

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Dagmar Andršová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Připravenost učitelů cizích jazyků na výuku
žáků se specifickými poruchami učení**

Dagmar Andršová

Katedra pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice, bakalářské
kombinované PG-ZSV

2016



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Název katedry (ústavu)

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2015/2016

Jméno a příjmení studenta: Dagmar Andršová

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B PG-ZSV (7501R008, 7504R236)

Název tématu práce v českém jazyce: Přípravenost učitelů cizích jazyků na výuku žáků se specifickými poruchami učení

Název tématu práce v anglickém jazyce: Readiness of foreign languages teachers to teach students with specific learning disabilities

Pokyny pro vypracování: Bakalářská práce je zaměřena na projevy specifických poruch učení, metody výuky, osvojování dovedností při výuce cizích jazyků žáků se specifickými poruchami učení a orientace a připravenost učitelů cizích jazyků v této problematice.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Předpokládaný rozsah bakalářské práce: 40–45 stran

Datum zadání práce: 28. 01. 2015

Předběžný termín odevzdání práce: 10. 04. 2016

V Praze dne:

.....
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Přípravenost učitelů cizích jazyků na výuku žáků se specifickými poruchami učení vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Veronice Blažkové, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

.....

podpis

NÁZEV:

Připravenost učitelů cizích jazyků na výuku žáků se specifickými poruchami učení

AUTOR:

Dagmar Andršová

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Cílem mé bakalářské práce bylo zorientovat se v typech poruch učení, jejich příčinách a projevech při výuce cizích jazyků. Dále pak popsat metody výuky a osvojování vědomostí a dovedností u žáků se specifickými poruchami učení. Zaměřila jsem se i na úlohu a přístupy učitelů ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem zjišťovala připravenost a způsoby vzdělávání učitelů cizích jazyků v této problematice s vyhodnocením nasbíraných dat a závěrečným shrnutím této problematiky. Práce by měla sloužit nejen pro akademické účely, ale i pro informovanost učitelů cizích jazyků a možnosti výběru jejich další práce při výuce žáků se specifickými poruchami učení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Specifické poruchy učení, metody výuky, výuka cizích jazyků, vzdělávání učitelů.

TITLE:

Readiness of foreign languages teachers to teach students with specific learning disabilities

AUTHOR:

Dagmar Andršová

DEPARTMENT:

Department of pedagogy

SUPERVISOR:

PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

ABSTRACT:

Aim of my baccalaureate work was to find my orientation in types of learning disabilities, their causes and effects on teaching of foreign languages. And then describe educational methods and adopting of knowledge and skills for students with learning disabilities. I also aimed on role and attitude of teachers in education of pupils with learning disabilities. Through questionnaire inquiry I was investigating readiness and forms of education by teachers of foreign languages in this problematics, with evaluation of collected data and final summarization of this problematics. Work should serve not only for academical purposes, but also for informing teachers of foreign languages and choosing of their future work in educational process of pupils with specific learning disabilities.

KEYWORDS:

Specific learning disabilities, educational methods, teaching foreign languages, education of teachers.

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Historie specifických poruch učení	2
2. Terminologické vymezení specifických poruch učení	4
2.1. Definice	4
2.2. Základní pojmy.....	5
3. Příčiny specifických poruch učení.....	7
3.1. Příčiny SPU	7
3.2. Současná teorie příčin SPU	8
4. Projevy specifických poruch učení při osvojování cizího jazyka.....	10
4.1. Čtení.....	10
4.2. Psaní.....	11
4.3. Řeč.....	12
5. Výběr cizího jazyka pro dítě s SPU.....	14
5.1. Porovnání dvou cizích jazyků – výhody a nevýhody.....	15
6. Metody vyučování cizích jazyků u žáků s SPU	15
6.1. Mateřská metoda.....	16
6.2. Multisenzorický přístup.....	16
6.3. Komunikativní přístup.....	16
6.4. Sekvenční přístup	17
6.5. Strukturovaný přístup	17
6.6. Opakování učiva, automatizace.....	17
6.7. Přeučení znamená	18
6.8. Respektování individuality dítěte	18
6.9. Nácvik metakognitivních strategií.....	18

6.10. Alternativní metody	19
6.11. Gardnerova koncepce mnohočetných inteligencí.....	19
6.12. Elektický přístup a přístup zaměřený na žáka	20
7. Metody osvojování vědomostí a dovedností	20
8. Úloha učitele cizího jazyka při vzdělávání žáků s SPU	23
8.1. Učitel	23
8.2. Přístupy učitele	24
PRAKTICKÁ ČÁST	26
9. Charakteristika výzkumu.....	26
9.1. Popis výzkumu, metodologie	27
9.2. Rozbor výsledků dotazníkového šetření.....	28
9.3. Shrnutí dotazníkového šetření	43
9.4. Závěr dotazníkového šetření.....	44
ZÁVĚR.....	46
Použitá literatura.....	47
Přílohy	49
Příloha č. 1 - dotazník.....	49
Prohlášení žadatele	54
Prohlášení žadatele – evideční list.....	55

ÚVOD

Projevy specifických poruch učení (dále jen SPU) jsou pro žáky těmito poruchami zatíženými, bariérami i ve výuce cizích jazyků. Vyskytují se v různých kombinacích a na různých úrovních zatížení, vzájemně se ovlivňují, a tím se jejich závažnost násobí. Tyto bariéry jsou žáci dennodenně vyzýváni překonávat, a to nejen z důvodu splnění plánu vzdělávání, ale i pro jejich budoucí život, jelikož v dnešní globalizované a přetechnizované době, je nezbytné znát alespoň jeden cizí jazyk.

Aby došlo k osvojení si cizího jazyka u žáku s SPU, je důležitá spolupráce nejen rodiny, poradny, školy, ale velmi důležitou roli zde sehrává i učitel. Jeho vhléd do této problematiky, zkušenosti a znalosti s tím spojené. Nejen včasná diagnostika, díky které se lze vyhnout tzv. značkování dětí a usnadnit tak jejich další vzdělávání, je velmi důležitým bodem ve vzdělávání těchto dětí, ale podstatnou roli zde hraje právě učitel. Jeho přístup k žákům s SPU je důležitý pro jejich motivaci, sebehodnocení, které zvyšuje, či naopak snižuje motivaci k učení. Učitel se podílí na žákově formování osobnosti, vztahu k sobě samému i okolnímu světu.

Z důvodu důležitosti role učitele, metod a forem výuky cizích jazyků ve vzdělávání žáků s SPU jsem se rozhodla, zabývat se celkově touto problematikou v této práci. Nejprve se zaměřím na historický vývoj, definici, druhy a projevy specifických poruch učení. Následovat budou metody a formy výuky cizího jazyka u těchto žáků a úloha učitele při výuce cizího jazyka a jeho přístup k této problematice. V praktické části jsem formou dotazníku pro učitele cizích jazyků mimo jiné zjišťovala, jaké metody a přístupy učení nejčastěji učitelé cizích jazyků na základní a střední škole volí a jakým způsobem jsou v této problematice vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce je zaměřit se na projevy specifických poruch učení a obtíže s nimi spojené při výuce cizích jazyků, na zjištění metod výuky cizího jazyka na školách. Také na přístup a vzdělávání učitelů cizích jazyků v problematice výuky žáků s SPU.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Historie specifických poruch učení

Poruchy učení nejsou výmyslem poslední doby. Mají historii sahající daleko do minulosti. Dyslexie byla objevena lékaři různých specializací (oční, školní lékař, neurolog) a v zahraničí je stále v centru pozornosti mnoha specializací. Bohužel to nebyli učitelé, kteří upozornili na „zvláštní žáky“.

Pro učitele cizích jazyků je důležitá zmínka, datovaná daleko do minulosti. Není spojována přímo s dyslexií, ale s poruchami řeči, je tedy důležitá pro pochopení případných obtíží.

V roce 1868 francouzský lékař Paul Brocca popsal centrum řeči, které nese jeho jméno Broccovo centrum. Při potížích tohoto centra pacient nerozumí mluvené řeči. Může mluvit, číst, psát, ale nerozumí informacím přijímaným zvukovou cestou. Německý lékař Wernicke objevil jinou důležitou oblast v mozku, která je odpovědná za mluvení. I po něm je tato oblast pojmenována. Je-li poškozeno Wernicovo centrum, pacient čte, píše, ale nemluví, je porušeno mluvení jako motorický výkon.

V roce 1877 použil německý internista A. Kussmaul označení „slovní slepota“ pro pacienty, kteří následkem poškození mozku ztratili schopnost číst. V roce 1896 doktor Pringle Morgan popsal případ tzv. vrozené slovní slepoty. V roce 1887 německý neurolog Rudolf Berlin poprvé použil termín **dyslexie** pro zvláštní formu slovní slepoty.

Od počátku 20. století začíná narůstat v odborném tisku celého světa množství článků zabývajících se obtížemi při osvojování čtení. U nás v roce 1904 zveřejnil profesor A. Hevroch článek s názvem „O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti“.

V 60. letech 20. století začíná v této problematice podnikat praktické kroky O. Kučera se svým kolektivem, který se zabýval výzkumem dyslexií, a dospěl k závěrům, které zdaleka nejsou v rozporu se současnými zjištěními. V roce 1967/1968 bylo v rámci resortu školství, tedy bez přidružení ke zdravotnickým zařízením, v Praze otevřeno prvních sedm tříd pro žáky s poruchami čtení. V tomto období je jistě velmi důležitá činnost klinických pracovníků (Matějček, Žlab,...), kteří si uvědomovali nutnost seznámit se svými dosaženými výsledky a zkušenostmi učitele.

V roce 1972 vzniká metodický pokyn pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní, pro jejich hodnocení a klasifikaci.

V 90. letech se u nás začíná s integrací žáků se specifickými poruchami učení do běžných tříd základních škol. Zároveň s touto integrací dochází ke změnám práce s těmito dětmi v pedagogicko-psychologických poradnách a v základních školách. Je nutné zajistit další vzdělávání učitelů. Kromě učitele se dnes ve školách o problematiku dětí s SPU zajímá také výchovný poradce, proškolený učitel provádějící nápravu či školní speciální pedagog, psycholog nebo další odborník-specialista např. logoped, (Kucharská, 1996, str. 77).

V současné době je zajišťováno vzdělávání žáků se SPU na základě právních předpisů v resortu školství. Žáci se SPU navštěvují specializované třídy nebo školy, jiní jsou integrováni do běžných tříd základních škol.

2. Terminologické vymezení specifických poruch učení

2.1. Definice

Definice specifických poruch učení a především dyslexie prošly od pokusu prvního definování této poruchy do současnosti změnami, které odráží vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Proto se od sebe výrazně liší definice z počátku století a definice dnešní, stejně jako vyjádření týmu odborníků různých profesí a definice jednotlivých autorů. Proto vybírám ze široké škály definic tři. První, která je klasickou definicí a jedna z prvních přijatých, druhou proto, že dle mého názoru je zajímavější, jelikož zahrnuje i původ poruchy, a třetí definici, která je zatím tou poslední a zároveň tedy nejaktuálnější.

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednání Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu, USA (Matějček, 1974).

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost“.

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost novější definici, která již zmiňuje konstituční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií.

„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice“ (Zelinková, 2003, str. 17).

Definice z roku 2003, publikovala ji pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* (2003, s. 2 in Bartoňová, M. 2010).

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

patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí“ (Bartoňová, 2012, str. 25).

2.2. Základní pojmy

Dyslexie – porucha čtení

Znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami (Michalová, 2009, str. 29).

Dyslexie je nejznámější pojem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uváděly starší definice, při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, ale bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá označován termínem pro specifické poruchy učení jako celek, zahraniční pohled (Bartoňová, 2012, str. 25).

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Často bývá zahrnuta pod pojmem dyslexie. Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy–di, ty–ti, ny–ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností

Ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly, projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6–9), záměnami čísel (např. 2008–2080), neschopností provádět matematické operace (sčítání, odečítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.

Dyspraxie – porucha motorické obratnosti v různých oblastech.

Dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností, jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu.

Dyspinixie – specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku (Michalová, 2009, str. 29).

Specifické vývojové poruchy učení – souhrnný název pro výše uvedené poruchy

Termín poruchy učení je označení pro heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, str. 16, Zelinková, 2003, str. 10).

3. Příčiny specifických poruch učení

3.1. Příčiny SPU

Příčinami SPU se zabýval již výše zmiňovaný Otakar Kučera se svým kolektivem v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, v první skupině dyslektiků byly zjištěny tyto příčiny obtíží – zpracováno dle Matějčka (1987):

1. Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny.
2. Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20 %.
3. Třetí skupina byla hereditálně, (kombinace LMD a dědičnosti, příčiny smíšené) – encefalopatická a tvořilo ji asi 15 % dyslektiků.
4. Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15 % dětí (Zelinková, 2003, str. 63).

Zahraniční autoři rovněž uvádějí za příčinu obtíží dědičnost. Švéd Hallgren prokázal dědičnost u 81 % dyslektických dětí. Litevská autorka A. Lalajeva vypracovala schéma příčin na základě psychických funkcí, které se podílejí na nácviku čtení a psaní, na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace.

Většina autorů s těmito popisy příčin souhlasí, liší se jen ve zdůraznění některé z příčin. Francouz A. Tomatis (1983) předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. (Zelinková, 2003).

Poláci M. Bogdanowicz (1985) a H. Spionek (1985) považují za nejvýznamnější příčinu dyslexie poruchy vývoje percepčně–motorických funkcí. S touto teorií souhlasí i Angličan K. Wedel (1973).

Psychoanalytický směr vychází z představy, že dyslexie je poruchou vztahu mezi dítětem a prostředím, poruchou komunikace (Zelinková, 2003, str. 20). Již od útlého dětství se tvoří citový vztah mezi matkou a dítětem, kteří spolu komunikují jak verbálně, tak neverbálně. Dítě k matce vysílá signály, matka jim porozumí a odpovídá na ně, a tak se mezi nimi vytváří pevná citová vazba sloužící k vytváření vhodných situací pomáhajících dítěti k rozvoji řeči. Pokud je citový vztah mezi matkou a dítětem ochablý, anebo dokonce chybí, dostává se dítě

do izolace, má problémy s komunikací, adaptací na prostředí a používá-li dítě slova, nemívají přesný obsah a nemusejí se vůbec vázat k dané situaci.

Bez povšimnutí nezůstával ani psychiatrický směr, který se příčinami SPU zabýval. Tento směr zdůrazňuje, že se aspekt poruchy učení může objevit nejen v řeči, ale i při použití výtvarných, hudebních a dalších technik. Za důležité považují navázání vztahu dítěte k okolí a podněcování dítěte ke komunikaci s ním.

J. M. Noel (1976) udává kromě již uvedených příčin ještě nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekódování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou laterálnítu, poruchy orientace v prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur (Zelinková, 2003, str. 20).

Anatomicko-fyziologický základ matematických vloh do levého temenního laloku lokalizuje L. Košč. V neposlední řadě zdůrazněme rozsáhlé studie A. M. Galaburdy, které prokázaly souvislost mezi dyslexií a jinými fenomény, jako např. užívání levé ruky, nemoci autoimunitního systému, anebo mezi dyslexií a úlohou pohlavního hormonu ve vývoji mozku.

3.2. Současná teorie příčin SPU

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.

Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.

Uta Frith (1997) shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat v následujících třech rovinách:

Biologicko–medicínská

- genetika
- struktura a fungování mozku

- hormonální změny
- cerebelární teorie (změny na základě deficitu ve struktuře mozečku)

Kognitivní rovina

- fonologický deficit
- vizuální deficit
- deficit v oblasti řeči a jazyka
- deficit v procesu automatizace
- deficit v oblasti paměti
- deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- kombinace deficitů

Behaviorální rovina

- rozbor procesu čtení
- rozbor procesu psaní
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech

(Zelinková, 2003, str. 21).

V současnosti se vyvíjí přístup k vnímání a porozumění žáků s dyslexií. V 70. letech se odborníci domnívali, že porucha se projeví až na 1. stupni ZŠ a také v té době musí být odstraněna. V současnosti již víme, že poruchu lze odhalit již v předškolním věku nebo na 1. stupni ZŠ, ale také až mnohem později a u některých jedinců přetrvává až do dospělosti.

Nejvíce specifickými poruchami učení trpí žáci na 2. stupni ZŠ. Nezvládají čtení na takové úrovni, aby mohlo být prostředkem k získávání nových poznatků. Navíc náročnost učiva se zvyšuje. Prohlubují se rozdíly mezi žáky způsobené rozdílnou úrovní rozumových schopností, osobnostních charakteristik a rozdílnou podporou rodinného prostředí. Pokud si zvolí učební obor nebo střední školu s technickým zaměřením, uvádějí shodně studenti i jejich rodiče velkou úlevu, zklidnění, zvýšený zájem o školu či učební obor (Zelinková, 2006, str. 10).

4. Projevy specifických poruch učení při osvojování cizího jazyka

Výuka cizího jazyka je zařazena v učebních plánech od 3. do 9. ročníku. Žákům s poruchami učení nelze vzdělání cizích jazyků odpírat, jednak proto, že na něj navazuje výuka odborných učilišť a středních škol a s tím i spojeno přijímací řízení na tyto instituce. Další důvodem je zvyšující se potřeba znalosti alespoň jednoho cizího jazyka. Díky vstupu do EU a otevření schengenského prostoru.

Osvobození od výuky cizího jazyka je dle metodického pokynu možné na základě velmi závažného postižení žáka.

Projevy SPU při osvojování cizího jazyka jsou velmi podobné těm, které se projevují při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Jde především o nedostatečně rozvinuté percepce řeči i deficit v oblasti dalších poznávacích procesů.

4.1. Čtení

U žáků mohou přetrvávat záměny písmen b–d–p, m–w a dalších, objevuje se přesmykování the–hte, der–dre. Příčinou bývá nedostatečně rozvinutá zraková percepce, neupevněné spojení mezi hláskou a písmenem (dekódování). Situace je komplikovaná tím, že si jedinci se SPU neumějí pomoci domýšlením textu, a proto se zde v plném rozsahu objeví pomalé dekódování, dvojí čtení, komolení slov. Náročné je čtení textů i slov psaných neobvyklými typy písmen, např. čtení textu napsaného kurzivou. Pokud se podaří přečíst relativně dobře článek, je téměř jisté, že uniká porozumění. Slabikuje-li dítě v češtině, je pro ně téměř nemožné číst anglicky nebo německy, přičemž němčina je pro slabikování o málo vhodnější než angličtina. Výkon bývá postižen ve všech složkách, v rychlosti, správnosti, technice čtení i porozumění. I český text si jedinec s dyslexií musí přečíst několikrát, aby porozuměl obsahu. Tím spíše platí totéž o čtení v cizím jazyce. Jednou z cest může být kombinace čtení a pamětného přeřikávání textu (Zelinková, 2003, str. 162).

Dyslexie, jak již bylo výše zmíněno, je specifická porucha čtení. Čtenářský výkon je postižen v různé intenzitě a kombinaci a to zejména v rychlosti, správnosti, technice čtení a

porozumění. I když rychlost není tím nejdůležitějším znakem při čtení, čte-li žák po písmenech, pomalu hláskuje či slabikuje, zřejmě dostatečně textu neporozumí, nejde tedy o čtení, ale o dekodování a tímto způsobem nedochází k získávání nových informací. A naopak i rychlé až zbrklé čtení může být rovněž projevem poruchy. Žák se soustředí na rychlost čtení, tedy dekodování a nestačí vnímat obsah textu. Překotné čtení bez porozumění se objevuje např. u dospělých dyslektiků, kteří sice čtou rychle a plynule, ale obvykle si musejí text přečíst několikrát, aby pochopili obsah (Zelinková, 2006, str. 13).

To, jakým způsobem žák čte, tedy technika čtení je znakem čtenářské vyspělosti. Čte-li žák neplynule s přeříkáváním a opakováním slabik, jde o nezvládnutí počátečních etap, jakými jsou identifikování písmen, plynulé čtení slabik a slov. Nezbytnou součástí zvládnutí čtení je porozumění čtenému textu, tedy nejen reprodukce textu, ale i dovednost pracovat s ním.

4.2. Psaní

V písemném projevu se projevují obdobné chyby jako v českém jazyce, např. přesmykování písmen (from–form), vynechávání písmen (mother–moth), vynechávání krátkých slov, fonetické psaní (train–trejn).

Žák sluchem obtížně rozlišuje hlásky i jejich pořadí ve slově. Některá slova se mu zdají totožná. V případě závažnější poruchy ve vývoji sluchové diskriminace neslyší rozdíl v němčině např. mezi schreibst–schreibt, v angličtině mezi older–oldest. Obtíže mohou být i ve vnímání melodie řeči. Žák, který nepřesně rozlišuje slyšenou řeč, se stydí opakovat po učiteli, protože si není jistý správným zněním.

Písemný projev může být negativně ovlivněn dysgrafií. Dítě píše velmi pomalu, křečovitě. Obtíže se zde kumulují a výsledkem bývá zcela nečitelný projev. Ani opis psaného nebo přepis tištěného textu není nejsnazší. Opět se kumulují různé deficity: obtížně text vnímá zrakem, nepomůže si obsahem slov, protože opisuje něco neznámého, na cestě od zrakového vnímání k motorické realizaci dojde k nepřesnostem vlivem zrakové paměti, motorických obtíží nebo ztráty koncentrace pozornosti (Zelinková, 2003, str. 163).

Dysgrafie je porucha postihující grafickou stránku písemného projevu. Písmena jsou malá nebo příliš velká, tvary písmen nečitelné, spoje nesprávné, časté škrtnání. Příčinou je deficit vývoje grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, rychlost

psychických procesů, impulzivita, kdy dítě při psaní slova už píše písmena slova následujícího.

Od dysgrafie je třeba odlišit zhoršující se písmo vlivem přílišného tlaku na rychlost psaní. Některé děti nejsou schopny psát tak rychle, jak požaduje učitel. Ve snaze „vše stačit“ se z písmen stávají čáry, napodobeniny písmen. Pokud tlak na rychlost trvá několik měsíců až let, nelze se divit, že se rukopis zhoršuje. Ke zhoršení rukopisu dochází většinou na 2. stupni základní školy. Příčin je nepochybně více, avšak jednou z nejčastějších jsou právě vysoké požadavky na rychlost i množství psaného textu. Přitom současné studie ukazují, že psaný text se pomalu stává anachronismem, že mnozí dospělí nejsou schopni nejen psát rychle, ale dokonce si ani nevybavují tvary písmen (Zelinková, 2006, str. 15).

Dysortografie, tato porucha postihující pravopis se kromě toho projevuje chybami, které jsou projevem deficitu v řečové oblasti, popřípadě i v jiných řečových funkcích. Nedostatečně rozvinutý fonemický sluch (nerozlišuje, říkáme-li „dal“ nebo „dál“ atd.) je příčinou specifických dysortografických chyb, dále pak nesprávná výslovnost (píše tak, jak vyslovuje), pomalé psaní, neschopnost koordinovat různé psychické procesy podílející se na psaní, nejčastějším deficitem je však nedostatečný vývoj jazykového citu.

4.3. Řeč

Všechny složky řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nižší úroveň slovní zásoby v českém jazyce, nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií, nízká úroveň rozvoje jazykového citu). Nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka (nezvládnutí zájmen, chyby v určování slovesných časů, slovní druhy apod.) způsobují chyby v gramatice cizího jazyka (Zelinková, 2003, str. 163).

Porozumění mluvené řeči

Obtíže při porozumění nejen cizímu, ale dokonce i mateřskému jazyku se projevují především ve vyšších ročnících. Žáci nerozumí dobře instrukcím, obtížně se orientují v hodinách, nedovedou zpracovávat informace. To vede k opakovaným ztrátám pozornosti v průběhu hodiny, ke ztrátě zájmu o výuku, sekundárně pak k výrazně horším výsledkům, než odpovídá jejich možnostem. Jsou tak výrazně handicapováni v uplatňování svých vrozených předpokladů. I v případě, že si osvojili určitou slovní zásobu, jim trvá velmi dlouho, než si vybaví český ekvivalent. Proto se těžko zapojují do konverzace (Zelinková, 2003, str. 164).

Artikulace

Artikulace si zaslouží zvláštní pozornost. Je ovlivněná vývojem jemné motoriky, pohybové koordinace, sluchové percepce a dalšími faktory. Nesprávná artikulace hlásek v mateřském jazyce obvykle přináší obtíže v jazyce cizím. Artikulační neobratnost, která postihuje výslovnost slov obtížného hláskového složení, postihne i výslovnost cizího jazyka. Nevysloví-li dítě např. slovo *lokomotiva*, jak se má vypořádat s německým *Apfelsaft*, nezvládne-li slovo *roleta*, jak si má poradit s anglickými slovy *word–world* (Zelinková, 2003, str. 164).

Jazykový cit, ovládání gramatických pravidel

Snížený jazykový cit v mateřském jazyce se mimo jiné odráží v nedostatečném zvládnutí gramatických pravidel. Jedinec, který nemá zvládnuté slovní druhy v českém jazyce, se obtížně orientuje v gramatice cizího jazyka. Dalším problémem může být nezvládnutá orientace v čase, která se projevuje v časování sloves v českém jazyce, tím spíše v jazycích cizích (Zelinková, 2003, str. 164).

Pravolevá a prostorová orientace

Žák má obtíže při orientaci v textu, na stránce, nepořádek na lavici ho brzdí v práci (Zelinková, 2003, str. 164).

Motorika

V případě dysgrafie nebo pouze menších obtíží v grafomotorice žák není schopen psát slovíčka ani text v požadovaném tempu, přičemž poskytnutí delšího času k vypracování úkolu je to nejmenší, co učitel může udělat. Čím větší je tlak na pracovní tempo, tím horší jsou výsledky (Zelinková, 2003, str. 164).

Pracovní paměť, sekvenční analýza, dlouhodobá paměť

Dítě není schopno vykonávat současně několik úkolů, vybavovat si poznatky z různých oblastí (např. přemýšlet o hláskové stavbě slov a vybavovat si gramatické pravidlo), vykonávat série po sobě jdoucích kroků. Vlivem oslabené dlouhodobé paměti se stále znovu učí dny v týdnu, číslovky apod. (Zelinková, 2003, str. 164).

Koncentrace pozornosti

Žák se soustředí krátkou dobu, jeho pozornost upoutávají nejrůznější podněty. Pozornost je negativně ovlivněna též mezerami ve vědomostech. Je velmi obtížné soustředit se, když téměř ničemu nerozumí (Zelinková, 2003, str. 165).

Automatizace

Porucha procesu automatizace je jednou z příčin obtíží u této skupiny žáků. Při vyučování cizím jazykům se projevuje zvláště intenzivně. Učitel (mnohdy i rodiče) má pocit, že vše opakuje mnohokrát, že v jedné hodině je určitá vazba zvládnuta, ale v následující hodině se začíná znovu. Výrazy, které jsou jinými užívány automaticky (stop, happy), žák s SPU jakoby stále nově objevuje.

5. Výběr cizího jazyka pro dítě s SPU

Z výše uvedených důvodů vyplývá, že pro děti se SPU může být osvojování cizího jazyka problematické. Záleží především na druhu specifické poruchy, jejích příčinách, rozsahu a jednotlivých projevech. Dyslektické děti mají často velké problémy se čtením cizojazyčného textu a celkově s osvojováním jazyka formou čtení (např. čtením slovíček). Dysortografici zase vnášejí do písemného projevu specifické chyby. Oběma typům poruchy pak činí obtíže slova, která se jinak vyslovují a jinak píší.

Proto je nezbytně nutné používat u těchto dětí takové metody práce, které osvojování cizího jazyka usnadní a projevy poruchy co nejvíce eliminují.

Samotný výběr cizího jazyka je nutno pečlivě zvážit. Vždy je nutno vycházet z konkrétní diagnostiky. Svoji roli může hrát i dosavadní znalost jazyka. Z uvedeného vyplývá, že tedy není možné ani správně jednoznačně určit jeden univerzální jazyk, který by byl vhodný pro všechny děti s SPU (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, str. 53).

Odborná literatura neuvádí srovnání dalších cizích jazyků, např. francouzského, španělského, ruského. Domnívám se, že je to z důvodu jejich méně časté výuky na školách a jejich zařazení do nepovinných výukových předmětů. Tyto jazyky jsou tedy zatím často zařazeny jako volitelné předměty, které jsou žáky se SPU díky problémům s výukou jazyka méně často voleny.

5.1. Porovnání dvou cizích jazyků – výhody a nevýhody

Německý jazyk – nemá tak vysoké nároky na zapamatování slov, která se jinak vyslovují a jinak píší

- německé výrazy často tvoří slova z hlediska skladby poměrně náročná, hodně se používají slova složená (to může činit potíže při četbě, ale např. i při osvojování slovíček),
- z hlediska gramatických pravidel je německý jazyk náročnější (zvláště v pozdějších fázích výuky, problematické bývá např. užívání členů).

Anglický jazyk – má velké nároky na zapamatování slov, která se jinak vyslovují a jinak píší

- gramatická stránka jazyka je jednodušší (např. z hlediska časování sloves, skloňování podstatných jmen),
- je to světový jazyk, v praktickém životě se s ním setkáváme častěji - např. při práci s počítačem, domluvíme se s ním ve více zemích (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007, str. 54).

6. Metody vyučování cizích jazyků u žáků s SPU

Při výuce cizího jazyka neplatí, že čím pestřejší a různorodější metody výuky každou hodinu používáme – včetně co největšího spektra pomůcek – tím lépe žáci jazyk zvládají. Daleko významnější je zavést systém a určité jednoduché postupy výuky ponechávat v každé hodině, aby si žáci na ně zvykli a snáze nový předmět vstřebávali (Michalová, 2004, str. 64).

Důležité je hned na počátku výuky cizího jazyka probrat s dětmi, ale i rodiči postup, jak se jazyk učit. Pro dyslektiky je učení se izolovaně slovíčkům a gramatice naprosto neefektivní. Výuka cizího jazyka, ale nejen jeho, může probíhat na základě několika metod. Jedna z velmi efektivních metod pro výuku cizího jazyka je tzv. mateřská metoda.

6.1. Mateřská metoda

jejíž princip je nám všem dobře znám. Stejně jako se dítě učí mluvit nápodobou svého okolí, a z nemluvněte se tak stává mluvící člověk, i v cizím jazyce dítě nová slova zvládá v aplikaci na určitou konkrétní situaci. Situaci, v níž se nachází nebo kterou prožije (např. hra na obchod). Následně pak situaci využijeme k soustavným mnohonásobným a častým opakováním, kdy tvoříme jednoduché věty s osvojovaným slovem. Protože dyslektické dítě bývá nejisté, veďme v patrnosti, že některé vazby či slova musí slyšet nesčetněkrát, aby si je „zažilo“. Teprve pak je dokáže bez pocitu trapnosti opakovat (Michalová, 2004, str. 64).

6.2. Multisenzorický přístup

umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, vnímání obrázků, předmětů, prožívání konkrétních situací a připojují se i pohybové reakce. Moto pro multisenzoriální přístup je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Multisenzorický přístup využívá také Neuro Linguistic Programming, které prosazuje postup nazvaný VAKOG. Tato zkratka je složena z prvních písmen slov visual, auditory, kinesthetic, olfactory, gustatory, tedy vizuální, sluchový, kinestetický, čichový a chuťový.

Podstatou je zapojení více smyslů najednou. Poslední dva smysly však nelze v jazykové výuce využívat příliš často, proto se setkáváme také s redukováným pojetím nazvaným pouze VAK, případně VAKT visual, auditory, kinesthetic, tactile – hmatový (Hanušová, S. Výuka cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií [online]. c2006 [cit. 6. ledna 2011]).

Učení tedy musí být ze strany žáka co nejvíce aktivní. Čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Tím je větší šance na zapamatování nového poznatku.

6.3. Komunikativní přístup

znamená dovednosti vnímat mluvčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit ve výuce. Cílem výuky dyslektiků nemůže být perfektní

porozumění a bezchybné vyjadřování. Analýza chyb přispěje k pochopení mechanismů, jakými si žák osvojuje nové učivo. Na jejím základě se připravují plány dalšího působení na dítě. Kromě porozumění na základě znalostí slov a slovních spojení je cílem též naučit žáky domýšlet obsah na základě kontextu, předjímat, co asi chce mluvčí říci. Odpovědi by měly mít jednoduchou formu a vyjadřovat podstatu sdělení.

6.4. Sekvenční přístup

je postupování po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k novému. Zvládnutím učiva se rozumí automatizace poznatků: jejich samostatné používání bez dlouhého přemýšlení a vzpomínání. Nové učivo se potom zapojuje do existujících struktur. Takový postup podporuje sebedůvěru žáka a umožňuje mu zažít úspěch. Není – li tento postup respektován, znamená to, že se dítě učí něco nového, aniž by zvládlo předchozí úkoly. Nový poznatek je izolovaný, bez vazby na existující vědomosti. Zapamatování je mnohem náročnější, až nemožné. Velmi snadné je zapomínání.

6.5. Strukturovaný přístup

je osvojování celků, které mají stejnou nebo podobnou grafickou strukturu – slova lišící se první hláskou

- slova, která se rýmují,
- slova příbuzná,
- slova obsahující stejné slabiky.

6.6. Opakování učiva, automatizace

mnohonásobné opakování slovíček i gramatiky spolu s respektováním výše uvedených zásad (pohyb, barevné zvýraznění, použití her, ...) vede k automatizaci, které je u dětí s dyslexií dosahováno obtížně. Cestou k automatizaci je přeučení.

6.7. Přeučení znamená

že si žák osvojuje poznatky na základě mnohonásobného opakování při využití různých metod a postupů a to i v případě, že má pocit, že vše zvládá. Přeučení vyžaduje velkou trpělivost od žáka i učitele a je časově náročné. Není zbytečné, když žák opakuje totéž větné schéma a doplňuje pouze jedno slovo, např. při opakovaném přeřikávání číslovky. Výuka nesmí být omezena na drilová cvičení, ale určitá forma drilu je u některého učiva účinná a nezbytně nutná.

6.8. Respektování individuality dítěte

každé dítě je jinou kombinací povahových vlastností, intelektových kvalit, předchozích zkušeností a vlivů. Proto nelze vytvořit univerzální metodu výuky ani stejný přístup a způsob hodnocení. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho dítěte, mohou být u jiného dítěte se stejnou diagnózou dokonce nevhodné. Proto je nutné respektovat a využívat závěry odborného pracoviště.

6.9. Nácvik metakognitivních strategií

vnímání sebe sama, jak dnes školský zákon vyžaduje možnost celoživotního vzdělávání každého člověka a vědomí spoluzodpovědnosti za své vzdělání. Tomu je nutné učit žáky od nejnižších ročníků. Zpočátku jsou to jednoduchá vyjádření pocitů (to se mi to povedlo, či nepovedlo...). Později nastupuje hledání příčin a odpovědi na otázku: „Proč se mi to nepovedlo?“ Takový přístup odbourává napětí, aktivizuje žáka, odstraňuje nadřazenost učitele, přispívá k utváření partnerských vztahů mezi učitelem a žákem (Zelinková, 2006, str. 83).

6.10. Alternativní metody

dnešní cizojazyčná výuka, mezi jejíž charakteristické znaky patří metodologický pluralismus, v daleko větší míře aplikuje prvky alternativních metod. Tyto metody můžeme rozdělit do dvou skupin:

Alternativní metody využívané zejména v cizojazyčné výuce

- Metoda fyzické odpovědi na pokyny: **TPR** - Total Physical Response. Podívej se – zakryj – napiš a zkontroluj: The Look – Cover – Write – And Check Routine, sugestopedie aj.

Metoda TPR byla založena v 60. letech min. stol. v USA psychologem J. Asherem. Tato metoda spočívá v počátku v tom, že žák pouze vykonává pokyny učitele, čímž dává najevo, že rozumí. Pokyny mohou být jednoduché, ale i komplikovanější a mohou zahrnovat nejrůznější pohybové úkoly. Dle Ashera fázi mluvení v cizím jazyce musí vždy předcházet dostatečně dlouhá fáze naslouchání cílovému jazyku, čímž jedinec získává dostatek času pečlivě jazyk dekodovat a pochopit jeho strukturu, teprve pak začíná sám od sebe v cílovém jazyce komunikovat. „Žádné dítě nemluví hned od narození, nejprve přichází fáze poslouchání a dekodování jazyka, a jakmile je dítě dostatečně vyzrálé k tomu, aby mohlo začít mluvit, začne používat první slova a krátké věty“. Metoda TPR je založena na povelích, které slouží jako hlavní nástroj při počáteční výuce cizího jazyka.

Alternativní metody využívané v celém edukačním procesu

- dramatická výchova, metoda kritického myšlení, projektové vyučování, otevřené vyučování (Bartoňová, 2012, str. 73).

6.11. Gardnerova koncepce mnohočetných inteligencí

Gardner tvrdí, že každý člověk má ve větší či menší míře sedm typů inteligencí (jazykovou, matematicko–logickou, hudební, prostorovou, tělesně–pohybovou, intrapersonální, interpersonální), které nabízí ve výuce cizích jazyků bohatou inspiraci, kterou může učitel tvořivě rozpracovat. Podle Gardnera má každý člověk všech sedm typů inteligence, liší se ale stupeň jejich rozvinutí. Toho mohou využívat učitelé při vytváření

učebních materiálů a plánování postupů. Například u dětí s rozvinutou hudební inteligencí je vhodné zařazovat hudbu a zpěv, ale také rytmické verše. Děti s matematicko–logickou inteligencí ocení zpracování úloh v cílovém jazyce, kvízy, hádanky, experimentování (Hanušová, S. *Metody cizojazyčné výuky* [online]. c2006 [cit. 25. října 2015]).

6.12. Elektický přístup a přístup zaměřený na žáka

po období hledání optimální metody výuky cizího jazyka dospěli lingvodidaktikové k závěru, že taková metoda neexistuje a ani existovat nemůže. V současnosti se prosazuje tzv. **elektický přístup**, který je kombinací pozitivních prvků různých metod a přístupů. Učitel by měl být seznámen s co nejširší škálou metod, aby byl schopen vybírat z nabídky osvědčených postupů ty prvky, které jsou vhodné a přiměřené pro konkrétní skupinu a konkrétní jedince. Základem moderního elektického přístupu je **komunikativní pojetí** výuky jazyka.

Další moderní koncepcí je **přístup zaměřený na žáka**, který se zabývá autonomií žáka, jeho učebními strategiemi a styly.

Je zcela zřejmé, že kombinace těchto dvou postupů je tou správnou volbou při hledání vhodných metod a forem výuky žáků se specifickými poruchami učení (Hanušová, S. *Metody cizojazyčné výuky* [online]. c2006 [cit. 25. října 2015]).

7. Metody osvojování vědomostí a dovedností

Slovní zásoba:

- využívat konkrétní situace
- vytvářet modelové situace
- používat názorné pomůcky (spojovat nový výraz s obsahem bez použití češtiny)
- využívat pantomimu, gestikulaci, rytmizaci, písničky s pohybem
- posilovat a využívat různé typy paměti
- pokud nejsou nová slovíčka, stále opakovat stará

- psát slovíčka na kartičky a losovat je (dělení na hromádky umí x neumí)
- skládat slovíčka podle určitých skupin
- učit se slovíčka i obráceně (anglickému výrazu dát český význam)
- zapojovat slovíčka do jednoduchých vět (Michalová, 2004, str. 64)

Gramatické kategorie:

- časté obtíže při osvojování
- redukovat gramatiku ve prospěch konverzačních cvičení
- pro vyjádření slovních druhů a stavby vět používat barevné kostky
- osvojovat fráze z úvodních článků v učebnici
- využívat gramatických přehledů

Čtení:

- text probíráme zhruba ve čtyřech etapách
- ve specializované třídě až na závěr kapitoly, kdy děti již znají slovíčka a fráze
- 1. čtení = děti slyší prvně text bez zrakové opory, učitel se snaží zjistit, co si z toho pamatují, jaká slovíčka zaregistrovaly
- 2. čtení = při druhém čtení jsou děti schopné zvládnout až třetinu čteného textu
- 3. čtení = probíhá již se zrakovou oporou. Čtení poslouchají děti z kazety, opakují věty, které bezprostředně slyšely
- 4. čtení = vlastní čtení textu (Michalová, 2004, str. 65).

Psaní:

- je nutné pochopení obsahu slova nebo textu
- bez pochopení obsahu by nemělo dítě opisovat celé texty z tabule nebo učebnice
- psaní diktátu je velice obtížné, protože je nutné znát odpovídající převod zvukové stránky na grafickou

- žák si může vést sešit obtížných slov, který má stále u sebe, nebo si vyrobit kartičky s obtížnými slovy (např. stejně znějícími) a neustále se k nim vracet
- osvojení obtížných slov na základě zrakové a hmatové paměti:
 1. podívej se na slovo
 2. vyslov slovo nahlas
 3. řekni slovo po písmenech
 4. napiš slovo rukou ve vzduchu
 5. zakryj slovo
 6. napiš ho do sešitu
 7. přečti ho a zkontroluj

Pokud žák udělá chybu, celý postup se opakuje (Zelinková, 2003, str. 173).

Domácí úkoly:

- vhodnější je doplňování jevů do předtištěného textu po předchozím procvičení
- v domácí přípravě chceme, aby se děti zaměřily především na osvojování slovíček

Zkoušení:

- ze začátku zkoušíme slovíčka za sebou
- zkoušíme určitý tematický okruh
- učitel říká slovíčka v angličtině, děti česky
- zkoušení formou větší písemné práce = text napsaný větším písmem, děti doplňují nebo převádějí otázky, či krátký překlad
- žáci mají na lavici přehledy gramatiky a jiné pomůcky, které potřebují

Metody výuky a osvojování cizích jazyků velmi často vyplývají z individuálního vzdělávacího plánu, který je **vyrovnávacím opatřením** při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Nebo vyplývají z **podpůrných opatření**, která jsou obsažena v plánu vyrovnávacích opatření či vzdělávacím plánu (zejména u žáků, u kterých není jejich porucha učení či zdravotní znevýhodnění v takovém rozsahu, aby bylo nutné vypracování IVP), který je vypracován, tak jako IVP na základě doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, jež doporučují využívání

pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků.

8. Úloha učitele cizího jazyka při vzdělávání žáků s SPU

8.1. Učitel

Znalosti a postoje učitelů ke vzdělávání žáků s SPU jsou velmi důležité, protože chování učitele k žákovi s SPU je zásadní pro žákův další rozvoj. Pro dítě školního věku je učitel důležitou autoritou, která do značné míry může ovlivnit jeho budoucnost.

Na počátku školní docházky má učitel pro žáky větší subjektivní význam než kdykoliv později. Velmi často si k němu dítě vytvoří osobní vztah, který ho motivuje k co nejlépe vykonané práci. Učí se proto, aby udělal učiteli radost a byl za to oceněn. Přijímá veškerá sdělení od učitele nekriticky a jsou pro něj důležitější než názory spolužáků. Při hodnocení se dítě setkává s novou skutečností, že hodnocení může být tvrdší než od rodičů. To může způsobovat zátěž, protože se někdy musí vyrovnat s méně příjemnými informacemi. Dítě se učí především proto, aby uspokojilo pro něj významné autority, jimiž jsou rodiče a učitel.

Vztah žáka se specifickou poruchou učení k učiteli může být ovlivněn skutečností, že učitel od něho vyžaduje, aby četl, a to je pro něj těžko splnitelné. Hodnotí jeho výkony a určitým způsobem je komentuje. Učitel je autoritou, tudíž bere jeho komentáře vážně a někdy se se svojí nedostatečností hůře vyrovnává. Ale zároveň by mu měl učitel pomáhat, povzbuzovat jej a poskytovat oporu, kterou méně úspěšné dítě potřebuje.

Ve středním školním věku se vztah ke škole stabilizuje a vztah k učiteli není již vázán osobním vztahem. Názor učitele nabývá spíše hodnot pouze informačních. V tomto věku je pro žáky důležitá především spravedlnost, kterou chápou jako respektování daných pravidel za všech okolností a pro všechny stejně. Pro učitele to přináší další důležitý úkol v péči o žáky s SPU. Individuální přístup musí vysvětlit a zdůvodnit jejich spolužákům, aby je dokázali zakomponovat do svého obrazu školy. Tak může zamezit nebezpečí projevů nevraživosti a nepochopení ze strany vrstevníků.

V době dospívání na druhém stupni ZŠ se vztah žáka k učiteli výrazně mění, stává se kritičtější. Žáci nepřijímají učitelovy postoje a hodnocení automaticky z jeho nadřazené pozice.

Chování učitelů interpretují ze svého pohledu, podle určitého hodnotícího stereotypu. Důraz na spravedlnost v době dospívání přetrvává, i když starší školáci jsou leckdy ochotni akceptovat větší ohledy a tolerantnější chování učitele k handicapovanému spolužákovi, musí ovšem sami dojít k závěru, že má na takové zvýhodnění nárok (Matějček, Vágnerová a kolektiv, 2006, str. 181).

Učitel může ovlivnit způsob, jakým žák chápe svoje postavení ve třídě, svůj výkon i čtenářské problémy tím, jaký jim přičítá význam, jak je interpretuje a komentuje, jaká má očekávání a jak je dítěti prezentuje.

8.2. Přístupy učitele

Necitlivý učitel, pokud se např. dyslektický žák dostává často do situace, kdy musí číst nahlas před ostatními a učitel jeho špatný výkon negativně komentuje nebo jeho komentář dokonce předchází prezentaci čtení, může žák reagovat zhoršením sebehodnocení, poklesem sebedůvěry a ztrátou motivace zdolávat potíže dané specifickou poruchou čtení. Když bude učitel jednat citlivěji, nebude dítě vystavovat stresu čtení nahlas, nebude na jeho nedostatky upozorňovat a bude je místo rezignace či negativního očekávání povzbuzovat a chválit i za minimální pokrok, dítě se přinejmenším ve škole nedostane do tak stresujících situací, jejichž subjektivní neřešitelnost by nutně vyvolávala pocity bezmocnosti a změny sebehodnocení (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, str. 182).

Citlivý učitel nebude zdůrazňovat, že jde o žáka, který je neschopný, neumí a nedokáže, a nebude ho negativně vyčleňovat z vrstevnické skupiny (ve smyslu „*ostatní to dávno umějí, ale ty to pořád neumíš*“). Pokud nebude učitel na neschopnost dyslektika upozorňovat, spolužáci si jeho čtenářských obtíží nemusí příliš všímat a nebude pro ně tak jednoznačně jedincem, který v něčem selhal.

Informovaný učitel není nerealisticky optimistický, ale ani zbytečně nerezignuje, nechápe pomalý rozvoj čtenářských dovedností dyslektického dítěte jako projev jeho lenosti, nedostatku úsilí a nemotivovanosti či nedostatku inteligence (Matějček, Vágnerová a kolektiv, 2006, str. 182).

Osobní vztah učitele je kromě znalostí této problematiky také důležitou složkou při vzdělávání dětí s SPU. Tito žáci mohou u učitele vyvolávat různé emoce, jako je soucit, pocity nejistoty, či nechuť, protože je s nimi více práce, jejíž efekt nebývá vždy uspokojující.

Skutečné chování učitele je tím nejdůležitějším, je to takové chování, které vychází z komplexu poznatků a pocitů vztahených k problematice SPU. Skládá se z profesních dovedností, jako jsou naučené způsoby pedagogického vedení výuky žáků s SPU a chování vyplývajícího z osobního postoje k těmto potížím. Postoj učitele k těmto žákům se vytváří na základě interakce osobnostních vlastností a specifických zkušeností učitele.

Tolerantní učitel - jeho chování se stává neúčelné, protože nadměrně ochraňuje a zvýhodňuje žáka s SPU. Tímto chováním nepodporuje motivaci k překonávání potíží a rozvoj potřebných dovedností. Žák se naučí spoléhat na toleranci učitele a považovat svoji poruchu za nezměnitelný fakt a příčinu všech neúspěchů, které musí všichni ostatní chápat a omlouvat.

PRAKTICKÁ ČÁST

9. Charakteristika výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se učitelé cizích jazyků na základní a střední škole orientují v problematice výuky žáků se specifickými poruchami učení a jaké metody výuky s těmito žáky nejčastěji volí.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jaká je nejčastěji volená forma vzdělávání při výuce cizích jazyků u žáků s SPU na běžných školách.
2. Zjistit, jaký cizí jazyk je u žáků s SPU nejčastěji vyučován.
3. Zjistit, zda se učitelé cizích jazyků podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.

Výzkumné otázky:

1. Jak jsou učitelé cizích jazyků seznamováni s problematikou výuky u žáků s SPU?
2. Jaké metody výuky cizích jazyků jsou nejčastěji využívány u žáků s SPU?
3. Jaký individuální přístup učitelé cizích jazyků nejčastěji volí?

9.1. Popis výzkumu, metodologie

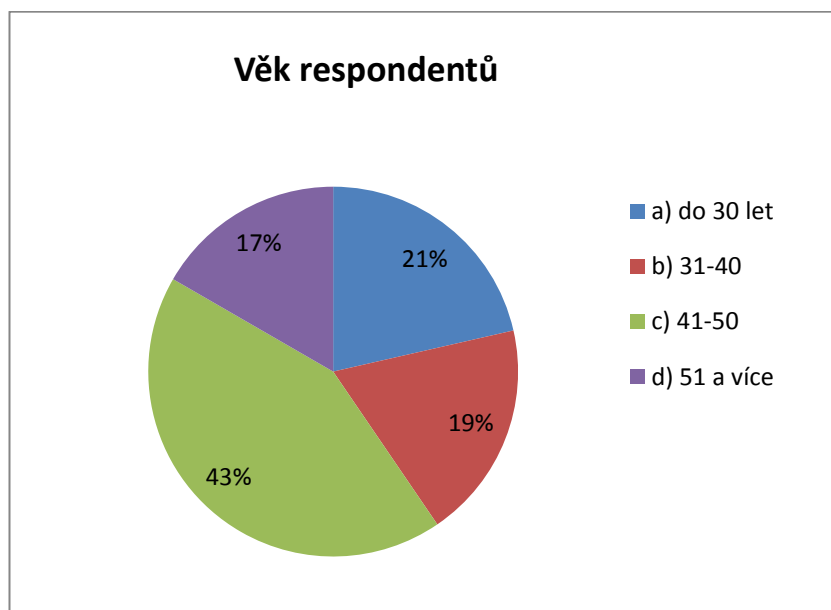
V praktické části mé bakalářské práce jsem jako výzkumnou metodu zvolila dotazník z důvodu možnosti většího množství oslovení respondentů. Tento dotazník byl určen pro učitele cizích jazyků na základní a střední škole. Prostřednictvím dotazníku jsem oslovila 60 učitelů cizích jazyků ve Středočeském a Plzeňském kraji. Z toho 40 bylo učitelů cizích jazyků na základní škole a 20 učitelů na střední škole či středním odborném učilišti. Vyplněný dotazník od učitelů základních škol jsem obdržela zpět 30krát, od učitelů středních škol pouze 11krát. Zajímavým poznatkem z výzkumu pro mě bylo, že u respondentů, které jsem oslovila osobně, byla návratnost dotazníků téměř 100%, avšak u respondentů, které jsem oslovila elektronicky (e-mailem), byla návratnost minimální. Konečný výsledek tedy byl - z 60 rozeslaných dotazníků jsem jich zpět získala 42.

Dotazník obsahoval 15 otázek, z toho bylo šest uzavřených otázek, sedm polootevřených, u kterých mohl mimo jiné respondent vyjádřit svůj názor a dvě otevřené otázky. U otázek s více možnostmi odpovědí byl respondent s touto skutečností seznámen vždy v úvodu kladené otázky (viz.příloha), ze shromážděných výsledků ale vyplývá, že respondenti často tuto možnost volili i u ostatních otázek, tedy tam, kde to vyžadovala skutečnost. Respondent zvolil vhodnou odpověď a formou jejího zatrnutí, potvrdil svůj výběr, popřípadě doplnil o svůj názor. Otázky v dotazníku byly řazeny od obecných po specifické, které byly zaměřeny na cíl tohoto výzkumu. Dotazník byl zcela anonymní a použit pouze za účelem výzkumu bakalářské práce. S tímto záměrem včetně náležitých údajů o osobě předkládající tento dotazník a kontaktů byl respondent seznámen v úvodním dopise.

9.2. Rozbor výsledků dotazníkového šetření

V této části se budu zabývat rozбором shromážděných výsledků ze 42 navrácených dotazníků. Vyhodnocení jsem provedla čárkovací metodou a následným převedením dat do grafů pro přehlednost výsledku předkládané otázky.

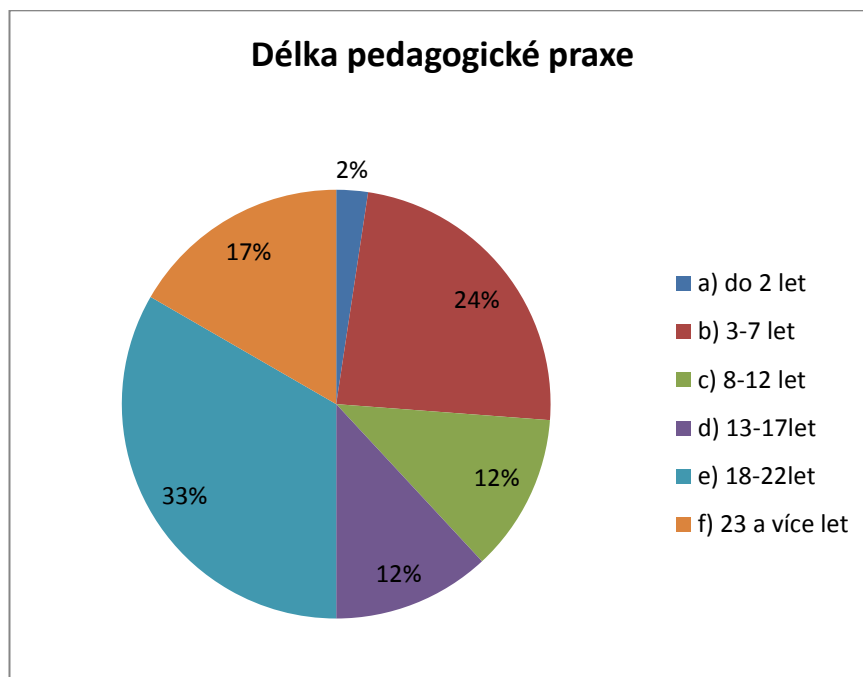
1. Uveďte Váš věk.



Graf č. 1

Výsledek této otázky ukázal, že nejvíce učitelů cizího jazyka je ve věku 41–50 let, a to 18 dotazovaných ze 42 respondentů, tedy (43 %). Dále pak učitelů ve věku do 30 let bylo devět, tedy (21 %), osm učitelů ve věku 31–40 let, tedy (19 %). A nejméně početných, a to sedm, (17 %) bylo ve věku 51 a více let.

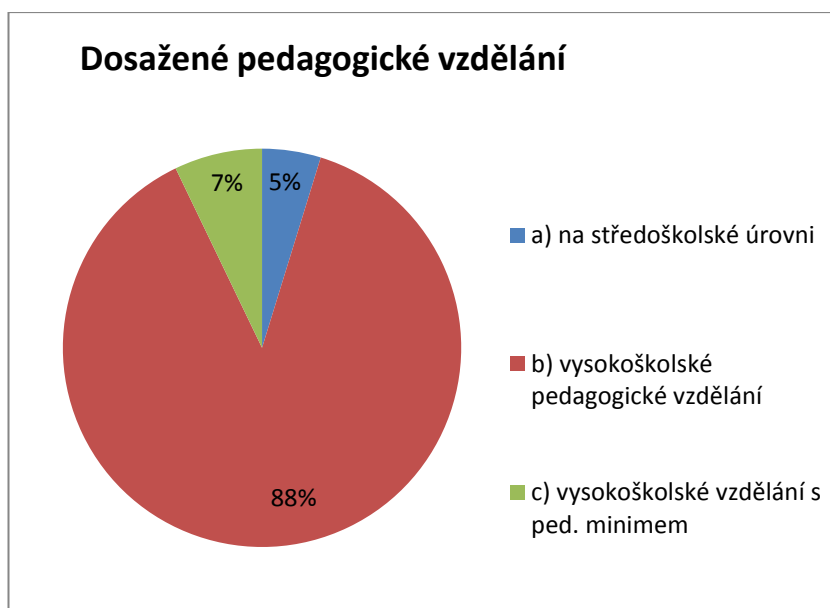
2. Uveďte délku Vaší pedagogické praxe.



Graf č. 2

Tato otázka souvisí s otázkou předešlou, její výsledky dokazují, že většina respondentů začala s výukou cizího jazyka po ukončení potřebného vzdělání pro výkon tohoto povolání. Délku pedagogické praxe 18–22 let uvedlo 14 respondentů, což je (33 %), 3–7 let praxe uvedlo deset dotazovaných, tedy (24 %), 23 a více let uvedlo sedm dotazovaných, tedy (17 %), 8–12 let uvedlo pět dotazovaných (12 %), 13–17 let pět dotazovaných (12 %) a do dvou let pedagogické praxe uvedl jeden učitel (2 %).

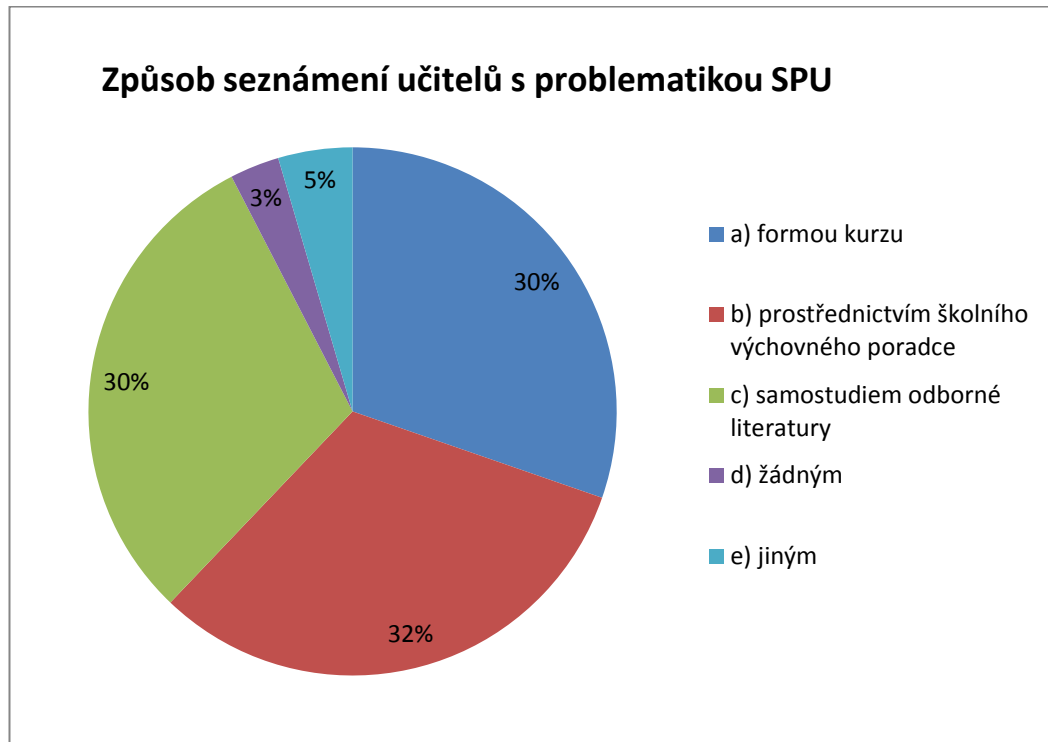
3. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání?



Graf č. 3

Výsledky této otázky mě překvapily, tedy že většina dotazovaných má vysokoškolské pedagogické vzdělání. Což vzhledem k uváděné aktuální situaci ve školství, nedostatečně pedagogicky vysokoškolsky vzdělaných učitelů, se tato situace nejvíce tak znepokojivě. Vysokoškolské pedagogické vzdělání uvedlo 37 dotazovaných z celkového počtu 42, tedy (88 %), vysokoškolské vzdělání s pedagogickým minimem uvedli tři dotazovaní (7 %) a pouze dva dotazovaní (5 %) na středoškolské úrovni.

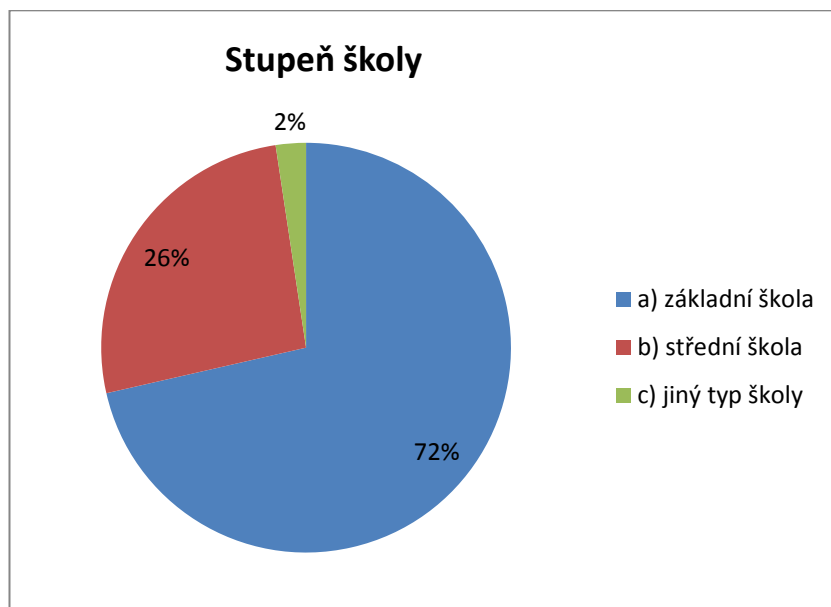
4. Jakým způsobem jste v průběhu Vaší pedagogické praxe seznamování s problematikou specifických poruch učení?



Graf č. 4

Na tuto otázku respondenti volili z větší části z více možností odpovědi. Odpověď formou kurzu zvolilo 20 respondentů (30 %), prostřednictvím školního výchovného poradce 21 dotazovaných (32 %), samostudiem uvedlo 20 dotazovaných (30 %). Odpověď žádným způsobem uvedli pouze dva dotazovaní (3 %) a jiným způsobem, než je uvedeno výše, uvedli tři učitelé (5 %). Jako jiný způsob uvedli respondenti na univerzitě při studiu vysoké školy a prostřednictvím pedagogicko- psychologické poradny.

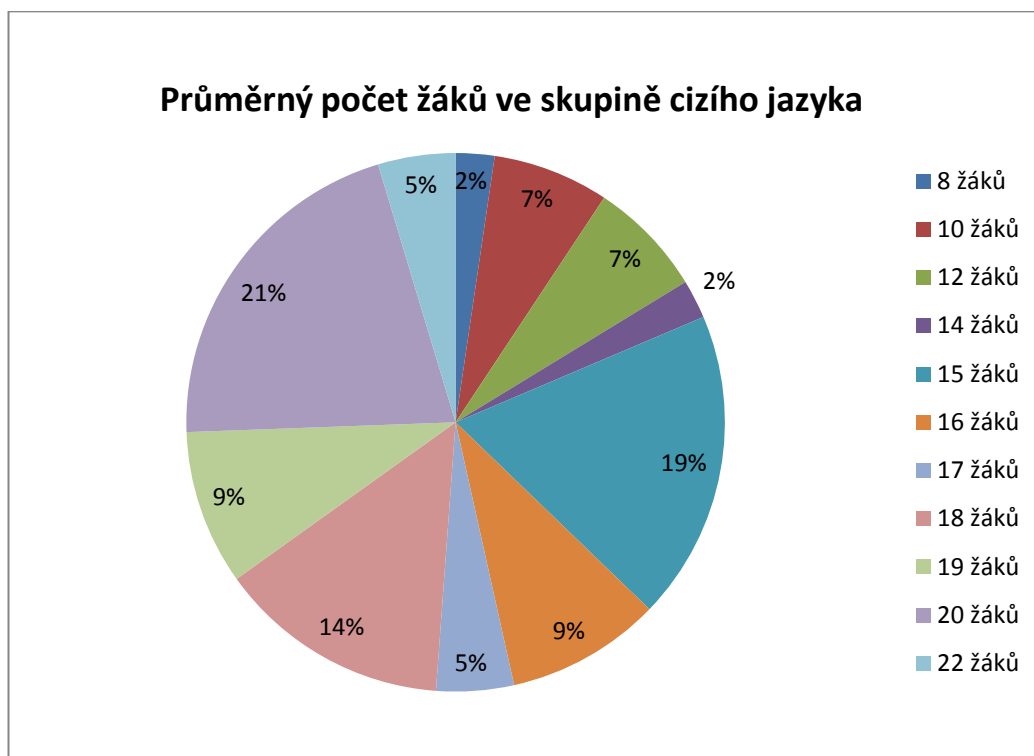
5. Na jakém stupni školy pracujete?



Graf č. 5

Většina respondentů, od kterých se mi vyplněný dotazník navrátil zpět, byli učitelé cizích jazyků na základní škole. Této skutečnosti odpovídají i výsledky této otázky. Na základní škole pracuje 30 respondentů (72 %), střední školu uvedlo 11 respondentů (26 %) a jiný typ školy uvedl jeden respondent (2 %), tou školou je státní jazyková škola.

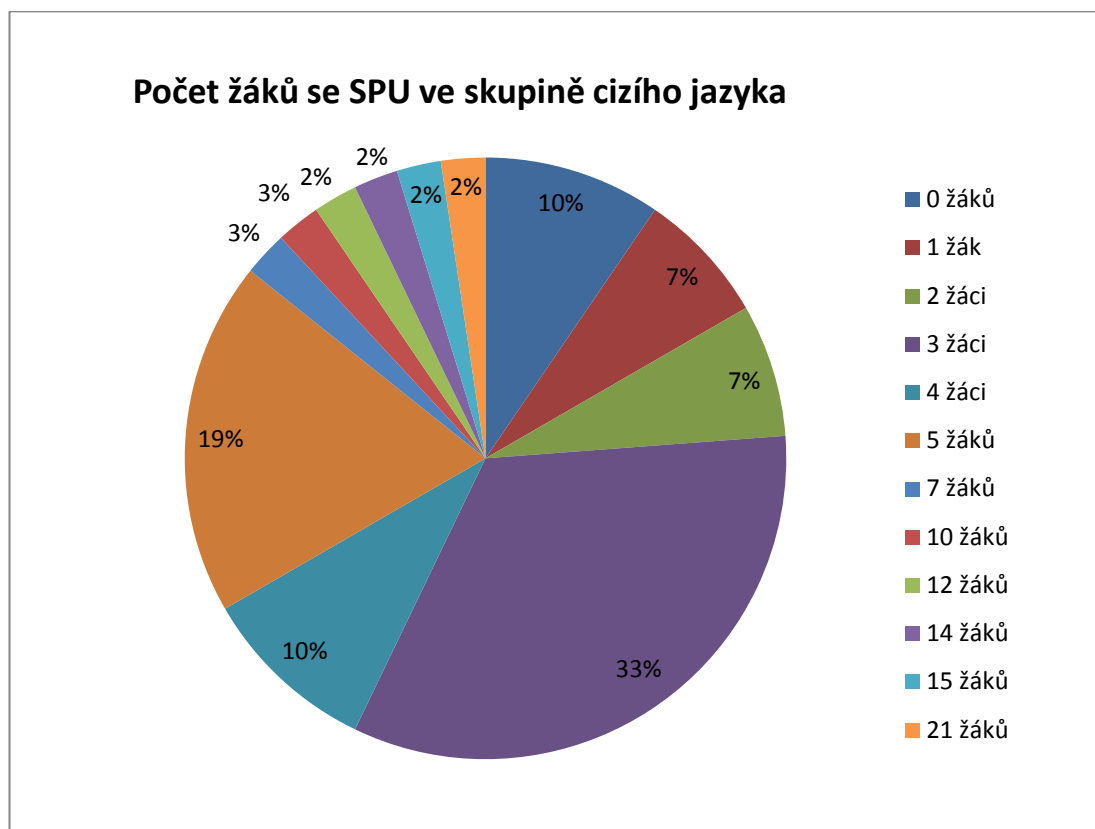
6. Kolik žáků máte průměrně ve skupině při výuce cizího jazyka?



Graf č. 6

Typ této otázky byl otevřený. Tedy i škála odpovědí byla rozmanitá od 10 až po 22 žáků ve skupině výuky cizího jazyka. Pro získání přehlednějšího výsledku jsem z uvedených odpovědí vypočítala průměrný výsledek, z kterého vyplývá, že při výuce cizího jazyka je průměrně 17 žáků.

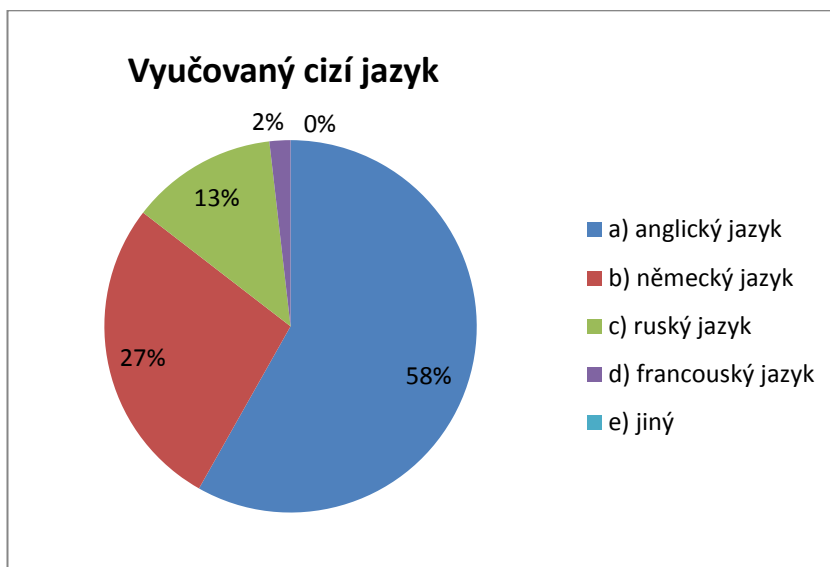
7. Kolik žáků se specifickou poruchou učení vyučujete cizí jazyk?



Graf č. 7

I tato otázka byla otevřená, rovněž i na ni se mi dostalo velké škály odpovědí od 0 až po 15 žáků se specifickou poruchou učení. Proto jsem i zde zvolila pro upřesnění výsledku výpočet průměrem, který je vzhledem k mému cíli této práce je zcela zásadní. Odpověď, že respondenti nevyučují žádného žáka s poruchou učení, uvedli pouze čtyři. Výpočtem jsem došla díky uvedeným odpovědím k závěru, že učitelé cizích jazyků vyučují v průměru čtyři žáky se specifickou poruchou učení.

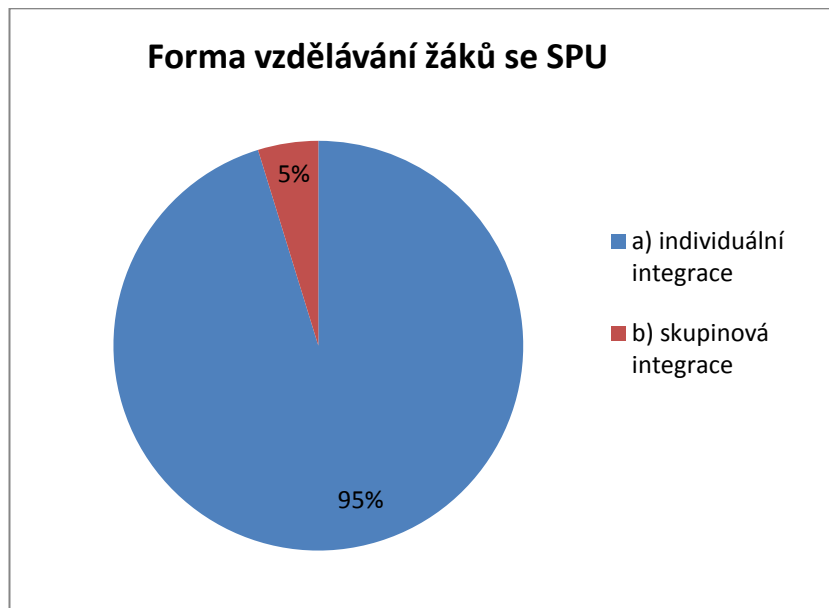
8. Jaký jazyk vyučujete žáky se SPU?



Graf č. 8

Z odpovědí na tuto otázku jasně vyplynulo, že nejvíce respondentů tohoto dotazníku bylo učitelů anglického jazyka, a to 32 respondentů (58 %), následoval německý jazyk 15 učitelů (27 %). Zde jsem našla i odpověď na jeden z mých dílčích cílů, tedy že nejvíce je rozšířena výuka anglického a německého jazyka, samozřejmě nejen u žáků se SPU. Ruský jazyk uvedlo sedm učitelů (13%), pouze jeden respondent (2 %) byl učitel francouzského jazyka a nikdo nevedl jinou možnost. Ze získaných odpovědí na tuto otázku lze usuzovat, že někteří oslovení učitelé vyučují více než jeden cizí jazyk. Tyto získané výsledky mi rovněž zodpověděly mou osobní otázku, proč se odborná literatura zaměřuje pouze na výuku anglického a německého jazyka u dětí se SPU.

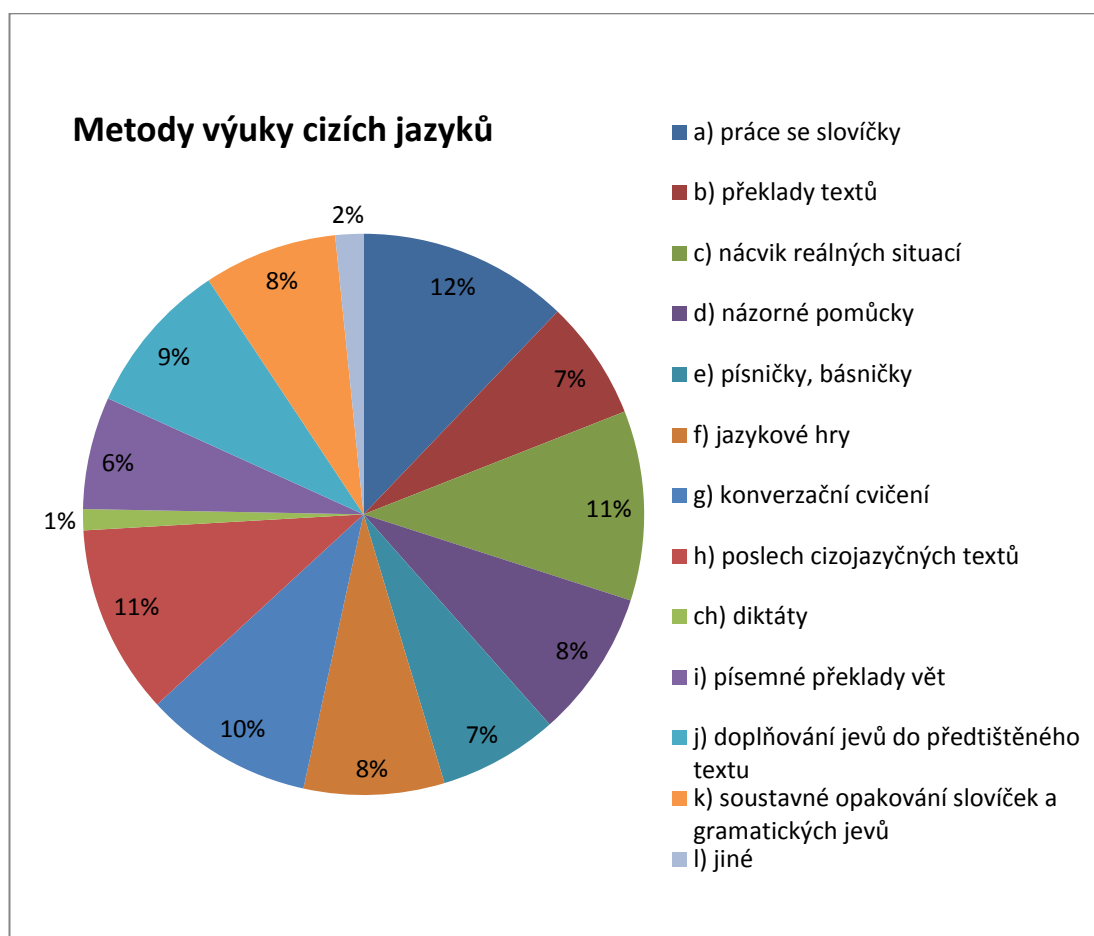
9. Jakou formou jsou na Vaší škole vzdělávání žáci s SPU?



Graf č. 9

U této otázky jsem se obávala přesnosti pochopení uvedených možností, proto jsem k volbě odpovědi uvedla vysvětlení, co je tímto termínem přesně míněno. Individuální integraci (v běžné třídě ve škole) uvedlo 40 respondentů (95 %), skupinovou integraci (třída zřízená pro žáky s SPU v běžné škole) uvedli dva respondenti (5 %). Překvapila mě odpověď právě těchto dvou učitelů, jelikož jsem na běžných školách skupinovou integraci příliš neočekávala.

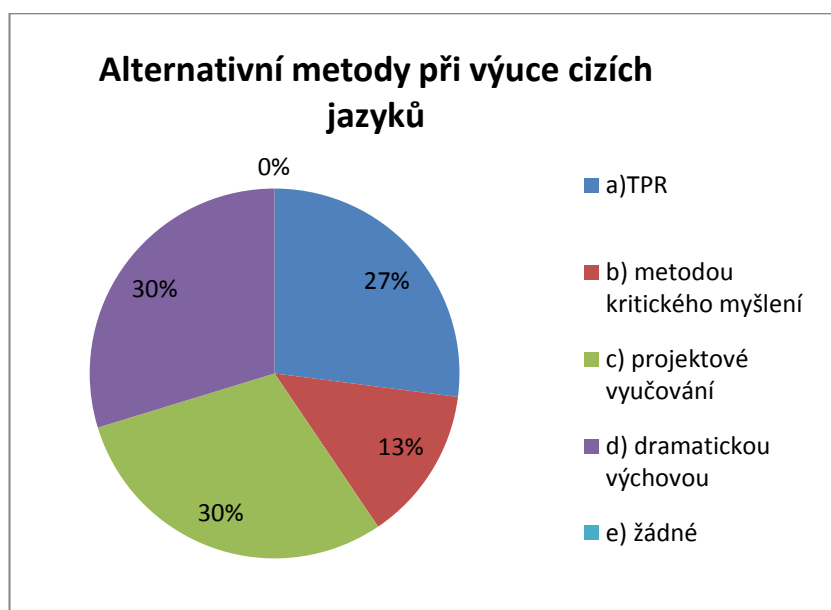
10. Jaké metody výuky cizích jazyků využíváte při vzdělávání žáků s SPU?



Graf č. 10

U této otázky bylo možné uvést více odpovědí a všichni respondenti této možnosti využili. Nejvíce využívanou metodou je práce se slovíčky, kterou uvedlo 30 učitelů (12 %), další často využívaná metoda je návčik reálných situací, uvedlo ji 27 učitelů (11 %) a poslech cizojazyčných textů, kterou uvedlo rovněž 27 učitelů (11 %). Konverzační cvičení využívá 24 učitelů (10 %), doplňování jevů do předtištěného textu 22 respondentů (9 %), názorné pomůcky uvedlo 21 učitelů (8 %), jazykové hry 20 (8 %), soustavné opakování slovíček a gramatických jevů využívá 19 učitelů (8 %), překlady textů uvádí 17 (7 %), metodu písničky, básničky uvádí 17 respondentů (7 %). Písemné překlady vět jsou využívány 16 učiteli (6 %), nejméně využívanou metodou jsou diktáty, kterou uvedli tři respondenti (1 %). Ještě jiné možnosti než výše uvedené využívají čtyři učitelé (2 %), konkrétně uvedli metody pohybová a rytmičká cvičení, dramatizace, práce s cizojazyčným časopisem.

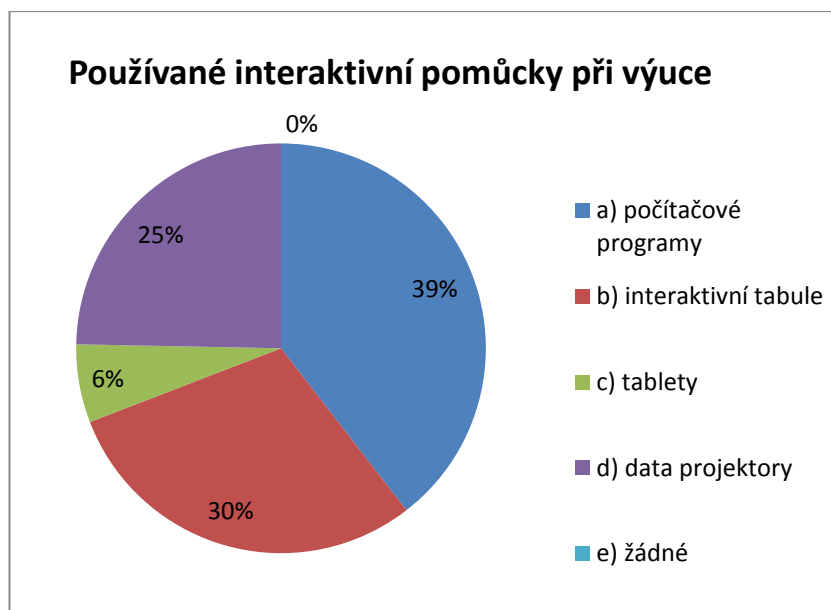
11. Jaké alternativní metody při výuce cizích jazyků používáte?



Graf č. 11

Alternativní metodu TPR – podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj, uvedlo 20 respondentů (27 %), metodu kritického myšlení uvedlo deset učitelů (13 %), nejvíce využívané alternativní metody, vyplývající z tohoto dotazníkového šetření jsou projektové vyučování 22 učitelů (30 %) a dramatická výchova 22 učitelů (30 %). Možnost nevyužívání žádné alternativní metody nevedl nikdo z dotazovaných. U této otázky jsem se při příležitosti osobního kontaktu s dotazovanými často setkala s reakcí typu, že dotazovaní tuto metodu běžně používají, jen si nejsou vědomi skutečnosti, že je daná metoda takto pojmenovaná, např. TPR, kritické myšlení.

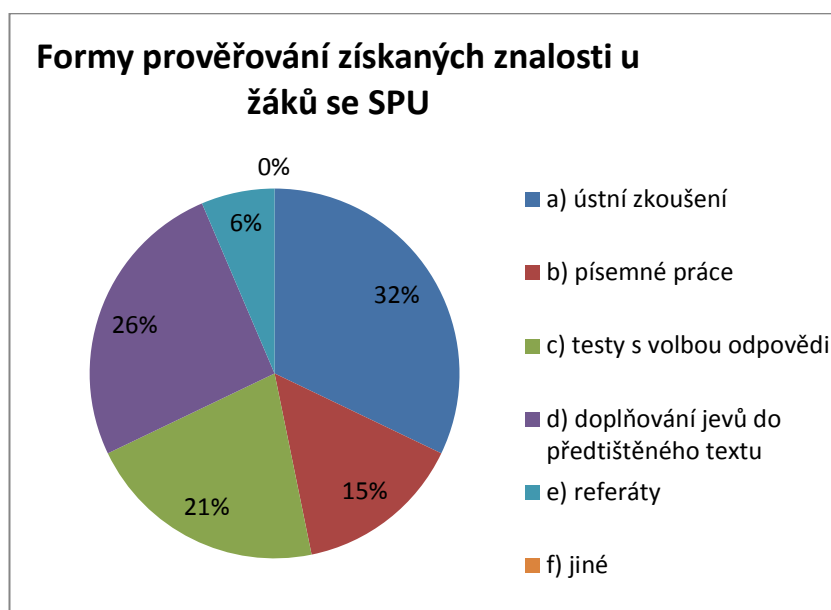
12. Používáte při výuce cizího jazyka interaktivní pomůcky?



Graf č. 12

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že nejvíce využívanou interaktivní pomůckou jsou počítačové programy, tuto možnost uvedlo 32 učitelů (39 %), následuje využívání interaktivních tabulí, což uvedlo 24 respondentů (30 %), data projektory využívá 20 učitelů (25 %) a tablety uvedlo pět respondentů (6 %), možnost, že nevyužívají žádnou interaktivní pomůcku, nevedl nikdo. Z těchto výsledků se dá usuzovat, že školy jsou technicky dobře vybaveny a vyučujícím je umožněno interaktivní pomůcky využívat. Z množství uvedených možností odpovědí lze usuzovat, že interaktivní pomůcky jsou využívány téměř všechny všemi učiteli a vzájemně je učitelé kombinují.

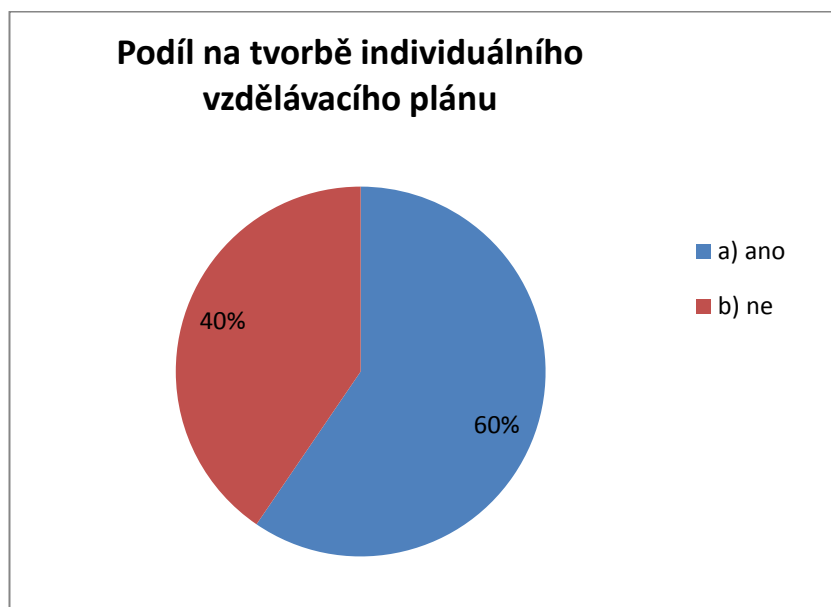
13. Jakou formou prověřujete získané znalosti u žáků s SPU?



Graf č. 13

I u této otázky bylo možné uvést více možností, výsledky dotazníkového šetření tuto možnost potvrzují. Prověřování znalostí u žáků s SPU ústním zkoušením využívá 35 učitelů (32 %), následuje doplňování jevů do předtištěného textu, což uvedlo 28 učitelů (26 %), testy s volbou odpovědi uvedlo 23 respondentů (21 %), písemné práce uvedlo 16 respondentů (15 %), referáty využívá sedm učitelů (6%) a jinou formu prověřování neuvedl nikdo. Z těchto získaných výsledků vyplývá odpověď na další dílčí cíl a to, jakým způsobem učitelé přihlížejí k diagnóze u žáků s SPU? Je to právě především u prověřování znalostí, kdy ústní forma nebo testy s volbou odpovědi a doplňování jsou nejvhodnější formou k prověřování získaných znalostí.

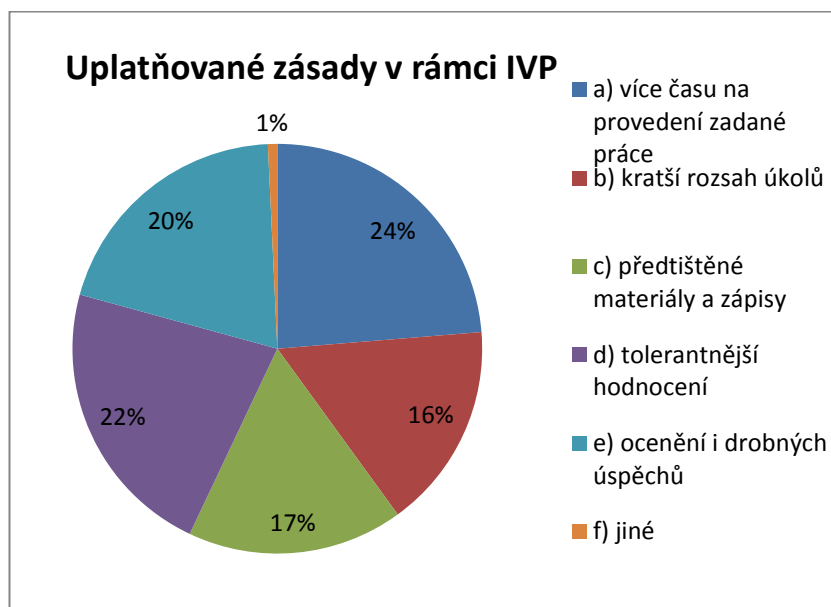
14. Podílíte se jako učitel cizího jazyka na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP)?



Graf č. 14

Tento typ otázky byl zcela uzavřený. Možnost ano uvedlo 25 učitelů (60 %) možnost ne 17 učitelů (40 %). Výsledek této otázky mě nepřekvapil i přesto, že se domnívám, že by se učitelé cizích jazyků měli podílet na tvorbě IVP z vlastní zkušenosti vím, že se tomu tak neděje, ve většině případů učitel již dostává vyhotovený IVP, k němuž svým podpisem stvrzuje, že ho bude respektovat a naplňovat.

15. Jaké zásady v rámci individuálního vzdělávacího plánu nejčastěji u žáků s SPU uplatňujete?



Graf č. 15

Možnost, že žáci mají více času na provedení zadané práce, uvedlo 32 učitelů (24 %), dostávají kratší rozsah úkolů uvedlo 22 učitelů (16 %), dostávají předtištěné materiály a zápisy uvedlo 23 učitelů (17 %), tolerantnější hodnocení specifických chyb uvedlo 30 respondentů (22 %), ocenění i drobných úspěchů uvedlo 27 respondentů (20 %) a jinou možnost uvedl jeden respondent (1 %), jako jinou možnost uvedl zásadu tolerance fonetického psaní.

9.3. Shrnutí dotazníkového šetření

Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jak jsou učitelé cizích jazyků seznamováni s problematikou výuky u žáků s SPU?

Z odpovědí na otázku č. 4 vyplývá, že většina učitelů se v problematice SPU vzdělává prostřednictvím školního výchovného poradce, formou kurzu a samostudiem. Jen velmi málo učitelů uvedlo, že vzdělání v této problematice získali při studiu na vysoké škole, na čemž je zajímavé, že 88 % dotazovaných uvedlo, že má vysokoškolské pedagogické vzdělání, přičemž pouze 5 % dotazovaných prohlásilo, že byli s problematikou SPU seznámeni na vysoké škole. Jelikož většina dotazovaných byla ve věku 41–50 let (43 %), lze si tuto skutečnost vysvětlit tím, že diagnostika SPU v době, kdy tito respondenti absolvovali pedagogickou fakultu, nebyla ještě na takové úrovni, jako je tomu v posledních několika letech. Za kladné zjištění považují to, že až na 3 %, (nejsou s problematikou SPU seznamováni žádným způsobem) z dotazovaných všichni uvedli, že jsou nějakým způsobem v této problematice dále vzdělávání. Vzhledem k výsledkům získaným z otázky č. 7 (Kolik žáků se SPU vyučujete cizí jazyk?), ze kterých vyplývá, že pouze 10 % dotazovaných se při výuce cizího jazyka nesetkává s žáky se SPU, je vzdělávání učitelů velmi důležité, jelikož je velmi pravděpodobné, že se v rámci své výuky s takovými žáky setkávají nebo vzhledem k narůstajícímu počtu žáků se SPU se s nimi teprve setkávají.

2. Jaké metody výuky cizích jazyků jsou nejčastěji využívány u žáků s SPU?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 95 % učitelů působí na škole, kde jsou žáci se SPU vzdělávání prostřednictvím individuální integrace. Lze předpokládat, že metody využívané při výuce jsou společné pro všechny žáky ve skupině s tím rozdílem, že u žáků se SPU učitel upřednostňuje ty metody, které vyplývají ze zásad IVP, popřípadě z doporučení z pedagogicko–psychologické poradny o využití vyrovnávacích a podpůrných opatření zohledněných ve vzdělávacím plánu. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastěji volenou metodou výuky je práce se slovíčky (12 %), nácvik reálných situací (11 %) a poslech cizojazyčných textů (11 %). První dvě uváděné metody jsou pro žáky s SPU velmi vhodné, zvláště pak využívají-li se současně s metodou TPR (27 %), která byla nejčastěji uváděna, jako používaná alternativní metoda a to s projektovým vyučováním (30 %) a dramatizací

(30%). Třetí nejčastěji zmiňovanou metodou byl poslech cizojazyčných textů, u této metody jsem neočekávala, že bude v takovéto míře volena respondenty, neboť u žáků s SPU může činit velké problémy a vyžaduje intenzivní soustředěnou práci nejen žáka, ale i učitele, a to s mnohdy ne mnoho valným výsledkem. K uplatňování těchto metod mohou posloužit interaktivní pomůcky, které jsou při výuce cizího jazyka aktivně využívány. Jak vyplývá z dotazníkového šetření, nejčastěji v podobě výukových počítačových programů (39 %), interaktivních tabulí (30 %) a data projektorů (25 %).

3. Jaký individuální přístup učitelé nejčastěji volí?

Nejčastěji uváděnou zásadou IVP, která souvisí se všemi metodami výuky, je možnost poskytnutí více času na zadanou práci, což uvádí 24% učitelů, tolerantnější hodnocení specifických chyb (22 %), dále pak poskytnutí předtištěných materiálů na doplnění se zadáním úkolů či zápisů (17 %). Většina učitelů u těchto žáků oceňuje i drobné úspěchy (20 %) a nejméně využívanou zásadou IVP je zadání kratšího rozsahu úkolů (17 %). Tak jako u otázek týkajících se metod výuky, i u otázky uplatňování zásad IVP a forem prověřování znalostí u žáků se SPU uváděli respondenti několik možností odpovědí, které na sebe vzájemně navazují a souvisí s otázkami předešlými. Z čehož vyplývá, že individuální přístup učitelů k žákům se SPU je nejčastěji realizován v rámci zásad IVP nebo doporučení z PPP zohledněných ve vzdělávacím plánu, z něhož vyplývají i nejčastěji volené formy prověřování znalostí.

9.4. Závěr dotazníkového šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo: **Zjistit, jak se učitelé cizích jazyků orientují v problematice výuky žáků se SPU a jaké metody výuky s těmito žáky nejčastěji volí.**

K tomu, abych došla k závěru, ze kterého bych získala odpověď na hlavní cíl, jsem stanovila si dílčí cíle.

Z dotazníkového šetření jsem zjistila odpověď na první z dílčích cílů a tím bylo zjistit, jaká je nejčastější forma vzdělávání při výuce cizích jazyků u žáků s SPU na běžných školách. Podle nasbíraných odpovědí mohu konstatovat, že nejčastější formou vzdělávání žáků s SPU

je individuální integrace (v běžné třídě ve škole), tuto skutečnost uvedlo 40 dotazovaných ze 42. Skupinovou integraci (třída zřízená pro žáky s SPU v běžné škole) uvedli tedy pouze dva dotazovaní, tato skutečnost pro mě byla překvapivá, neboť z toho vyplývá, že v takových školách je tolik žáků s SPU, že je pro ně možné zřídit třídu.

Druhý z dílčích cílů bylo zjistit, jaký cizí jazyk je u žáků s SPU nejčastěji vyučován? K tomuto cíli se vztahovala otázka číslo 8, ze které je zřejmé, že nejčastěji vyučovaným jazykem je anglický jazyk což, uvedlo 32 respondentů, a téměř o polovinu méně, tedy 15 respondentů uvedlo jazyk německý.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda se učitelé cizích jazyků podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Otázka číslo 14 jasně směřovala k tomuto cíli a toto zjištění mě mile překvapilo, tedy že se učitelé cizích jazyků na tvorbě IVP skutečně podílejí—tuto možnost uvedlo 25 ze 42 dotazovaných.

Na základě poznatků, ke kterým jsem došla prostřednictvím dílčích cílů a výzkumných otázek, jsem došla k cíli hlavnímu:

Učitelé jsou s problematikou žáků se SPU seznámeni, orientují se v zásadách práce s těmito žáky, a to především na základě individuálního vzdělávacího plánu nebo vzdělávacího plánu, který reaguje na podněty z pedagogicko–psychologických poraden, a u těchto žáků není porucha učení v takovém rozsahu, aby pro ně byl sestaven IVP. Zároveň jsou si vědomi nutnosti dodržování těchto zásad, ke kterým jsou schopni využívat alternativní metody a podpůrné interaktivní pomůcky. Metody k výuce jazyků u žáků se SPU jsou stejné, jako u všech ostatních žáků s výjimkou těch, které nejsou doporučovány (např. diktáty, písemné překlady vět, textů, učení se básniček, písniček), tyto možnosti byly uváděny méně často. Tyto skutečnosti z dotazníkového šetření vyplývají.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo nejen vytvořit přehledný seznam metod výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, ale i zorientovat se v druzích specifických poruch učení a jejich příčinách. V teoretické části pak zjistit, jak jsou učitelé cizích jazyků na základních a středních školách připraveni a schopni pracovat s dětmi takto zatíženými. Cíl bakalářské práce byl naplněn nejen tím, že jsem vytvořila přehled specifických poruch a možností metod výuky cizích jazyků při výuce žáku se SPU, ale i díky dotazníkovému šetření, ve kterém došlo k zjištění, jaký mají učitelé přehled v této problematice.

Důvod, proč jsem si tuto problematiku zvolila, byli právě učitelé, se kterými se ve své praxi jako s kolegy setkávám. Z jejich chování a reakcí na žáka, který má hovorově řečeno „papír“, tedy individuální vzdělávací plán nebo jen vzdělávací plán s diagnózou PPP, pociťuji jakousi nejistotu, jak přesně k tomuto žákovi přistupovat a co ta jeho porucha vůbec obnáší.

Z výsledků dotazníkového šetření, které jsem provedla v teoretické části, je zřetelné, že dotazovaní učitelé cizích jazyků jsou s touto problematikou seznámeni a jsou schopni s žáky se SPU pracovat. Aplikují metody výuky stejné jako u běžné populace žáků s tím rozdílem, že by měli méně vhodné metody pro žáky se SPU vynechávat. Což z výsledků dotazníkového šetření nebylo tak zřejmé a nejsem si jista, zda si jsou všichni učitelé tohoto vědomi. Na základě tohoto zjištění bych v budoucnosti doporučovala soustavné, povinné vzdělávání učitelů v této problematice, jelikož počet žáků se SPU stále narůstá.

K tomu, aby učitelé mohli dětem se SPU účinně pomáhat a vzdělávat je v cizím jazyku, který je pro jejich budoucnost v současné době a ve společnosti nezbytný a nelze tyto žáky o tuto dovednost ošidit, je důležité, aby učitelé znali alespoň částečně teorii této problematiky. Tak porozuměli jejich problémům a lépe chápali jejich specifické obtíže a to jim umožnilo volit metody práce s těmito dětmi, které by vždy měly vycházet z diagnostiky, která je pro každého žáka odlišná, tak jako je jiný každý jedinec.

Proto bych byla ráda, kdyby i tato práce posloužila učitelům cizích jazyků pro objasnění některých otázek, které při práci s těmito žáky mají, pomohla jim ujasnit si přístupy a metody práce a třeba i nalézt nové podněty pro práci s těmito dětmi.

Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha : D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*. Praha : Tech-market, 1997. ISBN 80-86114-13-9.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1997- 98*. 1. vyd. Praha : Fišer, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.(ed.) a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-408-2.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha : fi BLUG, 1994. ISBN 80-85635-36-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10.vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé*. 1. vyd. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

HANUŠOVÁ, S. Výuka cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií. [online]. c2005 [cit. 6. ledna 2011]). Dostupné na: <https://is.muni.cz/publication/696953/cs?lang=cs>

Přílohy

Příloha č. 1-dotazník

Dotazník pro učitele cizích jazyků

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego, dovoluji mi, abych Vás požádala o váš čas k vyplnění tohoto dotazníku, který se týká výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU).

Získané výsledky zpracuji ve své bakalářské práci s názvem: Přípravenost učitelů cizích jazyků na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Dotazník je zcela anonymní a nebude použit k jinému než výše zmíněnému účelu.

Vámi zvolené odpovědi zakroužkujte (lze uvést i více možností), popřípadě doplňte jinými Vašimi poznatky. Vyplněný dotazník zašlete, prosím, na e-mailovou adresu: Svobodova.Dasa@seznam.cz (zde se prosím můžete obracet i s případnými dotazy), dále pak na adresu: Dagmar Andršová, Pražská 146, 267 61 Cerhovice nebo mně osobně.

Velice děkuji za ochotu a pomoc při zpracování dotazníku

Dagmar Andršová

1. Uveďte Váš věk

- a) do 30
- b) 31- 40
- c) 41 - 50
- d) 51 a více

2. Uveďte délku Vaší pedagogické praxe

- a) do 2 let
- b) 3 - 7 let
- c) 8 - 12 let
- d) 13 - 17 let
- e) 18 - 22 let
- f) 23 a více let

3. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání?

- a) na středoškolské úrovni
- b) vysokoškolské pedagogické vzdělání
- c) vysokoškolské vzdělání s pedagogickým minimem

4. Jakým způsobem jste v průběhu Vaší pedagogické praxe seznamování s problematikou specifických poruch učení u dětí?

- a) formou kurzu
- b) prostřednictvím školního výchovného poradce
- c) samostudiem odborné literatury
- d) žádným
- e) jiným.....

5. Na jakém stupni školy pracujete?

- a) základní škola
- b) střední škola
- c) jiný typ školy (jaký?).....

6. Kolik žáků máte průměrně ve skupině při výuce cizího jazyka?

Celkem:

7. Kolik žáků se specifickou poruchou učení vyučujete cizí jazyk?

Celkem:

8. Jaký jazyk vyučujete žáky s SPU? (Lze uvést více možností)

- a) anglický jazyk
- b) německý jazyk
- c) ruský jazyk
- d) francouzský jazyk
- e) jiný

9. Jakou formou jsou na Vaší škole vzdělávání žáci s SPU ?

- a) individuální integrace (v běžné třídě ve škole)
- b) skupinová integrace (třída zřízená pro žáky s SPU v běžné škole)
- c) jinou

10. Jaké metody výuky cizích jazyků využíváte při vzdělávání žáků s SPU ? (Lze uvést více možností)

- a) práce se slovíčky
- b) překlady textů
- c) nácvik reálných situací
- d) názorné pomůcky

- e) písničky, básničky
- f) jazykové hry
- g) konverzační cvičení
- h) poslech cizojazyčných textů
- ch) diktáty
- i) písemné překlady vět
- j) doplňování jevů do předtištěného textu
- k) soustavné opakování slovíček a gramatických jevů
- l) jiné

11. Jaké alternativní metody při výuce cizích jazyků používáte?

- a) TPR–podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj
- b) metodu kritického myšlení
- c) projektové vyučování
- d) dramatickou výchovu
- e) žádné

12. Používáte při výuce cizího jazyka interaktivní pomůcky?

- a) počítačové programy
- b) interaktivní tabule
- c) tablety
- d) data projektory
- e) žádné

13. Jakou formou prověřujete získané znalosti u žáků s SPU? (Lze uvést více možností)

- a) ústním zkoušením
- b) písemnými pracemi

- c) testy s volbou odpovědi
- d) doplňování jevů do předtištěného textu
- e) referáty
- f) jiné (jaké?).....

14. Podílíte se jako učitel cizího jazyka na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu?

- a) ano
- b) ne

15. Jaké zásady v rámci individuálního vzdělávacího plánu nejčastěji u žáků s SPU uplatňujete?

- a) mají více času na provedení zadané práce
- b) dostávají kratší rozsah úkolů
- c) dostávají předtištěné materiály a zápisy
- d) tolerantněji hodnotíte specifické chyby
- e) ocenění i drobných úspěchů
- f) jiné (jaké?).....

Prohlášení žadatele

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou.

Závěrečná práce

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele

Prohlášení žadatele – Evidenční list

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce – Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				