zadáváním odlišné práce v hodině. Nejméně vyučujících zadává žákům odlišné domácí úkoly, odlišné písemné práce a vytváří pomůcky pro žáky s SPU.

Podotázky 3-8 byly vyhodnoceny ještě z jednoznačného hlediska kladného či záporného přístupu k individualizované a diferencované výuce v rámci přípravy a plánování vyučování učitelem. Nejprve obecně, následně v závislosti na věku.

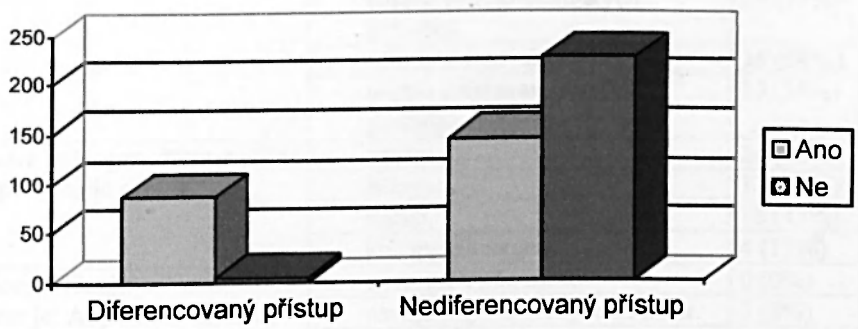
Způsob výuky I (obecně)	Celková sumarizace
Diferencovaný přístup	92 (30%)
Nediferencovaný přístup	212 (70%)



Způsob výuky II (v závislosti na věku)			
Věk	Počet respondentů	Diferencovaný přístup	Nediferencovaný přístup
- 25	2 (5%)	7 (44%)	9 (56%)
26-30	6 (16%)	13 (27%)	35 (73%)
31-40	9 (24%)	16 (22%)	56 (78%)
41-50	8 (21%)	9 (14%)	55 (86%)
51-	13 (34%)	9 (9%)	95 (91%)



Způsob výuky III (v závislosti na aprobovanosti)			
Aprobovanost		Diferencovaný přístup	Nediferencovaný přístup
Ano	29	87 (44%)	145 (56%)
Ne	9	5 (27%)	227 (73%)



Tyto podotázky, které mapovali učitelovu přípravu individualizovaného a diferencovaného vyučování s ohledem na žáky se specifickými poruchami učení, nastínili převládající trend nediferencovaného a neindividualizovaného vyučování u učitelů německého jazyka. Očekávané výsledky podalo vyhodnocení realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování v závislosti na věku a aprobovanosti respondentů. Dle věku uskutečňují tuto formu výuky spíše učitelé mladší 30ti let a nejméně učitelé starší 51 let. Podle kritéria

aprobovanosti bylo zjištěno, že aprobovaní němčináři se snaží o individualizované a diferencované vyučování více.

Podotázky č. 9 – 13: *Žáci s SPU mají dosáhnout nižších cílů s ohledem na rozsah užití výslovnostních pravidel / rozsah užití gramatických pravidel / rozsah slovní zásoby / rozsah užití pravopisných pravidel. Výukové cíle pro žáky s SPU stanovuji po dohodě s nikým / s žákem / s rodiči / s kolegyní/kolegou. Nejvíce se věnuji osvojení výslovnosti / osvojení gramatických struktur / osvojení slovní zásoby / osvojení psané stránky jazyka / poslechu s porozuměním / písemnému projevu / ústnímu projevu / čtení s porozuměním / překladu. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A1 (při NJ jako druhém CJ)? Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A2 (při NJ jako prvním CJ)?*

Téma stanovování a dosahování cílů u žáků se specifickými poruchami učení bylo zjišťováno pouze v dotazníku roku 2008.

Výukové cíle žáků s SPU		Ano	Ne
9. Žáci s SPU mají dosáhnout nižších cílů s ohledem na	rozsah užití výslovnostních pravidel.	6 (16%)	31 (82%)
	rozsah užití gramatických pravidel.	14 (37%)	23 (55%)
	rozsah slovní zásoby.	**26 (68%)**	12 (32%)
	rozsah užití pravopisných pravidel.	13 (34%)	23 (61%)
10. Výukové cíle pro žáky s SPU stanovuji po dohodě s	nikým.	**26 (68%)**	11 (29%)
	žákem.	13 (34%)	25 (66%)
	rodiči.	18 (47%)	20 (53%)
	kolegyní/kolegou.	4 (11%)	34 (89%)
11. Nejvíce se věnuji: (Mým cílem je: Aby žáci zvládli ...)	osvojení výslovnosti.	0 (0%)	33 (87%)
	osvojení gramatických struktur.	3 (8%)	31 (82%)
	osvojení slovní zásoby.	**27 (71%)**	11 (29%)
	osvojení psané stránky jazyka.	0 (0%)	35 (92%)
	poslechu s porozuměním.	21 (55%)	11 (29%)
	písemnému projevu.	0 (0%)	32 (84%)
	ústnímu projevu.	**29 (76%)**	7 (18%)
	čtení s porozuměním.	23 (61%)	13 (34%)
	překladu.	24 (63%)	10 (26%)
12. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A1 (při NJ jako druhém CJ)?		31 (82%)	3 (8%)
13. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A2 (při NJ jako prvním CJ)?		5 (13%)	29 (76%)

Dle respondentů mají žáci se specifickou poruchou učení dosáhnout v oblasti jazykových prostředků téměř stejných výukových cílů jako žáci bez poruchy, konkrétně především při učení se výslovnostních,

gramatických a pravopisných pravidel. Naopak osvojování slovní zásoby bylo jednoznačně – 68% respondentů – zvoleno za výukovou oblast, ve které je žákům s poruchami učení nejvíce ulevováno. Tento výsledek koresponduje se zásadami didaktiky cizích jazyků, neboť didaktika zná pojmy lexikální a gramatické minimum, avšak nikoli výslovnostní nebo pravopisné minimum.

Stanovování výukových cílů je dle respondentů nejčastěji záležitostí samotných vyučujících. 47% vyučujících označilo, že výukové cíle konzultuje s rodiči a 34% se samotnými žáky. Spolupráce s rodinou, ale především se žákem samotným, pokud je úspěšná, je základem úspěchu péče o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zjišťování obsahu skutečné výuky cizího jazyka, tedy osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností, přineslo částečně zajímavé výsledky. I přesto, že respondenti označili osvojování slovní zásoby za oblast, ve které žákům s poruchami učení nejvíce ulevují, je tento jazykový prostředek jednoznačně upřednostňován a tvoří jeden z hlavních cílů cizojazyčné výuky. Další nejčastěji užívanou výukovou náplní je osvojování ústního projevu, což odpovídá principům práce v cizích jazycích u žáků s poruchami učení, kde má být upřednostňován ústní projev. Hojně bývá v cizích jazycích užíváno čtení s porozuměním. Tato dovednost bývá pro žáky poměrně náročná, ale pro možnosti práce s textem v cizojazyčném vyučování je toto časté označení pochopitelné.

Překvapující je však zjištění, že mnoho učitelů využívá v hodinách překladu. Užívání překladu v cizojazyčné výuce je velmi častým diskusním tématem. Překlad patří k nejtěžším dovednostem cizojazyčného vyučování a není lehké ho ovládnout ani běžnými žáky. Pro žáky s poruchami učení nebývá doporučován (Zelinková 2005, s. 94). Tento návrh však nevyvrací užití mateřského jazyka pro účely vysvětlování a objasňování.

Při hodnocení dosažených cílů stanovených Společným evropským referenčním rámcem je 82% učitelů přesvědčeno, že i žáci se

Výukové metody	Ano	Ne
14. Užívám různých výukových metod.	33 (87%)	5 (13%)
17. Užívám často (= minimálně každou druhou hodinu) samostatné práce s rozdílnými úkoly.	13 (34%)	25 (66%)
18. Realizuji párové vyučování – žák s SPU a žáky bez SPU.	8 (21%)	28 (74%)
19. Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy.	16 (42%)	22 (58%)
20. Využívám počítačů více než jednou za měsíc.	9 (24%)	29 (76%)
21. Využívám interaktivní tabuli.	2 (5%)	36 (95%)

Ve čtrnácté podotázce 33 respondentů (87%) označilo, že využívá různých výukových metod. Při konkretizaci byly jmenovány:

Výukové metody	Četnost jmenování
Samostatná práce	32 (84%)
Hry	26 (68%)
Práce ve dvojicích	24 (63%)
Dramatizace	11 (29%)
Video, filmy	9 (24%)
Počítačová výuka	4 (11%)
Projekty	3 (7%)

Nejčastěji užívanou výukovou formou, která byla respondenty uvedena, byla samostatná práce, dále hry a práce ve dvojicích. Domnívám se, že učitelé jmenovali výukové aktivity, jimiž obohacují své vyučování, především frontální. Překvapující je však zjištění, že více učitelů využívá ve vyučování možností dramatizace a videa či filmů než např. počítačové výuky. Tento fakt zřejmě souvisí s ještě nedostačující počítačovou vybaveností ve všech školách. Možná také z neznalosti vhodných programů a počítačových výukových materiálů pro žáky se specifickými poruchami učení v heterogenní skupině. Otázkou také samozřejmě zůstává, co rozumí jednotliví učitelé pod pojmem dramatizace.

34% respondentů realizuje samostatnou práci zadáváním rozdílných úkolů práce. Tento výsledek téměř koresponduje s výsledkem podotázky č. 8, v níž 37% respondentů označilo, že dává žákům s SPU odlišnou práci v hodinách.

Párové či skupinové vyučování – v heterogenních či homogenních skupinách – je také realizováno méně než polovinou vyučujících. I přes jeho nesporné výhody, zřejmě více působí jeho náročné stránky. Skupinové vyučování vyžaduje poměrně složitou materiální i organizační

přípravu. Učitel by měl připravit způsob rozdělování žáků do skupin a výukové pomůcky, které povedou žáky v jejich práci. Moderní počítačové pomůcky nejsou také hojně využívány.

S podotázkou o výukových metodách souviselo i zjištění oblíbenosti užívaných výukových metod. Pro přehlednost je uvedena tabulka, která zaznamenává stupnici výukových metod dle jejich oblíbenosti u jednotlivých uživatelů.

Oblíbenost metod	
žáci s SPU	1. PC
	2. dramatizace
	3. hry
žáci bez SPU	1. dramatizace
	2. PC
	3. skupinová práce
respondenti	1. frontální výuka
	2. práce s obrázky
	3. video, filmy

Zájem o dramatizaci a počítačovou výuku uvedli respondenti u žáků s poruchami učení i u běžných žáků. Tyto metody jsou tedy oblíbené u většiny žáků. Žáci s poruchami učení pak upřednostňují hry, na rozdíl od žáků běžných, kteří se raději věnují skupinové práci. Oblíbenost výukových metod u učitelů je ve srovnání s žáky zcela odlišná. Většina vyučujících uvedla, že nejraději vyučuje tradičním způsobem, tedy frontálním vyučováním. Další oblíbenou výukovou aktivitou respondentů je práce s obrazovým materiálem a využívání videa a filmů. Mezi odpověďmi respondentů se objevily také metody dramatizace, projektů, ovšem v ne takové míře, která by předčila výše uvedené metody.

Podotázka č. 22: *Jaký obsah vyučování (slovíčka, pohádky, čtení, ...) nejvíce baví žáky s SPU / žáky bez SPU / Vás?*

Předposlední téma dotazníkového šetření hledalo obsah vyučování, který je oblíbený mezi žáky i učiteli. Pro přehlednost je uvedena tabulka stejné struktury jako v předchozí otázce.

Oblíbenost metod	
žáci s SPU	1. písničky, hudba
	2. příběhy, pohádky
	3. hry
žáci bez SPU	1. písničky, hudba
	2. filmy
	3. čtení
respondenti	1. písničky, hudba
	2. učebnice
	3. texty

V oblasti oblíbených témat se objevila shoda mezi žáky s poruchami učení, bez poruch učení i učiteli. Na prvním místě žebříčku oblíbenosti se objevily písničky a hudba. V dalších položkách se však již neshodují žádná obsahová témata. Právě tento rozdílný výsledek by mohl být impulzem pro diferencované a individualizované vyučování – např. pro diferenciaci dle zájmů nebo dle výukových obsahů.

Podotázky č. 23 – 25: *V hodině se žákům věnuji individuálně., Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem., Jiné ...*

Poslední otázky dotazníku se soustředily na individualizovanou péči o žáky se specifickými poruchami učení. Individuální péče může být těmto žákům poskytována vyučujícími daného předmětu, a to v rámci právě výuky i nad její rámec. Respondenti se vyjádřili následovně:

Další péče o žáky s SPU	Ano	Ne
23. V hodině se žákům věnuji individuálně.	133 (71%)	55 (29%)
24. Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem.	126 (67%)	43 (23%)
25. Jiné ...		0

71% respondentů označilo, že se žákům věnuje individuálně a 67% učitelů se zabývá žáky s poruchami učení i mimo předepsaný rozsah výuky. Daný výsledek je možné považovat za velmi pozitivní prvek individualizovaného vyučování. Z jiných forem péče nebyla uvedena žádná jiná další možnost.

6.10. Závěry výzkumu

Výzkumný záměr byl realizován v letech 2003 – 2008 u učitelů německého jazyka na základních školách. Dotazník, jež byl pedagogům

předkládán, se v průběhu let postupně měnil. Byl doplňován a rozšiřován o položky, jejichž zaměření vyplynulo z aktuálních potřeb a studia teorie individualizovaného a diferencovaného vyučování. Průběh vývoje dotazníků je znázorněn v příloze A.

Při provádění výzkumného šetření jsem byla vždy osobně přítomna a všem respondentům k dispozici, avšak nikdy nebylo nutné do realizace zasahovat. Respondenti přijali prosbu o vyplnění dotazníku ochotně.

Hypotézy, které byly na začátku stanoveny, nebyly zcela potvrzeny. Základní hypotéza byla doložena výsledky první otázky v dotazníku. Tabulka grafů o stoupající správnosti definování a charakteristik poruch učení v jednotlivých letech výzkumu prokazuje zlepšující se povědomí učitelů němčiny o problematice specifických poruch učení.

Dílčí hypotézy jsou pak dokázány výsledky jednotlivých otázek. Učitelé se poměrně hojně potýkají s obtížemi způsobenými specifickými poruchami učení. Respondenti uvedli, že se v jejich třídách vyskytuje v současné době až 9% žáků se specifickými poruchami učení. V minulosti bylo toto číslo ještě vyšší. Poruchou, se kterou se vyučující nejčastěji setkávají, je dyslexie, což se projevuje ve velké chybovosti žáků s poruchami učení při osvojování grafické stránky jazyka a v písemném projevu. Spolupráce s institucemi zajišťujícími péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá jen částečně, zpravidla na úrovni formální. Pedagogům vyhovuje nejlépe spolupráce s kolegy a pozitivně byla hodnocena i spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem či speciálním pedagogem. Snahou a přáním je užší a bližší spolupráce s rodiči žáků s poruchami učení. Zvyšující se znalost školských dokumentů učitelů němčiny se však bohužel nepotvrdila.

V oblasti diferenciace a individualizace vyučování bylo mapováno ve třech základních sférách – oblast přípravy a organizace vyučování, oblast stanovování a zohledňování výukových cílů a oblast výukových a organizačních postupů. Souhrnně lze konstatovat, že nebylo zjištěno žádné organizované a cílené respektování žáků se specifickými poruchami učení. Učitelé se snaží o individuální přístup, avšak jediné hojně užívané hledisko zohledňování je čas, který dostávají žáci

k vyřešení zadaného úkolu (diferenciace dle pracovního tempa žáků). Výsledky podotázek k tématu stanovování a dosahování výukových cílů přinesly některé závěry, které korespondují s obecně platnými zásadami práce se žáky se specifickými poruchami učení. Avšak učitelům je třeba zprostředkovat snahu současného školství, a sice stanovovat individuální výukové cíle s ohledem na žákovy možnosti. Individualizace a diferenciace v rámci organizačních forem vyučování je uskutečňována zařazováním různých aktivit (hry, práce s obrázky, dramatizace), které mají potenciál pro diferencované vyučování, ale respondenty jsou využívány spíše pro zpestření frontální výuky. Párové vyučování je využíváno mnohými vyučujícími, avšak nikoli k cílené podpoře žáků s poruchami učení. Individuální péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se věnují téměř tři čtvrtiny učitelů němčiny, což lze považovat za velmi pozitivní prvek individualizovaného vyučování.

Ráda bych zde zmínila výpovědi z několika dotazníků provedeného šetření. V jednom z dotazníků bylo uvedeno, že má vyučující 93% žáků se specifickou poruchou učení v jedné jazykové skupině. Zarážející byl ovšem přístup respondentky k těmto žákům. Téměř ve všech bodech otázky č. 11 odpověděla vyučující záporně. Spolupráci s PPP, vedením školy i rodiči označila jako průměrnou. Domnívám se, že 93% žáků s poruchou učení by mělo být podnětem pro studium této problematiky a pro změnu ve způsobu vedení výuky. Tato situace nebyla bohužel ojedinělá. Případy, kdy měl učitel ve skupině 75%, 43% nebo 33% žáků s poruchou učení a žádným zvláštním způsobem se jim nevěnoval, byly v dotaznících zmíněny také. Důležité je pátrat po příčině tohoto problému, zda jde o nezájem ze strany učitelů, školy nebo dokonce rodičů, či o naprostou bezradnost, pokud jde o možnosti pomoci žákům s poruchami učení nebo s nimi pracovat.

Aby výzkumné šetření dosáhlo obecné platnosti, bylo by nutné provést bádání většího rozsahu. Realizovaný výzkum nabývá tedy platnosti pouze pro oblast realizace – učitelé zúčastnění tématicky zaměřených seminářů.

Realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování je jednoznačně podmíněna osobností učitele (zájem, věk, aprobovanost). Z diskusí, které na semináři probíhaly, bylo čitelné, že je v této problematice třeba dalšího vzdělávání učitelů, a to jak na úrovni teoretické, tak na úrovni praktické. Učitelům chybí konkrétní materiál a pomůcky, které by využili při výuce, chybí jim podněty a nápady pro práci se žáky s poruchami učení. Prozatím nebyl pro výuku německého jazyka vydán dostatek doplňkového a prohlubujícího materiálu, který by byl speciálně zpracován pro potřeby žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol (Janíková 2007a, s. 161). Další vzdělávání by bylo vhodné i v oblasti různých výukových postupů, neboť užívání pouze frontálního vyučování nemůže splnit požadavky na vzdělání současné Evropy. Učitele německého jazyka na druhém stupni základní školy je však potřeba především povzbudit a podpořit je v jejich nelehkém úkolu zprostředkovat němčinu žákům s SPU.

7. Realizace individualizovaného a diferenciovaného vyučování

„Tägliche Beobachtungen, Jugendberichte und Forschungsergebnisse belegen, dass Kinder und Jugendliche zunehmend andere Erfahrungen, Kenntnisse, Lernvoraussetzungen, Arbeitshaltungen, Interessen und Beeinträchtigungen aufweisen und auch in die Schule mitbringen als in den vergangenen Jahrzehnten" (Meister 2007, s. 13). V praxi se jen těžko setkáme s homogenní skupinou žáků, se skupinou žáků, jejichž znalosti, vědomosti, zkušenosti, pracovní návyky, tempo práce a nadání si plně odpovídají. Jen zřídka vyučuje učitel třídu dětí, jejichž výkony se rovnají. V podstatě zcela homogenní skupiny z hlediska výkonnosti v reálném školním prostředí neexistují. Rozdílné předpoklady, s nimiž žáci přicházejí do vyučovací hodiny, si žádají různé metodické postupy. Jejich užívání umožňuje modifikaci vyučování dle individuálních rozdílů žáků. Diferencující formy práce by měly podporovat všechny žáky jedné třídy a nabízet zcela individuální přístup k učivu.

Předkládaná kapitola reaguje nejen na výše popsaný fakt, nýbrž i na výsledky výzkumu Individualizovaná a diferencovaná výuka německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení prezentované v předchozí kapitole. Ve jmenovaném dotazníkovém šetření bylo zjišťováno, jakých metodických a organizačních postupů užívají učitelé německého jazyka pro docílení individualizované a diferencované výuky s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhodnocení příslušných položek a podotázek přineslo závěry, že učitelé nejčastěji a nejraději vyučují frontálním vyučováním, které obohacují skupinovou, partnerskou či samostatnou prací. Užití těchto sociálních forem vyučování však spíše není cíleně zaměřené na individualizaci a diferenciaci vyučování. 86% respondentů využívá ve svých hodinách samostatné práce, avšak pouhých 34% z nich zadává žákům rozdílné úkoly. Skupinové a párové vyučování zohledňující žáky s poruchami učení je využíváno jen cca. 30% vyučujícími německého jazyka. Frontální vyučování bylo jednoznačně označeno za nejoblíbenější metodu respondentů, avšak nikoli žáků s poruchou i bez poruchy učení.

Komunikace v mateřském a cizím jazyce patří ke klíčovým kompetencím stanoveným Radou Evropy. Učiteli cizího jazyka je tak zadán poměrně náročný úkol, vyžadující vysokou vzdělanost v oboru. Musí být schopný v rámci svého působení podnítit každého žáka k aktivní činnosti a zároveň flexibilně reagovat na jejich rozdílné individuální potřeby. Znalost a ovládnutí více výukových postupů má proto bezpochyby velmi významnou roli v individualizovaném a diferenciovaném cizojazyčném vyučování.

Z jmenovaných důvodů proto považuji za vhodné zmínit se o jednotlivých sociálních formách vyučování a jejich možnostech pro individualizované a diferencované vyučování cizímu jazyku.

7.1. Individualizace a diferenciace z hlediska sociálních forem vyučování

Sociálními formami vyučování jsou rozuměny různé způsoby práce a spolupráce mezi žákem a učitelem a mezi jednotlivými žáky ve třídě (Ascherleben 1979 In Storch 1999, s. 305). Literatura (Storch 1999, s. 305) rozlišuje následující základní sociální formy vyučování:

- frontální vyučování,
- skupinovou a kooperativní výuku,
- partnerskou výuku,
- individuální a samostatnou práci žáků.

Cizojazyčné vyučování by mělo využívat všech sociálních forem práce k posílení jak samostatné činnosti, tak k rozvoji sociální kompetence žáků. Jejich obměnou a kombinací dochází k zintenzívnění interakce mezi žáky ve třídě a k rozvoji komunikativní kompetence. Volba sociální formy vyučování by měla být v souladu s výchovně-vzdělávacím cílem vyučovací hodiny, resp. výukového předmětu.

7.1.1. Frontální vyučování

Frontálním vyučováním je označováno vyučování, které probíhá hromadně ve třídě a při němž učitel stojící před třídou vede celý výukový proces. Veškeré dění ve třídě probíhá přes jeho osobu. Učitel

řídí a usměrňuje výehovně-vzdělávací činnost žáků, kontroluje a hodnotí jejich výkony. Frontální výuka je převážně verbální. Slovní zprostředkování učiva učitelem může být doplněno zápisem na tabuli, obrazovým či zvukovým materiálem nebo prezentací skutečných předmětů, využívá se také učebnic, sešitů nebo pracovních listů. Dnešními běžnými doplňky jsou zpětný projektor, video i počítač. Frontální výuka je spojována s 45ti minutovými vyučovacími jednotkami, jež učitel začíná i končí a vede všechny jejich jednotlivé fáze a aktivity, v nichž jsou nediferencovaně seskupeni žáci přiměřeně stejného věku.

V cizích jazycích je frontální vyučování též velmi častou výukovou metodou. V některých aspektech cizojazyčného vzdělávání je frontální vyučování dobře využitelné, např. v oblasti jazykových prostředků i řečových dovedností. Frontální výuka je přínosná pro nácvik správné výslovnosti a intonace. Žáci mohou jednotlivě či hromadně, receptivně vnímat i produktivně imitovat učitelem nebo jiným médiem produkované jazykové modely. Mnohé postupy zavádění slovní zásoby jsou spojené s frontálním zprostředkováním. Pomocí poslechu, vnímání, pozorování či usuzování mohou žáci objevit význam neznámých slov a slovních spojení. Poslech a čtení s porozuměním či nácvik psaní jazykových struktur lze s větší skupinou žáků poměrně snáze realizovat frontálně. Ústní projev monologický (převyprávění, vyprávění, referáty apod.) je možné cvičit taktéž v rámci frontální výuky. Pro zprostředkování informací z oblasti reálií, pro objasnění teoretických jazykovědných problémů, pro upozornění na mimojazykový transfer a jazykovou interferenci je tato metoda vhodná. Ovšem dosažení dílčích i konečných cílů směřujících ke komunikativní kompetenci žáka frontální výukou nemusí být vždy uspokojivé.

I v cizojazyčné výuce se centrální postavení učitele, jeho převažující ústní projev, téměř výhradně jednostranná interakce a pochopitelně i jednotné tempo pro všechny žáky jeví jako méně vhodné. Pro aktivní žáky představuje frontální výuka určité ohrožení, neboť jsou-li tito žáci připravení aktivně pracovat a podílet se na výuce a není jim

to umožněno, vyučování se pro ně stává nudné a žáci na vzdělávání rezignují. Velkou nevýhodou frontální cizojazyčné výuky je velmi nízká doba, v níž mohou žáci procvičovat volný ústní projev. Toto vyučování neumožňuje žákům nabývat kompetencí k samostatnému jazykovému vyjádření. Negativně může být také vnímáno frontální vyučování pro jeho podporu soutěživého klimatu ve třídě, které je pro některé žáky stresující a demotivující.

Individualizace a diferenciace frontálního vyučování je možná, ne však jednoduchá. Jde v podstatě o obohacení frontální výuky o jiné postupy a další aktivity. Výklad je nutné oživit a zapojit do něj posluchače pomocí různých technik. Je nutné podněcovat zvědavost a aktivitu žáků, což povzbudí jejich pozornost a výkladu se budou věnovat více, než kdyby měli jen sedět a poslouchat.

Z konkrétních jednoduchých možností lze např. uvést:

- tvoření spekulací, domněnek nebo otázek k danému tématu či problému,
- skupinové plnění úkolů formulovaných před, během nebo po zahájení výkladu,
- zaznamenávání určitých informací do připraveného pracovního listu,
- po vyslechnutí výkladu formulování hlavních tezí,
- následná dramatizace výkladu – informací v něm obsažených. Zde je důležité, aby téma bylo konkrétní, ne abstraktní. (jednání v obchodě, na poště, nákup vstupenky atd.).

Frontální vyučování neodpovídá výchovně-vzdělávacím požadavkům dnešní doby, neboť nepodporuje rozvoj osobnosti a nedokáže se přizpůsobit jednotlivým individualitám přítomných výukovému procesu. Je proto potřeba do frontálního vyučování zahrnout co nejvíce možných aktivit, aby každý žák měl možnost realizovat se v tom, v čem je dobrý. Lze též říci, že frontální vyučování ztrácí na významu vlivem nových vzdělávacích programů, vlivem činnostně orientovaného vyučování, autonomního vyučování, projektového vyučování a vlivem užívání nových informačních technologií.

Avšak přes všechnu kritiku nebyla tato výuková metoda výrazně potlačena, své opodstatnění tedy má. Nelze ji zcela vymítit, ale mělo by se ji využívat jen tam, kde je skutečně smysluplná, tzn. odpovídající cílům a tématům.

7.1.2. Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuka je výuková forma, která se realizuje jako práce ve skupinách, tzn. podle určitých kriterií jsou z celé třídy či výukové skupiny vytvořeny menší pracovní skupiny, v nichž probíhá kooperativní vzdělávací činnost směřující k řešení zadaného úkolu. „V posledních několika letech se vedle pojmu skupinová výuka objevuje pojem kooperativní výuka. [...] Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji, s jistým zjednodušením, můžeme považovat za formu skupinové výuky" (Maňák; Švec 2003, s. 138).

Úlohy vhodné pro skupinové vyučování jsou úlohy, které umožňují spolupráci. Vhodné jsou úkoly tzv. otevřené, které dávají žákům možnost uchopit je dle vlastního postoje a ponechávají jim možnost úlohu vyřešit svým způsobem. Důležitým kritériem výběru úloh jsou taktéž výukové cíle, obsah učiva, vytvořené skupiny, schopnosti a dovednosti žáků.

Práce žáků ve skupinách je dnes pro učitele téměř samozřejmostí. Jejich pedagogické a didaktické ohodnocení této výukové metody je vyšší, jak i výzkum v předchozí kapitole ukázal, než skutečná realizace skupinové výuky v běžném vyučování. Tento fakt je přičítán ve velké míře vysoké náročnosti plánování, přípravy i realizace. Záporná zkušenost s prvními pokusy o skupinovou výuku a především nedosažení stanovených cílů a úspěchů jsou taktéž příčinou negativního postoje k této výukové formě. Také je třeba se vyvarovat případu, kdy jsou sice žáci rozděleni do skupin, ale v nich pak pracují samostatně a nezávisle na sobě, jen dle instrukcí učitele. V takovém případě se jedná o frontální vyučování.

Zavedení skupinové výuky do běžného vyučování cizích jazyků vyžaduje velkou pozornost a velmi promyšlenou přípravu ze strany učitele. Tento proces by měl být pozvolný a měl by žáky postupně naučit všem činnostem nutným pro úspěšné a účinné kooperativní vyučování v cizím jazyce. Žáci by si měli osvojit postupy a způsoby komunikace, diskuse, kladení otázek, vyjádření souhlasu a nesouhlasu, hodnocení práce své i jiného člena skupiny, samostatné práce a pomoci. Nácvik těchto dovedností by neměl být podceněn, aby bylo možné úspěšně a účinně splnit požadované nároky. Cíle, jichž má být dosaženo pomocí skupinového vyučování, se vztahují k cílům jak jazykovým, tak sociálním. Cizojazyčné skupinové vyučování poskytuje více možností k jednání a projednávání. Díky úzké spolupráci a těsnějšímu kontaktu mezi žáky, větší závislosti jednoho na druhém se odbourávají jazykové bariéry a žákova připravenost mluvit a jednat se zvyšuje. Žáci sbírají zkušenosti v cizím jazyce, které se na rozdíl od jiných výukových postupů přibližují komunikaci i mimo vyučování. Strach, který souvisí s produkcí cizí řeči, je v menší skupině nižší, snadněji se odbourává. Skupinová práce je vhodná pro různé formy učení, procvičování a opakování slovní zásoby, v určitých případech jej lze použít i pro procvičování některých gramatických jevů. Větší uplatnění se mu dostává při nácviku řečových dovedností. Práce s textem, písemným i poslechovým, příprava a prezentace referátu na zvolené téma jsou vhodnými úkoly právě pro skupinové vyučování. Příhodné je vést skupinové vyučování pomocí učitelem připraveného pracovního listu, který může žákům pomoci, stagnují-li v určitém bodě procesu zpracovávání skupinového úkolu.

Snaha individualizovaného a diferencovaného vyučování o aktivizaci a spoluúčast na vzdělávacím procesu každého jedince se v rámci skupinového (kooperativního) vyučování naplňuje, neboť jsou-li žáci rozděleni do skupin či malých týmů, jejich činorodost stoupá. Individualizující a diferencující záměry se realizují nejlépe v okamžiku sestavování skupin a jim zadaných úkolů. Organizačně lze zadat pro všechny skupiny úlohy tématicky shodné nebo rozdílné. Rozdělení do

skupin řízené učitelem umožňuje vnitřní diferenciaci. Kriteria pro vytváření skupin jsou různorodá. Zásadní otázkou je, zda mají být vytvořeny skupiny homogenní či heterogenní. Dalšími kriterii jsou: počet žáků ve třídě, cíle, jichž má být dosaženo, míra podpory, kterou žák potřebuje, časový prostor, výkonnost (prospěch), náročnost úkolů, zájmy, sympatie, náhodný výběr, styl učení, způsob práce, pohlaví či pracovní tempo. Rozčlenění žáků do výkonnostních heterogenních skupin přispívá u slabších žáků k výraznějšímu pokroku než ve skupinách homogenních a lepší žáci se v heterogenních skupinách neučí hůř než v homogenních. V dobře složené skupině je i případná převaha rychlejších žáků potlačena, neboť hodnoty skupiny jsou důležitější než výsledky jednotlivce.

Práce ve skupině, ale především rozmanitost názorů mohou podnítit žáka k dalšímu vlastnímu rozvoji. Příklady způsobů práce zohledňující možnosti každého jedince v rámci skupinové výuky jsou:

- sestavení skupin žáků s rozdílně zadanými úkoly (rozdíly v obtížnosti či rozsahu zadaných úkolů, rozdílné pracovní postupy),
- sestavení skupin žáků podle zájmu na určitém tématu,
- zpracování určitého tématického celku heterogenní skupinou žáků s cílem, aby každý žák po skončení pracovní činnosti samostatně uměl odpovědět na otázky související s tématem,
- skupinové řešení zadaného problému a společná prezentace výsledků práce.

Skupinové vyučování zaujímá odůvodněně své opodstatněné místo v cizojazyčné výuce, stejně jako frontální vyučování. Současné potřeby společnosti poskytují impulzy pro skupinové vyučování: lidé jsou nuceni ve svém zaměstnání hovořit a jednat samostatně a odpovědně vůči svému pracovnímu týmu, a to nejen v mateřském jazyce. Lidé by měli být způsobilí hovořit více jazyky na různých úrovních. A k tomu již frontální vyučování nepostačuje.

Skupinové vyučování a práce ve skupině by se měly stát součástí každodenního vyučování a měly by být užívány pro dosažení konkrétního cíle.

7.1.3. Partnerská výuka

Partnerská výuka je výukový proces, v němž se na vzdělání podílí společně vždy dva žáci. Tato výuka nese mnohé charakteristiky skupinové výuky a bývá někdy označována jako výuka v malých skupinách (Peterssen 1997, s. 126). I pro práci ve dvojicích je důležité učivo, které má být osvojeno a cíle, jichž má být touto výukovou formou dosaženo. Stejně jako ve skupinové výuce i partnerské vyučování vyžaduje od svých aktérů vzájemnou pomoc a respekt jednoho partnera k druhému. Žáci spolupracují, řeší společně zadaný úkol, hledají možné odpovědi, diskutují, pomáhají si. Partnerská výuka umožňuje naučit novému a vzájemné pomoci. Zásadním významem je její možnost posilovat interakci a rozvíjet cit pro druhé. Žáci se vzájemně ovlivňují, často dochází k vytvoření bližší spojitosti.

Partnerská výuka je ve výuce cizím jazyků praktikována poměrně často. Užívá se jí na podobném principu jako skupinové výuky. Lze ji vhodně využít v řadě výukových situacích. Učitelé využívají tohoto postupu v kombinaci s frontální výukou, která jí bývá doplňována pro oslabení role učitele. Mnohé úkoly, které se zdají být jednotlivci velmi náročné nebo neřešitelné, mohou být díky spolupráci vyřešeny snadno a jednoduše. Prací ve dvojicích, která je praktikována v cizím jazyce, nabývají žáci kompetence k rozhovoru. Žáci konverzují, sledují své chyby, vzájemně se opravují, učí se formulovat své názory, obhajovat je, reagovat na otázky a jednat. Nesporným kladem je možnost poměrně dlouhého času věnovaného ústnímu projevu. Mnohdy jsou odstraněny zábrany mluvit před více lidmi. Dále je využitelná pro získání nových znalostí, opakování, procvičování, vyhledávání informací, porovnání vlastních řešení úkolů či společné zpracování určité úlohy. Však záporným aspektem partnerské výuky, stejně jako ve výuce skupinové, je nereálnost kontroly a oprav chyb všech žáků učitelem.

Individualizace a diferenciace v rámci partnerské výuky lze dosáhnout obdobnými způsoby jako u skupinové výuky. Didakticky významné je kritérium, podle něhož dochází k seskupování žáků.

Podobně jako při vytváření skupin v rámci skupinové výuky existuje celá řada znaků, podle nichž mohou být dvojice seskupovány: tempo, výkonnost, potřeba pomoci, zájem, přátelství, výkon, téma, atd. Zásadním je však rozhodnutí, zda budou vytvořeny dvojice homogenní nebo heterogenní. Dále je podstatný pro úspěch fakt, že je nutné stanovit párům takové úkoly, které jsou schopny úspěšně vyřešit. Jen tak bude stoupat jejich motivace a aktivita.

7.1.4. Individuální a individualizovaná výuka a samostatná práce žáků

„Označení individuální práce žáka se i v odborné pedagogické terminologii používá ve více významech, o čemž svědčí paralelně se vyskytující synonyma, jako např. práce individualizovaná, samostatná, svobodná, volná, nezávislá aj. [...] Od individuální práce žáků v uvedeném smyslu je třeba odlišit individuální výuku jednoho žáka jedním učitelem, metodu samostatné práce žáků a soustavy individualizované výuky“ (Maňák; Švec 2003, s. 152). Jde tedy o výuku, v níž je určitá doba věnována samostatné aktivitě žáků za hromadného vyučování. Žákova činnost je řízena a organizována učitelem, který zde působí jako podněcovatel. Individuální práce mu umožňuje hledat vlastní cesty pro naučení se novému, může postupovat učebním stylem, který mu vyhovuje. Učí se hledat řešení a strategie k řešení problémů. A žák nese určitou odpovědnost za své učení a výsledky své práce.

Na počátku zavádění samostatné práce do cizojazyčné výuky je nutné postupovat po malých krocích, učit žáky strategiím, které mohou během samostatné práce při řešení úloh využívat. Žák by měl pracovat na úkolech, které mu jsou stanovovány podle jeho možností, aktivně, intenzivně, spontánně a uvědoměle. Během výuky cizímu jazyku je možné zadat řadu individuálních úkolů, které vyžadují samostatnou práci, vlastní zamyšlení a následné řešení. V mnohých výukových situacích je výhodné, zabývá-li se žák daným problémem sám a důkladně. Schopnost koncentrované samostatné práce je nutné posilovat. Samostatnou práci lze využít v téměř všech oblastech jazykových

prostředků i řečových dovedností. Práce se slovní zásobou, nácvik správného pravopisu, uvědomování si a aplikace gramatických pravidel, čtení textů, nácvik písemného projevu, u pokročilých studentů i samostatný nácvik správné výslovnosti a cvičení poslechu s porozuměním představují stručný přehled aktivit vhodných pro samostatnou práci žáků.

V rámci individualizované výuky se k žákům přistupuje jednotlivě a diferencovaně. Pomoc žákům ze strany učitele nemůže být častá, aby nebyl narušen princip samostatné práce, ale zároveň musí být dostačující, aby žáci při řešení neztroskotali a nebyli odrazeni neúspěchem. Hlavní zásadou je stanovovat žákům individuální cíle, užívat různých metod a rozdílných obsahů učiva. Podle Maňáka, Švece (2003, s. 155) jsou jako konkrétní formy individualizace uváděny:

- individuální úkoly při hromadném zaměstnání,
- individuální úkoly v zadávání domácích úkolů,
- individuální úkoly v prodlouženém výkladu pro některé žáky,
- individuální úkoly při doučování,
- v respektování individuálního stylu učení žáka,
- v neklasifikování některých projevů žáka (např. dyslcktiků),
- zařazení tiché práce (psaní, čtení),
- při praktických činnostech,
- větší podíl práce s obrazovým materiálem.

Individuální práce je důležitou součástí dnešního výukového procesu. Její zařazení do výukového procesu nabývá ještě více na významu, uvědomí-li člověk, jak jsou v současnosti žáci schopni delší dobu samostatně a intenzivně pracovat. Tato výuková forma se dobře přizpůsobuje potřebám každého jedince, respektuje jeho potřeby, dává prostor jeho individuálním činnostem a jeho plnému individuálnímu projevu.

8. Technika myšlenkových map ve vyučování německému jazyku

Motto:

„Vše, čemu žáci mají se učiti, budiž jim předloženo a vyloženo tak jasně, aby to měli před sebou, tak jako svých pět prstů. A aby to všechno vtisklo se v ně dobře, ať se přibírají smysly, kterékoli možno. Sluch se zrakem, jazyk s rukou ustavičně buďte spojovány. Aby totiž to, co se má věděti, vcházelo v sluch nejen vypravováním, nýbrž aby to bylo i malbou vštěpováno obrazivosti zrakem."

Komenský 1905, s. 207

Představení techniky myšlenkových map je následkem výsledků výzkumného záměru *Individualizovaná a diferencovaná výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Z daného šetření vyplynula potřeba nalezení konkrétní pomůcky vhodné pro výuku němčiny v heterogenních skupinách žáků, kde jsou vzděláváni i žáci se specifickými poruchami učení. Technika myšlenkových map je proto v této kapitole zpracována pro potřeby individualizované a diferencované výuky německému jazyku a pro její využití v mnoha výukových postupech. Součástí je zvláštní příloha, která obsahuje návodný postup k zavedení techniky myšlenkových map do vyučování němčiny s uvedením ověřených příkladů vypracovaných žáky se specifickými poruchami učení.

8.1. Popis techniky

Technika myšlenkových map chápe proces učení se jako samostatnou a kreativní činnost, za kterou žák sám nese plně odpovědnost. Žáci se učí přijmout a vyjádřit postoj JÁ navzdory neosobnímu a pasivnímu SE. Zdůrazňuje význam jedince jako individuality i jako člena skupiny. Učí se prezentovat svá stanoviska a přebírat za ně zodpovědnost, stejně tak se učí vyslechnout názory druhých, respektovat je a reagovat na ně. Tato technika je charakteristická svým postupem, který začíná v uvědomění si vlastních zkušeností, znalostí a svých silných stránek, které aktivuje, volně na ně

navazuje a rozšiřuje je. Podporuje žáka v rozšiřování svých znalostí a zkušeností, podněcuje ho k vyhledávání informací a zároveň zohledňuje jeho obtíže, poruchy a omezení.

Dle klasifikace metod uvedené v publikaci Maňáka a Švece (2003, s. 49) patří práce s myšlenkovými mapami k metodám využívajícím obrazového materiálu, tedy k metodám názorně demonstračním, které náleží do kategorie metod klasických výukových. Toto zařazení signalizuje též možné vhodné využití myšlenkových map u žáků se specifickými poruchami učení, neboť splňuje jednu ze zásad práce s těmito žáky a to zásadu názornosti.

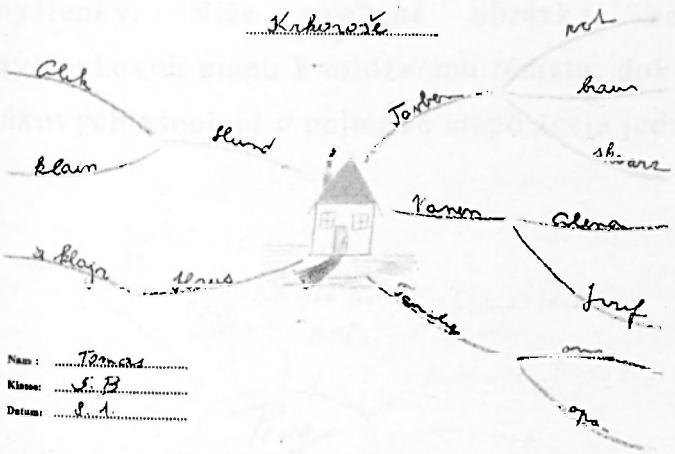
V cizojazyčném vyučování je diferencované vyučování nutností, neboť osvojení si jazykových prostředků a řečových dovedností je závislé na osobnosti každého jedince. „Individuální přístup je obecně didaktickým principem" (Choděra 2006, s. 52). Technika myšlenkových map může být možnou odpovědí na otázku hledání výukového postupu, který by umožňoval relativně jednoduchým způsobem vnitřní diferenciaci vyučování heterogenní skupiny žáků, kde jsou vzděláváni i žáci s vývojovými poruchami učení. Na základě využití žákových dosavadních prožitků a zcela individuálnímu přístupu k pojetí tématu očekává tato technika úspěchy u všech žáků, což je podmínkou pro jejich získání k aktivní spolupráci. Tím, že technika vychází z žákových zkušeností, usnadňuje mu zapamatování si nových poznatků spojených právě s jeho zážitky. Technika dává i prostor pro multisenzorický přístup.

Učitel zastává roli pomocníka, poradce, podněcovatele, iniciátora, organizátora, koordinátora, sběratele výpovědí, odvratitele kritiky. Je důležité, aby ponechával žákům větší samostatnost v jejich výukovém procesu.

Ovládnutí této techniky může přispět i k pozitivnímu posunu v jiných výukových předmětech a dalších životních oblastech.

Myšlenková mapa

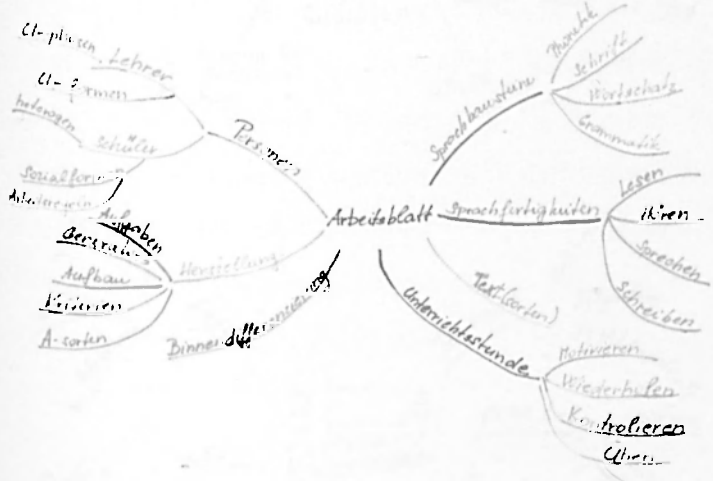
Produktem techniky myšlenkových map je tzv. myšlenková mapa = pojmová mapa – grafika, kterou lze chápat jako vizualizaci našich myšlenek. Zpravidla vychází z jednoho centrálního pojmu, který je charakterizován 4 – 7 klíčovými slovy, tzv. rozvíjejícími hesly a ta jsou následně zkonkrétněna dalšími výrazy.



Myšlenková mapa k pojmu „Haus“

Autor: žák 5. třídy, diagnostikována dyslexie a dysortografie

Cíl: krátké vyprávění na zadané téma



Myšlenková mapa k pojmu „Arbeitsblätter“

Autor: Radka Pecová

Cíl: příprava referátu s daným tématem

„Myšlenkové / pojmové mapy jsou schématické znázornění vazeb a souvislostí, které kromě logického utřídění nějakého pojmu, tématu umožňují zachytit strategii myšlení a usuzování. Ve výuce myšlenková mapa umožňuje žákům uplatnit své zkušenosti a vědomosti, prohlubuje poznání, zpřesňuje vztahy mezi pojmy, využívá a rozvíjí intelektuální dovednosti, učí srovnávat, hodnotit, vysvětlovat, konkretizovat, ale též rekonstruovat, interpretovat atd.“ (Maňák; Švec 2003, s. 85).

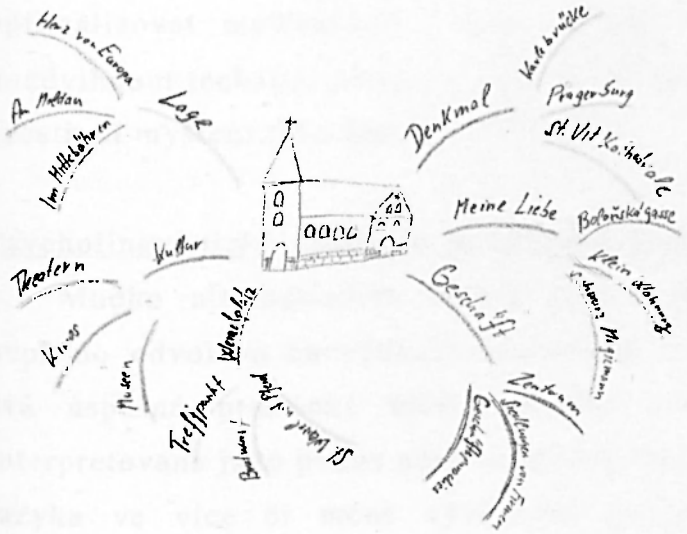
Myšlenkové mapy jsou v jednodušší podobě známé jako asociogramy. Asociogram představuje grafické znázornění spojení centrálního pojmu s jinými libovolnými souvisejícími termíny vážícími se k centrálnímu pojmu. Jde o záznam asociací, které se člověku k danému pojmu vybaví. Pojmové mapy, vycházejí ze stejného principu, ovšem ve srovnání s asociogramy umožňují odhalit a zpřehlednit žákovy myšlenky. Níže uvedené obrázky, znázorňující asociogram a myšlenkovou mapu k totožnému tématu, dokumentují žádoucí uspořádání žákových asociací v pojmové mapě zcela jednoznačně.



Asociogram k tématu „Prag“

Autor: žák 8. třídy diagnostikována dyslexie a dysgrafie

Cíl: krátké vyprávění na zadané téma



Myšlenková mapa k tématu „Prag“

Autor: žák 8. třídy diagnostikována dyslexie

Cíl: krátké vyprávění na zadané téma

Myšlenkových map lze využít v mnoha oblastech jazykových prostředků a řečových dovedností: nejen při práci se slovní zásobou, jak

by se mohlo zdát na první pohled, ale i při nácviku pravopisu, pro zpřehlednění gramatiky, pro usnadnění porozumění čtenému či slyšenému textu a stejně tak při produkci textů (písemných i ústních). Více o konkrétním užití myšlenkových map uvádí kapitola 8.4.

Práce s myšlenkovými mapami je žáky považována spíše za hru a zpestření a řada z nich si neuvědomuje probíhající proces učení se.

Historie techniky

Grafické znázorňování vlastních myšlenek je staré jako lidstvo samo. Za autora dnešní podoby techniky myšlenkových map se považuje Tony Buzan, britský univerzitní vyučující psychologie, který vyvinul tento postup během svých příprav na přednášku *Paměť v procesu učení* v 70. letech 20. stol. (Maxlmoser 2006, s. 4).

Buzanova základní úvaha spočívá v uvědomění si, že si lidský mozek během procesu učení se obzvláště účinně vybavuje informace, které jsou určitým způsobem ojedinělé či výjimečné a dále informace, které se asociují, neboli spojují s již uloženými údaji. Právě na principu asociování staví proces tvoření myšlenkové mapy (Buzan 2007, s. 9).

Myšlenkovými mapami byl učiněn krok ve směru zcela nové techniky vytváření poznámek a zaznamenávání. Tento způsob umožňuje optimalizovat myšlenkový výkon, zlepšit schopnost zapamatovat si, pozdvihnout techniku přednesu, posílit schopnost plánovat a vystupňovat kreativní myšlení (Maxlmoser 2006, s. 5).

Psycholingvistický náhled na techniku myšlenkových map

Mnoho alternativních metod výuky cizích jazyků se přímo či nepřímo odvolává na vědecká stanoviska, jimiž teoreticky odůvodňují svá úspěšná praktická užití. Většina těchto výukových metod je interpretována jako pokus najít tu nejvhodnější cestu k osvojení si cizího jazyka ve více či méně výukovém prostředí. Hlavními teoreticko-vědeckými výchozími body jsou zpravidla tři oblasti: 1. oblast lateralizace mozkových hemisfér (sugestopedie, superlearning, psychopedie, Mind Mapping), 2. oblast nativistických paradigmat jako

počátku osvojování si cizího jazyka (metoda dramatickou výchovou) a 3. oblast stanovení afektivních faktorů jako předpoklad pro zdárné osvojení jazyka (Ortner 1998, s. 151).

Výsledky výzkumů o činnosti mozku byly zásadní i pro výzkumy pojednávající o osvojování si cizího jazyka. Funkce mozku během užívání více jazyků byla vždy v pozornosti odborné veřejnosti. Poprvé se teze o větší účasti pravé hemisféry na jazykovém výkonu objevila v USA v roce 1978. Autoři argumentují výsledky výzkumů afázií (List 1995, s. 29). Zvláštní význam se připisoval i v 60. letech výzkumu „split-brain" (USA, Gazzaniga, léčba epilepsie – operativním rozdělením kommisurních drah /Kommissurbahnen/, které spojují obě hemisféry), v němž však byla doložena i důležitost pravé hemisféry na jazykovém projevu. Závěr z tohoto výzkumu měl širokou odezvu v oblasti výuky cizích jazyků. Kreativní, hudební a emotivní pravá hemisféra byla cíleně podněcována. Řada tvrzení byla však jen spekulacemi (List 2001, s. 697).

Východiskem teorie o rozdílných funkcích pravé a levé mozkové hemisféry jsou výzkumy afázií a další chemické, elektrické či mechanické výzkumné postupy. Tyto neurologické poznatky o činnosti mozku hovoří o uložení center důležitých pro vnímání a produkci řeči do levé hemisféry a pravá hemisféra je naopak odpovědná za rozeznávání tvarů a barev (Ortner 1998, s. 153).

I Buzan se ve své době při teoretickém zdůvodňování funkčnosti myšlenkových map odvolával na teorii odlišných funkcí mozkových hemisfér a považoval ji za teoretické východisko svého metodicko-pracovního postupu. Vycházel ze stanoviska nalézt metodu, která by oslovovala obě hemisféry. Levá hemisféra měla být odpovědná za jazykové uchopení informace a pravá hemisféra za její vizuální podobu. Ve své metodě se tedy snažil spojit obsah informace s její vizuální formou.

Dle nových výzkumů nelze ovšem toto odůvodnění považovat za plně platné. Stále dokonalejšími výzkumy byla tato teorie zpochybněna. Bylo dokázáno, že určité funkce připisované jedné hemisféře mohou být

převzaty druhou mozkovou polokoulí. Obecné závěry rozdělených funkcích levé a pravé mozkové hemisféry nelze tvrdit jednoznačně a považovat je za závazné. Zpracování řeči totiž probíhá přes synapse a nervové sítě v celém mozku a tento maximálně složitý proces je absolutně individuální (List 2001, s. 699).

Dnešní výzkumy z oblasti osvojování cizího jazyka hledají odpověď na otázku, jak připravit vyučování, aby co nejvíce odpovídalo mozku žáků. Vychází z poznatků, že na procesu řeči se podílí více mozkových oblastí, že je potřeba oslovit obě mozkové hemisféry a že učení je velmi osobní proces z důvodu zcela individuální aktivity mozku. Ve vyučování cizímu jazyku je nutné vycházet z rozlišování dvou procesů: cizí jazyk si osvojovat a cizí jazyk se učit. Analogicky tzn. připravovat implicitní (běžící bez vědomé kontroly) a explicitní (probíhají uvědoměle, řízeně) výukové procesy, neboli podněcovat procedurální (užití gramatických pravidel v mateřském jazyce) a deklarativní (užití gramatických pravidel v cizím jazyce) vědění. Odpovídajíce implicitním a explicitním procesům disponujeme pamětí procedurální, kam ukládáme data osvojená, a pamětí deklarativní, kde uchováváme data naučená (Götze 1997, s. 9).

Pro jazykové vyučování je významný ještě jeden poznatek nových výzkumů. Přijímané informace jsou vyhodnocovány ve dvou rovinách: v rovině afektivně – emocionální a v rovině známé – neznámé informace. Následně proběhne její zanesení do naší vědomostní sítě. Každá informace je tedy uložena multimodálně – na základě smyslového vnímání a asociativně – na základě spojení s již aktivovanými daty v mozku (Boeckmann 2008, s. 10).

O žácích s vývojovými specifickými poruchami učení bylo v oblasti jejich fungování mozku zkoumáno též velmi mnoho. Formulováno bylo zjištění, že právě poruchy koordinace obou hemisfér mohou být příčinou těchto poruch. Myšlenky profesora Matějčka jsou nadčasové. Již v roce 1995 píše o výrazném pozitivním vlivu oslovování obou hemisfér, ba dokonce o nutnosti jejich funkční souhry. „Uvádění obou našich mozkových hemisfér v součinnost, zvyšuje naši pozornost ke sdělované informaci“ (Matějček 1995, s. 44). „Přílišná převaha jedné hemisféry a

její příliš častá funkční specializace může překážet vývoji jiných funkcí v druhé hemisféře" (Matějček 1995, s. 45).

Poznatky výzkumů o činnosti mozku nejen při osvojování si cizího jazyka dokazují, že není možné vytvořit jednotný výukový model, který by pozitivně působil na rozvoj každého jedince. Učení je proces velmi individuální a jen diferencovanými podněty můžeme žákovi nabídnout paletu možností, ve které by měl najít vlastní cestu svého rozvoje. Citace německého vědce v oblasti zkoumání funkcí a operací mozku Wolfa Singera charakterizuje dnešní stav příhodně: „Jsem přesvědčen o tom, že dnes víme o tom, jak mozek funguje, méně, než jsme věřili, že víme před 20ti, 30ti lety" (Barkowski 2006, s. 23, přel. autor). Smyslem účelného cizojazyčného vyučování by mělo být nabídnutí rozdílných podnětů, které by oslovovaly žákův celý mozek, všechny jeho struktury se záměrem aktivizovat dosavadní vědomostní sítě a rozšiřovat je. Vyučování cizímu jazyku je proces vysoce komplexní: „Protože výukové procesy probíhají u každého jednotlivce různě, jsou metody potom účinnější, pokud postupují celistvě: měly by nabízet poznávací, kreativní, také komunikativní prvky, aby prospívaly mozku v celé jeho mnohotvárnosti" (Götze 1997, s. 13, přel. autor).

Technika myšlenkových map ve vyučování německému jazyku

Využití techniky myšlenkových map ve vyučování německému jazyku je bohaté, různorodé a opodstatněné. Je však zásadní uvést, že některé možnosti uplatnění myšlenkových map se mohou odchylovat od principiální ideji této techniky. Ne vždy je žákovi umožněno, aby při tvorbě myšlenkové mapy skutečně od základu vycházel ze své podstaty, ze svých zkušeností, dovedností a znalostí. Činnosti jako zaznamenání vyslechnutého textu, formulování domněnek jako přípravy na čtení autentického textu, popis předem daného souboru obrázků zcela neumožňují osobité uchopení tématu, předurčují řešení a omezují žáka v přístupu k tématu, ovšem významně rozšiřují jeho strategie vypořádat se se zadaným úkolem, což pozitivně ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti .

Technika myšlenkových map je využitelná žákem i učitelem. Myšlenkové mapy jsou vhodné pro zapsání myšlenek, nápadů, informací, pro uchopení pojmu, pro popsání tématického celku nebo při řešení problému. Při vhodném zacházení lze tuto techniku upotřebit ve všech úrovňových stupních od začátečníků po pokročilé žáky. Cílem je samostatné individuální učení se, které je nutné podporovat od počátku výuky německého jazyka. Sám učitel může použít myšlenkovou mapu jako prostředek své přípravy na vyučování. Myšlenkové mapy jsou též využitelné v různých fázích výuky. Pomocí nich je možné učivo prezentovat, fixovat, aplikovat i kontrolovat. Myšlenkové mapy lze využít i pro uchopení jazykových prostředků a řečových dovedností. Obecně platící pravidlo o znalosti cílů výuky daného předmětu, resp. vyučovací hodiny či přímo konkrétní činnosti je platné i při aplikaci této techniky. Pro správnou volbu jednoho z postupů práce s myšlenkovými mapami je důležité znát záměr dané činnosti. Zhotovené myšlenkové mapy lze využít pro tvorbu vlastních slovníčků, pomůcek nebo knih pojmových map. Nabízí se také jejich uložení do žákovského jazykového portfolia jako součást jazykového životopisu.

Grafická stránka myšlenkové mapy není přesně stanovena. Neexistují žádná striktní pravidla, která by předepisovala její formu. V této práci se ovšem snažím podat popis nejen k praktickému vytváření pojmových map, nýbrž i návod na účinné zavedení techniky do výukové praxe, neboť osvojení si tvorby myšlenkových map není záležitost jednoduchá a rychlá. Pro žáky je obtížné v počátcích práce s myšlenkovými mapami vyhodnotit hierarchii používaných slov (klíčové slovo – rozvíjející heslo). Proto by se měli s myšlenkovými mapami seznamovat postupně, nejprve receptivně, následně produktivně.

Otázky po smyslu zavádění myšlenkových map do výuky a po jejich efektivnosti jsou velmi zásadní, a proto byly součástí výzkumného záměru a odpovědi na ně jsou podány níže.

Rozsah užití techniky myšlenkových map závisí na postoji učitele, neboť i zde platí: „Metody přinášejí úspěch tehdy, když je o správnosti přesvědčen učitel. Metoda se stává účinnou teprve v rukách toho, kdo ji

používá, kdo ji doplňuje, oživuje svou vlastní zkušeností a individuálními charakteristikami, kdo ji modifikuje tak, aby pomohla dítěti, které naši pomoc potřebuje" (Zelinková 1994, s. 9). Tato technika se může stát užitečným doplňkem nebo motivačním prvkem výuky.

Užití myšlenkových map u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V následujícím odstavci jsou porovnány zásady nápravy specifických poruch učení podle Pokorné (1997) s možnostmi techniky myšlenkových map. Podnět tohoto porovnání vyplynul při hledání potvrzení o skutečné funkčnosti tohoto způsobu práce i u žáků s vývojovými specifickými poruchami učení. Zásady dle Pokorné byly zvoleny z důvodu podrobného popisu, jak přistupovat k žákovi se specifickou poruchou učení, jak napravovat jeho obtíže a otázkou bylo, zda na tyto požadavky umí technika myšlenkových map reagovat. Jde o teoretické zpracování této otázky, praktické ověření bylo součástí výzkumu.

Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení (Pokorná 1997, s. 211-218) v konfrontaci s možnostmi techniky myšlenkových map:

1. *Zásada specifiky na jednotlivý případ* znamená respektovat vnitřní podmínky – intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti, motivaci k práci a vnější podmínky – prestiž vzdělání v rodině, podporu učitelem a rodičem pro nápravu.
   Myšlenkové mapy představují stejnou výchozí šanci pro všechny žáky. Umožňují zcela osobité uchopení pojmu povstávající z využití individuálních zájmů, zkušeností, postojů v kladně srovnávajícím kontextuálním pojetí tématu ostatními členy skupiny.
2. *Zásada psychologické analýzy celkové situace dítěte* obsahuje vztah dítěte k učení, který je často ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve škole lepších výsledků, postoj dítěte a rodičů vůči škole, školním povinnostem a vzdělání, zároveň i vztahy dítěte ke spolužákům či k úspěšnějším sourozencům.

Technika myšlenkových map respektuje rozdílnost osobností žáků i jejich postojů k procesu vzdělávání. I přesto, že vybízí k aktivitě a činnosti, ponechává zcela na žákově rozhodnutí o podobě a ztvárnění konečného produktu.

3. *Zásada co nejpřesnější diagnostiky obtíží dítěte* míní, že není účelné nacvičovat něco, co dítě zvládá. Nejen že ztrácíme čas, který jsme mohli naplnit užitečněji, ale můžeme i narušit a zkomplikovat jev, který dítě dříve pochopilo.

   Vytváření pojmových map je proces postupný. Jedno a totéž téma se nabízí zpracovat cyklicky vícekrát. A právě díky své grafické formě je posun v žákově vědění viditelný na první pohled.

4. *Zásada stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů* znamená zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená. Lehká cvičení neinspirují a příliš těžká cvičení vzbuzují strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti.

   Práce s myšlenkovou mapou je činnost individuální, plně respektující žákovy znalosti, dovednosti, postoje. Přináší jejich rozvoj.

5. *Zásada zažití úspěchu* žádá prožít úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole v činnosti, ve které selhávalo. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivační impuls.

   Z důvodu možnosti zcela individuálního uchopení tématu předpokládá technika myšlenkových map úspěch všech žáků.

6. *Zásada postupování po malých krocích*

   Myšlenková mapa díky volitelnému počtu úrovní a volnému toku do hlubin myšlení umožňuje postupovat od jednoduchého ke složitému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu.

7. *Zásada práce pravidelné* – jestliže chceme určitou schopnost u dítěte nacvičit, musíme s ním pracovat co nejsystematičtěji.

   Myšlenková mapa umožňuje zasazení nového tématu do sytému již známého učiva, které je při tvorbě myšlenkové mapy zopakováno. Nové poznatky jsou přes řetězec asociací zapojeny do sítě už

nabytého vědění. Systém poznatků je soustavně uspořádáván a doplňován.

8. *Zásada cvičení s porozuměním* – během nácviku se má pracovat uvědoměle, jen tehdy lze dosáhnout toho, aby při systematickém cvičení docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuuvědomování nacvičovaného jevu.

   Forma myšlenkové mapy vychází z vyvolávání poznatků k danému tématu z paměti, přes jednotlivé fáze asociování zachází do podrobností. Nové i známe informace se propojují a žáci si je opakovaně vybavují ve spojení s jinými podněty.

9. *Zásada dokonalého soustředění* – aby dítě pracovalo uvědoměle, tzn. že musí pracovat v klidné atmosféře.

   Tvorba myšlenkové mapy je proces aktivizující a vyžadující činné a uvážené jednání a konání žáka.

10. *Zásada dlouhodobého nácviku* znamená, že úspěchy se dostavují postupně.

    Žáci by měli znát cíle svého učení se, dříve než začnou s prací. Myšlenková mapa začíná nakreslením centrálního obrázku, což předpokládá, že je téma a záměr započaté práce znám. Znalost cíle (záměr vytváření myšlenkové mapy) má motivační charakter.

11. *Zásada nácviku rozvíjené schopnosti, až do zautomatizování.*

    Myšlenkové mapy jsou přehledné, barvy, symboly, tvary a obrázky představují silný podnět. Čím více smyslů se podílí na procesu učení se a zapamatování si, tím více asociací je nalezeno, tím vícekrát bude daný pojem zpracován. V tomto směru lze konstatovat, že myšlenkové mapy respektují různé styly učení, jejichž rozpoznání je zásadní pro dostatečné osvojení učiva.

12. *Zásada používání co nejpřirozenějších metod a technik*, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit. Například výslovnost: dítě potřebuje mít takový model řeči, který se nejvíce blíží běžné řeči.

Myšlenková mapa může přinést pomoc i úspěch v různých životních situacích. Je to technika, která spojuje vnitřní obrazy a vize se skutečností, věděním a školou.

13. *Zásada: vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, má mít strukturu.* Pamatujeme si to, co si dovedeme představit. Představit si dovedeme to, co souvisí s vědomostmi a dovednostmi, které jsme si dříve osvojili.

    Technikou pojmových map pracují žáci stále stejným způsobem, „plní" známé struktury novými poznatky a myšlenkami, které tak mohou být lehce konfrontovány se známými informacemi. Nedochází k uvádění informací do neobvyklých souvislostí, které zabraňují pochopení.

Výše jmenované zásady nápravy specifických poruch učení podrobně uvádí do problematiky přístupu k žákovi se specifickou poruchou učení. Teoretické poznání techniky myšlenkových map se více či méně úspěšně snaží reagovat na tyto potřeby. Stejně tak jako jsou vývojové specifické poruchy učení individuální, je i uchopení pojmové mapy žákem záležitostí zcela osobitou. První žákovský pohled na myšlenkové mapy je pozitivní, především z důvodu grafického vzhledu - podobnosti s obrázkem. Domnívám se, že to je významným argumentem pro seznámení žáků s technikou myšlenkových map. Další důvod pozitivního působení pojmové mapy na žáky se specifickými poruchami učení lze odvodit z citátu V. Pokorné: „Úkolem nápravy je proto vnést řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce" (Pokorná 2004, s. 218).

8.2. Didaktické uchopení práce s myšlenkovými mapami

Organizační pravidla tvorby myšlenkové mapy

1. Stanovení sociální formy práce je závislé na cíli, jehož má být procesem tvorby myšlenkové mapy dosaženo. Pojmovou mapu je

možné tvořit samostatnou prací, prací ve dvojicích, prací skupinovou nebo v plénu.

2. Vymezení času a dodržení časového plánu jednotlivých fází tvorby myšlenkové mapy je důležité pro žáky z několika hledisek. Žáci se v rámci této techniky učí i hospodařit s časem, plánovat a organizovat svou činnost. Vytvoření jedné myšlenkové mapy pojímá minimálně 10 minut a to v případě, že se jedná o myšlenkovou mapu určenou k zopakování určitého tématu. Horní hranici tvorby myšlenkové mapy nelze stanovit. Připravujeme-li pomocí myšlenkové mapy např. projekt (divadelní vystoupení) může proces vytváření takové pojmové mapy obsáhnout i několik hodin.
3. Prezentace myšlenkových map je nezbytnou součástí celého procesu. Představení jednotlivých pojmových map může mít mnoho podob. Společné shlédnutí všech vytvořených děl je jednoduchou formou prezentace, přínosnější bývá však jejich verbalizace. V této fázi se žáci učí prezentovat, vysvětlovat, objasňovat, obhajovat, ptát se, hledat souvislosti, chápat a opravovat. Významná je i fáze následné práce s myšlenkovou mapou, která může být např. osnovou pro produkci textu, referátu, debaty nebo dramatického představení. Konkrétními příklady práce s myšlenkovými mapami se zabývá práce níže.

Formální vzhled myšlenkové mapy

Formální vzhled myšlenkové mapy spočívá v promyšleném rozvětvení centrálního pojmu do několika úrovní hierarchicky uspořádaných od důležitého k méně důležitému. Toto strukturování považuji v procesu vytváření myšlenkové mapy za nejnáročnější fázi a stejně tak tento postřeh vyplynul v části výzkumného šetření zkoumajícího postoje žáků k užívání myšlenkových map. Realizovaná písemná a obrazová podoba myšlenkové mapy by měla být výsledkem samostatné činnosti žáka, který tak představuje a objasňuje svůj individuální způsob uvažování.

Následující zásady by neměly být žádnými pevnými pravidly, která by nemohla být porušena. Lze je považovat za pomocné body prezentující konkrétní podobu základní myšlenkové mapy.

1. Papír: bílý, nelinkovaný, hladký. Čistý papír nepředurčuje strukturu a neomezuje tok asociací.
2. Formát: A4 nebo větší, v pozici na šířku. Vhodný tvar je důležitý pro přehledné rozvětvení centrálního pojmu.
3. Barvy: užití barev záleží zcela na žákovi. Barvy mohou podněcovat pravou mozkovou hemisféru a pozitivně tak ovlivňovat naše představy. Naopak jednoduché méně barevné pojmové mapy mohou na žáka působit uspořádaněji.
4. Rozvržení: tvorba myšlenkové mapy začíná zpravidla umístěním centrálního pojmu prezentovaného slovem, obrázkem či jiným podnětem doprostřed pracovní plochy.
5. Větvení: z centra pojmové mapy vycházejí hlavní větve. První větev se zakresluje z pravidla vpravo nahoru a další větve následují ve směru hodinových ručiček. Na hlavních větvích jsou zapsána (velkým, hůlkovým) písmem klíčová slova. Větve by neměly být delší než samotná hesla.
6. Rozvětvení: hlavní větve se větví do větví vedlejších, které popisují (malým, hůlkovým) písmem další asociované myšlenky, které zacházejí hlouběji do žákova vědění.
7. Dokončení: Pro zpestření myšlenkové mapy a pro objasnění hesel lze doplnit různé symboly a obrázky, šipkami lze vyjádřit vztahy a souvislosti jednotlivých hesel.
8. Čitelné, přehledné, plné fantazie a barevné vypracování myšlenkových map by mělo být konečným produktem.
9. Radost z práce je ovšem pravidlo zásadní: bude-li myšlenková mapa vytvořena poutavě, informace v ní obsažené se snadněji dostanou žákovi „pod kůži“, a tím spíše si je žák opět vybaví.

Fáze procesu tvorby myšlenkové mapy

1. Volba tématu – centrální pojem může být zadán učitelem nebo žákem samotným.
2. Zamyšlení se nad tématem – v podobě diskuze v plénu je vhodné z důvodu přiblížení tématu všem žákům a k oživení vlastního pramene myšlenek.
3. První písemné zaznamenání primárních asociací v podobě asociogramu by mělo proběhnout u každého potencionálního autora myšlenkové mapy především v počátcích práce s touto technikou.
4. Opětovné krátké promyšlení tématu objasňující samotnému žákovi jeho pojetí tématu by mělo směřovat ke správnému výběru 4-6 klíčových slov.
5. Realizace myšlenkové mapy začíná ztvárněním centrálního pojmu a klíčových hesel, která jsou následně rozvětveny zapsáním dalších asociovaných myšlenek.
6. Dokončení grafické podoby pojmové mapy doplněním obrázků, symbolů, šipek má za cíl získat celkový vhled do vlastního pojetí tématu.

Input myšlenkové mapy

Zásadním bodem celého procesu tvorby myšlenkových map je stanovení výchozího podnětu. Učivo prezentované myšlenkovými mapami poskytuje žákům konfrontaci s jejich vlastními prožitky, zkušenostmi, postoji a názory. Podnět myšlenkové mapy může být:

1. téma (tématický celek z učebnice, např. Meine Freizeit),
2. pojem (slovíčko, slovní druh, kmen slova, např. Haus, Adjektiva, -gramm-),
3. obrázek (kresba, grafika, fotografie, např. ),
4. písmenko (např. K),
5. netypické podněty (melodie, barva, vůně, otazník).

Verbalizace myšlenkové mapy

Verbalizaee myšlenkové mapy představuje práci s vyprodukovanou myšlenkovou mapou a cílem této aktivity je její prezentace samotným autorem, který má ostatním žákům vysvětlit souvislosti obsažené v jeho pojmové mapě. Mluvčí tak seznamuje posluchače se svým pojetím tématu, svými vědomostmi a postoji k němu. Důsledná struktura myšlenkové mapy umožní mluvčímu či pisateli strukturovaně a souvisle hovořit.

Prezentace by měla obsahovat následující položky:

- představení tématu, důvod jeho zvolení,
- vyjmenování klíčových slov (myšlenek, které tvoří hlavní větve),
- vysvětlení větvení jednotlivých klíčových slov,
- objasnění spojení daných výrazů myšlenkové mapy s centrálním obrázkem a také jejich vzájemné propojení,
- sdělení svých zkušeností z procesu vytvoření myšlenkové mapy.

K nácviku ústního projevu patří též naučení se správnému poslechu. Učitel by měl dbát nato, aby byla dodržena pravidla naslouchání (vnímat v klidu, nehlučet, neposmívat se, nevyrušovat). Toho lze snadněji dosáhnout spoluúčastí posluchačů na prezentaci. Posluchači si mohou činit zápisky z prezentovaného textu, mohou se pokusit zapsat své poznámky ve formě myšlenkové mapy a následně ji porovnat s originální myšlenkovou mapou autora.

Počítačové programy pro tvorbu myšlenkových map

Myšlenkovou mapu lze vytvořit i počítačovými programy, jichž je k dispozici poměrně četné množství. Lze doporučit program Koncept Draw MINDMAP Professional Trial, který je velmi jednoduchý, přehledný, pestrý, zábavný a žáky jednoduše uchopitelný. Program je možné zakoupit nebo ověřit volně dostupnou časově omezenou verzi na WWW: ‹http://www.conceptdraw.com/en/products/ mindmap/main.php› (24. 4. 2006).

Hodnocení

Technika myšlenkových map vychází ze subjektivního hlediska každého žáka, který zpracovává téma na podkladě dosavadních a nově získaných znalostí. Tato technika silně zastává individuální přístup v celém svém procesu, zdůrazňuje osobnost žáka ve všech svých fázích. Výsledný produkt je jasně individuální záležitostí a je třeba ho tak i hodnotit. Žádá se tedy posuzování dosažených individuálních cílů. Zpětná vazba o kvalitě individuálního výkonu je důležitá pro rozvoj reálného pohledu žáka na sebe samotného. Pozitivní sebehodnocení je významné pro pocit sebevědomí, motivaci k dalšímu výkonu a tím k posílení kompetence dalšího rozvoje. Je tedy žádoucí zaměřit se na silné stránky žáka a nedostatky formulovat jen jako doporučení v další práci. Hodnocení by mělo být konkrétní, přesné a cílené.

8.3. Výzkum k využití techniky myšlenkových map ve vyučování německému jazyku

Motto:

„Pavouci jsou super. Sice někdy těžký. Moc mě baví a dobře se mi s nimi učí. A hlavně mám pocit, že umím německy.“

(respondent č. 43)

8.3.1. Výzkumný problém

Velmi často řešeným tématem v pedagogicko-psychologické rovině je dnes problematika vytvoření poutavého a všem žákům přístupného vzdělávacího procesu. Dané téma je také charakterizováno pojmy učení a motivace. S nimi bývá často užíván i termín žákova pozornost. Tento pojem v sobě obsahuje aspekt aktuální okamžité pozornosti a aspekt obecného aktivního chování. V pedagogice nabývá žákova pozornost významu především v souvislosti se vzděláváním. Obecně platí názor: čím pozornější žák je, tím úspěšněji probíhá jeho výukový proces (Mandl; Friedriech 2006, s. 27).

Žákova pozornost tedy zaujímá rozhodující význam v procesu vytváření poznatků, sítě vědění. Míra, jíž jsou aktivovány mozkové

operace, které proces učení realizují, je rozhodující pro úspěšný výukový proces. Americký psycholog David P. Ausubel v roce 1968 napsal: „If I had to reduce all educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly" (Mandl; Friedriech 2006, s. 38). **Význam žákových dosavadních vědomostí je pro jeho další rozvoj nesporný.**

Aktivace dosavadního vědění je chápána jako vyvolání uložených informací z dlouhodobé paměti, které jsou užívány v dalších výukových aktivitách. Oživení určitého vědění podporuje smysluplné a trvalé učení. Aby byly nové informace pochopeny, zapamatovány a aplikovány, musí být zařazeny do sítě již nabytých poznatků. **Strategie a metody pro cílenou aktivaci dosavadního vědění jsou stále hledány, diskutovány a ověřovány.** V současné době jsou nabízenými a užívanými metodami metody brainstormingu, mappingu, vyprávění vlastních zkušeností či vytváření otázek, domněnek, hypotéz nebo příkladů.

Toto výzkumné šetření ověřuje techniku myšlenkových map spadající do mappingových metod aktivizace dosavadního vědění. Cílem bylo najít odpovědi na následující základní otázky:

- Je technika myšlenkových map vhodná pro práci v hodinách německého jazyka v heterogenních skupinách žáků na základní škole?
- Přispívá technika myšlenkových map pozitivně ke vzdělávání žáků v hodinách německého jazyka na základní škole?

8.3.2. Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem šetření bylo zjistit, zda jsou **žáci** základních škol **schopni v hodinách německého jazyka pracovat technikou myšlenkových map, jaká je efektivita této techniky** a **jak** bude tato **technika přijata pedagogickou veřejností**. Z výzkumu by měl též vyplynout postoj žáků k ověřované technice a zda na jejich učení se německému jazyku působí motivačně, což by pozitivně ovlivňovalo jejich vzdělávání.

K dosažení cíle výzkumného šetření byly jako prostředky zvoleny dotazníky (viz. příloha C a D) a analýza didaktických testů z němčiny

(příloha E). Při sestavování dotazníku určeného pro žáky byly sledovány dva cíle. První cíl dotazníku, cíl výzkumný, řešil otázku statistického zpracovaní a vyhodnocení. Druhý cíl, cíl vzdělávací, měl přimět žáky k zamyšlení se nad jednotlivými složkami cizojazyčného vzdělávání a k vlastnímu hodnocení. Analýza didaktických testů byla provedena za účelem získání statisticky zpracovatelných a porovnatelných dat vypovídajících o efektivitě techniky myšlenkových map. Dotazník šetřící postavení učitelů k technice myšlenkových map sledoval výzkumný cíl statickými metodami zpracovatelný a vyhodnotitelný.

Na základě stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu byly formulovány základní a dílčí hypotézy.

Základní hypotézy:

- Žáci s poruchami učení jsou během vyučování německému jazyku schopni pracovat technikou myšlenkových map.
- Učitelé německého jazyka přijmou techniku myšlenkových map negativně.

Dílčí hypotézy:

- Žáci přijmou techniku myšlenkových map kladně.
- Technika myšlenkových map působí na žáky motivačně.
- Žáci jsou schopni své myšlenkové mapy verbalizovat.
- V testování učiva osvojeného technikou myšlenkových map dosahují žáci lepších výsledků.

8.3.3. Východiska šetření

Výzkum ověřující techniku myšlenkových map žáky proběhl na konci školního roku 2006/2007, v němž byla tato technika využívána ve výuce německému jazyku. Šetření pedagogické veřejnosti probíhalo průběžně během následujícího školního roku v rámci metodických seminářů k technice myšlenkových map.

Analýza didaktických testů byla realizována průběžně během školního roku 2006/2007. Výuka těchto žáků byla cíleně pravidelně obohacována technikou myšlenkových map. Byla záměrně zařazována každou druhou lekci, tedy jedna lekce byla žákům zprostředkována bez

použití prvků techniky myšlenkových map a jedna lekce pomocí této techniky. Po probrání každé lekce byly žákům k ověření zvládnutí učiva předkládány standardizované didaktické testy téže struktury. Myšlenkové mapy byly užívány v souladu s učivem daným používanými učebnicemi (Bittner; Kopp 2004, Bittner; Kopp 2005).

Před vlastním výzkumným šetřením však proběhla fáze předvýzkumná, která byla realizována ve školním roce 2005/2006. Technikou myšlenkových map byl vyučován německý jazyk v heterogenní skupině žáků 6. třídy základní školy o celkovém počtu 14 žáků, z nichž šesti žákům byla diagnostikována jedna specifická porucha učení nebo jejich kombinace v lehčí i těžší formě. Ve zmíněné jazykové skupině byla vedena výuka němčiny běžným způsobem na principu komunikativní metody a byla doplňována jednotlivými aktivitami vycházejícími z techniky myšlenkových map. Hlavním cílem tohoto šetření bylo rozpoznat pozitivní vlivy myšlenkových map na vyučování německému jazyku, následně jejich rozpracování a využití a naopak eliminace a vyvarování se problematických aspektů této techniky. Na konci školního roku proběhlo u žáků ověření dotazníku, jež byl upraven a následně použit pro vlastní výzkum. Dotazníkové šetření bylo doplněno besedou, která měla za cíl objasnit i doplnit otázky a optimalizovat je pro výzkumný vzorek. Výsledky statistického vyhodnocení předvýzkumu nejsou součástí předkládané práce. V závěrečném hodnocení techniky myšlenkových map byly vyzdviženy především kreativní možnosti, které tato technika nabízí. Žáci pozitivně hodnotili netradiční způsob zapisování a psaní. Sebekriticky je nutné přiznat přecenění vlastních sil zapříčiněných nedostatečnou znalostí principů techniky myšlenkových map. Řada kroků, které byly učiněny, nebyly promyšlené do úplného závěru. To byl pravděpodobně i jeden z důvodů, proč řada žáků zavádění této techniky hodnotila negativně.

8.3.4. Metodologické zpracování

Pro získaní dat byla v šetřeních zjišťujících postoj k technice myšlenkových map u žákovské populace i u pedagogické veřejnosti

použita explorativní metoda – dotazník. Tato metoda patří k nejčastěji užívaným metodám pedagogického výzkumu a zjišťuje data a informace o respondentovi, jeho názory, stanoviska a postoje k tématu.

Pro zjištění míry osvojení učiva byly použity didaktické testy a jejich analýza. Didaktické testy jsou typem pedagogických testů zaměřených na měření školního výkonu žáků. Použité testy byly standardizované a tedy proveditelné dle předepsaných pokynů a vyhodnotitelné dle stanovené normy. Pro analýzu testů byl zvolen statistický nástroj – parametrický párový T-test.

Dotazník a didaktický test patří k nejčastěji užívaným metodám pedagogického výzkumu.

8.3.5. Vymezení výzkumného vzorku

Základním souborem pro zjištění přijetí techniky myšlenkových map žáky základních škol a jejich učiteli představují dvě skupiny – skupina všech žáků základních škol učících se německý jazyk a všichni jejich učitelé německého jazyka. Pro neschopnost pojmout celý základní soubor bylo třeba vytvořit výzkumný vzorek. Výzkumný vzorek byl vytvořen záměrným výběrem.

Výzkumný vzorek prvního dotazníkového šetření je složen z prvků, jimiž jsou žáci jedné základní školy ve věku 10-16 let. Pro charakter předkládané práce je nutné podotknout, že se jednalo souhrnně o žáky 5. – 9. třídy v celkovém počtu 86 prvků, z nichž 12 žáků (14%) mělo diagnostikovanou jednu nebo více specifických poruch učení. V žákovském šetření bylo rozdáno 86 dotazníků, z nichž 1 byl vyřazen, neboť nezodpovídal žádné identifikační otázky. Ostatní dotazníky žákovské populace obsahovaly odpovědi na všechny položené otázky. Konečný vzorek žákovské populace činí 85 žáků.

Výzkumný vzorek pro testové šetření byl totožný s výzkumným vzorkem dotazníkového šetření žákovské populace. V testování bylo 86ti žákům během jednoho školního roku (2006/2007) rozdáno celkem 536 testů, které byly postupně analyzovány.

Prvky výzkumného vzorku pro šetření učitelské veřejnosti jsou učitelé zúčastnění metodických seminářů k technice myšlenkových map. Pro zjištění postoje učitelů k technice myšlenkových map bylo rozdáno 133 dotazníků, 20 z nich bylo vyřazeno. Metodické semináře k technice myšlenkových map byly nabízeny pro učitele základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Mezi zúčastněnými však byli i učitelé z jiných typů škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakou odezvou přijmou techniku myšlenkových map právě učitelé základních škol, a proto následně dotazníky učitelů z jiných typů škol byly vyřazeny. Konečný výzkumný vzorek šetření učitelské veřejnosti činí 113 respondentů.

Z hlediska geografického určení výzkumného vzorku byl předpoklad, že užití techniky myšlenkových map není regionálně podmíněné a není závislé na kulturních faktorech. Šetření postojů žáků k technice myšlenkových map a její efektivity byly provedeny pouze v jedné pražské základní škole, v níž se žáci učí dva cizí jazyky a němčina je pro tyto žáky prvním cizím jazykem. Zkoumání stanoviska učitelů k technice myšlenkových map bylo ovlivněno stejným faktorem jako šetření žákovské, tedy že užití techniky myšlenkových map nebude podmíněno geograficky. Faktorem však ovlivňujícím užití techniky myšlenkových map, který se zde podsouval, je činitel osobnosti učitele – jeho věk, aprobovanost, vzdělání. Dotazníkové šetření učitelské veřejnosti bylo provedeno geograficky závisle na uskutečnění metodických seminářů k technice myšlenkových map, které se konaly na různých místech České republiky.

Platnost výzkumného šetření je nutné omezit pouze na skupinu žáků a učitelů, u nichž byl výzkum realizován. Aby bylo možné stanovit závěry platné pro území České republiky, bylo by nutné realizovat rozsáhlý výzkum vedený skupinou výzkumníků.

8.3.6. Popis a struktura dotazníků a testů

Dotazníky mapující postoje žáků a učitelů k technice myšlenkových map obsahují v úvodu oslovení respondentů, ve kterém je stručně vysvětleno téma dotazníku a návod na vyplnění.

Dotazník určený pro žáky obsahuje 6 základních položek, které nejsou již dále rozčleněny. Jednotlivé položky jsou rozděleny do dvou souhrnných skupin, které nesou označení A a B. Položky skupiny A (celkem 3) jsou zaměřeny na charakteristiku respondenta. Zjišťovány jsou pohlaví, ročník, do kterého respondent chodí, a jeho vztah k němčině. Tyto položky nejsou očíslovány. Skupina B obsahuje položky (celkem 3) zaměřené na vlastní problematiku. V této skupině jsou soustředěny otázky zkoumající žákův postoj k technice myšlenkových map. Tématicky se jednotlivé otázky pohybují v oblasti dojmů a pocitů respondenta z vlastního užívání myšlenkových map v hodinách němčiny. Každá položka obsahovala nabídku možných odpovědí, ze kterých si žáci vybírali možnost nebo možnosti pro ně nejpřijatelnější. První položka se skládala ze 4 možných odpovědí, druhá z 6 navržených výpovědí a možnosti vlastního doplnění a třetí položka obsahovala také 6 výpovědí a možnost doplnit svou vlastní. Respondenti měli zakřížkovat výpověď, která nejvíce charakterizovala jejich postoj a mohli označit i více výpovědí.

V závěru dotazníku byla respondentům ponechána možnost vyjádřit své připomínky, čehož ne mnoho žáků využilo.

Celkový čas řešení dotazníku neměl přesáhnout 10 minut.

Dotazník určený žákům užívá zásadně termínu „pavouk“ z důvodu jeho běžného používání během výuky. Pojem myšlenková mapa by byl pro žáky vzhledem k jejich věku a zkušenostem příliš abstraktní.

Dotazník zaměřený na zjištění stanoviska učitelské veřejnosti obsahuje 9 základních položek. Jednotlivé položky jsou rozděleny také do dvou souhrnných skupin, které nesou označení A a B. Položky skupiny A (celkem 6) jsou určeny k charakteristice respondenta. Zjišťovány jsou pohlaví a věk respondenta, ročníky, které vyučuje, jeho aprobovanost, vzdělání a místo školy, ve které působí. Tyto položky nejsou očíslovány. Skupina B obsahuje položky (celkem 3) zaměřené na vlastní téma. V této skupině jsou soustředěny tři otázky zkoumající učitelovo stanovisko k technice myšlenkových map a zároveň jeho postoj k využití této techniky ve vlastním vyučování. Tématicky se jednotlivé

otázky pohybují v oblasti dojmů a pocitů respondenta a domnělých dojmů a pocitů žáků z užívání myšlenkových map v hodinách němčiny. Otázky se snaží také zmapovat kladné a záporné aspekty techniky myšlenkových map z pohledu pedagogů. Každá položka obsahovala nabídku možných odpovědí, ze kterých si učitelé vybírali možnost nebo možnosti pro ně nejpřijatelnější. První položka se skládala ze 14 možných odpovědí, druhá z 10 navržených výpovědí a možnosti vlastního doplnění, třetí položka obsahovala také 10 výpovědí a možnost doplnit svou vlastní. Respondenti měli zakřížkovat výpovědi, které nejvíce charakterizovaly jejich postoj.

V závěru dotazníku byla respondentům ponechána možnost vyjádřit své připomínky, čehož nebylo využito.

Celkový čas řešení dotazníku neměl přesáhnout 15 minut.

Dotazník pro vyučující kombinuje termíny technika myšlenkových map a pavouk.

Jak již bylo výše zmíněno, pro zjišťování výkonu žáků a výsledků výuky technikou myšlenkových map byly použity standardizované didaktické testy. Tyto testy jsou součástí metodických příruček učebnice Planet 1 (Bittner; Kopp 2004, s. 91-106) Planet 2 (Bittner; Kopp 2005, s. 117-132), v nichž je uveden postup testování a způsob jeho vyhodnocení. Během školního roku, v němž byla ověřována technika myšlenkových map, bylo rozdáno celkem 536 testů 16ti druhů (dle probíraného učiva a jazykové úrovně). Každý test se skládal z 5-6 úloh otevřeného i uzavřeného charakteru. Otevřené úlohy vyžadovaly žákovu samostatnou odpověď, uzavřené úlohy žádaly většinou vybrání, přiřazení nebo uspořádání správného řešení. V daných testech mohli žáci dle předepsaných kriterií získat 34-50 bodů.

8.3.7. Poznámky ke statistickému zpracování a vyhodnocení

Data získaná v obou dotazníkových šetřeních i data z testování byla uložena do programu Microsoft Office Excel 2003. Program umožňuje mnohé kombinace uložených dat a jejich grafické zpracování.

Při udávání procentuálního zastoupení byly jednotlivé hodnoty zaokrouhlovány na celá čísla.

Z důvodu užití dotazníku s předem navrženými odpověďmi, z nichž si respondenti měli vybrat jednu nebo více z navržených výpovědí, které nejpříhodněji vystihují jejich postoj, byla kvantifikace dat dobře realizovatelná. V textu jsou uvedeny přehledové tabulky a sloupcové grafy stejného vybarvení sumarizující jednotlivé odpovědi respondentů. Podmínkou výzkumného šetření byla anonymita respondentů.

Pomocí možného bodového vyhodnocení jednotlivých didaktických testů jsou i výstupy testů dobře kvantifikovatelné. Výsledky byly zpracovány z hlediska počtu žáky získávaných bodů ve všech testech. Byly zjištěny průměrné hodnoty a vzájemně porovnány. Dále k ověření efektivity techniky myšlenkových map byl použit párový parametrický T-test. Pro toto vyhodnocení byly použity poslední dva psané testy (1. test po probrání učiva bez techniky myšlenkových map a 2. test po probrání učiva s použitím této techniky) v daném školním roce.

8.3.8. Výsledky výzkumu

I. Závěry výzkumu žákovské populace

Položky skupiny A

První část dotazníku sdružující otázky skupiny A obsahuje tzv. identifikační otázky, které poskytují základní informace o respondentovi a zároveň představují závislé proměnné. Níže uvedené tabulky a grafy podávají přehled o odpovědích všech 85 žáků.

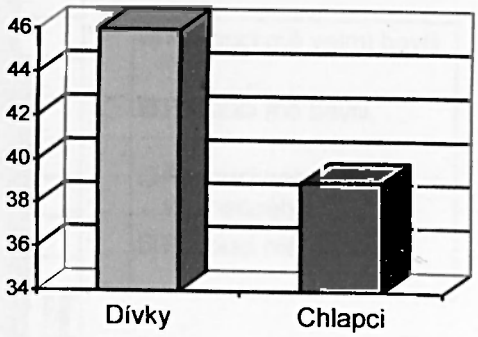
Podíl respondentů ženského a mužského pohlaví je téměř vyrovnaný, mírně převažují dívky.

Zastoupení jednotlivých ročníků základní školy pojímá celý druhý stupeň a jeden ročník (pátý) z prvního stupně. Jejich zastoupení bylo poměrně vyrovnané, nejpočetnější byl ročník osmý. Tuto skutečnost lze připisovat slučování tříd po sedmém ročníku vlivem odchodu mnoha žáků na šestiletá gymnázia. K charakteru práce je nutné zmínit, že mezi

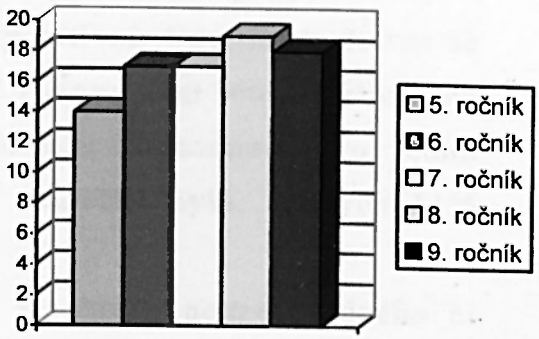
žáky zapojenými do výzkumného šetření bylo 12 žáků (14%) s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

V rámci identifikace respondentů byla z osobního důvodu zařazena i otázka o vztahu žáků k vyučování německému jazyku. Pro vyhodnocení postoje žáků k technice myšlenkových map není tato položka relevantní.

Pohlaví respondentů	
Dívky	46 (54%)
Chlapci	39 (46%)



Počet žáků v ročníku	
5. ročník	14 (17%)
6. ročník	17 (20%)
7. ročník	17 (20%)
8. ročník	19 (22%)
9. ročník	18 (21%)



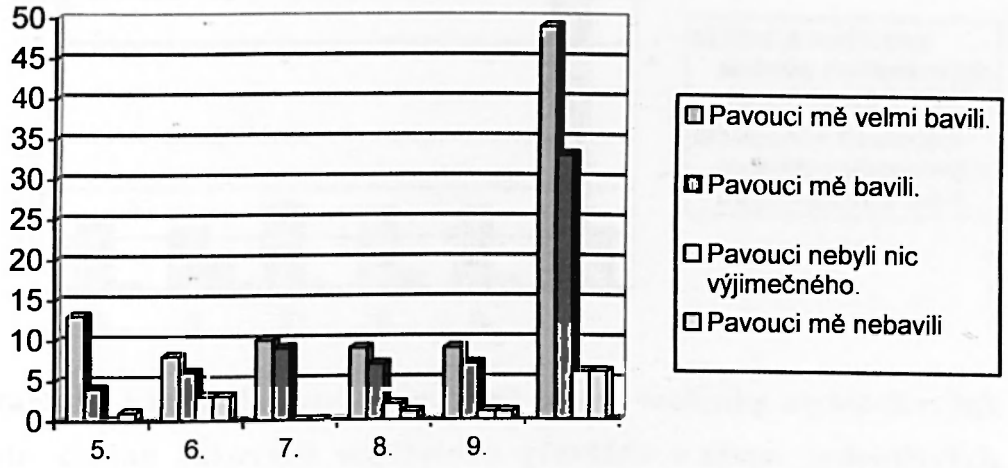
Položky skupiny B

Položka č.1: *Jaký je tvůj dojem z vytváření pavouků během hodin němčiny?*

Tato otázka byla formulována za účelem získání komplexního pohledu žáků na techniku myšlenkových map. Pro stanovení kladného či záporného přijetí této techniky žáky je právě položka č. 1 významná.

Uvádím její sumarizaci v závislosti na věku, resp. ročníku žáků i sumarizaci celkovou.

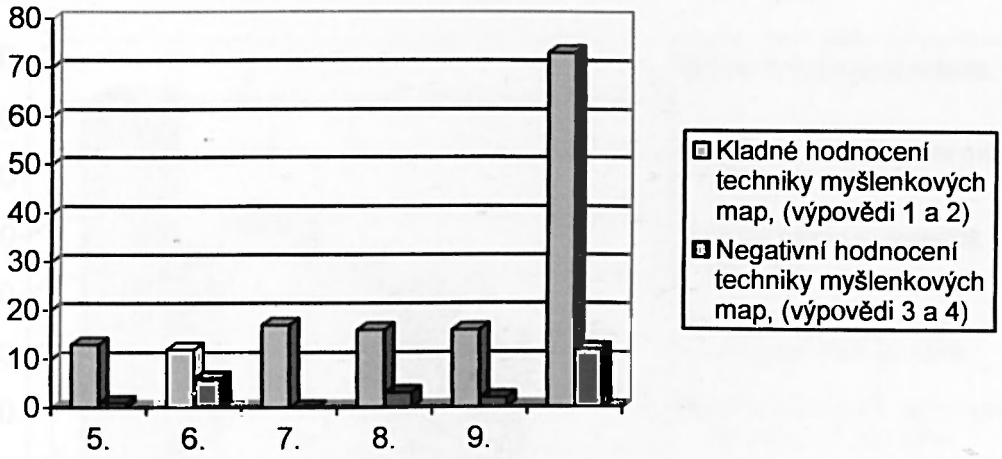
Hodnocení techniky myšlenkových map I						
	Ročník					Celková sumarizace
	5.	6.	7.	8.	9.	
Pavouci mě velmi bavili.	13	8	10	9	9	49 (52%)
Pavouci mě bavili.	4	6	9	7	7	33 (35%)
Pavouci nebyli nic výjimečného.	0	3	0	2	1	6 (6%)
Pavouci mě nebavili.	1	3	0	1	1	6 (6%)



Z tabulky je zřejmé, že první dojem žáků z techniky myšlenkových map byl pro techniku myšlenkových map pozitivní. Odmítavý přístup se v dotaznících objevil celkem šestkrát. Při zodpovídání této otázky jsem předpokládala, že se žáci nejpravděpodobněji rozhodnout pro jednu z nabízených výpovědí. V 89% tomu tak skutečně bylo. Zbylých 11% žáků však zakřížkovalo 1. i 2. výpověď.

První položka byla zpracována dále z pohledu pouze kladného či pouze záporného postoje k technice myšlenkových map. Jednotlivé nabízené odpovědi byly sdruženy dle svého charakteru (1. a 2. výpověď vyjadřující kladný postoj k technice a 3. a 4. výpověď, které naopak charakterizují negativní stanovisko) a následně bylo provedeno vyhodnocení. Třetí výpověď byla zařazena k tvrzením vyjadřujícím negativní postoj, neboť snahou techniky myšlenkových map je právě získat pozornost žáků na bázi poutavého způsobu práce. Pro objektivnost vyhodnocení bylo z oněch devíti žáků, kteří označili výpověď první i druhou, započteno do celkové sumarizace jen jedno z těchto tvrzení.

Hodnocení techniky myšlenkových map II						
	Ročník					Celková sumarizace
	5.	6.	7.	8.	9.	
Kladné hodnocení techniky myšlenkových map, (výpovědi 1 a 2)	13	12	17	16	16	73 (88%)
Negativní hodnocení techniky myšlenkových map, (výpovědi 3 a 4)	1	6	0	3	2	12 (12%)

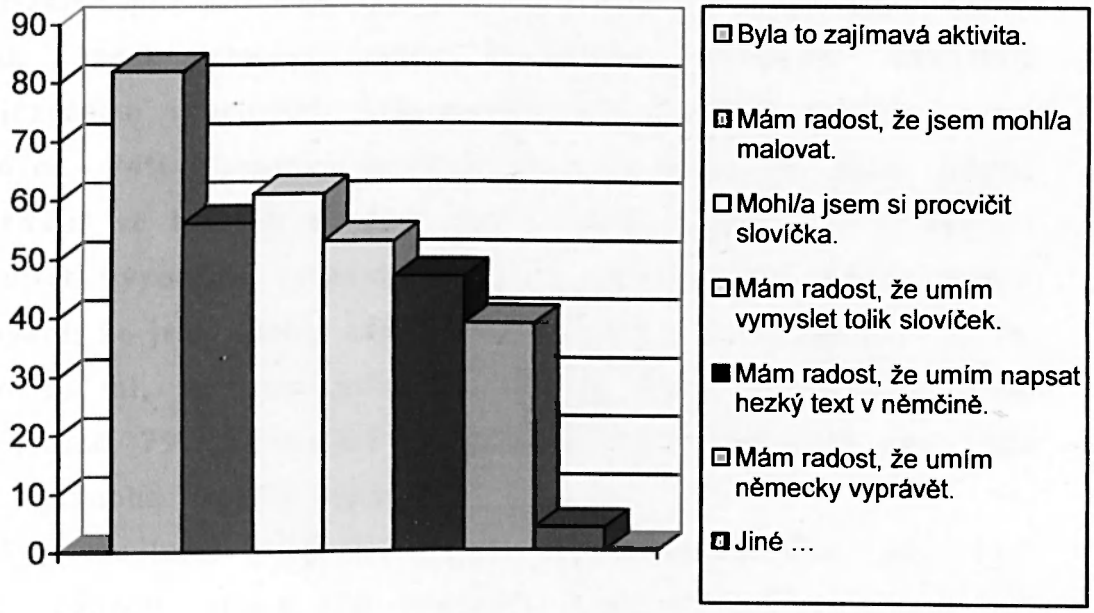


Z tabulky i grafu je patrné pozitivní přijetí techniky myšlenkových map. Toto kladné žákovské stanovisko převládá v rámci jednotlivých ročníků a tedy i celkově. Lze konstatovat, při vyváženosti ročníkového zastoupení, že nejpozitivněji byla technika myšlenkových map přijata žáky sedmého ročníku, neboť zde nebylo uvedeno ani jedno záporné hodnocení. Nejvíce negativních reakcí na užívání myšlenkových map bylo zaznamenáno v šestém ročníku. Tuto skutečnost připisuji mnoha změnám týkajících se výuky německého jazyka, které měly vliv na celkový pohled na výuku (nové seskupení třídních kolektivů, rozdělení žáků na výkonnostně rozdílné skupiny /šetření bylo provedeno ve skupině slabších žáků/, změna vyučujícího u některých žáků a s tím související nový výukový přístup).

Položka č. 2: *Co se ti na pavoucích líbilo?*

Žáci měli možnost označit libovolný počet výpovědí, které charakterizovaly jejich názor a dále mohli připojit vlastní tvrzení. Výsledky popisují tabulka a graf níže:

Oblíbené aspekty myšlenkových map	Četnost označení
Byla to zajímavá aktivita.	82 (95%)
Mám radost, že jsem mohl/a malovat.	56 (66%)
Mohl/a jsem si procvičit slovíčka.	61 (72%)
Mám radost, že umím vymyslet tolik slovíček.	53 (62%)
Mám radost, že umím napsat hezký text v němčině.	47 (55%)
Mám radost, že umím německy vyprávět.	63 (74%)
Jiné ...	4 (5%)



První výpověď byla synonymní vyjádření třetí výpovědi v první položce. Cílem bylo ověření, zda žáci první položku správně pochopili, neboť hodnocení dle kriteria poutavosti je pro techniku myšlenkových map velmi významné. Pro většinu žáků (95%) byla práce s myšlenkovými mapami zajímavá aktivita. Tento výsledek téměř plně koresponduje s rezultátem položky jedna, v níž výpověď, že pavouci nejsou nic výjimečného, označilo 6% žáků.

Dalším kladně hodnoceným aspektem byla práce se slovní zásobou. Technika myšlenkových map v cizojazyčném vyučování při rozšiřování slovní zásoby žáků spočívá v principu výstavby nové slovní zásoby ve spojení se známými slovíčky, z nichž každý žák individuálně vychází. Práce s myšlenkovou mapou začíná samostatnou prací a vyvíjí se ve vzájemnou spolupráci více žáků, v níž se žáci vzájemně ovlivňují a obohacují. Tohoto cíle se během výuky podařilo úspěšně dosáhnout, jak

dokládají výpovědi samotných žáků. Dva různí respondenti napsali[5]: respondent č. 17: „Líbilo se mi, že jsme mohli spojovat různá slovíčka a psát je barevně." A respondent č. 27: „Bylo dobré, že jsme mohli srovnávat naše pavouky a nikdo to neměl špatně. Každého napadne něco jiného."

Příznivě pro techniku myšlenkových map vyšla produkce textů, činnost, která obecně patří k poměrně náročným aktivitám v cizojazyčném vyučování. 55% respondentů označilo produkci textů písemných, 74% produkci textů ústních za přínosné. Mezi jinými odpověďmi, ve kterých se žáci mohli volně vyjádřit, se objevily i následující výpovědi: respondent č. 6.: „Bavila mě témata, jejich zpracování, že jsme mohli zapojit, co už víme." či respondent č. 54: „Líbilo se mi, že jsem rozuměla textům, byly jednoduché." nebo respondent č. 79: „Bavili mě společní pavouci, když jsme celá třída vyráběli jednoho. To bylo pěkné."

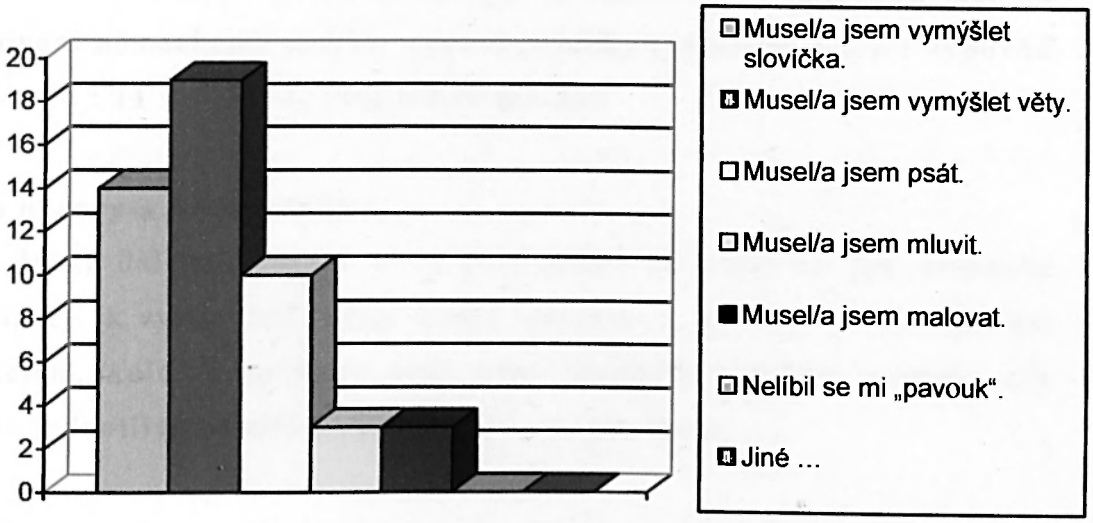
Pro absolutní pozitivní přijetí myšlenkových map měli žáci možnost označit celkem 510 výpovědí. Skutečně bylo označeno 366 výpovědí, které činí 72% pozitivního hodnocení z možné 100% škály. Tento výsledek lze považovat za příznivý pro užívání techniky myšlenkových map v němčině.

Položka č.3: *Co se ti na pavoucích nelíbilo?*

Poslední otázka nabízela opět šest výpovědí, z nichž měli žáci označit tu nebo ty, které nejlépe charakterizovaly jejich postoj.

Nežádoucí aspekty myšlenkových map	Četnost zakřížkování
Musel/a jsem vymýšlet slovíčka.	14 (16%)
Musel/a jsem vymýšlet věty.	19 (22%)
Musel/a jsem psát.	10 (12%)
Musel/a jsem mluvit.	3 (4%)
Musel/a jsem malovat.	3 (4%)
Nelíbil se mi „pavouk".	0 (0%)
Jiné ...	0 (0%)

[5] Ve všech výpovědích respondentů byly opraveny pravopisné chyby.



Tabulka a grafika znázorňující téma negativních aspektů myšlenkových map ve vyučování německému jazyku vypovídají o relativně nízkém počtu uvedení těchto záporných stanovisek. Nejčastěji uváděným (22%) nežádoucím prvkem techniky myšlenkových map byla potřeba produkce vlastních souvislých vět. Tento negativní žákovský postoj lze vysvětlit náročností samotné úlohy. Negativního výsledku bylo dosaženo i v první výpovědi, kterou označilo 16% respondentů.

Desetkrát (12%) byla negativně označena výpověď o nutnosti psát a třikrát (4%) o nutnosti malovat. Lze konstatovat, že tato skutečnost téměř odpovídá 14% žákům s diagnostikovanou specifickou poruchou učení z celého výzkumného vzorku, neboť je obecně známo, že mnozí tito žáci neradi píší a někteří neradi malují.

Mezi jiné možné odpovědi nebyla bohužel zapsaná žádná volná odpověď z důvodu zjištění dalších negativních názorů k technice myšlenkových map.

Při absolutním posouzení třetí položky, v níž bylo možné označení 510ti negativních výpovědí, lze konstatovat závěr, že konečné označení 49 záporných postojů (10%) k technice myšlenkových map odpovídá výsledkům první otázky, v níž bylo zjištěno celkové pozitivní přijetí techniky myšlenkových map. Koeficient poměru kladných a záporných aspektů myšlenkových map (položka č.2 : položka č.3 = 366 :

49 = 7,4 ≈ 7) a komplexního postoje k užívání myšlenkových map ve vyučování německému jazyku z první položky (výpověď 1 a 2 : výpověď 3 a 4 = 74 : 11 = 6,7 ≈ 7) jsou téměř totožné.

Další názory a připomínky

Mezi dalšími názory a připomínkami se objevily jen nemnohé poznámky k vyučování německému jazyku a prosby o nezadávání domácích úkolů. Toto téma však není předmětem práce, a proto zde nejsou jednotlivé názory a připomínky analyzovány.

II. Závěry výzkumu efektivity techniky myšlenkových map

Výzkumný vzorek testování je téměř totožný s výzkumným vzorkem dotazníkového šetření žákovské populace.

Celkový počet analyzovaných testů činil 536 testů, z nichž 68 testů bylo řešeno žáky s různými kombinacemi specifických poruch učení, zbylé testy byly vyplněny žáky bez poruch učení. Z důvodu získání přesnějších výsledků a také z důvodu sledování efektivity metody myšlenkových map u žáků s poruchami učení byly v testovém šetření zvlášť vyhodnocovány testy žáků s poruchami učení a testy žáků bez poruch učení.

Výsledky porovnávání získaných bodů v jednotlivých testech jsou prezentovány přehledovými tabulkami po jednotlivých ročnících. V tabulce jsou obsažena data o ročníku, celkovém počtu žáků v ročníku a o počtu žáků s poruchou učení a bez poruchy učení. Dále následují informace o průměru dosažených bodů v testech po osvojení učiva bez techniky myšlenkových map a s technikou myšlenkových map.

Daná problematika byla zpracována dále pomocí statistického nástroje k testování hypotéz o rovnosti parametrů dvou normálních rozdělení. Byl zvolen parametrický párový T-test pro dva závislé soubory, neboť tyto dva závislé soubory jsou tvořeny týmiž žáky. Pro šetření byly vybrány skupiny žáků 5.-9. třídy, které se postupně podrobily dvěma testům. Žákovská populace byla testována dvěma obdobnými testy a zjišťováno bylo, zda se jejich výsledky statisticky

významně liší. První test byl zadán po probrání učiva bez užití principů techniky myšlenkových map a druhý test byl zadán po probrání učiva za užití techniky myšlenkových map. Pro párování byly vybrány poslední dva testy psané v daném školním roce. Ve stanovení přesnějších závěrů budou výsledky prezentovány samostatně pro jednotlivé ročníky a odděleně pro žáky se specifickou poruchou učení a pro žáky bez poruch učení.

1. Porovnávání získaných bodů v jednotlivých testech

Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM / 38	**s technikou MM / 43**
5.	15	3	21 (55%)	27 (63%)
		12	27 (71%)	31 (76%)

Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM / 42	**s technikou MM / 46**
6.	17	4	24 (57%)	32 (69%)
		13	31 (74%)	34 (74%)

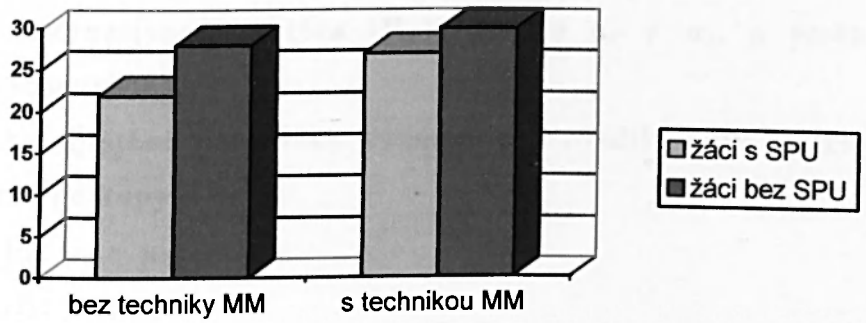
Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM / 43	**s technikou MM / 38**
7.	17	3	26 (60%)	28 (74%)
		14	31 (72%)	31 (82%)

Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM / 41	**s technikou MM / 39**
8.	19	1	19 (46%)	24 (61%)
		18	24 (59%)	29 (74%)

Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM /42	**s technikou MM / 38**
9.	18	2	18 (43%)	26 (68%)
		16	28 (67%)	29 (76%)

Pro závěrečné zhodnocení je předložena ještě tabulka a graf shrnující celkově výsledky jednotlivých testů, opět pouze z hlediska využití a nevyužití techniky myšlenkových map jak u žáků se specifickou poruchou učení, tak u žáků bez poruchy.

Ročník	Počet žáků	Počet žáků s/bez SPU	Test / Možné maximum získaných bodů / Počet získaných bodů (průměrně)	
			bez techniky MM / 41	**s technikou MM / 41**
5. - 9.	86	13	22 (52%)	27 (67%)
		73	28 (68%)	30 (74%)



Z tabulek a grafu je možné formulovat závěry:

- Žáci se specifickými poruchami učení získávali obecně méně bodů než žáci bez poruch učení.
- Žáci bez specifických poruch učení získávali průměrně 68% z možného maxima dosažených bodů v daném testu a žáci se specifickými poruchami učení získávali průměrně 52% z celkového počtu bodů.
- Rozdíl získaných bodů mezi žáky s poruchou učení a bez poruchy učení v testech probraných bez techniky myšlenkových map činí průměrně 16%.

- V testech, které následovaly po probrání učiva doprovázeného prvky techniky myšlenkových map, získávali žáci obecně více bodů než po probrání učiva bez prvků techniky myšlenkových map.
- Žáci bez specifických poruch učení získávali průměrně 74% z možného maxima dosažených bodů a žáci se specifickými poruchami učení získávali průměrně 67% z celkového počtu bodů.
- Rozdíl získaných bodů mezi žáky s poruchou učení a bez poruchy učení v testech probraných s technikou myšlenkových map činí průměrně 7%.

2. Testování hypotéz o rovnosti parametrů dvou normálních rozdělení

Nulová hypotéza (H_0) daného zkoumaného jevu vypovídá, že mezi dvěma závislými soubory neexistuje u zkoumaného statistického znaku rozdíl.

Alternativní hypotéza (H_1) je typu $\mu_1 \neq \mu_2$, a proto se jedná o dvoustranný test.

Ke zjištění statisticky významného rozdílu byly použity následující testové postupy:

H_0: $\mu_1 = \mu_2$

H_1: $\mu_1 \neq \mu_2$

Testové kritérium $t = \frac{D}{S_D} \cdot \sqrt{n}$

Kritický obor: $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$

Hladina významnosti je 1%.

Postup výpočtu výsledku je uveden v tabulkách dále.

5. ročník – žáci s SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
19	26	-7	-1	1
26	30	-4	2	4
18	25	-7	-1	1

$d = -6$

$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 6$

$s_d = 1,7$

$t_V = -6,113$

$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;2} = 9,925$

Protože neplatí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2:\, n-1}$ (6,113 ≥ 9, 925), H_0 zamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

5. ročník – žáci bez SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
27	28	-1	1,25	1,5625
25	26	-1	1,25	1,5625
17	19	-2	0,25	0,0625
33	36	-3	-0,75	0,5625
35	36	-1	1,25	1,5625
39	41	-2	0,25	0,0625
17	19	-2	0,25	0,0625
19	23	-4	-1,75	3,0625
22	25	-3	-0,75	0,5625
24	26	-2	0,25	0,0625
28	30	-2	0,25	0,0625
37	39	-2	0,25	0,0625

$d = -2,25$

$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 9,25$

$s_d = 0,917$

$t_V = -8,499$

$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;11} = 3, 106$

Protože platí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2,\, n-1}$ (8,499 ≥ 3, 106), H_0 nezamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

6. ročník – žáci s SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
24	26	-2	0,75	0,5625
30	34	-4	-1,25	1,5625
23	27	-4	-1,25	1,5625
33	34	-1	1,75	3,0625

$d = -2,75$

$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 6,75$

$s_d = 1,5$

$t_V = -3,67$

$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;3} = 5,841$

Protože neplatí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2:\, n-1}$ (3,67 ≥ 5,841), H_0 zamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

6. ročník – žáci bez SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
28	31	-3	0	0
26	30	-4	-1	1
24	28	-4	-1	1
35	36	-1	2	4
38	38	0	3	9
42	42	0	3	9
24	29	-5	-2	4
26	31	-5	-2	4
29	32	-3	0	0
29	34	-5	-2	4
33	37	-4	-1	1
40	42	-2	1	1
39	42	-3	0	0

$\bar{d} = -3$

$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 38$

$s_d = 1,779$

$t_V = -6,078$

$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;11} = 3,106$

Protože platí $|t_V| \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (6,078 ≥ 3, 106), H_0 nezamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

7. ročník – žáci s SPU

Maximum bodů v testu 1 = 40, v testu 2 = 40

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
20	27	-7	-0,7	0,49
27	34	-7	-0,7	0,49
19	24	-5	1,3	1,69

$\bar{d} = -6,3$

$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 2,67$

$s_d = 1,16$

$t_V = -9,41$

$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;2} = 9,925$

Protože neplatí $|t_V| \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (9,41 ≥ 9, 925), H_0 zamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

7. ročník – žáci bez SPU

Maximum bodů v testu 1 = 40, v testu 2 = 40

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
27	29	-2	1,14	1,2996
26	29	-3	0,14	0,0196
25	27	-2	1,14	1,2996
26	29	-3	0,14	0,0196
19	24	-5	-1,86	3,4596
18	23	-5	-1,86	3,4596
28	30	-2	1,14	1,2996
14	20	-6	-2,86	8,1796

33	36	-3	0,14	0,0196
39	38	1	4,14	17,1396
30	34	-4	-0,86	0,7396

$d = -3,14$
$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 37,71$
$s_d = 1,7$
$t_V = 6,91$
$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;13} = 3,012$
Protože platí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (6,91 ≥ 3, 106), H_0 nezamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

8. ročník – žáci s SPU

Maximum bodů v testu 1 = 38, v testu 2 = 38

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
20	26	-6	-1,5	2,25
19	22	-3	1,5	2,25

$d = -4,5$
$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 4,5$
$s_d = 2,12$
$t_V = -3,00$
$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;1} = 63,657$
Protože neplatí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2,\, n-1}$ (3,00 ≥ 63,657), H_0 zamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

8. ročník – žáci bez SPU

Maximum bodů v testu 1 = 38, v testu 2 = 38

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
23	27	-4	0,65	0,4225
24	29	-5	-0,35	0,1225
25	31	-6	-1,35	1,8225
23	29	-6	-1,35	1,8225
24	28	-4	0,65	0,4225
19	24	-5	-0,35	0,1225
18	23	-5	-0,35	0,1225
27	31	-4	0,65	0,4225
13	19	-6	-1,35	1,8225
28	33	-5	-0,35	0,1225
31	36	-5	-0,35	0,1225
24	29	-5	-0,35	0,1225
33	37	-4	0,65	0,4225
38	38	0	4,65	21,6225
30	35	-5	-0,35	0,1225
23	27	-4	0,65	0,4225
19	25	-6	-1,35	1,8225

$d = -4,65$
$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 31,88$
$s_d = 3,99$
$t_V = 4,81$
$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;16} = 2,921$
Protože platí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (4,81 ≥ 2,921), H_0 nezamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

9. ročník – žáci s SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
16	24	-8	-0,5	0,25
20	27	-7	0,5	0,25

$d = -7,5$
$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 0,5$
$s_d = 0,71$
$t_V = -14,9$
$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;1} = 63,657$
Protože neplatí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (14,9 ≥ 63,657), H_0 zamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

9. ročník – žáci bez SPU

Maximum bodů v testu 1 = 42, v testu 2 = 42

Test 1	Test 2	d_i	$d_i - \bar{d}$	$(d_i - \bar{d})^2$
26	27	-2	1,375	1,890625
24	29	-5	-1,625	2,640625
26	29	-3	0,375	0,140625
22	26	-4	-0,625	0,390625
28	28	0	3,375	11,390625
19	23	-4	-0,625	0,390625
18	22	-4	-0,625	0,390625
36	37	-1	2,375	5,640625
16	18	-2	1,375	1,890625
38	42	-4	-0,625	0,390625
31	38	-7	-3,625	13,140625
23	29	-6	-2,625	6,890625
35	39	-4	-0,625	0,390625
40	42	-2	1,375	1,890625
33	36	-3	0,375	0,140625
26	29	-3	0,375	0,140625

$d = -3,375$
$\sum(d_i - \bar{d})^2 = 47,75$
$s_d = 1,78$
$t_V = 7,58$
$t_{1-\alpha/2;\, n-1} = t_{0,995;15} = 2,947$
Protože platí $| t_V | \geq t_{1-\alpha/2;\, n-1}$ (7,58 ≥ 2,947), H_0 nezamítáme, tj. na 1%-ní hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi testem 1 a testem 2.

Z daných výsledků lze konstatovat jednotný závěr: učivo osvojované technikou myšlenkových map má pro žáky se specifickou poruchou učení význam, neboť v didaktických testech dosahují statisticky významně lepších výsledků. Na 1%-ní hladině významnosti lze nulovou hypotézu zamítnout. Tytéž výsledky však neplatí pro žáky bez poruch učení. Pro tyto žáky nulovou hypotézu zamítnout nelze. Je nutné zdůraznit, že i když v první části porovnávání testů dosahovali žáci průměrně lepších výsledků, statisticky významný rozdíl je dokázán pouze u žáků se

specifickými poruchami učení dle druhého zpracování párového porovnání testů.

III. Závěry výzkumu učitelské veřejnosti

Položky skupiny A

Dotazníkové šetření zkoumající postoj učitelské veřejnosti k technice myšlenkových map ve vyučování německému jazyku bylo provedeno celkem u 133 učitelů zúčastněných metodických seminářů k této technice. Cílem šetření bylo zjistit přijetí techniky myšlenkových map pedagogy základních škol, proto bylo 20 dotazníků vyřazeno. Celkový výzkumný vzorek činní tedy 113 prvků.

Z celkového počtu respondentů bylo 108 žen a 5 mužů, ve věku méně než 25 let až více než 51 let.

Ze všech učitelů německého jazyka na základních školách, kteří se semináře zúčastnili, bylo 64 (57%) aprobovaných a 49 (43%) neaprobovaných. Z 49 neaprobovaných vyučujících mělo 37 (75%) učitelů pedagogické vzdělání.

Metodické semináře k technice myšlenkových map byly uspořádány, i opakovaně, na různých místech České republiky - Karlovy Vary, Zlín, Pardubice, Praha, Brno, Plzeň, Hradec Králové, Liberec, České Budějovice. Snahou seminářů bylo rozšíření této techniky mezi pedagogickou veřejnost. Učitelé byli seznámeni s technikou myšlenkových map, s jejími teoretickými podklady, praktickými ukázkami konkrétních příkladů a byli vybaveni souborem materiálů k užití ve vlastní praxi.

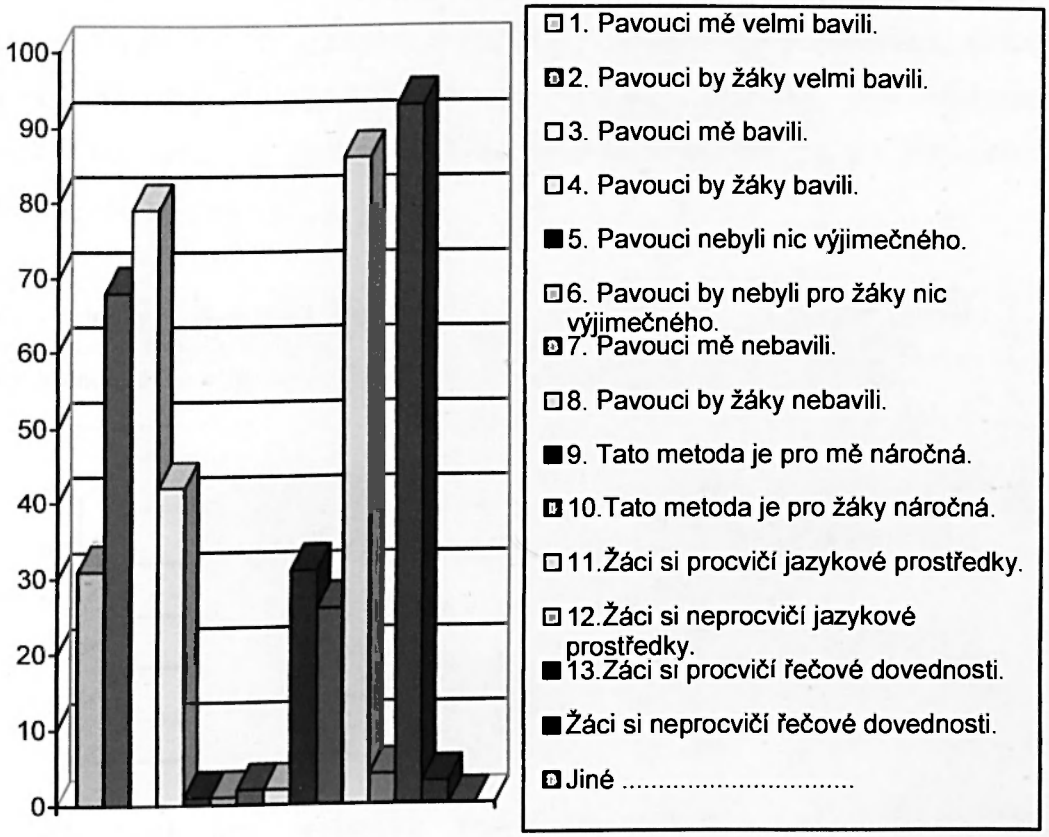
Pohlaví respondentů	
Ženy	108 (96%)
Muži	5 (4%)

Věk respondenta	
- 25 let	1 (1%)
25 - 30	19 (16%)
31 - 40	26 (23%)
41 - 50	28 (24%)
51 -	39 (36%)

Položky skupiny B

Položka č.1: *Jaký je Váš dojem z vytváření pavouků během hodin němčiny.*

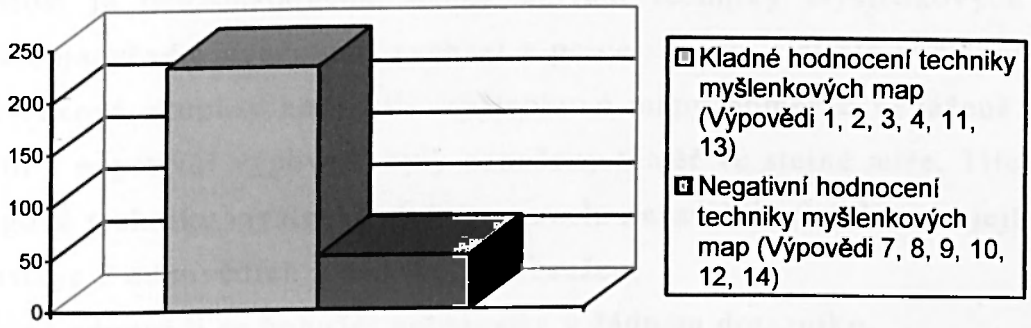
Hodnocení techniky myšlenkových map I	Četnost označení
1. Pavouci mě velmi bavili.	31 (27%)
2. Pavouci by žáky velmi bavili.	68 (60%)
3. Pavouci mě bavili.	79 (70%)
4. Pavouci by žáky bavili.	42 (37%)
5. Pavouci nebyli nic výjimečného.	1 (1%)
6. Pavouci by nebyli pro žáky nic výjimečného.	1 (1%)
7. Pavouci mě nebavili.	2 (2%)
8. Pavouci by žáky nebavili.	2 (2%)
9. Tato metoda je pro mě náročná.	31 (27%)
10.Tato metoda je pro žáky náročná.	26 (23%)
11.Žáci si procvičí jazykové prostředky.	86 (76%)
12.Žáci si neprocvičí jazykové prostředky.	4 (4%)
13.Žáci si procvičí řečové dovednosti.	93 (82%)
14. Žáci si neprocvičí řečové dovednosti.	3 (3%)
15. Jiné ...	0 (0%)



Z tabulky a grafu je zřejmé, že technika myšlenkových map byla pedagogickou veřejností přijata kladně. Pozitivně hodnocené aspekty výrazně převažují nad negativním přístupem k této technice. Výrazně příznivě hodnocena byla hlediska poutavosti myšlenkových map a jejich praktická aplikace při práci s jazykovými prostředky a řečovými dovednostmi. Výrazně negativně byla zhodnocena náročnost této techniky. Lze podotknout, že práce s myšlenkovými mapami je na začátku obtížná, ovšem časem získají zručnost učitelé i žáci.

Stejně jako při šetření žákovské populace i zde bude uveden komplexní přehled o pozitivním a negativním postoji učitelů k technice myšlenkových map. Ke kladně hodnotícím výpovědím byly přiřazeny výpovědi 1, 2, 3, 4, 11, 13 a k záporně hodnotícím výpovědím výpovědi 7, 8, 9, 10, 12, 14. Výpovědi 5, 6 nebyly zařazeny ani k pozitivním, ani k negativním výpovědím. Je obtížné posoudit názor učitelské veřejnosti, zda něco výjimečného v hodině německého jazyka je spíše pozitivní nebo negativní. Výpovědi 9, 10 byly přiřazeny k negativnímu hledisku, neboť technicky náročné či časově náročné výukové aktivity, což technika myšlenkových map na počátku svého zavádění bezesporu je, jsou dnes chápány spíše negativně.

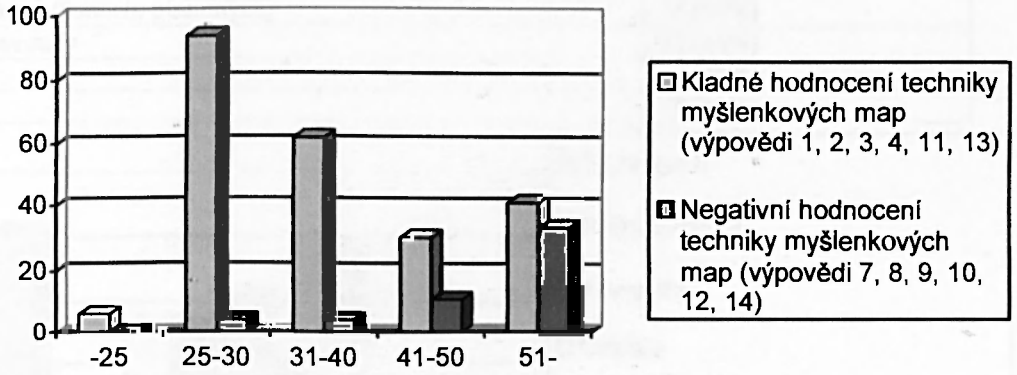
Hodnocení techniky myšlenkových map II	Četnost označení
Pozitivní hodnocení techniky myšlenkových map (výpovědi 1, 2, 3, 4, 11, 13)	233 (82%)
Negativní hodnocení techniky myšlenkových map (výpovědi 7, 8, 9, 10, 12, 14)	52 (18%)



Hodnocení pro techniku myšlenkových map je jednoznačně pozitivní.

Významné je však zpracování pozitivního či negativního postoje k technice myšlenkových map v závislosti na věku pedagogů.

Hodnocení techniky myšlenkových map II						
	Věk respondentů					Četnost označení
	- 25	25-30	31-40	41-50	51-	
Pozitivní hodnocení techniky myšlenkových map (výpovědi 1, 2, 3, 4, 11, 13)	6	94	62	30	41	233 (82%)
Negativní hodnocení techniky myšlenkových map (výpovědi 7, 8, 9, 10, 12, 14)	0	4	4	11	33	52 (18%)



Uvedenou tabulku a graf lze považovat za velmi důležité pro jejich vysokou výpovědní hodnotu. Přehledně lze vyčíst postoj učitelů k technice myšlenkových map v závislosti na jejich věku. Zatímco učitelé mladší, resp. do 40 let se k užívání myšlenkových map ve vyučování staví velmi pozitivně a negativních aspektů nevnímají mnoho, u učitelů starších 40 let se určitá pochybnost o technice myšlenkových map projevuje. Negativní výpovědi se týkaly především určité skepse v oblasti procvičování řečových dovedností. Lze konstatovat, že jejich pochybnost je neopodstatněná, neboť užívání techniky myšlenkových map v cizojazyčném vyučování vychází z práce s texty. Učitelé poslední šetřené věkové skupiny hodnotili myšlenkové mapy poměrně vyváženě. Pozitivní a negativní výpovědi byly označeny téměř ve stejné míře. Tito pedagogové techniku myšlenkových map zcela nezavrhli, ale obava z její obtížnosti je v odpovědích jednoznačně obsažen.

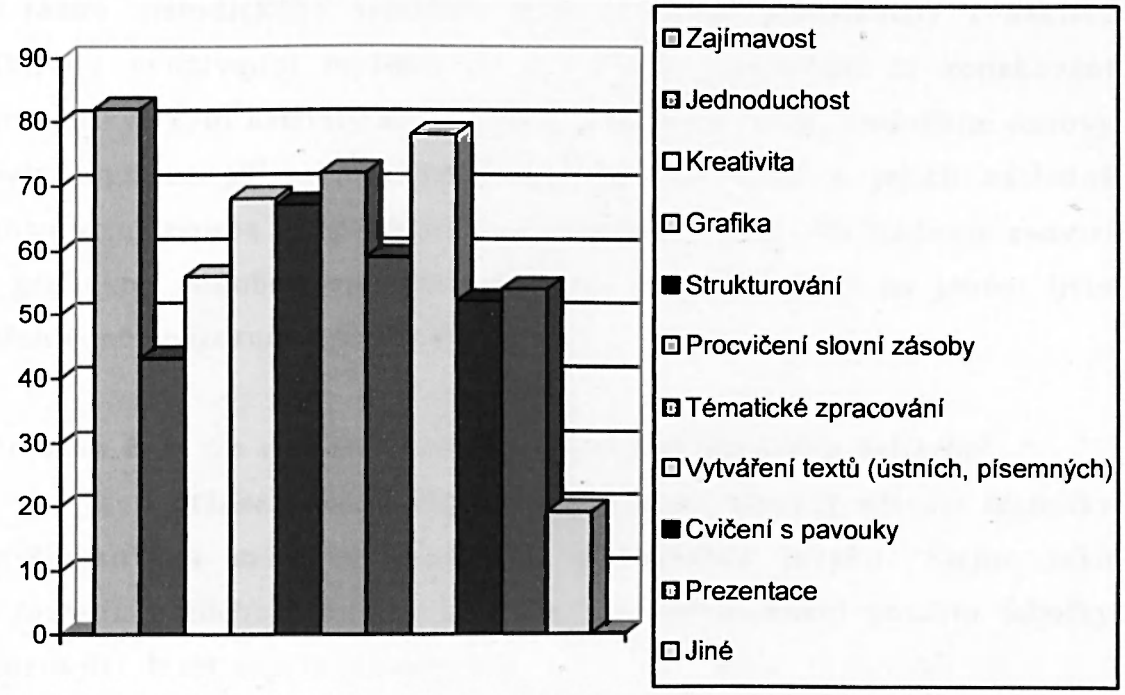
Volné odpovědi se bohužel neobjevily v žádném dotazníku.

Položka č. 2: *Co se Vám na technice myšlenkových map líbilo?*

Tato položka zkoumala kladné aspekty techniky myšlenkových map a spočívala v zakřížkování libovolného počtu z nabídnutých deseti

charakteristik s možností doplnit vlastní. Přehled řešení této otázky nabízí následující tabulka:

Kladné aspekty techniky myšlenkových map	Četnost označení
Zajímavost	82 (72%)
Jednoduchost	43 (38%)
Kreativita	56 (50%)
Grafika	68 (60%)
Strukturování	67 (59%)
Procvičení slovní zásoby	72 (64%)
Tématické zpracování	59 (52%)
Vytváření textů (ústních, písemných)	78 (69%)
Cvičení s pavouky	52 (46%)
Prezentace	54 (48%)
Jiné ...	19 (17%)



Z tabulky a přehledně z grafu lze vyčíst, že učitelé za nejkladnější stránky techniky myšlenkových map považují její zajímavost, vytváření textů a procvičení slovní zásoby. Nejčetnější uvedení aspektu zajímavosti koresponduje pravděpodobně s celkovým kladným pohledem na techniku myšlenkových map řešenou v první otázce. Druhý a třetí uváděný kladný aspekt v pořadí - tvorba textů a procvičení slovní zásoby odpovídají i první a druhé nejčastěji zakřížkované výpovědi procvičení jazykových prostředků a řečových dovedností v první položce.

Další kladné aspekty, které učitelé samostatně jmenovali, byly obrázky, gramatika, osnova a přehlednost. Uvedení dalších kladných charakteristik bylo příznivé.

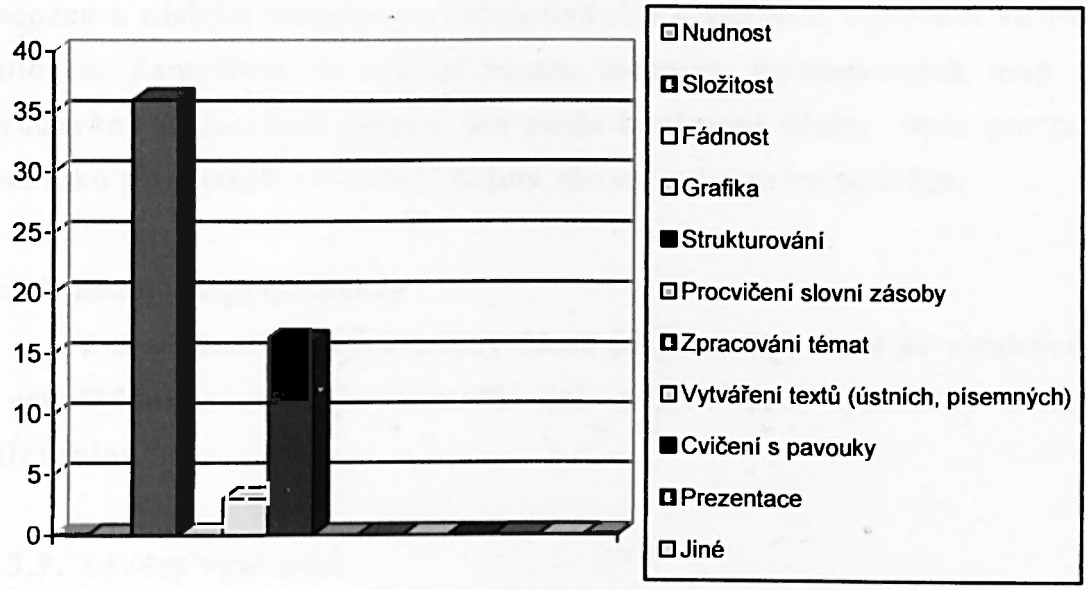
Další jmenované kladné aspekty	Četnost uvedení
Obrázky	7
Gramatika	6
Osnova	4
Přehlednost	2

Práce s obrazovým materiálem je pro poutavou výuku žádoucí a technika myšlenkových map k tomu nabízí bohaté možnosti. Uvedení gramatiky jako kladného aspektu bylo překvapující, leč pochopitelné. V rámci metodického semináře byly učitelům představeny i některé aktivity využívající myšlenkové mapy pro procvičení či zopakování gramatiky. Tyto aktivity se setkaly s velkým ohlasem. Zmíněním osnovy byla myšlena příprava písemných i ústních textů a jejich následná komplexní tvorba na podkladě myšlenkových map. Přehlednost souvisí s grafickou podobou myšlenkové mapy, kdy žáci mají na jenom listu přehledně znázorněno dané téma.

Položka č. 3: *Co se Vám na technice myšlenkových map nelíbilo?*

Třetí otázka naopak zkoumala negativní aspekty užívání techniky myšlenkových map ve vyučování německému jazyku. Stejně jako v rozboru předchozí otázky je i zde pro zpřehlednění použito tabulky jmenující deset záporných aspektů.

Záporné aspekty techniky myšlenkových map	Cetnost označení
Nudnost	0 (0%)
Složitost	36 (32%)
Fádnost	0 (0%)
Grafika	3 (3%)
Strukturování	16 (14%)
Procvičení slovní zásoby	0 (0%)
Zpracování témat	0 (0%)
Vytváření textů (ústních, písemných)	0 (0%)
Cvičení s pavouky	0 (0%)
Prezentace	0 (0%)
Jiné ...	0 (0%)



V negativním hodnocení užívání techniky myšlenkových map ve vyučování německému jazyku se projevil právě nový způsob zaznamenávání, který je neobvyklý. Uvedení strukturování jako záporného aspektu souvisí s vytvářením myšlenkových map. Již bylo zmíněno výše: právě v prvních pokusech o myšlenkové mapy je nejobtížnější stanovit správná klíčová slova, která mohou být dále rozvíjena. A též označení grafiky jako nepříznivého prvku této techniky je zde pochopitelné, neboť vyhotovit myšlenkovou mapu napoprvé správně a především k plné spokojenosti autora, je téměř nereálné.

Další negativní aspekty techniky myšlenkových map nebyly respondenty uvedeny, i když k tomu byli vyzváni a byl jim k tomu dán prostor.

V dotaznících nebyla uvedena žádná volná odpověď.

Při závěrečném hodnocení techniky myšlenkových map bylo provedeno poměrové srovnání jednotlivých otázek. Koeficient poměru z první otázky hodnotící komplexní pohled na techniku myšlenkových map má hodnotu (výpovědi 1, 2, 3, 4, 11, 13 : výpovědi 7, 8, 9, 10, 12, 14 = 233 : 52 = 4,5 ≈ 5) cca 5. Koeficient poměru druhé otázky a třetí otázky (položka č. 2 : položka č. 3 = 650 : 55 = 11,8 ≈ 12) činí přibližně 12. Tento výrazný nesoulad lze vysvětlit velmi vysokým označením jednotlivých kladných položek techniky myšlenkových map v druhé

položce a nízkým označením jednotlivých negativních výpovědí ve třetí položce. Zamyšlení se nad přínosem techniky myšlenkových map do vyučování německému jazyku pro zcela konkrétní účely, bylo pro tuto techniku příznivější než první dojem zkoumaný v první položce.

Další názory a připomínky

V dotaznících byly uvedeny četné připomínky, které se vztahovaly k uspořádání a náplni seminářů, jež nejsou pro výzkumné šetření relevantní.

8.3.9. Závěry výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou rovinách, v rovině žákovské populace a v rovině učitelské veřejnosti. V obou rovinách bylo šetření přijato s ochotou a vstřícností. Respondenti přistupovali k vyplňování dotazníků zodpovědně a uvážlivě. Mezi žáky, především mladšími, bylo viditelné vzrušení ze zodpovědnosti z úkolu, o jehož řešení byli požádáni.

Při provádění výzkumného šetření jsem byla vždy přítomna a všem respondentům k dispozici. Při realizaci obou šetření bylo nutné vysvětlit několik pojmů užitých v dotaznících. Žákům byl neznámý pojem disertační práce a tedy smysl a cíl výzkumu, kterého se účastní. V rámci šetření učitelské veřejnosti byla zapotřebí konkretizace pojmů jazykové prostředky a řečové dovednosti.

Hypotézy, které byly na začátku stanoveny, byly potvrzeny částečně. Základní hypotéza je doložena především výsledky práce žáků se specifickými poruchami učení v přiložené zvláštní příloze. Postoj učitelů k užívání myšlenkových map vyslovenou hypotézu nepotvrdil. Technika myšlenkových map byla pozitivně přijata pedagogickou veřejností. Hodnotili-li bychom však tuto hypotézu v závislosti na věku učitelů, byla by stanovená hypotéza téměř potvrzena u pedagogů starších 51 let, jež tvořili nejpočetnější skupinu účastníků metodických seminářů. V provedeném výzkumném šetření se mi od učitelů zúčastněných seminářů dostalo zpětné vazby z vlastního užívání

myšlenkových map ve výuce. Byla často pozitivní. Žáci přijali myšlenkové mapy jako zpestření výuky a s nadšením tvořili vlastní. Někteří vyučující uvedli určité problémy při zavádění této techniky, neboť žáci spíše než myšlenkové mapy tvořili asociogramy. Zainteresovaní pedagogové však našli z dané situace východisko, neboť vytvořené asociogramy rozvinuli do myšlenkových map.

Dílčí hypotézy jsou pak dokázány jednotlivými položkami dotazníkových šetření a analýzou didaktických testů. Přijetí techniky myšlenkových map žáky jednoznačně potvrzuje stanovenou hypotézu. Potvrzení domněnky o motivačním faktoru techniky myšlenkových map je patrné z označování výpovědí o názoru na zajímavost techniky myšlenkových map, které jednoznačně převažovaly. Dovednost verbalizace myšlenkových map je taktéž doložitelná přiloženou přílohou. Snadnost produkce textů a jistota jejich prezentace dokládají tvrzení z žákovského šetření: *Mám radost, že umím napsat hezký text v němčině.* a *Mám radost, že umím německy vyprávět.* a dále položky z výzkumu učitelů *Strukturovanost* a *Vytváření textů (ústních, písemných)*, které byly četně označeny.

V souvislosti s hypotézou o efektivitě techniky myšlenkových map je nutné zmínit stav a situaci žáků se specifickými poruchami učení. Již výše bylo uvedeno, že výzkumného šetření se účastnily heterogenní skupiny žáků, v nichž jsou současně vzděláváni žáci bez poruch a žáci se specifickými poruchami učení. Konkrétně se výzkumu o přijetí techniky myšlenkových map zúčastnilo 12 žáků a výzkumu o dosažených výkonech 13 žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení nebo jejich kombinací. Nutno podotknout, že žáci s těmito poruchami byli do vyučování zapojováni rovnocenným způsobem jako ostatní žáci a individualizace a diferenciace probíhala právě užíváním myšlenkových map, které zpravidla vycházely z primárních znalostí a zkušeností jedince a byly postupně obohacovány. Žáci s poruchami učení ve vyučování pracovali aktivně a se zájmem. Výsledky odpovídaly jejich možnostem a v mnohém předčily očekávání žáků samotných. Analýza didaktických testů potvrdila pozitivní vliv na výuku německého jazyka u

žáků se specifickými poruchami učení. Jejich výkony byly po osvojení učiva touto technikou průměrně o 15% lepší. Toto zlepšení je statisticky významné. Pozitivním znakem zvládnutí techniky myšlenkových map i žáky se specifickými poruchami učení je využití této techniky i v jiných výukových předmětech.

Aby výzkumné šetření dosáhlo obecné platnosti, bylo by nutné provést bádání většího rozsahu mezi žáky běžnými i mezi žáky s vývojovými poruchami učení. Provedený výzkum nabývá tedy platnosti pouze pro oblast realizace - tedy jedna pražská základní škola a několik učitelů zúčastněných tématicky zaměřených seminářů.

Přijetí techniky myšlenkových map učitelskou veřejností je podmíněno osobností učitele. Nutno však podotknout, že právě způsob přijetí jakékoli techniky pedagogem ovlivní i přístup žáka. Nebude-li učitel o prospěšnosti výukové techniky či metody přesvědčen, nelze očekávat výrazného úspěchu ani u žáků. „Metody přinášejí úspěch tehdy, když je o jejich správnosti přesvědčen učitel. Metoda se stává účinnou teprve v rukách toho, kdo ji používá, kdo ji doplňuje, oživuje svou vlastní zkušeností a individuálními charakteristikami, kdo ji modifikuje tak, aby pomohla dítěti, které naši pomoc potřebuje“ (Zelinková 1994, s. 9).

8.4. Myšlenkové mapy ve vyučování německému jazyku v konkrétních příkladech

Přiložená zvláštní příloha představuje sbírku dvaceti návrhů k využití myšlenkových map ve vyučování německému jazyku. Jednotlivé příklady vycházejí z techniky myšlenkových map, i když v některých případech se od původního principu této techniky odchylují. Zásadní zůstává užití grafik myšlenkových map pro rozvoj komunikativní kompetence žáků, pro nácvik ústního projevu monologického i dialogického a rovněž písemného projevu. Obsažené návrhy jsou využitelné v jazykových úrovních A1, A2, B1 na základní škole. Při

respektování jazykové úrovně žáků je tato technika realizovatelná u začátečníků i pokročilých žáků.

Snahou předložené práce bylo zjistit a ověřit, zda jsou technikou myšlenkových map schopni pracovat i žáci se specifickými poruchami učení. Výsledek tohoto záměru dokládá prezentovaná sbírka myšlenkových map a textů, jež vytvořili pouze žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Jsou zde zveřejněny originály žákovských prací, které nebyly úmyslně opravovány. Analýza chyb by mohla být námětem pro další práci.

Témata zde předložených návrhů práce s myšlenkovými mapami vycházela ze Společného evropského referenčního rámce a z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství. Obecně však platí, že zpočátku by se mělo jednat o témata jednoduchá, srozumitelná, radostná, žáky lehce uchopitelná. Konkrétní seznam témat je uveden níže.

Slovní zásoba, gramatické učivo a texty, se kterými se pracuje, vybírá zpravidla učitel. Následně i produkty, jichž je dosaženo, jsou analogické. Učitelem vedená práce s myšlenkovou mapou tak mírně omezuje žákovu kreativitu. Technika myšlenkových map ale dává prostor i částečné nebo plné samostatné práci žáků, ať již ve volbě námětu nebo způsobu jeho pojetí. Je ovšem nezbytné, aby již žáci samostatně zvládli proces tvorby myšlenkové mapy. Tvůrčí činnost dětí je překvapivá a mnohotvárná. Právě způsob tvorby myšlenkové mapy a její netradiční vzhled umožňují současně globální pohled na téma a jeho kreativní uchopení.

Speciální slovní zásoba, kterou je třeba si osvojit, chce-li učitel vést techniku myšlenkových map v německém jazyce, obsahuje výrazy: centrální pojem – der Zentralbegriff, klíčové slovo – das Schlüsselwort, rozvíjející heslo – das Stichwort, hlavní větev – der Hauptast, vedlejší větev – der Nebenzweig.

Didaktické návrhy využití principu techniky myšlenkových map

Předkládaná sbírka příkladů je koncipována na principu systematického zavedení techniky myšlenkových map do vyučování a

zároveň se pozvolna zvyšuje náročnost zadávaných úkolů, z hlediska obsahového i z hlediska obtížnosti zpracování. Jednotlivé úlohy kladou postupně vyšší nároky na myšlení žáka. Vyžadují jeho znalosti, analyticko-syntetické myšlení, dovednost aplikovat a vyhodnocovat a v oblasti sociální schopnost samostatné i týmové práce. Zapracování se do této techniky vyžaduje dostatek času. Seznámení žáků s prací s myšlenkovými mapami lze rozčlenit do tří základních etap:

- 1. seznámení se se strukturou myšlenkové mapy,
- 2. vlastní tvorba myšlenkových map,
- 3. projekty s myšlenkovými mapami.

První etapa poznávání struktury myšlenkové mapy by neměla být podceněna. Žáci by si měli zvyknout na její podobu a naučit se v myšlenkové mapě orientovat. Hlavními cíly této etapy jsou: žákovo porozumění pojmům pavouk, centrální pojem, klíčové slovo, rozvíjející heslo a jejich vzájemným vztahům. Dále čtení myšlenkové mapy, pochopení vztahu myšlenkové mapy a komplexního textu, porozumění významu osnovy pro vytvoření komplexního textu. Prakticky se žáci v počátcích učí zapisovat své myšlenky do tzv. asociogramů, ve kterých hierarchie jednotlivých asociací není významná. Žáci by měli získat v této činnosti dostatečnou zručnost. První setkání s myšlenkovou mapou probíhá na úrovní jejího dotváření, dokreslování, doplňování a dopisování a diskuse o ní.

Cíle druhé etapy lze charakterizovat jako získání dovednosti samostatného zhotovení myšlenkové mapy za účelem produkce strukturovaného ústního i písemného textu. Konkrétně lze tuto kompetenci získat postupně pomocí následujících kroků: žák se naučí zakreslit myšlenkovou mapu, připravit si souvislý text podložený promyšlenou osnovou a prezentovat svůj text na jejím podkladě. V této fázi jde o pochopení možnosti myšlenkové mapy urovnat si myšlenky a asociace k danému tématu.

Třetí etapa užívá myšlenkových map jako prostředku k dosažení vyšších cílů. Zpracování knihy, uspořádání konference, uskutečnění divadelního vystoupení jsou činnosti, které nebývají v běžném vyučování

lehce realizovatelné, ovšem na podkladě myšlenkové mapy jsou tyto aktivity pro učitele i žáky snadněji uskutečnitelné a radost žáků při úspěšném dokončení komplexnějšího projektu má motivační význam pro další práci.

Zcela konkrétně: ve sbírce obsažené návrhy 1- 8 představují úlohy vhodné pro 1. etapu, návrhy 9-16 jsou příhodné pro etapu 2. a zbylé návrhy 17 – 20 představují příklady 3. etapy.

Každý z návrhů je popsán nejprve obecně: je uveden záměr, cíle a postup každé konkrétní aktivity. Součástí jsou i popisy v praxi ověřených příkladů a pro názornost následují jejich skutečná řešení samotnými žáky.

Časové vymezení jednotlivých návrhů práce s myšlenkovou mapou není uváděno z důvodu právě jejího různorodého využití. Pro zavedení nového tématu je třeba jiné doby než pro zopakování osvojené látky. Taktéž doplňovací myšlenková mapa není tak časově náročná jako myšlenková mapa, kterou žák sám vytváří. Produkce myšlenkové mapy připravující projekt může trvat i několik vyučovacích hodin.

Jednotlivé návrhy obsažené v této sbírce nabízí sociální formu práce. Užity jsou termíny jednotlivec, dvojice, skupina, plénum. Skupinou je chápána kooperace 3-4 žáků. Plénem je míněna spolupráce celé třídy. Některé návrhy jsou proveditelné ve více různých sociálních formách nebo v jejich kombinaci. Navržené sociální formy práce nemusí být však striktně dodrženy.

Příklady jsou doprovázeny počítačově vytvořenými nebo ručně psanými a kreslenými myšlenkovými mapami. Využití informačních technologií působilo na žáky motivačně a zvyšovalo jejich aktivitu. Obdobně pozitivně působilo užití interaktivní tabule.

Závěrem poznámka k terminologii. Ve výuce zpravidla nezavádíme termín myšlenková mapa. Tento termín je pro žáky poměrně abstraktní, ne zcela jasně uchopitelný. V praxi se osvědčilo a především samo vyplynulo označení myšlenkové mapy slovem „pavouk“, který svou podobou myšlenkovou mapu připomíná.

Vysvětlení některých výrazů

V popisu návrhů práce s myšlenkovými mapami je užito hojně několika termínů, které považuji za vhodné blíže osvětlit. Tyto pojmy jsou uvedeny především v rámci cílů daného návrhu práce s myšlenkovou mapou.

Dedukce – vyvozování možných řešení, logické usuzování.

Diskuze – vyjádření svých myšlenek, názorů, postojů, jejich výměna mezi žáky ve třídě.

Nácvik divadla – užívání divadelních technik jako prostředku k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Strategie k řešení problému – posloupnost promyšlených činností, které vedou žáka k nalezení východiska.

Jazykové prostředky a řečové dovednosti

Při užívání techniky myšlenkových map v cizojazyčném vyučování jsou procvičovány jazykové prostředky a řečové dovednosti. Níže uvedená tabulka podává přehled o jejich explicitním a implicitním osvojování v jednotlivých příkladech.

	Slovní zásoba	Mluvnická stavba	Zvuková podoba	Psaná podoba	Poslech	Ústní projev	Čtení	Písemný projev
1.	X	x	X	X	x	X		X
2.	X	x	X	X	x	X	X	x
3.	X	x	X	X		X	X	x
4.	X	X	x	X		X	X	X
5.	X		X	X	X	X	x	x
6.	X	X	x	X		X	X	
7.	X	X		X		X	X	X
8.	X	x		x		X	X	
9.	X	x	x	X	x	X		X
10.	X	x	x	X	x	X		x
11.	X	x	x	x	x	X	x	x
12.	X		x	X	X	X	X	
13.	x	x	x		x	X	x	
14.	x	X	x	x	X	X		
15.	X	x		x	X	X	X	
16.	x	x	x			X		X
17.	X	X	x	x		X		X
18.	X	x		x	x	X	X	X
19.	X		X	X	x	x		
20.	X	x	x	x	X	X	x	

Symboly X, x označují:
X = explicitní osvojování cizího jazyka,
x = implicitní osvojování cizího jazyka.

Tabulka má pro využití techniky myšlenkových map v cizích jazycích velký význam. Je zřejmé, že pro rozvoj komunikativní kompetence tato metoda přispívá jednoznačně.

Seznam témat

Následující seznam témat odpovídá pořadí jednotlivých návrhů práce s myšlenkovými mapami.

1. M
   ZOO
2. ICH
3. Tätigkeiten am Morgen
   Schulsachen
4. Familie
   Zeitangaben
   Adjektive
5. Leben
   Hobbys
6. Kölner Karneval
   Schulpraktikum
7. Das ist meine Familie
8. Christina
9. K
   Haus
10. Mode
11.+ 12. Deutschunterricht
13.+ 16. Bücher
14. Gemeinsames Zimmer
15. Berlin
17. Der Simulant
    Stress
18. Sicher ist nur eins
19. Weihnachten
20. Zirkus Trantollini

Závěr

Současné společenské a politické záměry v Evropě žádají od člověka znalost několika cizích jazyků. Zvyšují se nároky na jazykové vzdělávání, jehož cílem je jedincova komunikativní kompetence. Obecně vyučování je tím úspěšnější, čím více upoutá pozornost a zájem studenta. Každý člověk se rodí s určitými předpoklady, jež ovlivňují jeho možnosti vzdělávat se. Do školy pak přicházejí děti, jež se stávají žáky, kteří se odlišují ve svých osobnostních vlastnostech, které předurčují jejich způsoby zvládání výchovně-vzdělávacího procesu. Úkolem výuky je tuto rozdílnost žákovských schopností a dovedností uchopit a využít pro rozvoj osobností všech jedinců.

Tato práce se proto zaměřuje na individualizované a diferencované vyučování německého jazyka na základní škole s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci vykazují určité problémy a obtíže při nabývání dovedností čtení a psaní. Jsou nejčastěji integrovanými žáky do běžného vyučování a vyžadují speciální péči. Předložená práce se věnuje metodickým postupům a výukovým technikám vhodným pro individualizované a diferencované vyučování v heterogenních skupinách žáků usnadňujícím cizojazyčnou výuku nejen samotným žákům, ale i učitelům.

Práce se nejprve zabývá vysvětlením základních pojmů, které se zpracováním tématu souvisí. Vycházejícími pojmy byly pojmy individualizace, diferenciace a speciální vzdělávací potřeby. Pro mnohoznačnost prvních dvou bylo nutné pro tuto práci stanovit jejich konkrétní významové užití. Termíny byly definovány v tématickém kontextu na základě užití odborné literatury z českého i zahraničního prostředí. Při definování se vycházelo ze širokého kontextu společenských věd. Prošetřeny byly i psychologické a pedagogické kořeny jednotlivých pojmů. Byla věnována pozornost historickému zázemí výukového principu individualizovaného a diferencovaného vyučování v českých školských dějinách. Diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům byl uchopen jako učitelovo

respektování specifických vlastností jednotlivých žáků, především jejich individuálního způsobu učení. Diferencovat a individualizovat výuku znamená tedy vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, které jsou přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, zájmům. Ve výuce žáků se specifickými potřebami učení existuje celá řada otevřených otázek. Jedná-li se o cizí jazyk, je nesporné, že dotazy budou stále častější. Největším úskalím, se kterým se učitelé německého jazyka setkávají, je hledání vhodných metodických postupů pro žáky se specifickými poruchami učení.

Největší prostor v práci byl proto věnován realizaci individualizovaného a diferencovaného vyučování ve vztahu k žákům se specifickými poruchami učení. První část byla věnována teorii tohoto vyučovacího principu a jeho východiskům. Teorie měla podat přehled o charakteristikách tohoto modelu a vysvětlit důvody a opodstatnění pro jeho užití. Podkladem pro zpracování teorie tohoto principu v cizích jazycích byly zásady cizojazyčného vyučování podle Choděry a požadavky formulované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školství a Společným evropským referenčním rámcem v konfrontaci se vzdělávacími potřebami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmíněny byly i stanovené podmínky pro zohledňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v aktuálních školských dokumentech.

Pro zhodnocení stavu individualizovaného a diferencovaného vyučování ve vztahu k žákům se specifickými poruchami učení bylo nutné provést výzkum mezi učiteli základních škol. Výzkumné šetření bylo provedeno na metodických seminářích zaměřených na výuku žáků s vývojovými poruchami učení, které se konaly na různých místech České republiky po dobu 6ti let (2003-2008). Aby však bylo možné prohlásit závěry výzkumu za obecně platné, bylo by nutné provést šetření většího rozsahu. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda mají učitelé němčiny dostatečné znalosti v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zda realizují individualizované a diferencované vyučování. Výsledky výzkumu ukázaly, že povědomí o teorii zacházení s žáky

s poruchami učení je na dobré úrovni a během let výzkumného šetření se zlepšovalo. Uskutečňování individualizované a diferencované výuky není však prováděno ve své principiální podstatě. Učitelé užívají ojedinělých prvků individualizovaného a diferencovaného vyučování v rámci frontálního vyučování – převážně pomocí pracovních listů, které si sami připravují. Součástí výzkumu bylo i zjištění o užívaných výukových metodách. Výsledek šetření poukazuje na převažující užívání frontálního vyučování a jiných výukových metod je užíváno spíše pro zpestření výuky, nikoli k cílenému zprostředkování výukových obsahů a k dosažení stanovených cílů. Z výzkumu také vzešel požadavek na materiály vhodné pro výuku němčiny žáků se specifickými poruchami učení, neboť učitelé jsou nejvíce odkázáni na materiály, které si sami připraví. Podle respondentů neexistují vhodné výukové materiály pro výuku němčiny na druhém stupni základní školy, které by byly vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto závěry výzkumu se staly podnětem k sestavení poslední kapitoly, jejíž obsahem je realizace individualizovaného a diferencovaného vyučování v rámci jednotlivých výukových metod. Pro práci byly zvoleny komplexní výukové metody, které se ve vyučování cizím jazyků používají nejčastěji. Diferencovat a individualizovat lze téměř všechny jednotlivé formy vyučování. Metodu, která by nejvíce vyhovovala žákům se specifickými poruchami učení, aby se co nejefektivněji naučili německý jazyk, nelze určit jednoznačně. Je to záležitost individuální. Učitel by se ale měl snažit najít co nejvíce různých cest k osvojení němčiny a nabídnout je žákům, aby si každý z nich mohl najít tu svou. Vzhledem k tomu, že proces vyučování je procesem vzájemné součinnosti učitele a žáků, nelze metody realizovat bez jejich spolupráce.

Snahou práce však bylo najít pomůcku, která by usnadňovala učitelům i jejich žákům výukový proces a byla použitelná v heterogenní skupině žáků, kde se učí žáci s poruchou a bez poruchy a je nutné oslovit a aktivizovat všechny žáky. Pro tento cíl byla zvolena technika myšlenkových map, která svou podstatou splňuje jeden z požadavků současných vědeckých poznatků z oblasti teorie a výzkumu vzdělávání

žáků v cizích jazycích, a sice: snaží se oslovit co nejvíce mozkových funkcí a struktur. Technika myšlenkových map nebyla představena jen teoreticky, ale bylo provedeno i výzkumné šetření, které mělo za cíl zjistit přijetí této techniky žákovskou a učitelskou populací. Šetření žákovské populace bylo provedeno u žáků druhého stupně jedné pražské základní školy a šetření pedagogické veřejnosti bylo realizováno u učitelů zúčastněných metodických seminářů k technice myšlenkových map, na nichž jim tato technika byla představena a na nichž byli učitelé vybaveni souborem materiálů pro své vlastní použití ve výuce. Závěr tohoto výzkumného šetření byl pro techniku myšlenkových map velmi příznivý. Byla pozitivně přijata jak žáky, tak učiteli.

Součástí předložené práce je i zvláštní příloha, jež obsahuje soubor prověřených materiálů k využití techniky myšlenkových map s cílem přispět k rozvoji komunikativní kompetence žáků. Materiály sesbírané pro tento účel byly vytvořeny žáky převážně druhého stupně základní školy, kteří mají diagnostikovanou alespoň jednu specifickou poruchu učení.

Přes veškerou snahu nemohou být v této práci řešeny veškeré problémy související s tématem individualizovaného a diferencovaného vyučování v heterogenních skupinách žáků. V cizojazyčné výuce, zde v případě výuky německého jazyka nejen u žáků s poruchami učení, existuje velká škála nezodpovězených otázek a nedořešených problémů. Otevírají se další oblasti, kterým je třeba se věnovat a které už tato práce pojmout nemůže. Jednou z takových oblastí je např. podrobná analýza školských dokumentů z hlediska individualizovaného a diferencovaného vyučování a z hlediska péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která by navázala na kapitoly o pojetí individualizovaného a diferencovaného vyučování a vývoji péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v historickém kontextu. Analýza učebnic podle týchž kritérií by doplnila celkové pojetí individualizovaného a diferencovaného vyučování v současnosti.

Summary

Present social and political plans in Europe require a person to know a few foreign languages. Demands on language education, whose aim is a person´s communicative skill, are increasing. Generally, teaching is the more successful, the more it attracts a student´s attention and interest. Every person is born with given prerequsites which influence one´s abilities to extend the person´s knowledge. School children then become pupils who differ in their personal (mental and physical) characteristics which predestine their ways of handling the pedagogically-education process. The teaching task is to handle and make use of dissimilarities of pupils´ abilities and skills for personality development of all individuals.

That is the reason why this work is aimed at individualized and differential teaching of the German language at elementary schools with regard to pupils with special education needs. Such pupils show certain problems and difficulties at learning skills of reading and writing. Those pupils are integrated into common teaching most frequently and they require special care. The presented work attends to methodical procedures and teaching methods suitable for individualized and differential teaching in heterogeneous pupil groups, making foreign-language teaching easier not only for pupils themselves, but for their teachers as well.

First the work deals with basic concept clarifications which are related to topic processing. The terms individualization, differentiation and special education needs were the key concepts. Because of multiple meaning of the first two words, it was necessary for this work to determine their concrete significant use. The terms were defined in thematic context on the basis of using Czech and foreign professional literature. At defininig a broad context of social science was used. Psychical and pedagogical roots of individual terms were examined. Attention was paid to the historic background of teaching principles of the individualized and differential teaching in Czech school history. Differential and individualized treatment to pupils is understood as

respecting individual pupils´ specific characteristics, especially their individual ways of learning, by the teacher. So differentiating and individualizing teaching means creating appropriate conditions for all pupils. The conditions must be adequate to their prerequisites and particularities, sex, abilities and interests. There is a wide range of unsettled questions concerning the teaching of pupils with specific learning needs. It is unquestionable that the questions related to a foreign language will be more and more frequent. Looking for appropriate methodical procedures for pupils with specific learning disorders seems to be the biggest problem German language teachers meet.

That is why the largest part of the work attends to the realization of individualized and differential teaching in relation to pupils with specific learning disorders. The first part dealt with the theory of this teaching principle and its solutions. The object of the theory was to give the summary of that model features and explain reasons and substantiations for its use. Data used for elaborating this principle´s theory in foreign languages was the rules of foreign-language teaching based on Choděra and requirements defined by General education programme for elementary education system and Common European reference framework in confrontation with education needs of pupils with special education needs. Determined conditions concerning pupils with special education needs were mentioned in current school documents.

To enable evaluation of the individualized and differential teaching conditions in relation to pupils with specific learning disorders it was necessary to carry out research among elementary school teachers. The project inquiry was held at methodical seminars aimed at the teaching of pupils with learning developmental disorders. The seminars took place at various places in the Czech Republic during 6 years (2000-2008). To declare the research results generally accepted, it was necessary to hold the inquiry in larger extent. The research object was to find out if German teachers´ knowledge in the pupils with special education needs

teaching area is sufficient, and whether individualized and differential teaching is applied. The research results showed that awareness concerning the theory of handling pupils with learning disorders is at quite a high level and during the years of project inquiries it even increased. Individualized and differential teaching is not carried out in its principle basis. Teachers use sporadic elements of individualized and differential teaching within frontal teaching – mostly with the aid of work sheets which they prepare themselves. Findings of used teaching methods were a part of the project. The research result points out prevailing frontal teaching use. Other teaching methods are used rather to liven up the teaching and not to pass the teaching content pointedly or to meet the set targets. The research resulted in a suitable German teaching material demand concerning pupils with specific learning disorders, as the teachers are mostly dependent on material they prepare themselves. According to responders there is no suitable German teaching material for the Senior elementary schools (pupils age 11 to 15) which would be suitable for pupils with special education needs. The research resulted in setting up the last chapter, whose content includes the realization of individualized and differential teaching under the terms of individual teaching methods. Complex teaching methods used for teaching foreign languages most frequently were chosen for the work. Almost all the individual teaching forms can be differentiated and individualized. A method which would meet requirements of pupils with specific learning disorders to learn the German language most effectively cannot be uniquely determined. It´s an individual matter. The teacher should try to find utmost various ways for acquiring German and offer them to pupils for each of them to choose their own way. As the teaching process is the process of mutual cooperation of a teacher and pupils, no methods can be carried out without their collaboration.

The attempt of the work was to find a teaching aid which would make teachers´ and their pupils´ teaching and learning process easier and which could be used within heterogenous pupil groups where pupils with and without learning disorders learn and where it is necessary to appeal

to all the pupils and to make them active. The train of thought map method was chosen for this target. Its basis fulfills one of the contemporary scientific knowledge requirements concerning the areas of foreign-language teaching pupils theory and research, and it tries to influence utmost brain functions and structures. The train of thought map method was introduced not only in theory, but a research inquiry whose aim was to find out the acceptance of the method by pupils and teachers, was carried out as well. Pupil´s community survey was carried out among Senior elementary school pupils at one Prague elementary school. Teachers´ community survey was carried out among teachers who attended methodical seminars concerning the train of thought map method where this method was introduced to them and where the teachers obtained chrestomathy for their own use while teaching. The conclusion of that research inquiry was very appreciative for the train of thought map method. It was positively accepted by both pupils and teachers.

A special appendix including a package of examined material for the use of the train of thought map method is a part of the presented work; its aim is to contribute to pupils´ communicative skill progress. Material collected for this reason was made mostly by Senior elementary school pupils who were diagnosed with at least one specific learning disorder.

Despite all the effort all the difficulties concerning the topic of individualized and differential teaching in heterogenous pupil groups cannot be handled in this work. A wide range of unanswered questions and unsolved problems occurs at foreign-language (in this case in German language) teaching, concerning not only pupils with learning disorders. This work cannot deal with other areas which open and which must be pursued. One of such areas is e.g. a detailed school document analysis from the point of view of individualized and differential teaching and in term of pupils with special education need guidance which would follow chapters on conception of individualized and differential teaching and care development of pupils with special education needs in historic context. Textbook analysis on such criterions

would complement present general conception of individualized and differential teaching.

Seznam použité literatury

ABRAHAM, U.; BAURMANN, J.; FEILKE, H.; KAMMLER, C.; MÜLLER, A. Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 2007, N. 203, s. 107-126. ISBN 978-3-7800-2021-5.

AGUADO, K. Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen. In KRUMM, H. J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Bg. 19, 1. Halbband. Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2001. s. 751-761. ISBN 3-1101-6940-1.

AUSSERMANN, U.; PIEPHO, H. E. *Aufgabenhandbuch. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München : Judicium, 1996. ISBN 3-89129-269-4.

BADEGRUBER, B. *Offenes Lernen ... und es funktioniert doch! : 53 Pannenhilfen.* 1. Auflage. Linz : Veritas, 1999. ISBN 3-7058-0818-4.

BAKKER, J. Das lernbereite Gehirn dyslektischer Kinder. In NIEMEYER, W. (Hrsg.); BEHRENS, B. *Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche. Sprachaneignung, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben.* Bremen : Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, 1995. ISBN 3-924517-62-2.

BARKOWSKI, H.; WOLFF, A. (Hg.). *Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005.* Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2006, s. 7-23. ISBN 3-88246-298-1.

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

BÁRTOVÁ, M. Děti se specifickými vzdělávacími potřebami ve výuce cizímu jazyku. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1996.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-902065-0-6.

BAURMANN, J. Differenzieren – Individualisieren. *Praxis Deutsch*, 1991, N. 108, s. 10-16 . IBSN 978-3-7800-2021-5.

BAUSCH, K. R. Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenlehre. In: SCHERFER, P.; WOLFF, D. (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme.* Frankfurt a. M. : Lang, 2006. ISBN 978-3-631-54352-8.

BAUSCH, K. R.; CHRIST, H.; KRUMM, H. J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Auflage. Tübingen : A. Francke Verlag, 2003. ISBN 3-8252-8042-X.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny.* První vydání. Praha : SPN, 1970.

BERNDT, A. Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. *Fremdsprache Deutsch*, 2002, Jg. 39, Heft 26, N. 2, s.12-18. ISBN 978-3-19-399183-6.

BIMMEL, P. Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Jg. 32, Sondernummer. s. 4-11. ISBN 978-3-19-399183-6.

BOECKAMANN, K. B. Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch*, 2008, Jg. 45, Heft 38 , s. 5-11. ISBN 978-3-19-389183-9.

BÖNSCH, M. *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh GmbH, 1991. ISBN 3-506-99414-X.

BÖNSCH, M. *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München : Ehrenwirt, 1995. ISBN 978-3-638-73248-2.

BÖNSCH, M. *Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung*. 2. durchges. Auflage. Band 31. Kronach : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2008. ISBN 978-3-89676-828-5.

BRAGDON, A. D.; FELLOWS, L. *Trénink obou polovin mozku*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-511-3.

BUTTARONI, S. *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. 1. Auflage. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1997. ISBN 3-19-006622-1.

BUTTARONI, S.; KNAPP, A. *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien : *Verlag* des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 1988. ISBN 0232-3753.

BUTZKAMM, W. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen : Francke, 2004. ISBN 978-3-7720-8218-4.

BUTZKAMM, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. Auflage. Tübingen, Basel : Francke, 2002. ISBN 3-8252-1505-9.

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

CANGELOSI, S. J. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

DITTRICH, P. *Individualizace a diferenciace ve vyučování*. Praha : ÚIV, 1992. ISBN 80-211-0099-0.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Erlbaum : Routledge, 2005. ISBN 0805860185.

EDMONSON, W.; HOUSE, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen : Francke, 2006. ISBN 978-3-7720-8198-9.

FENCLOVÁ, M. ed. *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století*. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-177-X.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

FIŠEROVÁ, I. Němčina v dyslektické třídě prakticky. *Moderní vyučování*, 2000, č. 2, s. 19. ISSN 1211-6858.

GAVORA, P. Kritické myslenie v škole. *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2. ISSN 1335-1982.

GÖBEL, R. *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Mainz : Werkmeiser, 1986. ISBN 3-925385-13-4.

GÖTZE, L. Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. *On-line Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online]. 1997, č. 2 [cit. 17. dubna 2008]. Dostupné na WWW: ‹http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm›. ISSN 1205-6545.

HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský, odborný časopis pro učitele základní školy*, 2008, roč. 132, č. 5, s. 25 -30. ISSN 0323-0449.

HANUŠOVÁ, S. Komunikativní přístup ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. In KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability*. 1. vydání. Brno : Paido, 2008, s. 47 – 55. ISBN 978-80-210-4708-2.

HANUŠOVÁ, S.; MLÝNKOVÁ, R. Problematika výuky angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. In *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2007, s. 167-182. ISBN 9788073151621.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. První vydání. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HENDRICH, J.; aj. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha : SPN, 1988.

HLAVÁČEK, A. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků. Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30. listopadu 200 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-076-5.

HOFMANN, B. *Lese- und Rechtschreibschwäche – Legasthenie*. Oldenburg : Cornelsen, 1999. ISBN3-4860244 18.

HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce.* 1. vydání. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků.* 1. vydání. Praha : ACADEMIA, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R.; RIES, L. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí.* První vydání. Rudná u Prahy : Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

CHODĚRA, R.; RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století.* Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

JANÍKOVÁ, V. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Kinder mit Teilleistungsstörungen. Ihre Schwächen und Stärken beim Sprechen im Deutschunterricht. In GRENAROVÁ, R.; VÍTKOVÁ, M. (eds.) *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU.* Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008, s. 69-78. ISBN 978-80-210-4782-2.

JANÍKOVÁ, V. Problematika výuky němčiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele – výsledky výzkumu. In BARTŇOVÁ, M. (ed.) *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV.* Brno : Paido, 2007a, s. 147-165. ISBN 978-80-7315-162-1.

JANÍKOVÁ, V. Probleme der legasthenen Kinder tschechischer Muttersprache beim Deutschlernen. *Lingua viva*, 2007b, roč. x, č. 5, s. 44-53. ISSN 1801-1489.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* První vydání. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3135-2.

JANÍKOVÁ, V.; BARTŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* První vydání. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3135-2.

JANÍKOVÁ, V.; McGOVERN, M. M. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprachen im Überblick.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-2344-9.

JELÍNEK, S. Diferencovaný přístup k žákům při vyučování cizím jazykům. In JELÍNEK, S. *Aktuální problémy metodiky cizích jazyků.* Praha : ÚPUV na UK, 1969.

JIRÁSEK, J.; MATĚJČEK, Z.; ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní.* Praha : SPN, 1966. ISBN 14-021-66.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol.* 1. vydání. Praha : D + H, 2001. ISBN 80-239-4464-9.

KAINZ, F. *Psychologie der Sprache.* Das 5. Band. Stuttgart : Ferdinand Enke Verlag, 1969.

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

KAST, B. Vom Wort zum Satz zum Text. *Fremdsprache Deutsch*, 1989, Jg. 26, N. 11, s. 9-16. ISBN 978-3-19-399183-6.

KAUFMANN, S.; ZEHNDER, E.; VANDERHEIDEN, E.; FRANK, W. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 1. 1. Auflage. Ismaning : Hueber, 2007. ISBN 978-3-19-101751-4.

KAUFMANN, S.; ZEHNDER, E.; VANDERHEIDEN, E.; FRANK, W. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2. 1. Auflage. Ismaning : Hueber, 2008. ISBN 978-3-19-111751-1.

KLEPPIN, K. Motivation. Nur ein Mythos? I. *Deutsch als Fremdsprache*, 2001, Jg. 45, N. 38, s. 219-225. ISSN 1439-3611 7.

KLIPPERT, H. *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. 9. Auflage. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002. ISBN 3-407-62426-3.

KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň : Západočeská Univerzita v Plzni, 2000. ISBN 80-7082-705-X.

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

KOCUROVÁ, M. Integrace žáků se specifickou poruchou učení v kontextu klíčových kompetencí. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP, 2005, s. 20-37. ISBN 80-8656-13-5.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Sebrané spisy Jana Amose Komenského. Praha : Nákladem dědictví Komenského, 1905.

KONDROVÁ, I. Některé zkušenosti z výuky němčiny v dyslektických třídách. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995*. Praha : „DYS“, 1995, s. 80-83. ISBN 80-902065-0-6.

KRENN, W. Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2002, Jg. 39, Heft 26, s. 34-40. ISBN 978-3-19-399183-6.

KRUMM, H. J. Wie demotiviere ich richtig? *Fremdsprache Deutsch*, 2002, Jg. 39, Heft 26, s. 11. ISBN 978-3-19-399183-6.

KRUMM, H. J. Müssen jetzt alle dasselbe können. Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2006, Jg. 43, Heft 34, s. 30. ISBN 978-3-19-399183-6.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1994*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-902065-0-6.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1995*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-902065-0-6.

KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení v systému pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. mimořádné, s. 74-81. ISSN 3330-3815.

KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2005. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-8656-13-5.

LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1999*. Praha : Portál, 1999. ISBN 0-7178-294-7.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. *Oxford* : Oxford University Press, 2006. ISBN 0194370003.

LINHART, J. *Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1971.

LIST, G. Motivation im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2002, Jg. 39, Heft 26, s. 6-10. ISBN 978-3-19-399183-6.

LIST, G. Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitsprachenerwerb. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Jg. 32, Sondernummer, s. 27-35. ISBN 978-3-19-389183-9.

LIST, G. Was wäre dem Gehirn denn „fremd"? Hirnforschung und Fremdsprachenlernen. In BARKOWSKI, H.; WOLFF, A. (Hg.). *Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005*. Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2006, s. 7-23. ISBN 3-88246-298-1.

LIST, G. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In KRUMM, H. J. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2001, s. 693-700. ISBN 310169401.

MANDL, H.; FRIEDRICH, H. F. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen : Hogrefe, 2006. ISBN 3-8017-1813-1.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha : SPN, 1988. ISBN 14-319-88.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* 2. vydání. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MAXELMOSER, W. *Mind Mapping im Unterricht. Vom Gedankenfluss zum Wissensnetz.* Wien : öbvhpt-Verlag, 1998. ISBN: 3209024642.

MAZÁČOVÁ, N. Aktivizující metody výuky. *Moderní vyučování*, 1999, roč. 5, č. 4, s. 8-9 . ISSN 1211-6858.

MEISTER, H.: *Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen.* Stuttgart : Ernst Klett Verlag GmbH, 2007. ISBN 3-12-924403-4.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program: pro zdravotně postižené žáky.* Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

MERTIN, V.; KUCHARSKÁ, A. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům.* Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

Mezinárodní akademie vzdělávání / Unesco. *Efektivní učení ve škole.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* 1. vydání. Havlíčkův Brod : TOBIÁŠ, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

NAEGELE, I. M. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, LRS, Legasthenie. *Praxis Deutsch*, 2001, N. 166/3. ISSN 0341-5279.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie.* Praha : ACADEMIA, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NEČASOVÁ, P.; PODHAJSKÁ, E. (ed). *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům.* Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-281-4.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts : Eine Einführung.* Berlin : Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49676-1.

NOVÝ, V. *Z praxe pracovní školy obecné.* Praha : Grafická unie, 1938.

Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *Pedagogika*, 2001, č. mimořádné. ISSN 3330-3815.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

OPP, G. *První pokusy moderní vědy jak vysvětlit složité lidské schopnosti na neoropsychologickém základě.* Praha : Česká logopedie, 1989.

ORTNER, B. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht : lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 1998. ISBN 3-19-006629-9.

PECOVÁ, R. Diferenciace a individualizace při výuce němčiny s přihlédnutím k problematice žáků s vývojovými specifickými poruchami učení. *SGUNSchrift*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 8-11. ISSN 1802-3282.

PECOVÁ, R. Myšlenkové mapy v kontextu RVP. In GRENAROVÁ, R.; VÍTKOVÁ, M. (Ed.) *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU.* Brno: PdF MU, 2008, s. 100-106. ISBN 978-80-210-4782-2.

PECOVÁ, R. Mind Maps im Deutschunterricht. In sborník z konference. Pedagogická fakulta, Hradec Králové, 2008, [v tisku].

PECHANCOVÁ, B.; SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny.* Olomouc : Vydavatelství UP, 1998. ISBN 80-7067-825-9.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Dotisk prvního vydání. Praha : KAROLINUM, 2004. ISBN 80-7184-596-8.

PETERSSEN, W. H. Methoden-Lexikon. *Friedrich Jahresheft,* 1997, Heft XV, s. 120-128. ISSN 0176-2966.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* 1. vydání. Praha . Portál, 1999. ISBN 80-7178-070-7.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* 2. vydání. Praha . Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence.* Praha : SPN, 1966.

PODHAJSKÁ, E.; NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 2, s. 79-81. ISSN 1210-0811.

PODHAJSKÁ, E.; NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (II). *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 3, s. 41-44. ISSN 1210-0811.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* 1. vydání. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-735-5.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* 3. rozšířené vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-248-3.

PORÁKOVÁ, S. O systematizaci slovní zásoby při vyučování cizím jazykům. In JELÍNEK, S. *Aktuální problémy metodiky cizích jazyků.* Praha : ÚPUV na UK, 1971.

PROKOP, M. Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*, 1993, N. 1, s. 12-17. ISSN 3-12-675662-X

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : KAROLINUM, 1992. ISBN 80-7066-546-7.

PRŮCHA, J. *Přehled Pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

RAMPILLON, U. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Hueber, 2000. ISBN 3-19-001638-0.

RIEMER, C. Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger". Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lernens von Fremdsprachen. In SCHEFER, P.; WOLFF, D. (Hrsg.) *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt a.M. : Peter Lang, 2006. s. 223-244. IBSN 978-3-631-54352-8.

RIES, L.; KOLLÁROVÁ, E. *Svět cizích jazyků dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vydání. Bratislava : DIDAKTIS, 2004. ISBN 80-89160-11-5.

ROTH, E.; HEMMINGER, U.; WARNKE, A. Lese-*Rechtschreibstörung Schulmagazin 5 bis 10*, 2001, N. 1, s. 8-11. ISSN 0947-2746.

SCHLAK, T. Fremdsprachenlerneignung: Tabuthemen oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2008, N. 1, s. 3-30. ISSN 0939-7299.

SCHMIDT, R.; LÖRSCHER, M. Brainstorming und Mind-Mapping. Arbeitstechniken für Schule, Studium und Beruf. *Fremdsprache Deutsch*, 1997, Heft 16, N. 1, s. 52-55. ISBN 978-3-19-399183-6.

SCHNEIDER, W. Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. *Schulmagazin 5 bis 10*, 2001, N. 1, s. 4-7. ISSN 0947-2746.

SCHOUTEN-van PARREREN, C. Wider das Vergessen. *Fremdsprache Deutsch*, 1990, Heft 6, N. 3, s. 12-16. ISBN 978-3-19-399183-6.

SCHWEDTFEDER, I. C. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München : Goethe-Institut, 2001. ISBN 978-3-468-49645-5.

SEIBERT, N.; SERVE, H. J. (Hrsg.) *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung.* 2. durchges. Auflage. München : PimS-Verl., 1993. ISBN 3-927999-04-0.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním.* 1. vydání. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-315-3.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* 1. vydání. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 18-30. ISSN 1211-4669.

SLAVÍK, J.; NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník pro učitele.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno : BARRISTER & PRINCIPAL, 2002. ISBN 80-85947-80-3.

SOMMER-STUMPENHORST, N. *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden.* 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main : Cornelsen Scriptor, 1991. ISBN 3-589-05020-9.

SPILKOVÁ, V. aj. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

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

STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik.* München : Wilhelm Fink Verlag, 1999. ISBN 3-8252-8184-1.

ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha : Universita Karlova, 1998. ISBN 80-8603-956-0.

ŠPAČKOVÁ, K. Výuka anglického a německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005.* Praha : IPPP, 2005, s. 113-123. ISBN 80-8656-13-5.

ŠTEFLOVÁ, J. Chceme žáky naučit jazyk, a ne je učit o jazyce. *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 46, s. 10-11. ISSN 0139-5718.

ŠTURMA, J. Vzpomínka na prof. Zdeňka Matějčka. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005.* Praha : IPPP, 2005, s. 12-15. ISBN 80-8656-13-5.

TAUSCH, A. und Mitarbeiter. Entwicklung, Erprobung und Anwendung einer Einschätzungsskala mit Beurteilertests zur Erfassung ermutigender / entmutigender

Erzieheräußerungen gegenüber Kindern – Jugendlichen. *Deutsche Schule*. 1970. N. 11. ISSN 0720-9673.

Tematická zpráva ČŠI: Zařazování žáků se specifickými poruchami učení do režimu speciálního vzdělávání – individuální integrace do specializované třídy. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP, 2005, s. 165-172. ISBN 80-8656-13-5.

TÖNSHOFF, W. Binnendifferenzierung im lernorientierten Fremdsprachen Unterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache*, 2004, Jg. 41., Heft 4, s. 227-231. ISSN: 0011-9741.

TÖNSHOFF, W. Binnendifferenzierung im lernorientierten Fremdsprachen Unterricht (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 2005, Jg. 42, Heft 1, s. 13-17. ISSN: 0011-9741.

TŮMOVÁ, J. Styly učení při výuce cizích jazyků u dětí s SPU. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP, 2005, s. 123-127. ISBN 80-8656-13-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M.; KREJČOVÁ, L. Dyslektický žák z pohledu učitele. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP, 2005, s. 37-51. ISBN 80-8656-13-5.

VÁŇOVÁ, M. Diferenciace vzdělávání a tendence v její realizaci ve školských systémech vybraných zemí. In PRŮCHA, J. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7184-489-6.

VÁŇOVÁ, R. Vývoj českého školství do roku 1939. In VAŠUTOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 50-64. ISBN 80-86039-54-4

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-54-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEJSOVÁ, K. Čtenářství očima dospívajících žáků se specifickými poruchami učení. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP, 2005, s. 54-62. ISBN 80-8656-13-5.

VESELÝ. J. K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 1989/90, roč. 33, č. 5, s. 193-199. ISSN 1210-0811.

VITÁSKOVÁ, K. Vyučování cizích jazyků pro žáky se specifickými poruchami učení: dyslektiky a dysgrafiky, roční projekt 1997. *Učitelské noviny*, 1998, roč. 101, č. 21, s. 19. ISSN 9-5718.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1970.

Výchovné poradenství : Zpravodaj Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Asociace poradenských pracovníků ve školství 1989 – 2003. Praha : IPPP ČR, 1989-2003. ISSN 1214-7230.

WIEDENMANN, M.; HOLLER-ZITTLAU, I. *Handbuch Sprachförderung*. 3. Auflage. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-407-83157-6.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod : TOBIÁŠ, 2005. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vydání. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, O. Proč se má učit cizí jazyky, když neumí ani česky? *Rodina a škola*, 1999, roč. 46, č. 1, s. 13. ISSN 0035-7766.

ZELINKOVÁ, O. Vyučování cizím jazykům u dyslektiků. In *Speciální pedagogika*, 2002, roč. 12, č. 4, s. 289-294 . ISSN 1211-2720.

ŽÁČKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení*. Praha : „DYS-centrum", 1996.

Slovníky, encyklopedie, příručky, pedagogické dokumenty

CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. 1. vydání. Praha : Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.

ECHAUDEMAISON, C.-D. a kol. *Slovník ekonomie a sociálních věd*. Praha : EWA EDITION, 1993. ISBN 80-85764-13-X.

Filozofický slovník. I. díl. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1985.

Filozofický slovník. II. díl. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1985.

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1992. ISBN 80-85605-28-7.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVRÁNEK, B. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2. nezm. vydání. Praha : Academia, 1989. ISBN 80-7345-098-4.

HOLUB, J.; LYER, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem ke slovům kulturním a cizím*. Praha : SPN, 1967.

HORYNA, B.; ŠTĚPÁN, J.; BLECHA, I.; SADÍN, P. a kol. *Filozofický slovník.* Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie.* 1. díl. Praha : NOVINA, 1939.

KÁBRT, J.; KÁBRT, J. jr. *Lexicon medium.* 2. doplněné a přepracované vydání. Praha : Galén, 2003. ISBN: 80-7262-235-8.

KASÍKOVÁ, H.; DITRICH, P.; VALENTA, J. Individualizace a diferenciace ve škole. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. Praha : Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1734-0.

KLÉGR, A. *Tezaurus jazyka českého. Slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných.* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-920-1.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Marketing management.* 12. vydání. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1359-5.

LINHART, J.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník.* Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PEARCE, D. W. *Macmillanův slovník moderní ekonomie.* 2. vydání. Praha : Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-42-2.

MADARA, Z. *Právnický slovník.* Praha : PANORAMA, 1988. ISBN 11-092-88-01.

MADARA, Z. *Slovník českého práva.* 3. vydání. Praha : Linde, 2002. ISBN 80-7201-377-7.

MARTINCOVÁ, O. *Nová slova v češtině : slovník neologizmů.* Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1168-4.

MEŠKO, D.; KATUŠČÁK, D.; FINDRA, J. *Akademická příručka.* Banská Bystrica : Vydavatelstvo Osveta. 2006. ISBN 80-8063-219-7.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie.* Praha : ACADEMIA, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NĚMEC, B. *Ottův slovník naučný nové doby.* Praha : Nakladatelství J. Otto společnost r.o. v Praze, 1933.

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov.* Praha : ACADEMIA, 1995. ISBN 80-200-0523-4.

PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. přepracované vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Příruční slovník jazyka českého. Praha : Státní nakladatelství, 1935-1937.

VOKURKA, M.; HUGO, J. *Praktický slovník medicíny*. 9. vydání. Praha : Maxdorf, 2008. ISBN: 978-80-7345-159-2.

ŽÁK, M. *Velká ekonomická encyklopedie*. 2. vydání. Praha : Linde, 2002. ISBN 80-7201-381-5.

Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21 Sb. zák. k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení.

Pokyn MŠMT ČR č. j. 26 252/92-40 Sb. zák. o právní úpravě a způsobu finančního zabezpečení.

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j. 13 711/2001-24.

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními potřebami do škol a školských zařízení č.j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

Model zur schulischen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. Linz : Landesschulrat für Oberösterreich, 2000.

Vzdělávací program Základní škola. 2., nově doplněné vydání. Praha : FORTUNA, 2001. ISBN 80-7168-595-X.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council for Cultural Co-operation; Education Committee; Modern Languages Division. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Council for Cultural Co-operation; Education Committee; Modern Languages Division. Linz : Goethe-Institut, Langenscheidt, 2001. ISBN 978-3-468-49469-7.

KOTÁSEK, J. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha : MŠMT, 2004 [cit. 23.6. 2007]. Dostupné na WWW: ‹http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVPZS_platny_dokument.pdf›.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha : VÚP v Praze, 2007 [cit. 11. 9. 2007]. Dostupné na WWW: ‹http://www.vuppraha.cz/download.php?f=PilotRVPZV.PDF›.

Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – Akční plán 2004 – 2006. Sdělení Komise EU Radě EU, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Praha : NA Sokrates, 2004.

Učebnice německého jazyka, materiály pro výuku němčiny jako cizího jazyka

EPPERT, F. *Deutsch mit Vater und Sohn.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-001636-4.

KOPP, G.; BÜTTNER, S.; ALBERTI, J. *Deutsch com : Deutsch für Jugendliche.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2006. ISBN 3-19-001679-8.

KOPP, G.; BÜTTNER, S. *Planet 1: Deutsch für Jugendliche.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. ISBN 3-19-001678-X.

KOPP, G.; BÜTTNER, S. *Planet 1: Deutsch für Jugendliche.* Lehrerhandbuch. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. ISBN 3-19-021678-9.

KOPP, G.; BÜTTNER, S.; ALBERTI, J. *Planet 2 : Deutsch für Jugendliche.* Ismaning : Max Hueber Verlag, 2006. ISBN 3-19-001679-8.

KOPP, G.; BÜTTNER, S. *Planet 2: Deutsch für Jugendliche.* Lehrerhandbuch. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2005. ISBN 3-19-021679-7.

SPECHT, F. *Sicher ist nur eins.* Ismaning : Hueber Verlag, 2007. ISBN 978-3-19-001669-3.

Internetové odkazy

Masarykova universita [online]. Brno : Masarykova univerzita. [cit. 2009-02-22]. Dostupné na WWW: ‹http://www.muni.cz/ped/research/projects/2808›.

ConceptDraw Community [online]. San Jose, USA : ConceptDraw Community. [cit. 2006-03-01]. Dostupné na WWW: ‹http://www.conceptdraw.com/en/products/mindmap/main.php›.

Oberösterreichische Nachrichten [online]. Linz : Oberösterreichische Nachrichten. [cit. 2008-04-17]. Dostupné na WWW: ‹http://www2. nachrichten.at/landsleute/273215?PHPSESSID=7›.

Příloha A

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ

Datum: 2003

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ❒muž ❒žena

věk: ❒25 - 30 ❒31 - 40 ❒41 - 50 ❒51 -

Jste aprobovaný učitel NJ? ❒ano ❒ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ❒ano ❒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ❒ano ❒ne

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

❒ano ❒ne

8. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ?

Označte křížkem.

	Ano	Ne
Vytvářím zvláštní pracovní listy, pomůcky		
Diferencuji přípravu na hodinu		
Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy		
V hodině se žákům věnuji individuálně		
Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem		
Dávám žákům odlišnou práci v hodinách, odlišné domácí úkoly, písemné práce		
Jiné …		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ☐ano ☐ne

Pokud ano, v jaké formě především:

……

……

10. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ Datum: 2004

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ❒muž věk: ❒ - 25 Jste aprobovaný učitel NJ?

❒žena ❒25 - 30 ❒ano ❒ne

❒31 - 40 Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

❒41 - 50 ❒ano ❒ne

❒51 - místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ❒ano ❒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ❒ano ❒ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

❑ano ❑ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....

.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Rečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....

.....

.....

8. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ?

Označte křížkem.

	Ano	Ne
Vytvářím zvláštní pracovní listy, pomůcky		
Diferencuji přípravu na hodinu		
Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy		
V hodině se žákům věnuji individuálně		
Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem		
Dávám žákům odlišnou práci v hodinách, odlišné domácí úkoly, písemné práce		
Jiné …		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ☐ano ☐ne

Pokud ano, v jaké formě především:

……

……

10. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ

Datum: 2005

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ❒muž ❒žena

věk: ❒ - 25 ❒25 - 30 ❒31 - 40 ❒41 - 50 ❒51 -

Jste aprobovaný učitel NJ?

❒ano ❒ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

❒ano ❒ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ❒ano ❒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ❒ano ❒ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

☐ano ☐ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....

.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Řečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....

.....

.....

8. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ?

Označte křížkem.

	Ano	Ne
Vytvářím zvláštní pracovní listy, pomůcky		
Diferencuji přípravu na hodinu		
Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy		
V hodině se žákům věnuji individuálně		
Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem		
Dávám žákům odlišnou práci v hodinách, odlišné domácí úkoly, písemné práce		
Jiné …		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ❒ano ❒ne

Pokud ano, v jaké formě především:

……

……

10. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ Datum: 2006

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ❒muž ❒žena

věk: ❒ - 25 ❒25 - 30 ❒31 - 40 ❒41 - 50 ❒51 -

Jste aprobovaný učitel NJ?

❒ano ❒ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

❒ano ❒ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ❒ano ❒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ❒ano ❒ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

❒ano ❒ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....
.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Řečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....
.....
.....

8. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ?

Označte křížkem.

	Ano	Ne
Vytvářím zvláštní pracovní listy, pomůcky		
Diferencuji přípravu na hodinu		
Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy		
V hodině se žákům věnuji individuálně		
Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem		
Dávám žákům odlišnou práci v hodinách, odlišné domácí úkoly, písemné práce		
Jiné …		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ❒ano ❒ne

Pokud ano, v jaké formě především:

……

……

10. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

11. Máte přehled o vydaných vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích k výuce žáků s SPU vydávaných MŠMT?

❒ano ❒ne

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ Datum: 2007

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ☐muž ☐žena

věk: ☐ - 25 ☐25 - 30 ☐31 - 40 ☐41 - 50 ☐51 -

Jste aprobovaný učitel NJ?

☐ano ☐ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

☐ano ☐ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ☐ano ☐ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ☐ano ☐ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

❒ano ❒ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....
.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Rečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....
.....
.....

8. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ?

Označte křížkem.

	Ano	Ne
Vytvářím zvláštní pracovní listy, pomůcky		
Diferencuji přípravu na hodinu		
Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy		
V hodině se žákům věnuji individuálně		
Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem		
Dávám žákům odlišnou práci v hodinách, odlišné domácí úkoly, písemné práce		
Jiné …		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ☐ano ☐ne

Pokud ano, v jaké formě především:

……

……

10. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

11. Máte přehled o vydaných vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích k výuce žáků s SPU vydávaných MŠMT?

☐ano ☐ne

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ Datum: 2008

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ❒muž ❒žena

věk: ❒ - 25 ❒25 - 30 ❒31 - 40 ❒41 - 50 ❒51 -

Jste aprobovaný učitel NJ?

❒ano ❒ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

❒ano ❒ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ❒ano ❒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ❒ano ❒ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

❒ano ❒ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....
.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Řečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....
.....
.....

8. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ☐ano ☐ne

Pokud ano, v jaké formě především:

.....

.....

10. Máte přehled o vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích k výuce žáků s SPU vydávaných MŠMT?

☐ano ☐ne

III.

11. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ? Označte křížkem.

		Ano	Ne
1. Diferencuji vyučovaní.			
2. Jak ….			
3. Při přípravě vyucovaci hodiny rozmýšlim ruzne typy pracovní činnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).			
4. Připravuji zadání úkolu ruzné náročnosti (pro zaky s SPU a bez SPU).			
5. Vytvářím pracovní listy ruzné náročnosti (pro zaky s SPU a bez SPU).			
6. Vytvářím zvláštní pomucky pro zaky s SPU.			
7. Záci s SPU dostávají na splnění úkolu vice casu.			
8. Dávám žákům	odlišnou práci v hodinách.		
	odlišné písemné práce.		
	odlišné domácí úkoly.		

9. Žáci s SPU mají dosáhnout nižších cílů s ohledem na	rozsah užití výslovnostních pravidel.		
	rozsah užití gramatických pravidel.		
	rozsah slovní zásoby.		
	rozsah užití pravopisných pravidel.		
10. Výukové cíle pro žáky s SPU stanovuji po dohodě s	nikým.		
	žákem.		
	rodiči.		
	kolegyni/kolegou.		
11. Nejvíce se věnuji: (Mým cílem je: Aby žáci zvládli ...)	osvojení výslovnosti.		
	osvojení gramatických struktur.		
	osvojení slovní zásoby.		
	osvojení psané stránky jazyka.		
	poslechu s porozuměním.		
	písemnému projevu.		
	ústnímu projevu.		
	čtení s porozuměním.		
	překladu.		
12. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A1 (při NJ jako druhém CJ)?			
13. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A2 (při NJ jako prvním CJ)?			
14. Užívám různých výukových metod.			
15. Jakých? (učení na stanicích, dramatizace, projekty, volná práce, hry, …)			
16. Jaký typ práce nejvíce baví (samostatná, skupinová, …)	žáky s SPU?		
	žáky bez SPU?		
	Vás?		
17. Užívám často (= minimálně každou druhou hodinu) samostatné práce s rozdílnými úkoly.			
18. Realizuji párové vyučování – žák s SPU a žáky bez SPU.			
19. Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáku bez poruchy.			
20. Využívám počítačů více než jednou za měsíc.			
21. Využívám interaktivní tabuli.			

22. Jaký obsah vyučování nejvíce baví (slovíčka, pohádky, čtení, …)	žáky s SPU?		
	žáky bez SPU?		
	Vás?		
23. V hodině se žákům věnuji individuálně.			
24. Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem.			
25. Jiné …			

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Příloha B

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ

Datum: 2008

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ☐muž ☐žena

věk: ☐ - 25 ☐25 - 30 ☐31 - 40 ☐41 - 50 ☐51 -

Jste aprobovaný učitel NJ?

☐ano ☐ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?

☐ano ☐ne

místo školy: .....

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

.....
.....
.....
.....

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ☐ano ☐ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ☐ano ☐ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

☐ano ☐ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

.....
.....

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	
Zvuková stránka jazyka	
Gramatika	
Slovní zásoba	

Řečové dovednosti	Známka
Čtení	
Písemný projev	
Ústní projev	
Poslech s porozuměním	

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				
s vedením školy				
s kolegy				
s rodiči				

Můžete se vyjádřit podrobněji.

.....
.....
.....

8. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině				
Na vysvědčení				
V testech, písemných pracích				
Při ústním zkoušení				
V domácí přípravě				

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ❒ano ❒ne

Pokud ano, v jaké formě především:
.....
.....

10. Máte přehled o vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích vydávaných MŠMT?

❒ano ❒ne

III.

11. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ? Označte křížkem.

		Ano	Ne
1.	Diferencuji vyučovaní.		
2.	Jak		
3.	Při přípravě vyučovací hodiny rozmýšlím různe typy pracovní činnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		
4.	Připravuji zadání úkolů různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		
5.	Vytvářím pracovní listy různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		
6.	Vytvářím zvláštní pomůcky pro žáky s SPU.		
7.	Žáci s SPU dostávají na splnění úkolu více času.		
8.	Dávám žákům odlišnou práci v hodinách.		
	odlišné písemné práce.		
	odlišné domácí úkoly.		

9. Žáci s SPU mají dosáhnout nižších cílů s ohledem na	rozsah užití výslovnostních pravidel.		
	rozsah užití gramatických pravidel.		
	rozsah slovní zásoby.		
	rozsah užití pravopisných pravidel.		
10. Výukové cíle pro žáky s SPU stanovuji po dohodě s	nikým.		
	žákem.		
	rodiči.		
	kolegyní/kolegou.		
11. Nejvíce se věnuji: (Mým cílem je: Aby žáci zvládli ...)	osvojení výslovnosti.		
	osvojení gramatických struktur.		
	osvojení slovní zásoby.		
	osvojení psané stránky jazyka.		
	poslechu s porozuměním.		
	písemnému projevu.		
	ústnímu projevu.		
	čtení s porozuměním.		
	překladu.		
12. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A1 (při NJ jako druhém CJ)?			
13. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A2 (při NJ jako prvním CJ)?			
14. Užívám různých výukových metod.			
15. Jakých? (učení na stanicích, dramatizace, projekty, volná práce, hry, ...)			
16. Jaký typ práce nejvíce baví (samostatná, skupinová, ...)	žáky s SPU?		
	žáky bez SPU?		
	Vás?		
17. Užívám často (= minimálně každou druhou hodinu) samostatné práce s rozdílnými úkoly.			
18. Realizuji párové vyučování – žák s SPU a žáky bez SPU.			
19. Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy.			
20. Využívám počítačů více než jednou za měsíc.			
21. Využívám interaktivní tabuli.			

22. Jaký obsah vyučování nejvíce baví (slovíčka, pohádky, čtení, …)	žáky s SPU?		
	žáky bez SPU?		
	Vás?		
23. V hodině se žákům věnuji individuálně.			
24. Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem.			
25. Jiné …			

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Dotazník pro učitele NJ na ZŠ

Datum: 13.5.C

Téma: Žáci s SPU

Vážení kolegové, obracím se Vás s krátkým dotazníkem zaměřeným na oblast výuky žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU).

Ráda bych zmapovala zkušenosti a názory pedagogů na ZŠ k této problematice. Zjištěná data budou zpracována v mé disertační práci.

I.

Stručná charakteristika respondenta:

pohlaví: ☐muž ☒žena

věk: ☐ - 25 ☐25 - 30 ☐31 - 40 ☒41 - 50 ☐51 -

Jste aprobovaný učitel NJ? ☒ano ☐ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání? ☒ano ☐ne

místo školy: Plzeň

II.

1. Co jsou to specifické poruchy učení (SPU) a jaké druhy těchto poruch existují?

Pokuste se o stručnou charakteristiku.

- poruchy učení, které získali lidé během matčiství či boje pro Smaragdovou
- dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie

2. Souhlasíte s tvrzením: „Žáci s diagnostikovanou SPU mají i nižší IQ.“? ☐ano ☒ne

3. Máte ve Vaší jazykové skupině diagnostikované žáky s SPU? ☒ano ☐ne

Pokud ano, kolik máte žáků s SPU z celkového počtu žáků ze skupiny?

Ročník	Celkový počet žáků ve skupině	Počet žáků s SPU
5	9	3
8	13	4
9	15	6

4. Domníváte se, že máte ve skupině žáka, u něhož se projevuje SPU, aniž by byla již diagnostikována PPP nebo SPC?

☐ano ☒ne

5. Uveďte nejčastější SPU Vašich žáků.

dysortografie, dysgrafie, dyslexie

6. Kde žáci s SPU nejčastěji chybují:

Označte známkou od 1 – 4, 1 = nejméně chyb, 4 = nejvíce chyb.

Jazykové prostředky	Známka
Grafická stránka jazyka	4
Zvuková stránka jazyka	2
Gramatika	3
Slovní zásoba	2

Řečové dovednosti	Známka
Čtení	3
Písemný projev	4
Ústní projev	2
Poslech s porozuměním	1

7. S kým spolupracujete při řešení problémů žáků s SPU?

Označte křížkem.

Spolupráce	Kladná	Průměrná	Záporná	Nespolupracuji.
s PPP	aktivní spolupráce	spolupráce končí u vypracování posudku X	spolupráce není přínosem	
s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem				X
s vedením školy				X
s kolegy				X
s rodiči		X		

Můžete se vyjádřit podrobněji.

Vedení a výchovný poradce mají nakladný postoj k problematice, vzdělávacímu plánu. Kolegyně o spolupráci nejeví zájem a nabídce spolupráce přijímají průměrně.

8. Jak hodnotíte a klasifikujete výsledky práce žáků s SPU?

Označte křížkem.

	Známkou	Slovně	Zlepšením známky o stupeň	Vůbec
V hodině	X			
Na vysvědčení	X			
V testech, písemných pracích	X			
Při ústním zkoušení	X	X		
V domácí přípravě	X	X		

9. Dáváte žákům s SPU domácí úkoly? ☒ano ☐ne

Pokud ano, v jaké formě především:

dopisování, malování, kreslení

10. Máte přehled o vyhláškách, metodických pokynech a směrnicích vydávaných MŠMT?

☐ano ☒ne

III.

11. Jak zohledňujete žáka s SPU při výuce NJ? Označte křížkem.

		Ano	Ne
1. Diferencuji vyučovaní.		X	
2. Jak .... Doplňovací texty, pracovní listy, žáci občas pracují ve skupinách.			
3. Při přípravě vyučovací hodiny rozmýšlím různé typy pracovní činnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		X	
4. Připravuji zadání úkolu různe narocnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		X	
5. Vytvářím pracovní listy různé náročnosti (pro žáky s SPU a bez SPU).		X	
6. Vytvářím zvláštní pomůcky pro žáky s SPU.			X
7. Záci s SPU dostávají na splnění úkolu více času.		X	
8. Dávám žákům	odlišnou práci v hodinách.	X	
	odlišné písemné práce.		X
	odlišné domácí úkoly.		X

		ANO	NE
9. Žáci s SPU mají dosáhnout nižších cílů s ohledem na	rozsah užití výslovnostních pravidel.		X
	rozsah užití gramatických pravidel.		X
	rozsah slovní zásoby.	X	
	rozsah užití pravopisných pravidel.		X
10. Výukové cíle pro žáky s SPU stanovuji po dohodě s	nikým.		X
	žákem.		
	rodiči.		
	kolegyní/kolegou.		
11. Nejvíce se věnuji: (Mým cílem je: Aby žáci zvládli ...)	osvojení výslovnosti.	X	
	osvojení gramatických struktur.	X	
	osvojení slovní zásoby.	X	
	osvojení psané stránky jazyka.	X	
	poslechu s porozuměním.	X	
	písemnému projevu.		
	ústnímu projevu.	X	
	čtení s porozuměním.	X	
	překladu.		
12. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A1 (při NJ jako druhém CJ)?		X	
13. Dosáhnou žáci s SPU jazykové úrovně A2 (při NJ jako prvním CJ)?			X
14. Užívám různých výukových metod.		X	
15. Jakých? (učení na stanicích, dramatizace, projekty, volná práce, hry, ...) dramatizace, PC, projekty			
16. Jaký typ práce nejvíce baví (samostatná, skupinová, ...)	žáky s SPU?	PC	
	žáky bez SPU?	PC	
	Vás?	různí	
17. Užívám často (= minimálně každou druhou hodinu) samostatné práce s rozdílnými úkoly.			X
18. Realizuji párové vyučování – žák s SPU a žáky bez SPU.			X
19. Realizuji skupinové vyučování – skupina žáků s SPU a skupina žáků bez poruchy.			X
20. Využívám počítačů více než jednou za měsíc.			X
21. Využívám interaktivní tabuli.			X

22. Jaký obsah vyučování nejvíce baví (slovíčka, pohádky, čtení, …)	žáky s SPU?	písničky	
	žáky bez SPU?	písničky	
	Vás?	reálie	
23. V hodině se žákům věnuji individuálně.		X	
24. Věnuji se žákům s SPU i mimo předepsaný rozsah výuky daný učebním plánem.			X
25. Jiné …			

Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci. Děkuji.

Příloha C

Téma: **Pavouci**

Milí žáci, obracím se na Vás s krátkým dotazníkem k zjištění Vašeho názoru na pavouky. Vaše záznamy budou zpracovány a anonymně použity v mé disertační práci.

Prosím, odpovězte na následující tři otázky. Zakřížkujte vhodné výpovědi nebo napište svou vlastní odpověď.

A

Stručná charakteristika respondenta:

Pohlaví: o dívka
o chlapec

Ročník: o 5.
o 6.
o 7.
o 8.
o 9.

Jaký je Tvůj vztah k němčině?
- o Baví mě moc.
- o Baví mě.
- o Nevadí mi.
- o Nebaví mě.

B

1. Jaký je Tvůj dojem z vytváření pavouků během hodin němčiny? Zakřížkuj odpověď, která vyjadřuje Tvůj dojem.

- o Pavouci mě velmi bavili.
- o Pavouci mě bavili.
- o Pavouci nebyli nic výjimečného.
- o Pavouci mě nebavili.

2. Co se Ti na pavoucích líbilo? (Můžeš zakřížkovat více odpovědí.)

- o Byla to zajímavá aktivita.
- o Mám radost, že jsem mohl/a malovat.
- o Mohl/a jsem si procvičit slovíčka.
- o Mám radost, že umím vymyslet tolik slovíček.
- o Mám radost, že umím napsat hezký text v němčině.
- o Mám radost, že umím německy vyprávět.
- o .....

3. Co se Ti na pavoucích nelíbilo? (Můžeš zakřížkovat více odpovědí.)

- o Musel/a jsem vymýšlet slovíčka.
- o Musel/a jsem vymýšlet věty.
- o Musel/a jsem psát.
- o Musel/a jsem mluvit.
- o Musel/a jsem malovat.
- o Nelíbil se mi „pavouk“.
- o .....

Zde můžeš sdělit jakékoliv své názory a připomínky?

.....

.....

Velice děkuji za Tvou spolupráci.

Téma: **Pavouci**

Milí žáci, obracím se na Vás s krátkým dotazníkem k zjištění Vašeho názoru na pavouky. Vaše záznamy budou zpracovány a anonymně použity v mé disertační práci.

Prosím, odpovězte na následující tři otázky. Zakřížkujte vhodné výpovědi nebo napište svou vlastní odpověď.

A

Stručná charakteristika respondenta:

Pohlaví: o dívka
x chlapec

Ročník: o 5. o 6. x 7. o 8. o 9.

Jaký je Tvůj vztah k němčině?
- o Baví mě moc.
- x Baví mě.
- o Nevadí mi.
- o Nebaví mě.

B

1. Jaký je Tvůj dojem z vytváření pavouků během hodin němčiny? Zakřížkuj odpověď, která vyjadřuje Tvůj dojem.

- o Pavouci mě velmi bavili.
- x Pavouci mě bavili.
- o Pavouci nebyli nic výjimečného.
- o Pavouci mě nebavili.

2. Co se Ti na pavoucích líbilo? (Můžeš zakřížkovat více odpovědí.)

- x Byla to zajímavá aktivita.
- o Mám radost, že jsem mohl/a malovat.
- x Mohl/a jsem si procvičit slovíčka.
- x Mám radost, že umím vymyslet tolik slovíček.
- x Mám radost, že umím napsat hezký text v němčině.
- x Mám radost, že umím německy vyprávět.
- o .....

3. Co se Ti na pavoucích nelíbilo? (Můžeš zakřížkovat více odpovědí.)

- x Musel/a jsem vymýšlet slovíčka.
- x Musel/a jsem vymýšlet věty.
- o Musel/a jsem psát.
- o Musel/a jsem mluvit.
- o Musel/a jsem malovat.
- o Nelíbil se mi „pavouk".
- o .....

Zde můžeš sdělit jakékoliv své názory a připomínky?

Bylo to velmi zajímavý a fun učení.

Velice děkuji za Tvou spolupráci.

Příloha D

Téma: **Myšlenkové mapy**

Vážené kolegyně, vážení kolegové, obracím se na Vás s krátkým dotazníkem k zjištění Vašeho názoru na techniku myšlenkových map ve vyučování německému jazyku. Vaše výpovědi budou zpracovány v mé disertační práci.

Prosím, odpovězte na následující otázky. Zakřížkujte vhodné výpovědi nebo napište svou vlastní odpověď.

A

Stručná charakteristika respondenta:

Pohlaví: o žena
o muž

Věk: o - 25
o 25 - 30
o 31 - 40
o 41 - 50
o 51 -

Typ školy: o ZŠ
o GY víceleté
o GY 4leté
o SOŠ
o SOU

Jste aprobovaný učitel NJ?
o ano o ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?
o ano o ne

místo školy: .....

B

1. Jaký je Váš dojem z vytváření myšlenkových map během hodin německého jazyka? Zakřížkujte odpovědi, které vyjadřují Váš dojem.

- o Pavouci mě velmi bavili.
- o Pavouci by žáky velmi bavili.
- o Pavouci mě bavili.
- o Pavouci by žáky bavili.
- o Pavouci nebyli nic výjimečného.
- o Pavouci by nebyli pro žáky nic výjimečného.
- o Pavouci mě nebavili.
- o Pavouci by žáky nebavili.
- o Tato metoda je pro mě náročná.
- o Tato metoda je pro žáky náročná.
- o Žáci si procvičí jazykové prostředky.
- o Žáci si neprocvičí jazykové prostředky.
- o Žáci si procvičí řečové dovednosti.
- o Žáci si neprocvičí řečové dovednosti.
- o .....
- o .....

2. Co se Vám na technice myšlenkových map (pavoucích) líbilo? (Můžete zakřížkovat více odpovědí.)

- o Zajímavost
- o Jednoduchost
- o Kreativita
- o Grafika
- o Strukturování
- o Procvičení slovní zásoby
- o Tématické zpracování
- o Vytváření textů (ústních, písemných)
- o Cvičení s pavouky
- o Prezentace
- o .....

3. Co se Vám na technice myšlenkových map (pavoucích) nelíbilo? (Můžete zakřížkovat více odpovědí.)

- o Nudnost
- o Složitost
- o Fádnost
- o Grafika
- o Strukturování
- o Procvičení slovní zásoby
- o Tématické zpracování
- o Vytváření textů (ústních, písemných)
- o Cvičení s pavouky
- o Prezentace
- o .....
- o .....

Zde mi můžete sdělit jakékoliv své názory a připomínky?

.....

.....

.....

Velice děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Téma: **Myšlenkové mapy**

Vážené kolegyně, vážení kolegové, obracím se na Vás s krátkým dotazníkem k zjištění Vašeho názoru na techniku myšlenkových map ve vyučování německému jazyku. Vaše výpovědi budou zpracovány v mé disertační práci.

Prosím, odpovězte na následující otázky. Zakřížkujte vhodné výpovědi nebo napište svou vlastní odpověď.

A

Stručná charakteristika respondenta:

Pohlaví: ⊗ žena
o muž

Věk: o - 25
o 25 - 30
o 31 - 40
o 41 - 50
⊗ 51 -

Typ školy: ⊗ ZŠ
o GY víceleté
o GY 4leté
o SOŠ
o SOU

Jste aprobovaný učitel NJ?
⊗ ano o ne

Pokud ne, máte pedag. vzdělání?
o ano o ne

místo školy: .....

B

1. Jaký je Váš dojem z vytváření myšlenkových map během hodin německého jazyka? Zakřížkujte odpovědi, které vyjadřují Váš dojem.

o Pavouci mě velmi bavili.
o Pavouci by žáky velmi bavili.
⊗ Pavouci mě bavili.
⊗ Pavouci by žáky bavili.
o Pavouci nebyli nic výjimečného.
o Pavouci by nebyli pro žáky nic výjimečného.
o Pavouci mě nebavili.
o Pavouci by žáky nebavili.
⊗ Tato metoda je pro mě náročná.
o Tato metoda je pro žáky náročná.
⊗ Žáci si procvičí jazykové prostředky.
o Žáci si neprocvičí jazykové prostředky.
⊗ Žáci si procvičí řečové dovednosti.
o Žáci si neprocvičí řečové dovednosti.
⊗ Text .....
o Výslovnost .....

2. Co se Vám na technice myšlenkových map (pavoucích) líbilo? (Můžete zakřížkovat více odpovědí.)

- [x] Zajímavost
- [ ] Jednoduchost
- [x] Kreativita
- [ ] Grafika
- [x] Strukturování
- [x] Procvičení slovní zásoby
- [x] Tématické zpracování
- [x] Vytváření textů (ústních, písemných)
- [ ] Cvičení s pavouky
- [ ] Prezentace
- [ ] .....

3. Co se Vám na technice myšlenkových map (pavoucích) nelíbilo? (Můžete zakřížkovat více odpovědí.)

- [ ] Nudnost
- [x] Složitost
- [ ] Fádnost
- [ ] Grafika
- [ ] Strukturování
- [ ] Procvičení slovní zásoby
- [ ] Tématické zpracování
- [ ] Vytváření textů (ústních, písemných)
- [ ] Cvičení s pavouky
- [ ] Prezentace
- [ ] .....
- [ ] .....

Zde mi můžete sdělit jakékoliv své názory a připomínky?

.....
.....
.....

Velice děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Test 4 (Lektion 7 und 8)

Name: _____

1. Wie spät ist es?

a)  halb zwei _____

b)  _____

c)  _____

d)  _____

e)  _____

f)  _____

g)  _____

h)  _____

_____ / 7 Punkte

2. Ergänze die Sätze.

a) ● Wo ist denn *das* Lineal? ◆ Hier ist *es* doch!

b) ● Wo ist denn _____ Kreide? ◆ Da ist _____ doch!

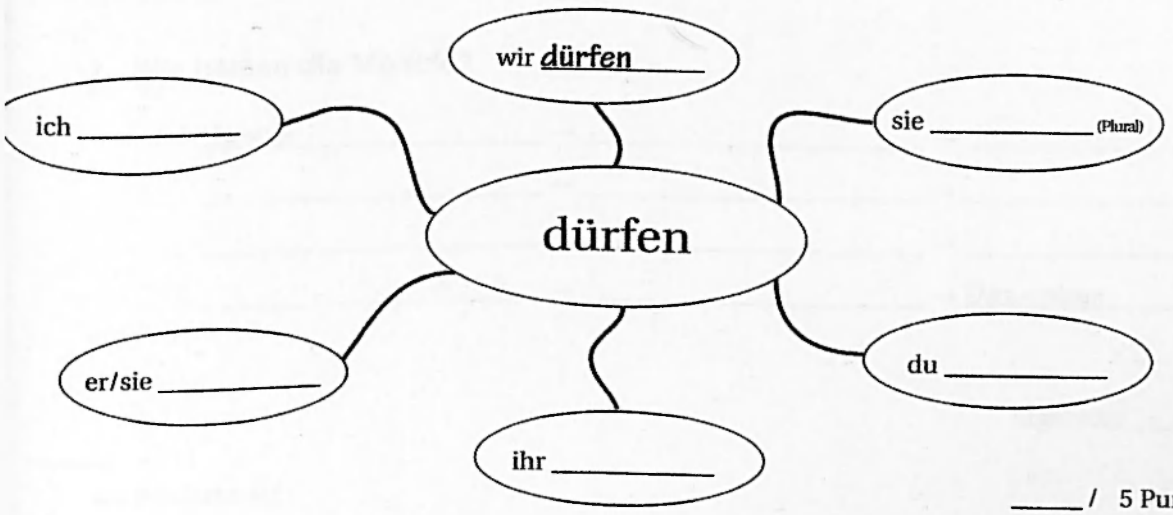
c) ● Wo ist denn _____ Atlas? _____ ist weg!

d) ● Wo sind denn _____ Stifte? ◆ Hier sind _____ doch!

e) ● Wo ist denn _____ Heft? Ach, da ist _____ ja.

_____ / 8 Punkte

Schreib die Verbformen.



_____ / 5 Punkte

-8

4. Schreib die Sätze richtig.

a) dürfen – wir – machen – eine Party – .

Wir _____

b) Fußball – Wann – wir – dürfen – spielen – ?

_____

c) jetzt – mitmachen – Dürfen – wir – ?

_____

_____ / 3 Punkte

5. Ergänze die Sätze.

a) Wo ist das Heft? Ich habe das Heft vergessen.

b) Wo ist die Tasche? Ich habe _____ Tasche vergessen.

c) Wo ist der Füller? Ich habe _____ Füller vergessen.

d) Wo sind die Hausaufgaben? Ich habe _____ Hausaufgaben vergessen.

_____ / 3 Punkte

6. Schreib die richtige Verbform.

Der Lehrer sagt	zu Tobias:	zu Paul und Anna:	
a) kommen:	Komm	Kommt	in die Klasse!
b) geben:			mir den Ordner!
c) lesen:			den Aufsatz!
d) sein:			ruhig!
e) nehmen:			den Atlas heraus!

_____ / 8 Punkte

7. Wie heißen die Monate?

Januar → _____ → _____ →

_____ → _____ → _____ →

_____ → _____ → _____ →

_____ → _____ → Dezember

_____ / 10 Punkte

Ergebnis: _____ / 44 Punkte

4 (Lektion 7 und 8)

Name: _____

Wie spät ist es?

a)  halb zwei

b)  fünf vor zwölf

c)  viertel nach zehn

d)  zehn vor halb zwölf

e)  viertel vor acht

f)  halb eins

g)  zehn nach drei

h)  acht

4 / 7 Punkte

Ergänze die Sätze.

a) ● Wo ist denn das Lineal? ◆ Hier ist es doch!

b) ● Wo ist denn die Kreide? ◆ Da ist sie doch!

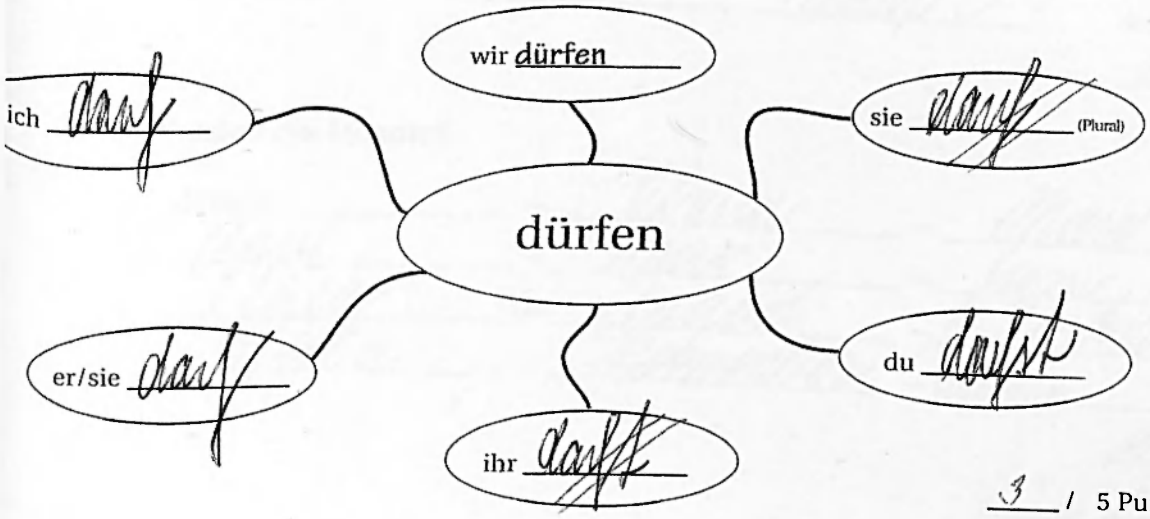
c) ● Wo ist denn der Atlas? Er ist weg!

d) ● Wo sind denn die Stifte? ◆ Hier sind sie doch!

e) ● Wo ist denn das Heft? Ach, da ist es ja.

6 / 8 Punkte

Schreib die Verbformen.



3 / 5 Punkte

4. Schreib die Sätze richtig.

a) dürfen – Wir – machen – eine Party –

Wir dürfen eine Party machen. ✓

b) Fußball – Wann – wir – dürfen – spielen – ?

Wann dürfen wir Fußball spielen? ½

c) jetzt – mitmachen – Dürfen – wir – ?

Dürfen wir jetzt mitmachen? ½

2 / 3 Punkte

5. Ergänze die Sätze.

a) Wo ist das Heft? Ich habe das Heft vergessen.

b) Wo ist die Tasche? Ich habe die Tasche vergessen.

c) Wo ist der Füller? Ich habe den Füller vergessen.

d) Wo sind die Hausaufgaben? Ich habe die Hausaufgaben vergessen.

2 / 3 Punkte

6. Schreib die richtige Verbform.

Der Lehrer sagt	zu Tobias:	zu Paul und Anna:	
a) kommen:	Komm	Kommt	in die Klasse!
b) geben:	Gib mir ✓	Gebt	mir den Ordner!
c) lesen:	Lies	Lest ✓	den Aufsatz!
d) sein:	Sei ✓	Seid ✓	ruhig!
e) nehmen:	Nimm	Nehmt ✓	den Atlas heraus!

2 / 8 Punkte

7. Wie heißen die Monate?

Januar → Februar → März →

April → Mai → Juni →

Juli → August → September →

Oktober → November → Dezember

10 / 10 Punkte

Ergebnis: 39 / 44 Punkte