

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



Výuka německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy

Vypracovala: Martina Cermanová
Jižní VII. č.964
141 00, Praha 4

Obor studia: SPPG – obor
Typ studia: Magisterské prezenční studium

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Duben 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

1

2 V Praze dne 12.4.2007

**Velmi děkuji PhDr. Ivě Strnadové, Ph.D. za její odborné vedení,
trpělivost a pomoc při sestavování mé diplomové práce.**

Anotace

Předkládaná diplomová práce je věnována výuce německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Na první tři kapitoly, které jsou zaměřeny na problematiku výuky dětí se specifickými poruchami učení, navazuje kapitola popisující specifika výuky cizích jazyků. Tato část práce poukazuje zejména na úskalí, se kterými se setkává pedagog během výuky cizího jazyka.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zhodnotit odlišnosti výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy u dětí se specifickými poruchami učení. Odlišný způsob vnímání, poznávání a přemýšlení těchto dětí je prezentován ve třech případových studiích.

Samostatná kapitola je věnována prezentaci a analýze učebnic a jazykových pomůcek, které je možno využít ve výuce německého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení. Zároveň zde uvádím některé pomůcky, které jsem si sama pro žáky vytvořila a popisují možnosti jejich použití.

Annotation

This thesis aims at teaching German language to pupils with specific learning disorders on the lower secondary level of compulsory education. First three chapters are focused on teaching children with specific learning disorders. Chapter four describes specifics of teaching foreign languages. This part of work points out problems faced by a teacher during the lessons.

The main aim of the thesis is to investigate the way children with specific learning disorders learn German language. Their different way of perception, learning and thinking is presented in three case studie.

Independent chapter is devoted to the presentation and the analysis of books and study materials that can be used during the lessons. This work also introduces learning tools created by the author and their alternative use.

1.2. Terminologie specifických poruch učení.....	10
1.3. Organizace péče o děti se specifickými poruchami učení v České republice.....	12
1.3.1. Soudobý systém péče o děti se specifickými poruchami učení v rámci školství ČR	12
1.4. Reeducace specifických poruch učení.....	13
1.4.1. Základní principy reeducace specifických poruch učení.....	13
1.4.2. Reedukační metody specifických poruch učení využitelné ve výuce cizích jazyků.....	15
1.5. . Právní legislativa v rámci vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	17
1.5.1. Školský zákon.....	17
1.5.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	17
1.5.2.1. Vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	18
1.5.2.2. Klíčové kompetence.....	19
1.5.2.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a cizí jazyk.....	19
1.5.2.4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Další cizí jazyk	20
1.6. Obtížnost přestupu na druhý stupeň základní školy	21
1.6.1. Přestup žáka se specifickými poruchami učení na druhý stupeň základní školy.....	21
1.6.2. Projevy specifických poruch učení v jednotlivých předmětech.....	22
1.6.3. Individuální vzdělávací plán	23
1.6.4. Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	24
1.6.5. Domácí příprava.....	25
1.7. Volba cizího jazyka.....	27
1.8. Základní úskalí osvojování si cizího jazyka.....	28
1.9. Internet ve výuce cizích jazyků.....	31
1.9.1. Využití internetových stránek v cizojazyčné výuce.....	31
1.9.2. Vyhledávač „Die Blinde Kuh“	32
1.10. Shrnutí.....	32
1.11. Metoda pozorování.....	34
1.12. Metoda rozhovoru.....	34
1.13. Obsahová analýza pedagogické dokumentace.....	36
1.13.1. Analýza osobní dokumentace.....	36
1.13.2. Analýza školní dokumentace.....	36
1.14. Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	39
1.14.1. Úrovně Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.....	40
1.14.2. Shrnutí.....	41
1.15. Učebnice německého jazyka a další pomůcky.....	42
1.15.1. Učebnice německého jazyka.....	42
Rok vydání: 2006.....	48
1.15.2. Jazykové příručky	51
1.15.3. Jazykové přehledy.....	56
1.15.4. Jazykové časopisy.....	58
1.15.5. Jazykové hry	60
1.15.6. Výukové programy.....	61
1.15.7. Vlastní pomůcky.....	64
DOMINO.....	66
HAD.....	66
SKLÁDÁNÍ SLOV.....	67

<i>Přřad' slovo k obrázku.....</i>	<i>68</i>
<i>Podtrhni, co slyšíš.....</i>	<i>70</i>
1.15.8. Shrnutí.....	71
<u>1.16. Vzdělávání pedagogů.....</u>	<u>72</u>
<u>1.17. Kazuistika.....</u>	<u>73</u>
<i>Jméno: Martin.....</i>	<i>73</i>
<u>1.18. Vývoj znalostí německého jazyka od 4. do 9. ročníku.....</u>	<u>75</u>
<u>1.19. Kazuistika.....</u>	<u>79</u>
<u>1.20. Vývoj znalostí německého jazyka od 4. do 9. ročníku.....</u>	<u>81</u>
<u>1.21. Kazuistika.....</u>	<u>86</u>
<u>1.22. Vývoj znalostí německého jazyka od 4.do 9.ročníku.....</u>	<u>88</u>
<i>Příloha č.2: Osnova rozhovoru s rodiči.....</i>	<i>98</i>
<i>Příloha č. 3: Vypracovaný IVP – případová studie č. 1.....</i>	<i>98</i>

1. Úvod

V každé škole nalezneme velké množství dětí, které mají s učením problémy. Vždy se snažíme najít příčiny, stanovit postupy, jak takovému dítěti pomoci a zmírnit tak důsledky jeho školních neúspěchů. Někdy je příčina zcela zjevná (např. nižší intelekt, špatné a nemotivující rodinné zázemí apod.), jindy se však musíme nad příčinami zamýšlet hlouběji a věnovat mnohem více času odhalení problému. Často dokážeme problém popsat, vidíme, jak se dítě chová, ale přesto nedokážeme správnou příčinu sami pojmenovat. Během výuky tyto děti neudrží pozornost, nedokáží se soustředit, zvládnout učivo stejně jako ostatní, případně mají nedostatek organizačních nebo jazykových schopností. Takovéto děti jsou častokrát nepochopeny a bývají vystavovány zesměšňování či ponižování. Pocit vlastní neschopnosti a nízkého sebevědomí na sebe nenechá dlouho čekat. Mnohdy však stačí nabídnout dítěti individuální přístup a poskytnout více času i pomůcek na to, aby učivo zvládlo. I z těchto dětí mohou být v dospělosti úspěšní lidé. Zvolit onen konkrétní postup právě pro jedno konkrétní dítě však často bývá tím nejtěžším, s čím se musí učitel potýkat. Jen ve spolupráci s odborníky (speciální pedagog, pedagogicko-psychologická poradna apod.) se podaří pojmenovat poruchu učení u jednotlivých žáků a oni též mohou pomoci učitelům, dítěti i rodičům najít správný postup, aby každé dítě mělo šanci zažívat pocit úspěchu během školní docházky.

Děti se specifickými poruchami učení (SPU) mají výukové problémy ve zvládnání některých školních kompetencí a v průběhu školní docházky se požadavky na ně ještě výrazně zvyšují. Na druhém stupni základní školy přibývají i nové školní předměty a mezi nimi také druhý cizí jazyk. Právě za druhý cizí jazyk si žáci často vybírají němčinu. I v tomto předmětu se však projevují jejich obtíže při učení.

Problematikou specifických poruch učení se již zabývala celá řada autorů, kteří popisují různé projevy a příčiny těchto poruch, ale dostupné publikace a práce se téměř nevěnují jejich vlivu na výuku cizích jazyků. Cizí jazyk je mnohdy velmi náročný i pro děti, které žádnou specifickou poruchou učení netrpí, a to zejména svými nároky na soustavnost přípravy, systematičnost, ale i schopnost přizpůsobit se dané situaci. Děti se SPU mají často schopnosti v těchto oblastech oslabené a ve zcela novém školním předmětu je nedokážou bez pomoci ostatních překonat. Z vlastní zkušenosti vím, jak obtížné to nejenom tyto děti, ale i vyučující cizích jazyků mají. Myslím si, že většina učitelů cizích

jazyků by přivítala jakoukoliv radu či zkušenost z oblasti práce s dětmi se SPU. Neodmyslitelná je zde i otázka dalšího vzdělávání vyučujících v dané problematice.

Ve své práci jsem se zaměřila na výuku německého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení na druhém stupni běžné základní školy. V případových studiích jsem se snažila zhodnotit vývoj znalostí a dovedností u dětí se specifickými poruchami učení. Tyto studie zahrnují poznatky z výuky němčiny v rozmezí čtvrtého až devátého ročníku základní školy, kdy jsem tyto děti němčině učila.

Domnívám se, že každý vyučující by měl mít nejen odborné znalosti daného oboru, i všeobecný přehled o aktuálně dostupných učebnicích a učebních pomůckách předmětu, který vyučuje, z důvodu, aby mohl vybrat ty nejvhodnější pro výuku svých žáků, a to s přihlédnutím k potřebám dětí se SPU. Jednu kapitolu jsem proto věnovala prezentaci a krátké analýze učebnic a výukových materiálů pro německý jazyk, které se v současné době objevují na trhu.

2. Specifické poruchy učení (SPU)

1.2. Terminologie specifických poruch učení

Definovat specifické poruchy učení se může zdát na první pohled snadné, neboť existuje mnoho výzkumů a nemalý počet odborných publikací vztahujících se k tomuto tématu. Přesto však neexistuje jednoznačná definice, která by byla přijímána všemi zúčastněnými obory. Většina definic se liší náhledem na celou problematiku z hlediska doby svého vzniku, přístupů této doby k dané problematice či z hlediska sociokulturních podmínek.

Značná nejednotnost je i ve vymezení označení specifických poruch učení. Při nahlédnutí do odborné literatury jsem našla také označení *specifické vývojové poruchy* či *vývojové poruchy učení*. V běžné řeči je často používáno označení *poruchy učení*, které však zahrnuje širší oblast problémů, než je tomu u specifických poruch učení. V současné terminologii se zpravidla vypouští termín *vývojové*, a tak nejpoužívanějším termínem jsou *specifické poruchy učení*. (Kocurová, 2001, s.160) Pod tento termín řadíme další podřazené pojmy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie. Předpona *dys* připojená ke slovnímu základu charakterizuje narušenou funkci.

V některých případech se jako zastřešující pojem pro všechny nebo většinu specifických poruch učení používá označení *dyslexie*. Příčinou je zřejmě fakt, že dyslexie, jako specifická vývojová porucha čtení, je historicky nejdéle sledovanou poruchou. (Kocurová, 2001, s.160)

Z mého hlediska je jednou z nejrozšířenějších definic v odborné literatuře ta, která byla formulována roku 1968 v Dallasu Světovou neurologickou federací. Domnívám se, že důvodem časté citace této definice je její možné uplatnění i pro jiné jazyky, než-li pro angličtinu.

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

(in Matějček, 1988, s. 21)

Další definice, kterou bych ráda zmínila, pochází z Národního ústavu zdraví v USA (1980) a setkáme se s ní například u Zelinkové (2005), Kocurové (2001), Michalové (2004) a Šafrové (in Vítková, 1998, s.76). Tuto definici je možno nalézt i u Matějčka (1993). Také Průcha předkládá zkrácenou verzi této definice v Pedagogickém slovníku z roku 1995 (s.209).

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (in Matějček, 1995, str. 24)

V cizojazyčné literatuře nalezneme i „současnější“ podoby definice dyslexie, se kterými se v české odborné literatuře ještě nesetkáváme.

„Dyslexie je kombinace schopností a obtíží, které ovlivňují učební proces v jedné nebo více oblastech, jimiž jsou čtení, pravopis a psaní. Doprovodné slabé stránky mohou být identifikovány v oblastech rychlosti zpracování, krátkodobé paměti, pořadí písmen, sluchového či zrakového vnímání, mluvené řeči a motorických dovedností. Je zvláště spojena se zvládnutím a používáním psaného jazyka, který může zahrnovat abecední, číselný či hudební zápis.“ (in Lednická, 2004, s.25)

Z velkého množství existujících definic je pravděpodobné, že ani v nejbližší době nebude stanovena jednoznačná a všemi přijímaná definice specifických poruch učení.

1.3. Organizace péče o děti se specifickými poruchami učení v České republice

V České republice existuje již celá řada možností v poskytování péče dětem se SPU. Na procesu nápravy se podílejí třídní učitelé, výchovní poradci, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra i rodinné poradny. Kromě školy vstupují do nápravy specifických poruch učení i další odborníci (např. logopedická pracoviště, psychiatrická oddělení, Dys-centra, terapeuti).

U dětí se SPU však převládá snaha, aby byly začleňovány do běžného kolektivu na základních školách. Pouze malá část těchto dětí dochází do specializovaných tříd. (Kucharská, 1998, s.3)

Z vlastní zkušenosti učitelky na základní škole vím, že v základním školství dochází ke zkvalitnění přístupu k dětem se SPU. Začínají se používat netradiční formy práce během výuky, učitelům jsou nabízeny odborné semináře a na trhu je i nemalé množství odborné literatury (včetně didaktických materiálů). Zásluhou zvýšených finančních dotací může vyučující využívat i větší množství výukových materiálů a pomůcek.

1.3.1. Soudobý systém péče o děti se specifickými poruchami učení v rámci školství ČR

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, mezi které se řadí například speciální metody, postupy, formy, speciální učebnice, pomůcky a didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb.¹

Základní formy speciálního vzdělávání v České republice probíhají prostřednictvím individuální a skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola).² Individuální integrace, která je u žáků se specifickými poruchami učení upřednostňována (a je také nejrozšířenější formou), může probíhat v běžné základní škole či v závažnějších případech v základní škole pro žáky se

¹ § 1 odst. 2 zákona č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

² § 3 odst. 1-4 zákona č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

specifickými poruchami učení.³ Skupinová integrace představuje vzdělávání žáků ve třídě, oddělení či studijně skupině zřízené pro žáky se SPU v běžné nebo speciální škole.

Zařazení žáka se SPU do některé formy speciálního vzdělávání provádí ředitel školy. Podmínkou je doporučení školského poradenského zařízení a také souhlas zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.⁴

1.4. Reedukace specifických poruch učení

Číst znamená v první řadě pochopit informaci, která je nám psaným textem sdělována a překonat specifické poruchy učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy. (Pokorná, 2001, s.236) V současné době existuje již velké množství reedukačních metod a stále vznikají nové. Avšak několik základních principů těchto metod zůstává stále stejných. (Matějček, 1988, s.148-152)

Domnívám se, že každý pedagog, který pracuje s dětmi se SPU, by měl znát jejich diagnózu, a tudíž by měl být také obeznámen s možnostmi reedukace SPU. Správný pedagogický přístup může nejenom zlepšit školní výsledky žáka, ale také zvýšit jeho zájem o předmět. Z tohoto důvodu považuji za důležité uvést v této práci i základní principy reedukace SPU. Zároveň popisují některé reedukační metody, které jsou využitelné ve výuce cizích jazyků.

1.4.1. Základní principy reedukace specifických poruch učení

Pokud jsou u dětí diagnostikovány specifické poruchy učení, je třeba zvolit specifický postup nápravy, který závisí na závažnosti odhalených problémů. Reedukační metody jsou velmi různorodé a vždy jsou přizpůsobeny konkrétnímu jedinci (u kterého mohou být zastoupeny i dílčí deficity poruch učení). Kompenzace zahrnuje různé způsoby odstraňování či alespoň zmírnění poruchy ve trojím smyslu, a to pedagogickém, psychologickém a sociálním. (Michalová, 2004, s.38)

³ § 5 zákona č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

⁴ § 9 odst. 1 zákona č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Individuální přístup

Je nutné si uvědomit, že dítě se SPU potřebuje mnohem více pozornosti než ostatní děti a zároveň je třeba očekávat i jeho odlišné projevy. Učitelé by měli také vzít na vědomí fakt, že tyto děti budou potřebovat jiné výukové metody.

Multisenzoriální přístup

Děti se SPU potřebují pro učení se více podnětů, a proto zapojují co nejvíce svých smyslů. V aktivitách žáka se spojuje řeč, vnímání obrázků, předmětů, prožívání konkrétních situací a připojuje se i pohyb. Čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a zároveň je větší aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Stoupají i šance na zapamatování nového poznatku.

Domnívám se, že výstižné je moto, které cituje Zelinková (2006, s.79): „Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.“

Sekvenční přístup

Při výuce žáků se SPU je téměř nezbytná zásada postupu od jednoduchého ke složitějšímu a po malých krocích. Domnívám se, že je nezbytné, aby si učitel ověřoval, zda předchozí látka byla správně pochopena, neboť žáci se SPU se při osvojování nových věcí učí velmi pomalu. Žák by měl pracovat pouze s jedním problémem, který by mu měl být objasněn pomocí multisenzoriálního přístupu. Učivo je zvládnuto teprve tehdy, až je plně zautomatizováno.

Strukturovaný přístup

Tento přístup zdůrazňuje osvojování si celků, které mají stejnou či podobnou určitou strukturu (např. grafickou strukturu, tématický celek).

Automatizace činností

Osvojení určité znalosti musí učitel zajistit soustavným cvičením a opakováním, dokud není plně zautomatizována. Teprve v případě, že se jedna činnost či dovednost zautomatizovala, mohou žáci věnovat svou pozornost jiné aktivitě.

Příznivé klima, podpora sebevědomí dítěte

Nejenom rodiče, ale i učitelé by se měli pokusit vytvořit bezpečné a klidné prostředí pro dítě, aby cítilo ze svého nejbližšího okolí podporu a pochopení. Každý sebemenší úspěch oceněný pochvalou od rodičů či učitelů znamená pro dítě posílení jeho sebevědomí a sebedůvěry.

Motivace

Dítě musí být motivováno, aby se během vzdělávání dostavil určitý výsledek. Je důležité probudit v dítěti zájem o předmět a už od prvních hodin mu dopřávat pocit úspěchu.

1.4.2. Reedukační metody specifických poruch učení využitelné ve výuce cizích jazyků

Metoda obtahování – tato metoda je vhodná pro počáteční stádia nápravy a používáme ji zejména u dětí, u nichž není rozvinuta zraková ani sluchová analýza a syntéza.

Vyučující napíše dítěti velkými psacími písmeny na větší formát papíru (nebo na tabuli) slovo a dítě ho několikrát prstem obtahuje. Každé písmeno při obtahování i zvlášť vyslovuje. Celý proces by se měl zopakovat. Teprve potom může dítě zkusit slovo i napsat samo na papír. Důležité je, aby dítě napsalo dané slovo bezchybně. Předností této varianty je, že dítě okamžitě vidí svůj úspěch.

Složitější variantou je psaní slovních spojení nebo celých vět.

Nácvik rychlého čtení – jde o metodu pohotového vnímání žáka, jež je vhodná pro děti, kterým už nedělá obtíže spojování písmen ve slabiku a slabik ve slovo.

Učitel vytvoří malou kartičku s otvorem, do kterého se vejdou maximálně dvě nebo tři písmena. Toto okénko přikládáme na řádek textu, aby se v něm objevila vždy jen jedna slabika. Zrak dítěte i jeho pozornost je zaměřena pouze na toto místo. Dítě vnímá slabiku jako celek a najednou ji i vyslovuje (např. IE – *HIER*, *VIER*, *ZIEL*).

Čtení v duetu – principem této metody je společné čtení dítěte s učitelem. Rychlost čtení je přizpůsobena možnostem dítěte. Čtení je výrazné, zřetelné a se správnou intonací. Dítě se

pokouší vyrovnávat své tempo řeči s učitelem, snaží se mu přizpůsobit a přestává vnímat své čtení.

Čtení s okénkem – cílem je cvičit správné pohyby oka po řádku, trénovat rychlost a plynulost čtení.

Do papírové čtvrtky vytvoříme okénko pro dvě až tři slova. Pozornost dítěte je soustředěna pouze k části textu v okénku a okolní písmena ho neruší.

Přidávání slov – metoda slouží k rozvíjení sluchové paměti.

Učitel řekne první slovo, žák musí dané slovo zopakovat a přidat k němu další (např. der Hund – der Hund ist – der Hund ist schwarz – der Hund ist schwarz und -).

Běhací diktát – oblíbená metoda pro rozvoj zrakové paměti.

Vyučující napíše text na větší formát papíru a umístí ve třídě. Žák se pokouší text si zapamatovat a po částech ho přepisovat na svůj arch papíru. Následuje porovnání s originálem diktátu.

Dvojice slov – toto cvičení má rozvíjet u žáka sluchovou percepci.

Žák poslouchá dvojice slov a má za úkol určit, zda jsou stejná (např. die Ziege – die Züge, das Tier – die Tür, kennen – können).

1.5.. Právní legislativa v rámci vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

1.5.1. Školský zákon

Nejvýznamnější právní normou v rámci vzdělávání žáků se SPU je *Zákon ČNR č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), který vešel v platnost 1.1.2005. Tento zákon zajišťuje stejné možnosti vzdělávání pro všechny žáky a zohledňuje vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro učitele cizích jazyků z toho plyne, že je třeba hledat nové metody a postupy, které umožní těmto žákům zvládat alespoň základy zvoleného cizího jazyka.

Vzhledem ke vzdělávání žáků se SPU je důležité zmínit *Vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, která upravuje zejména otázky forem speciálního vzdělávání, typy speciálních škol a stanovuje základní body k individuálnímu vzdělávacímu plánu (IVP). Dále uvádím *Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, podle které škola zabezpečuje poskytování poradenských služeb zpravidla prostřednictvím výchovného poradce a školního metodika prevence. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.⁵ Veškeré poradenské služby zajišťované školou musí odpovídat počtu žáků a jejich vzdělávacím potřebám.

1.5.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

MŠMT stanovilo v roce 2001 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Tento program rozpracovává cíle vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro každý obor vzdělávání byly vydány rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

⁵ § 7 odst. 1 zákona č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

RVP ZV navazuje na předškolní vzdělávání a rodinnou péči. Je založen na poznávání individuálních potřeb, možností a zájmu každého žáka, jejich respektování a rozvíjení (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním charakterem a uplatněním odpovídajících metod vede žáky k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k učení i řešení problému.(RVP ZV, 2004, s.5)

Nový dokument otvírá cesty pro proměnu procesů vyučování a učení, kvalitnější komunikaci mezi učitelem a žákem, školou a rodiči, využívání aktivních metod a strategie výuky, vhodných způsobů hodnocení žáků a také jako nejdůležitější stanovuje osvojování kompetencí k celoživotnímu vzdělávání.

Vymezuje také závazný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) na úrovni, kterou si mají osvojit žáci v základním vzdělávání. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje také úpravu vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.5.2.1. Vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Každá oblast se snaží o komplexní působení na žáka, na jeho vyvážený rozvoj v oblasti kognitivní, sociální a emocionální.

Vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a kultura
- Člověk a příroda
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

1.5.2.2. Klíčové kompetence

RVP ZV je založen na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. Tyto znalosti, dovednosti a postoje se v RVP ZV souhrnně nazývají klíčové kompetence. Klíčové kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň je popsána v každém z rámcových vzdělávacích programů a postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání. Představují ideální stav, o který budou učitelé u žáků usilovat vzhledem k jejich schopnostem a dispozicím.

1.5.2.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a cizí jazyk

RVP ZV je dokument, který v oblasti vzdělávání v cizích jazycích vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a jasně definuje základní a zároveň dosažitelné cíle pro danou skupinu žáků. Je podrobně rozpracován do jednotlivých období. RVP ZV však neurčuje žádný konkrétní přístup ani metody pro dosažení cílů. Předpokládá aktivní zapojení jednotlivých škol.

Součástí RVP ZV jsou také očekávané výstupy, kterých má být v daném jazyce a příslušném období dosaženo. Zároveň nastiňuje učivo, které s dosažením očekávaných výstupů souvisí. Výstupy jsou tvořeny široce a pro učitele mají být pouze rámcové, aby je bylo možné dále rozvíjet pro konkrétní školu, třídu, žáky. Umožňuje to výuku žáků talentovaných i žáků, kterým jazykové studium činí obtíže.

RVP ZV si klade za cíl rozvinout u žáků vícejazyčné a polykulturní vzdělání, a proto nabízí výuku cizího jazyka již od prvního ročníku ZŠ. Od třetího ročníku je cizí jazyk již povinný. Jako první cizí jazyk je doporučen jazyk anglický. RVP ZV však přímo neurčuje volbu prvního ani druhého cizího jazyka. Další cizí jazyk je volitelný nejspíše od osmého ročníku. Výuka cizího jazyka od třetího ročníku a dalšího cizího jazyka od osmého ročníku je pro všechny školy povinností, která vylučuje zahájení výuky později, ale nevylučuje její dřívější zahájení. Zařazení cizího jazyka v nižších ročnících znamená využít disponibilní časovou dotaci.⁶

⁶ Další cizí jazyk je do roku 2011/2012 vymezen jako **doplňující vzdělávací obor** s disponibilní časovou dotací šesti hodin na druhém stupni ZŠ. Znamená to, že škola musí všem žákům nabídnout další cizí jazyk ve formě volitelného předmětu.

1.5.2.4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Další cizí jazyk ⁷

V rámci druhého cizího jazyka by měl žák zvládnout základní pravidla komunikace v běžných každodenních situacích jako je například pozdrav, poděkování a představení se. Měl by poskytnout jednoduchá sdělení (adresa, blahopřání, omluva, žádost) a stručně pohovořit o základních tématických okruzích (domov, rodina, škola, volný čas, oblékání, nákupy, příroda a počasí, svátky a tradice, zeměpisné údaje). Těmto tématům by měla odpovídat také slovní zásoba. Gramatika je zaměřena na základní gramatické struktury, kde se využívá gramatických a lexikálních znalostí z výuky prvního cizího jazyka.

⁷ Příloha č.1

1. Specifické poruchy učení na druhém stupni základní školy

1.6. Obtížnost přestupu na druhý stupeň základní školy

V průběhu vývoje dochází u dětí se SPU většinou k určité úpravě specifických potíží, k jejich kompenzaci. Případné zlepšení je závislé na přiměřenosti nápravného postupu, na trpělivosti a vytrvalosti dítěte (Svoboda, 2001, s. 663). Ani s přibývajícím věkem dítěte však potíže nezmizí.

Při přechodu na druhý stupeň základní školy narážejí žáci se SPU na nové překážky. Mezi ty nejobtížnější patří větší množství nových předmětů, zejména naukových, a noví vyučující na jednotlivé předměty. Na prvním stupni byl žák zvyklý setkávat se s jedním, maximálně dvěma vyučujícími, které dobře znal, také oni už věděli, jak s tímto žákem pracovat. To vše, na co byl zvyklý, se náhle mění a on se musí rychle přizpůsobit. V tento okamžik je nutná pomoc nového třídního učitele, spolupráce všech zúčastněných pedagogů a samozřejmě dobré rodinné zázemí.

Třídní učitelé sestavují pro každého žáka se SPU individuální vzdělávací plán, který má být nápomocí učitelům, jak vyučovat daného žáka. IVP vychází z diagnózy, kterou stanoví pedagogicko psychologická poradna (PPP), a hloubky postižení dítěte. Jedná se o určitou formu smlouvy mezi školou, rodiči a žákem.

1.6.1. Přestup žáka se specifickými poruchami učení na druhý stupeň základní školy

Období přestupu na druhý stupeň ZŠ se u mnoha dětí se SPU komplikuje jejich psychickým prožíváním pro ně emocionálně náročné situace. Tyto děti mají většinou zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení. (Jucovičová, 2003, s. 16)

Některé děti v tomto období prožívají psychickou zátěž dlouhodobě a pokud včas nezasáhne povoláná osoba, tak se u dětí začne projevovat úzkost, nejistota, snížené sebevědomí a sebedůvěra.

Odlišnou reakcí, s kterou se můžeme setkat, je i poutání pozornosti nevhodnými způsoby, když už jiným způsobem nepřipoutají pozornost učitele či spolužáků. V tomto případě děti často i úmyslně vyrušují, komentují vyučování, nenosí pomůcky či neplní pokyny vyučujících.

1.6.2. Projevy specifických poruch učení v jednotlivých předmětech

Specifická porucha učení se ve větší či menší míře projeví téměř ve všech předmětech. Nejvíce postižená bývá jazyková oblast (jazyk mateřský i cizí) a matematika. Učitelé na druhém stupni základní školy musí mezi se sebou spolupracovat, předávat si své zkušenosti, navazovat na metody, které se u žáka osvědčily. Protože sama vyučují cizí jazyk, vím, jak je důležitá spolupráce zejména mezi vyučujícími mateřského a cizího jazyka. S mateřským jazykem se děti setkávají daleko dříve, než-li s cizím jazykem, proto je vhodné některé osvědčené metody použít následně i ve výuce cizího jazyka.

Také v naukových předmětech se v určité míře objevují projevy specifických poruch učení. Vzhledem k tomu, že současným vzdělávacím trendem je propojovat jednotlivé předměty (vytváří se mezioborové vztahy, děti se učí používat své znalosti a dovednosti i v jiných předmětech), považuji za vhodné uvést základní projevy specifických poruch učení také v dalších předmětech, než jenom v cizím jazyce.

Pro stručný přehled uvádím u jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů nejčastější projevy poruch učení. Je nutno podotknouti, že projevy jsou u každého jedince odlišné, variabilita projevů je velká. (Michalová, 2004, s.30)

Český jazyk

V gramatice mají děti obtíže s uplatněním gramatických pravidel v praxi. Umí si je osvojit, ale v písemném projevu je již nepoužijí.

Děti se sníženým jazykovým citem těžce určují jednotlivé mluvnické kategorie. Při skloňování jen obtížně volí správné tvary, koncovky a jejich pravopis. U časování sloves se vyskytuje nejvíce chyb při určování správných tvarů. Složitě je pro tyto děti používání vyjmenovaných slov a zejména slov příbuzných.

Děti mají obtíže se čtením, jsou neobratné při volbě správných jazykových prostředků v komunikační a slohové výchově, často vynechávají interpunkční znaménka, dochází k záměně písmen.

V rámci literatury by měli pedagogové vytvořit u dětí pozitivní vztah ke čtení, protože děti se SPU se snaží čtení vyhýbat. Zejména pro děti s dyslexií je charakteristická nižší úroveň čtení, chybí jim představa, obraz čteného. (Jucovičová, 2003, s.46)

Matematika

V matematice mají největší obtíže děti s poruchou matematických schopností – dyskalkulií. Tato porucha se týká převážně základních matematických úkonů, kdy dítě není schopno si pod číslem představit příslušný počet a není schopno se orientovat v geometrických tvarech.

Některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií, např. nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků. Také při řešení slovních úloh bývá jejich výkon zkreslen nesprávným přečtením textu nebo jeho nesprávným pochopením.

Naukové předměty

SPU zasahují téměř do všech oblastí výuky, i do naukových předmětů, a to zejména při čtení textů v učebnicích, zápisů na tabuli, ale i vlastních zápisů v sešitech. Slova, která si žák chybně přečte, se pak při osvojování látky i nesprávně naučí. (Jucovičová, 2003, s. 60)

V naukových předmětech by děti měly co nejvíce používat vizuálního materiálu – atlasů, výkresů, schémat, fotografií aj., aby došlo ke spojení názvu s názornou představou.

Pro tyto děti je podstatné, aby se naučily pracovat s textem, uměly si ho rozčlenit na menší úseky, najít klíčová slova, vytvořit si osnovu či stručný přehled. Rodiče spolu s učiteli by měli hledat vhodný učební styl.

1.6.3. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán⁸ má za úkol usnadnit vzdělávání nejenom žákům s určitými speciálními vzdělávacími potřebami, ale také vyučujícím, kteří s těmito dětmi pracují. Na vypracování každého IVP spolupracuje skupina lidí, která žákovi nejbližší: pedagogicko-psychologický pracovník, rodič, učitel, který vede reedukaci, a učitel cizího jazyka.⁹

Pro učitele cizího jazyka je podstatné, že IVP stanoví cíle pro příští výukové období, ale zároveň obsahuje doporučení, které metody a speciální pomůcky používat při práci s žákem se SPU. IVP se vypracovává na jeden školní rok a nad jeho konečnou

⁸ Sbírka zákonů č. 73/2005 Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

⁹ Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13711/2001-24

formou se musí shodnout všichni, kteří se na jeho vypracování podíleli. Součástí tohoto týmu by měl být na druhém stupni základní školy i sám žák, který se svým přístupem podílí na jeho následném plnění.

Veškerá rozhodnutí musí být vedena v nejlepším zájmu dítěte s vědomím, že úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti. IVP umožňuje totiž dítěti vzdělávat se podle jeho schopností a bez stresujícího porovnávání se spolužáky.

Jedním z důležitých bodů IVP je i hodnocení žáka, k němuž dává doporučení pedagogicko psychologická poradna. V hodnocení je nutné změnit přístup vyučujícího tak, aby se zaměřil na pozitivní kroky žáka, a tím i na podporu jeho poznávací motivace k učení namísto jednostranného zdůrazňování chyb.

Pro cizí jazyk je rozsah obsahu IVP podřízen závažnosti obtíží a důraz je kladen na verbální projev. V praxi je podstatné, že se děti domluví a nemusí perfektně ovládat gramatiku.

1.6.4. Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Klasifikace dětí s vývojovými poruchami učení je odlišná od běžné klasifikace a upřesňují ji vyhlášky a metodické pokyny MŠMT, které dávají učiteli možnost řešit problematiku hodnocení a klasifikace různými způsoby.

Možnou formou hodnocení těchto dětí je použití slovní hodnocení, a to jak na vysvědčení, tak i při průběžném hodnocení během školního roku. O použití slovního hodnocení rozhoduje ředitel na základě žádosti rodičů. Slovním hodnocením lze výrazněji ocenit snahu žáka pracovat co nejlépe, přestože výsledek vynaložené snaze neodpovídá. Slovně může učitel lépe popsat nejen nedostatky, ale také úspěchy žákovy práce, zhodnotit to, co se mu daří, ale i to, co je nutné ještě procvičit a zopakovat. Žákovi touto cestou umožníme i pozitivní ohodnocení jeho výkonů. Tento typ hodnocení se využívá hlavně v období, kdy jsou žákovy obtíže nejvýraznější.¹⁰

Dalším způsobem hodnocení žáka se SPU je použití mírnější klasifikace (o jeden i více stupňů). Tento přístup ovšem nemotivuje žáky k pravidelné přípravě na výuku a plní pouze funkci kontrolní.

U žáků s těžšími formami poruch je možno vypracovat IVP, ve kterém jsou vytýčeny reálné cíle, jichž lze dosáhnout.

¹⁰ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Při výběru jakéhokoliv z těchto způsobů hodnocení je však třeba mít na paměti individuální přístup k žákům, neboť kromě obecných společných příznaků SPU existují u každého takto diagnostikovaného žáka ještě další specifické obtíže, na které by se měl při hodnocení brát zřetel.

1.6.5.Domácí příprava

Rodinné prostředí může značně napomoci klidnému přechodu na druhý stupeň základní školy. Děti s poruchami učení mívají problémy si samy rozvrhnout své studijní povinnosti, hůře odlišují podstatné od nepodstatného a plánování je pro ně obtížné, stejně jako organizace času.

Příprava v rámci domácího prostředí bývá únosná maximálně po dobu jedné hodiny. Velký vliv zde hraje nízká koncentrace pozornosti, a proto je vhodné vkládat přestávky s odlišnou činností. (Michalová, 2004, s.31) Důležité je, aby se minimálně první rok po přestupu na druhý stupeň ZŠ někdo dítěti pravidelně věnoval. Nutné je nejenom připravovat se do školy, ale také vybudovat s dítětem určitý pravidelný režim.

Rodič by měl také zajistit vhodné prostředí, kde se bude dítě věnovat přípravě do školy, mělo by mít vyhrazeno své pracovní místo. Místnost, ve které se dítě učí, by měla být dobře osvětlená, vyvětraná a nepřetopená, aby se dítě mohlo soustředit na přípravu do školy. Všechny rušivé podněty by měly být co nejvíce eliminovány. Rodič by neměl při přípravě dítěte na vyučování vykonávat jinou činnost.

Z vlastní zkušenosti učitelky na druhém stupni základní školy chci podotknout, že se mi u těchto dětí osvědčilo zavést zápisníky či notýsky na domácí úkoly, kam si děti pravidelně zapisují, co všechno mají udělat. Tento notýsek zároveň zlepšuje a urychluje komunikaci mezi učitelem a rodiči. Toto řešení je však závislé na důslednosti všech tří stran – učitele, rodiče a žáka.

Klidné a nápomocné rodinné zázemí má vliv i na důvěru dítěte ve své vlastní schopnosti. Zvyšuje se jeho sebedůvěra a netrpí výčitkami, že nic nezvládne. Pokud rodič sám nedokáže takovéto prostředí zajistit, může se obrátit na třídního učitele nebo na odborné pracovníky. V rámci základní školy může být nápomocen zpravidla výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog.

1. Specifické poruchy učení a výuka cizího jazyka

Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se s problémy ve výuce setkávají již daleko dříve v jiných předmětech, než-li je cizí jazyk, který bývá v základních školách povinným předmětem od čtvrté třídy. Jazyková výuka, ať se jedná o jazyk mateřský či cizí, je jednou z oblastí, která přináší těmto žákům největší problémy.

Při výuce cizího jazyka u žáků se SPU se zaměřujeme spíše na to, aby žák cizímu jazyku porozuměl a dokázal se v běžných situacích vyjádřit. Je vhodné upřednostnit nácvik poslechu a mluveného projevu před písemným projevem a čtením. Cizí jazyk by měl být těmto žákům předkládán všemi smysly – spojení pojmu s obrázkem a se zvukovou představou, případně i s oporou o text. Při výuce cizího jazyka by měla být zařazována i situační cvičení, při kterých je možno využít různé praktické činnosti, pohyb a hry. (Podhajská, s.79)

Žáci se SPU potřebují na zvládnutí látky mnohem více času než děti bez těchto poruch. Děti se sníženou schopností koncentrace je nutné neustále aktivizovat, podněcovat jejich pozornost. Udržování pozornosti napomáhá i změna činností. Sled činností by měl být jednoduchý, přehledný a opakující se. Tempo činnosti pak spíše pomalejší, aby jazykové jevy byly důkladně probrány. Z vlastní zkušenosti vím, že je nutné omezovat časově limitovaná cvičení.

Vyučující cizích jazyků musí přihlížet i k jiným znalostem dítěte, než jsou pouze ty jazykové, např. ke znalostem z kultury, historie, zeměpisu i zajímavostem zemí mluvících daným cizím jazykem. Právě v těchto oblastech mohou žáci se SPU vyniknout.

Cizí jazyk se sice začíná vyučovat již na prvním stupni, ale vzhledem k převážně konverzační formě počáteční výuky a celkově přívětivějšímu přístupu k dětem s poruchou, nepůsobí dětem většinou potíže. Problémy s cizím jazykem jsou aktuálnější až na druhém stupni ZŠ.

1.7. Volba cizího jazyka

S úspěšným osvojováním cizího jazyka souvisí i otázka jeho výběru. U žáků se SPU je třeba věnovat otázce výběru cizího jazyka větší pozornost. Rodiče by měli ve spolupráci s učitelem zvážit možnosti, schopnosti a zájmy dítěte a podle toho se řídit při volbě cizího jazyka. Své poradenské služby při výběru nabízí také pedagogicko psychologické poradny (PPP) a školní speciální pedagogové.

I to, jak děti tráví svůj volný čas, může být pomocným hlediskem, neboť mnoho z nich už běžně pracuje s počítačem, kde většina softwaru je především v anglickém jazyce. Děti jsou zde i pomocí práce s počítačem motivováni k dalšímu osvojování si cizího jazyka.

Pomůckou pro výběr cizího jazyka je samozřejmě i úroveň čtení v českém jazyce. Slabikuje-li dítě či hláskuje, je pro něj lepší německý jazyk. Pro ty, kteří čtou celá slova a domýšlejí je, bude vhodnější angličtina.

Při výběru ruštiny jako jazyka blízkého češtině nelze zapomínat, že právě příbuznost obou jazyků může vést k časté mezijazykové interferenci, kterou tito žáci obtížně překonávají. Další komplikací při osvojování si ruštiny je i zvládnutí azbuky, kdy žáci těžko rozeznávají podobná písmena.

Vliv při rozhodování, který jazyk je vhodnější, mají i další faktory, jedním z nich je i místo bydliště. Například němčina je doporučována dětem, které se s ní setkávají od mala, například v pohraničních oblastech sousedících s Německem a Rakouskem.

Neméně podstatným argumentem je i to, který cizí jazyk ovládají rodiče. Ti sehrávají v domácí přípravě žáka se SPU důležitou roli.

V neposlední řadě je důležité zmínit osobnost učitele, který cizí jazyk ovládá a je ochoten připustit obtíže dítěte s poruchou, je tvořivý a dokáže hledat optimální způsoby výuky a přizpůsobit své požadavky úrovni dítěte.

S jistotou můžeme dnes říci, že neexistuje žádný univerzální cizí jazyk, který by byl vhodný pro všechny děti se SPU. Přesto však nemůžeme cizí jazyk vyřadit u těchto žáků z učebního plánu, neboť by to znamenalo jejich diskriminaci do budoucna. Ztížili bychom jim společenské uplatnění a také další studium na středních školách.

1.8. Základní úskalí osvojování si cizího jazyka

Jak už jsem se výše zmínila, může být osvojení cizího jazyka pro žáka se SPU velmi problematické, je tedy nutno používat takových metod práce, které osvojování cizího jazyka usnadní a projevy poruchy co nejvíce eliminují. Přesto však není možno překonat všechna úskalí jazyka. (Zelinková, 2006, s. 85-93)

Písemný projev

Výuka cizího jazyka probíhá většinou ústní formou, písemný projev je zařazován v menší míře a také na něj není kladen tak velký důraz. Písemný projev s velkým množstvím chyb dítě stresuje, je pro něj viditelným potvrzením toho, že písemně učivo nezvládá.

Děti se SPU mají obtíže ve zrakové percepci, a proto často pouze napodobují tvary slov bez pochopení, jelikož je nepřečtou. Částečně tomu můžeme zamezit, budeme-li dodržovat postup, kdy nejprve text s dítětem přečteme, dítě se v textu zorientuje a teprve potom text napíše. Pro tento postup je nutný dostatek času.

Jedním z nejnáročnějších úkonů pro tyto děti je psaní diktátů. Pedagog by měl předem zvážit vhodný výběr textu. Do diktátů by měla být zařazována slova, která byla již několikrát procvičována a u těžších poruch se mi osvědčilo diktát předem procvičit, např. formou domácího úkolu či doplňovacího cvičení. Právě doplňovací cvičení mnozí učitelé používají u dětí se SPU místo diktátů, čímž se snaží eliminovat množství zbytečných specifických chyb plynoucích z poruchy.

Dysortografie:

Žáci s dysortografií mají poruchy sluchového vnímání a také oblast jazykového citu je narušena. Důsledkem chybějícího citu pro jazyk je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov. Obtíže při psaní způsobuje také neschopnost dodržet pořadí písmen ve slově a nesprávné dodržování délky samohlásek.

Dysgrafie:

Děti s dysgrafií vyčerpává psaní natolik, že již nejsou schopni soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu. (Michalová, 2004, s. 19) Jelikož je jejich písmo

neupravené až nečitelné a vlastní proces psaní je velmi pomalý, nejsou schopni si svůj písemný projev adekvátně zkontrolovat.

Dyslexie:

Snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky a nerozlišování hlásek zvukově si blízkých jsou hlavními problémy při psaní dětí s dyslexií. Tyto děti mívají následně i obtíže se správným nebo dostatečně rychlým přečtením toho, co napsali, což jim ztěžuje kontrolu diktátu.

Čtení

U dětí se SPU není hlavním cílem přesné a plynulé čtení, ale především porozumění obsahu textu. Děti zpravidla těžce luští písmena a slabiky, obtížně je skládají do vět a již nestačí věnovat pozornost obsahu čteného textu. Také tempo čtení nebývá plynulé.

Před samotnou četbou by měli žáci znát většinu slovíček, aby měli šanci textu porozumět, a zároveň je vhodné před čtením zařadit do výuky poslech textu. Některým dětem vyhovuje také společné čtení nebo opakování vět po vyučujícím, čímž se u nich snižují obavy z neúspěchu jako při čtení individuálním.

Děti se často kratší texty učí nazpaměť a výsledkem je kombinace čtení a přeřikávání nazpaměť. V tomto případě mluvíme o aktivním používání slovní zásoby, které podporuje automatizaci slova a slovních spojení. (Zelinková, 2005, s. 91)

Při čtení se mi osvědčilo klást během výběru textu větší důraz na jeho grafickou podobu. Text musí být již na první pohled přehledný, odstavce dostatečně členěny a pozor musíme dát také na velikost a druh písma. Samozřejmě svou roli zde hraje i délka textu, která má být přiměřená věku dítěte, rozsahu a typu poruchy. Pokud předložíme dítěti se SPU nepřiměřeně dlouhý text, ihned ztrácíme jeho motivaci ke čtení.

Výslovnost

Děti se SPU, zvláště s dyslexií, mají omezené schopnosti naučit se správnou výslovnost, což je způsobeno obtížemi ve sluchové percepci a v artikulaci. Děti musí výraz několikrát slyšet a při cvičení větné melodie je vhodné používat grafické znázornění a gestikulaci.

Již od začátku výuky cizího jazyka je nutno klást velký důraz na výslovnost, neboť u dětí se SPU se předpokládá, že jazyk budou užívat spíše v mluvené podobě. Jednotlivá

slovíčka je vhodné již od počátku několikrát opakovat, využívat k výuce zvukové nahrávky. Čím vícekrát dítě slovo slyší, tím lépe.

Někteří učitelé německého jazyka doporučují zaměřit se zprvu na identifikační poslechová cvičení, v nichž je dobré uplatnit logatomy.¹¹ Žáci se více soustředí na fonetický jev.

Gramatika

Tato kategorie úzce souvisí s mateřským jazykem – s nezvládnutím gramatiky v mateřském jazyce. Gramatická pravidla si děti dokáží osvojit, ale v písemném projevu je již neumějí použít. Z tohoto důvodu by měl vyučující stanovit předem v souladu s IVP takové požadavky, které je žák schopen zvládnout.

Důležitým předpokladem pro osvojování si gramatiky je zpřehlednění učiva. Využíváme k tomu zejména gramatické přehledy, které by měly mít děti stále k dispozici, aby došlo k pevnému zafixování daného gramatického jevu. Při výběru těchto jazykových přehledů je vhodné dát přednost těm stručnějším a graficky přehlednějším, např. barevné odlišení, velikost písma.

Při výkladu nové gramatiky raději pro tyto žáky připravuji okopírované pracovní listy, do kterých děti pouze zaznamenávají podstatné věci a můžou zároveň sledovat můj výklad. Tyto listy si děti potom vlepí do sešitů, aby s nimi mohly i v dalších hodinách pracovat. Pokud si děti zapisují nové gramatické jevy samostatně, tak dochází často k mnoha chybám, které si zafixují a jen těžko se je později odnaučují. Jejich zápisy bývají nepřehledné a dochází k vynechávání podstatných částí výkladu.

Osvědčilo se mi i při výkladu gramatiky používat audiovizuální metodu.

Slovní zásoba

Rozšiřování slovní zásoby je často podmíněno pomalým vybavováním si i známých pojmů. Děti si nedokáží rychle utvářet přímé spojení mezi předmětem nebo situací a výrazem v cizím jazyce. Proto využíváme při výuce cizího jazyka multisenzoriální princip učení – vytváříme modelové situace, používáme názorné pomůcky, pantomimu, rytimizaci atd., přičemž nová slovíčka stále opakujeme a zdůrazňujeme.

¹¹ Logatomy – bezesmyslné slabiky

Vyučující by měl klást důraz na osvojení nejdůležitějších slovních spojení a frází. Pro snazší osvojení nové slovní zásoby můžeme zařazovat do výuky různá říkadla, jednoduché básničky, písničky a hádanky.

1.9. Internet ve výuce cizích jazyků

Internet je moderní informační technologie, která žákům často umožňuje jejich první setkání s cizojazyčným prostředím. Žák má možnost sám prostřednictvím internetu nejenom vybírat z obsáhlého množství informací, ale i volit postup a rychlost své práce.

Využití internetu ve výuce cizího jazyka je mnohostranné. Je dobrým zdrojem materiálů při přípravě učitelů na vyučování, ale i zajímavým výukovým prostorem pro žáky. Zároveň poskytuje učitelům i žákům nepřeberné množství jazykových testů a cvičení, která nabízí opakování a kontrolu podle individuální potřeby daného žáka.

1.9.1. Využití internetových stránek v cizojazyčné výuce

Na internetu nalezneme v současnosti již dostatek německy psaných stránek určených dětem. Důležité je nalézt ty, které by poskytovaly smysluplný materiál pro výuku.

Většina německých vyhledávačů je původně určena pro děti žijící v německy mluvícím prostředí pro bezpečné surfování na internetu. Ocení je ale i učitelé cizích jazyků jako zdroj inspirace a materiálů pro výuku, které napomáhají především rozvoji slovní zásoby.

Vyhledávače lze používat i při výuce jazyků u těch žáků, kteří již umí pracovat s internetem v mateřském jazyce a mají základní znalosti cizího jazyka. Mně samotné se osvědčilo nechat pracovat žáky v menších skupinách, kde si mohou navzájem vypomáhat.¹²

¹² Německé internetové stránky vhodné pro doplnění výuky němčiny: www.blinde-kuh.de, www.kidsvill.de, www.sowieso.de, www.kidnetting.de, www.zzzebra.de, www.wasiswas.de

1.9.2. Vyhledávač „Die Blinde Kuh“

Tento vyhledávač je první německy psaný vyhledávač určený speciálně pro děti ve věku od devíti do čtrnácti let. Kromě jednoduchého vyhledávání nabízí tento portál také hry pro děti, internetovou poštu, slovník, aktuální témata, odkazy na jiné internetové stránky a informace k reáliím. Na hlavní stránce je k dispozici zřetelný přehled tematických oblastí, který zde plní funkci tematicky řazeného seznamu odkazů.¹³

1.10. Shrnutí

Cizí jazyk se začíná u dětí vyučovat zpravidla až ve věku, kdy jsou již specifické poruchy učení diagnostikovány a dítě je ve speciální péči. Učitel by se měl seznámit s dokumentací žáka, jeho specifickými problémy, způsobem nápravy používané speciálními pedagogy i s postupy učitele českého jazyka a pročíst si individuální vzdělávací plán, který by měl být jakousi domluvou mezi oběma stranami.

Každý učitel by si měl, dle mého názoru, jasně vytyčit, co je pro znalost příslušného cizího jazyka důležité a co je nezbytné k tomu, aby žák ovládal jazyk na komunikativní úrovni. Musíme si uvědomit, že ne vše je pro žáky se specifickými poruchami učení osvojitelné a zvládnutelné.

¹³ Odkazy na tento vyhledávač je možno nalézt v učebnici německého jazyka „Deutsch mit Spaß“, „Deutsch mit Max“, kde mají žáci pomocí odkazů vyhledávat na internetu konkrétní informace.

1. Cíl práce

Cílem předkládané diplomové práce je popsat a zhodnotit odlišnosti výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy u dětí se specifickými poruchami učení. Specifika výuky německého jazyka u těchto dětí mají za úkol prezentovat případové studie, jejichž součástí jsou i vypracované individuální vzdělávací plány a kazuistiky dětí, které nabízejí komplexní i jazykový vývoj vybraných žáků od čtvrtého do devátého ročníku běžné základní školy.

Dílčím cílem této práce je zmapování učebnic německého jazyka a učebních pomůcek vhodných pro výuku německého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Průzkumem trhu chceme zjistit, zda je možno používat dostupné učebnice němčiny také při výuce dětí se specifickými poruchami učení a jak se dětem i pedagogům s nimi pracuje. U výukových pomůcek sledujeme nejenom šířku nabídky a využitelnost jednotlivých materiálů během výuky nebo při domácí přípravě, ale také hledáme pomůcky, které na našem trhu ještě chybí.

2. Metodologie

Tato práce je kvalitativního charakteru a používala jsem v ní metody, které jsou orientovány na poznání konkrétního individua v jeho celistvosti, komplexnosti a jedinečnosti. (Svoboda, 2001, s.31) Jedná se o metody pozorování, rozhovoru. Zároveň jsem použila informace z pedagogické dokumentace.

1.11. Metoda pozorování

Pozorování představuje techniku, která znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty a prostředí, kde k činnosti dochází. (Kocurová, 2001, s.19)

Součástí mé práce bylo zúčastněné pozorování žáků se SPU a jejich třídního kolektivu. Zúčastněné pozorování se liší od standardizovaného tím, že nepracuje s předem připravenými pozorovacími archy a vyžaduje podrobnější komentář od osoby, která výzkum provádí. (Maňák, 2004, s. 26) Pozorovala jsem vybrané žáky při individuální, ale i skupinové práci ve školním prostředí a zároveň sledovala, co ovlivňuje jejich výkon a pozornost.

Pozorování vývoje znalostí a dovedností vybraných jedinců v oblasti německého jazyka, v rozmezí čtvrtého až devátého ročníku základní školy, jsem zaznamenala v kapitole „Případové studie“. Vybrané žáky jsem sledovala během hodin německého jazyka při hodinové dotaci tří hodin týdně. Pozorování probíhalo na základě souhlasu žáků i jejich zákonných zástupců.

1.12. Metoda rozhovoru

Rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. (Gavora, 2000, s.110) Jde o metodu, jejímž hlavním cílem je vytěžení informací z vyjádření samotné sledované osoby. Tato metoda se neopírá o písemné vyjádření sledované osoby, ale vychází z ústní komunikace. (Pelikán, 2004, s.103) Právě tato forma komunikace umožňuje zachytit i vnější reakce sledované osoby.

Ve své práci jsem využívala převážně volný, nestrukturovaný rozhovor, ve kterém jde o dialog, kdy si osoby vyměňují volně své názory a vzájemně na ně reagují. Na tento typ rozhovoru má velký vliv zvolené téma a může dojít k rychlým změnám na základě vzniklých asociací. Nestrukturovaný rozhovor zároveň poskytuje úplnou volnost odpovědí. (Gavora, 2000, s.111) Sama jsem použila volný rozhovor zejména při navazování kontaktu se žáky, s nimiž jsem spolupracovala.

Kromě této varianty rozhovoru jsem užila i polostrukturovaný rozhovor, jenž se častěji používá při navazování motivačního a kontaktního rozhovoru (Pelikán, 2004, s.119) a nabízí sledované osobě určité alternativy odpovědí.

U dětí forma rozhovoru vytvořila příjemnější a zároveň otevřenější atmosféru, přičemž se nejednalo o volnou konverzaci. Během rozhovoru mi činilo největší obtíže, abych udržela odpovídající rovinu komunikace a aby mnou kladené otázky byly pro děti dostatečně srozumitelné, abych neztratila jejich pozornost, ale i důvěru.

Během své práce jsem vedla rozhovor i s rodiči žáků, které popisují ve svých případových studiích, neboť mi poskytli informace pro vypracování dílčích kazuistik.¹⁴

Rodiny jsem navštívila doma a hovořila jsem jak s dětmi, tak i s jejich rodiči, konkrétně s maminkami. Nejprve jsem hovořila s oběma (maminkou i dítětem) a potom s každým zvlášť. Otázky pro rodiče měly semistrukturovaný charakter a osnova rozhovoru je uvedena v příloze č. 2 . Během rozhovoru jsem si průběžně zaznamenávala odpovědi písemně. Při návštěvě v první rodině jsem použila diktafon za účelem nahrávání rozhovoru, ale atmosféra byla velmi neosobní a maminka i syn odpovídali velmi „úsečně“ a stroze. Z tohoto důvodu jsem si odpovědi začala pouze zapisovat. Hlavně maminky byly velmi vstřícné, své odpovědi rozváděly, doplňovaly různými informacemi a často mě nechaly nahlédnout i do osobních dokumentů či fotografií. Musím podotknout, že tyto maminky jsem znala již dříve z třídních schůzek, konzultačních hodin či ze školních akcí. Informace, které jsem po dobu psaní mé diplomové práce potřebovala doplnit nebo se za tuto dobu změnilo, mi rodiče vždy bez větších komplikací poskytli.

Od všech maminek jsem získala souhlas s užitím těchto údajů do mé diplomové práce. Pozměnila jsem pouze křestní jména dětí (na žádost maminek).

¹⁴ Kapitola 8: Případové studie

1.13. Obsahová analýza pedagogické dokumentace

1.13.1. Analýza osobní dokumentace

Osobní dokumentace obsahuje základní informace o žákovi a jeho rodině, o školní docházce a o zájmech žáka. Každá škola vede dokumentaci odlišně, forma je závislá na vedení školy. Údaje o žákovi by měla škola každý rok aktualizovat. Pelikán (2004, s.151) tuto dokumentaci označuje za faktografickou.

Konkrétní údaje o žácích jsem po souhlasu jejich zákonných zástupců a třídních učitelů čerpala z katalogových listů, které obsahují úplné informace o žákovi. Podstatným zdrojem informací pro mě byly zejména zprávy z PPP, které jsou součástí katalogových listů, a obsahují nejen žakovu diagnózu, ale i podklady pro tvorbu IVP.

K doplnění dat jsem využila i evidenčních karet žáků, jež jsou v současné době na většině škol vedeny v elektronické podobě.

1.13.2. Analýza školní dokumentace

O školní dokumentaci hovoříme v souvislosti s dokumentací, týkající se chodu konkrétní školy a patří sem např. plán školy, školní řád. (Pelikán, 2004, s.151) Tento typ dokladů obsahuje zpravidla souhrnné faktografické informace o škole.

Z této kategorie dokumentů jsem pracovala pouze s informacemi z třídních výkazů, jež poskytují převážně statistické informace. V těchto materiálech jsem sledovala prospěch vybraných žáků v německém jazyce v rozmezí čtvrtého až devátého ročníku.

Podrobné analýze dokumentů není věnována samostatná kapitola, protože všechny údaje jsou uvedeny v kapitole „Případové studie“.

1. Postup práce

Na začátku psaní mé diplomové práce jsem začala sbírat podklady pro tvorbu případových studií a zvolila jsem si metody pro svou práci, která je kvalitativního charakteru. Vybrala jsem si žáky, které učím již od čtvrté třídy a v současné době dva žáci navštěvují devátý ročník a jedna žačka je v prvním ročníku střední odborné školy. Sledovala jsem nejenom jejich jazykový vývoj, ale také jsem se seznamovala s jejich rodinným prostředím. Během práce s těmito dětmi jsem se snažila zkoušet různé pedagogické metody a pracovala jsem s mnoha učebními a výukovými materiály. V průběhu posledních dvou let jsem pracovala s dětmi intenzivněji. Děti jsem navštívila v jejich rodinách a hovořila jsem s jejich zákonnými zástupci. Od rodičů dětí jsem získala informace, které sloužily jako podklady ke jednotlivým kazuistikám. Doplnující údaje jsem od rodičů získávala během konzultačních hodin. Analýze mého pozorování a rozhovorů není věnována samostatná kapitola, protože jsem tyto údaje zpracovala v dílčích případových studiích. Jako metody pro tuto práci jsem si vybrala rozhovor, pozorování a analýzu osobní i školní dokumentace.

Informace od rodičů jsem průběžně doplňovala daty ze školní a osobní dokumentace žáků. Také tyto údaje jsem začlenila do kapitoly „Případové studie“.

Během posledních dvou let jsem zároveň sledovala náš trh s učebnicemi německého jazyka. Pokoušela jsem se s nimi pracovat i v rámci výuky německého jazyka. Některé učebnice jsem bohužel nemohla se svými žáky vyzkoušet (převážně z finančních důvodů školy), proto jsem v kapitole „Učebnice a materiály pro výuku německého jazyka“ využila i zkušeností mých kolegů ze základních škol v Praze 4. Jednotlivé učebnice jsem hodnotila nejenom pohledem učitelky cizího jazyka, ale sledovala jsem i reakce dětí, když s těmito učebnicemi pracovaly. K mým názorům na jednotlivé učební materiály jsem připojila i bibliografické údaje a stručný popis jednotlivých pomůcek.

Protože jsem na našem trhu s učebními pomůckami nenašla všechny materiály pro výuku německého jazyka, vložila jsem několik svých námětů do podkapitoly „Vlastní pomůcky“. Jedná se o aktivity, které se mi osvědčily při práci nejenom s dětmi se specifickými poruchami učení.

Mezi poslední kapitoly, které jsem zpracovávala, patří oblast organizace péče o děti se specifickými poruchami učení v České republice, která prošla v posledních letech mnoha změnami, zejména v rámci legislativy.

Dodatečně jsem také připojila kapitolu zabývající se *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*, který podle mého názoru značně ovlivní i výuku cizích jazyků. Základní problematiku jsem se snažila ve své práci nastítnit i s odrazem tohoto dokumentu na práci s dětmi se SPU.

2. Učebnice a materiály pro výuku německého jazyka

Po roce 1990 došlo v českém školství k mnoha změnám. Vzhledem k otevřeným hranicím a možnosti cestovat po celém světě se zvýšil zájem o studium cizích jazyků. Tomuto požadavku se musel přizpůsobit i trh s jazykovými učebnicemi, neboť do této doby byl výběr velmi omezený a u učebnic či jiných pomůcek pro děti se SPU téměř nulový.

V současné době je již na našem trhu dostatek jazykových materiálů jak pro děti a mládež, tak i pro dospělé. Stále však v nabídce převažují učebnice a učební pomůcky v anglickém jazyce. Také učebních pomůcek k výuce cizích jazyků u žáků se SPU není dostatek. Změnou k lepšímu by mohlo být nedávné zřízení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

1.14. Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec je dokument Rady Evropy pro Evropské jazykové portfolio. Jedním z jeho cílů je pomoci popsat stupeň zběhlosti v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit vzájemné srovnávání různých kvalifikací. Tato jednoduchá „globální škála“ zpřístupňuje systém uživatelům a poskytuje orientační body učitelům a tvůrcům kurikula¹⁵.

Výuka cizích jazyků by se měla podle nového školského zákona¹⁶ řídit Společným evropským referenčním rámcem, což vede k přehodnocení dosavadních metod a zařazení nových postupů, které by měly směřovat především k praktickému využití jazyka v každodenních situacích. Výstupní znalosti se tak stávají porovnatelnými v evropském měřítku a jsou v českém školském systému definovány úrovněmi A1, A2, B1 a B2. Přičemž A2 je úroveň cizího jazyka po ukončení základní školy a A1 pro druhý cizí jazyk. Nezbytnou součástí tohoto systému je princip sebehodnocení, kdy student sám hodnotí dosaženou úroveň svých znalostí v oblastech čtení, poslech, mluvení, psaní.

Z tohoto důvodu mnoho učebnic připojilo ke svému názvu také jednu z uvedených úrovní. Během posledních let byly vydány už i učebnice, které jsou koncipovány dle nových požadavků. Tyto učebnice vedou žáky krok za krokem k požadovaným

¹⁵ www.fraus.cz

¹⁶ Školský zákon č.561 z roku 2004

dovednostem a zároveň jim nabízejí jednoduché nástroje pro sebehodnocení. Pomocí těchto učebnic by se měl vyučovat také druhý cizí jazyk na druhém stupni základních škol.

1.14.1. Úrovně Společného evropského referenčního rámce pro jazyky¹⁷

Rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových podkladů i dokumentů v celé Evropě, definuje úrovně ovládnání jazyka a popisuje jazykové znalosti a dovednosti v kulturním kontextu.

Jedná se o vzestupnou stupnici definic, které popisují ovládnání jazyka žákem. Úrovně jsou vzestupně seřazeny od A1 do C2, přičemž A1 je považována za nejnižší a C2 za nejvyšší. Úrovně jsou chápány tak, že vyšší zahrnují ty, které jsou na stupnici níže. To v praxi znamená, že žák na úrovni A2 by měl být schopen zvládnout vše, co je zařazeno do úrovně A1.

Úrovně Společného evropského referenčního rámce pro jazyky:

A 1 - Rozumí známým výrazům z každodenního života a základním frázím zaměřeným na uspokojování konkrétních potřeb a umí je také používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jiné osobě otázky například o tom, kde žije, o lidech, které zná, a o věcech, které má, a sám na podobné otázky také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit za předpokladu, že druhá osoba mluví pomalu a zřetelně a je připravena pomoci.

A 2 - Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. velmi základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání). Může komunikovat při jednoduchých a rutinních úkolech, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných záležitostech. Umí s pomocí jednoduchých výrazů popsat aspekty svého vzdělání, bezprostřední okolí a bezprostřední potřeby.

B 1 - Rozumí hlavním bodům jasné spisovné řeči o známých záležitostech, s nimiž se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, které se mohou vyskytnout při cestování v oblasti, kde se mluví daným jazykem. Píše jednoduché souvislé texty o dobře známých tématech nebo o tématech, která ho zajímají. Umí popsat zážitky a události, sny, naděje a ambice a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.

¹⁷ www.rvp.cz

B 2 - Rozumí hlavním myšlenkám složitých textů pojednávajících jak o konkrétních, tak o abstraktních tématech, včetně odborných diskusí ve svém oboru. Dokáže konverzovat s určitou mírou plynulostí a spontánností, která umožňuje běžné rozhovory s rodilými mluvčími bez napětí pro některou ze stran. Píše jasně podrobné texty o řadě různých témat a vysvětluje svůj názor na aktuální problémy a uvádí výhody a nevýhody různých možností.

C 1 - Rozumí řadě různých náročných a delších textů a rozeznává jejich skrytý význam. Vyjadřuje se plynně a spontánně bez příliš zřejmého hledání slov. Užívá jazyk flexibilně a efektivně pro společenské, studijní a profesní účely. Píše jasné, dobře strukturované podrobné texty o složitých tématech, přičemž používá různé nástroje pro uspořádání, členění a soudržnost svého pojednání.

C 2 - Rozumí bez námahy téměř všemu, co slyší nebo čte. Umí shromažďovat informace z různých ústních a písemných zdrojů a tyto informace znovu uspořádat do souvislého celku. Umí se vyjadřovat spontánně, velmi plynně a přesně, rozlišuje jemné významové odstíny i ve složitějších situacích.

1.14.2. Shrnutí

Společný evropský referenční rámec pro jazyky umožňuje zavedení nových postupů do výuky, což pozitivně ovlivňuje i práci pedagoga s dětmi se specifickými poruchami učení. Učitelé cizích jazyků si mohou vybrat z daleko širší nabídky učebnic a učebních materiálů, které jsou ve většině případů koncipovány i pro práci s těmito dětmi.

Vyučující má také větší prostor při přípravě svých vyučovacích hodin, které jsou u dětí se SPU zaměřeny převážně na verbální formu komunikace (praktické využití jazyka). Do výuky se zavádějí nové metody, postupy a pomůcky, jež umožňují snadněji začleňovat tyto žáky do výuky.

Značný přínos Společného evropského referenčního rámce pro jazyky vidím i v důrazu, který je kladen na sebehodnocení žáka. Každý žák má tak možnost nalézt oblast, ve které se mu daří, a tím si posiluje i své sebevědomí, což má velký význam právě u dětí se SPU.

1.15. Učebnice německého jazyka a další pomůcky

Jako vyučující německého jazyka na druhém stupni základní školy musím podotknout, že náš trh s jazykovými učebnicemi nabízí v současné době široké spektrum učebnic pro tuto věkovou kategorii. Ne všechny učebnice je však možno použít i pro děti se SPU. Každá učebnice má své klady a zápory. S některými učebnicemi sama pracuji v rámci výuky německého jazyka a mám s nimi osobní zkušenost i při práci s dětmi se SPU.

1.15.1. Učebnice německého jazyka

Každá učebnice je didaktickým prostředkem, který vede ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů. Dle Průchy (2002, s.277) musí každá učebnice splňovat tři základní funkce.

Prezentace učiva – soubor informací, které musí prezentovat učebnice uživatelům, a to různými formami.

Řízení učení a vyučování – didaktický prostředek, který řídí jednak žákovu učení a jednak učitelovo vyučování.

Funkce organizační (orientační) – učebnice informuje o způsobech svého využívání.

Mimo tento didaktický pohled na učebnice, jsem se pokusila učebnice zhodnotit i pohledem žáků, které více zaujme grafické zpracování učebnice, poutavost textů a doplňující cvičení jako jsou například křížovky, říkanky, písničky. Zvláště žáci se SPU potřebují přehledné, jasně strukturované učebnice s dostatečnou zásobou procvičovacích cvičení.

Snažila jsem se vytvořit přehled učebnic, které jsou v současné době nabízené na našem trhu, a doplnila jsem ho vlastním komentářem na základě svých zkušeností nebo zkušeností kolegů z jiných pražských základních škol.

Informace o každém titulu jsem rozdělila do tří částí: bibliografické údaje, stručný popis a vlastní názor či názor vyučujících německého jazyka z pražských základních škol (blíže v kapitole 8.3.).

Bibliografické údaje a stručný popis jsem získala přímo z publikací nebo jsem je vyhledala u nakladatelství, které učebnice vydaly.

Název: **DEUTSCH MIT MAX**

Autor: Fišarová, O., Zbranková, M.

Nakladatelství: Fraus, Plzeň

Rok vydání: 2006

ISBN 80-7238-531-6



Dvoudílné vydání nové učebnice pro výuku německého jazyka jako druhého cizího jazyka. Cílem učebnice je dosáhnout výstupní úrovně A1. Učivo je v každém díle rozvrženo do 8 tématických celků a zaměřuje se na všechny čtyři základní dovednosti: mluvení, čtení, psaní a poslech. Gramatické učivo také odpovídá cílové úrovni A1, které bude dosaženo po probrání obou dílů. V každé lekci jsou přehledně stanoveny komunikativní cíle a žáci jsou vedeni k tomu, aby po probrání lekce v části „Moje portfolio“ sami zhodnotili, nakolik se jim těchto cílů podařilo dosáhnout.

Stejně jako všechny další učebnice nakladatelství Fraus pro druhý stupeň ZŠ obsahuje i tato učebnice okrajové lišty s prostorem pro mezipředmětové vztahy, strategie učení a zajímavosti z německého prostředí.

Pro učitele je určen podrobně strukturovaný obsah, který mohou využít jako podklad při vytváření Školního vzdělávacího programu.

Přestože „Deutsch mit Max“ je jedna z nejnovějších učebnic na našem trhu, měla jsem již možnost s ní pracovat. Podle této učebnice vyučuji němčinu jako druhý cizí jazyk v 6. ročníku základní školy. Už první setkání dětí s učebnicí bylo úspěšné. Učebnice je veselá, barevná, doplněná mnoha obrázky, ale zároveň pro žáky přehledná. Jednotlivé texty jsou přizpůsobeny věku dětí, a to nejenom obsahem, ale i délkou a náročností textu. Celý soubor této učebnice je zaměřen na vlastní tvořivost žáka a včleňuje do výuky pohybové, výtvarné a hudební aktivity, což je vhodné pro práci s dětmi se SPU. Zatím jediný zápor, který jsem u této učebnice našla, je lepená vazba knihy, což vede k rychlému „rozkladu“ učebnice, a to neopatrnou manipulací dětí s učebnicí. Mnoho dětí se SPU má i méně vyvinutou jemnou motoriku.

Název: **SPAß MIT MAX**

Autor: Tlustý, P., Cihlářová, V.

Nakladatelství: Fraus

Rok vydání: 2002

ISBN 80-7238-141-5



Sada tří dílů učebnic, které volně navazují na titul **START MIT MAX**, určený pro první stupeň ZŠ. Každá učebnice je rozdělena do šesti lekcí. Všechny lekce mají své ústřední téma, které je dále rozváděno v jednotlivých kapitolách. V současné době se jedná o jednu z nejvíce využívaných učebnic pro výuku německého jazyka jako prvního cizího jazyka na druhém stupni základních škol.

Specifikou této učebnice jsou okrajové lišty, které jsou společným prvkem všech učebnic nakladatelství Fraus. Jejich obsah odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu. Nabízí prostor pro mezipředmětové vztahy, otázky, úkoly a rozšiřující informace, které mají žákům napomáhat pochopit učivo jednotlivých předmětů ve vzájemných souvislostech.

Autoři této učebnice se snažili již od prvních lekcí motivovat děti k němčině, ať už formou upoutání pozornosti na naše sousední státy (Německo a Rakousko), soudobou slovní zásobou¹⁸, či internetovými odkazy v lištách učebnice.

Na této učebnici také oceňuji dostatek cvičení ke každému probíranému gramatickému jevu v pracovním sešitě. Jednotlivá cvičení je možno přizpůsobit i potřebám žáků se SPU (různé druhy obtížnosti, přehledná grafika, doplňovací cvičení, cvičení s možností výběru odpovědi). Pro rozšíření slovní zásoby se mi osvědčilo využívat doprovodné básničky, říkadla a písničky. Většina z nich je namluvena a nazpívána rodilými mluvčími na CD, které je součástí této sady.

Při práci s žáky se SPU se snažím nevybírat texty psané kurzívou nebo psacími písmeny, jelikož může u těchto dětí snadno dojít k záměně některých písmen či slabik.

Celkově můžu říci, že se mi s touto učebnicí velmi dobře pracuje a je možno ji využívat i pro práci s dětmi se SPU.

¹⁸ Např. das Handy – mobilní telefon, die Baseballkappe – kšiltovka

Název: HEUTE HABEN WIR DEUTSCH

Autor: Kučerová, E.

Nakladatelství: Jirco

Rok vydání: 1996

ISBN 80-6574-145-5



Heute haben wir Deutsch 1. - 5. díl je osvědčená a nyní nově modernizovaná učebnice. Je jednoznačně určena pro žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština, která zejména v počátečních dílech tvoří vhodnou oporu při získávání jazykových znalostí a orientaci v cizojazyčném prostředí. Zřetel k mateřskému jazyku je velice výrazný, prolíná se celým učivem. Využívá jednak pozitivní přenos znalostí mateřského jazyka do cizího a zároveň se soustavně zaměřuje na překonání typických chyb, jichž se žáci pod vlivem češtiny v němčině dopouštějí. Mimořádně důležitá je tu bohatá zásoba cvičení, která na sebe navazují v odstupňovaných sekvencích a vytvářejí tak předpoklady k postupnému zapojování jazykových znalostí do komunikativních dovedností. Žáci jsou rovněž vedeni k autonomnímu učení, k autokorekci chyb a k celkovému sebehodnocení.

Jazykové učivo je úzce spojeno s rozvíjením poznatků z realii německy mluvících zemí a s uplatněním širších kulturologických aspektů s důrazem na široké mezipředmětové vztahy. Zároveň soubor poskytuje možnosti pro výraznou diferenciaci výuky. Učebnice totiž obsahuje paralelně se základním učivem ještě učivo rozšiřující, jemuž jsou v každé lekci věnovány speciální oddíly nazvané „Wer will mehr wissen“ a „Zugabe“. Struktura těchto lekcí usnadňuje vyučovací postup a rozvržení učiva do vyučovacích hodin. Výběr a uspořádání učiva odpovídá požadavkům obsaženým ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v Evropském jazykovém portfoliu.

S touto řadou učebnic mám nejvíce zkušeností, protože jsem ji několik let používala při výuce. Učebnice zaujme spíše děti mladšího školního věku (grafickou úpravou), ale již méně děti starší, pro které je převážně určena. V učebnici postrádám zejména slovní zásobu odpovídající zájmům i nárokům žáků na druhém stupni základní školy.

Kladem učebnice, ve vztahu k žákům se SPU, jsou texty, které jsou přehledné a psané dostatečně velkým písmem. Přehledná jsou také slovíčka v jednotlivých lekcích.

Zajímavou částí učebnice jsou doplňující materiály k reáliím (např. fotografie, novinové články, obrázky, mapky), se kterými žáci rádi pracují. Tuto část využívám

převážně při rozšiřování slovní zásoby. Také s touto učebnicí můžou podle mého názoru pracovat děti se SPU, ale vhodnější ji bude používat v nižších ročnících.

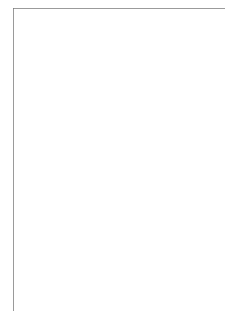
Název: **DAS NEUE DEUTSCHMOBIL**

Nakladatelství: Klett

Autor: Douvitsas-Gamst, J., Xanthos-Kretzschmer, S., Xanthos, E

Rok vydání: 2003

ISBN 3-12-676100-3



Učební komplet je určen pro věkovou kategorii 8 – 14 let. Skládá se ze tří dílů po 14 lekcích. Jednotlivé díly odpovídají stupňům Společného evropského referenčního rámce. Učební techniky jsou zde zprostředkované krok za krokem a autoři se snaží nabídnout žákům různé učební styly.

Počáteční fonetický kurz a fonetická cvičení by měla žákům zaručit úspěšné osvojení správné výslovnosti.

Tato řada učebnic se pomalu na našich základních školách dostává do pozadí. Jedním z důvodů je nejenom postarší lexika, ale také pohádkové bytosti, které nás učebnicí provázejí. Strašidlo nebo žabí rodinka příliš nezaujme žáka na druhém stupni základní školy.

Tato sada učebnic byla přepracována podle změn v německém pravopisu, ale ke změně obsahové již nedošlo. Zůstala zachována i grafika, která ráda využívá texty s tzv. bublinami, jež jsou pro žáky se SPU nepřehledné a neradi s nimi pracují. Učebnice obsahuje velké množství textů, obrázků a fotografií na malé ploše. Cvičení splývají s texty a nejsou zřetelně členěna. Sama s touto učebnicí pracuji jen zřídka.

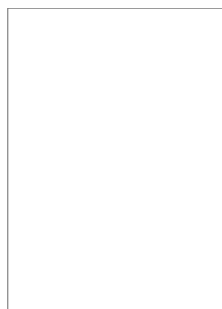
Název: **WIR**

Autor: Motta, G.

Nakladatelství: Klett

Rok vydání: 2005

ISBN 3-12-675750-2



Nová řada učebnic, která nabízí 3 – 4 moduly po 3 – 4 lekcích, je určena pro výuku němčiny jako druhého cizího jazyka. Témata této učebnice jsou již soudobá a z každodenního života, tomu odpovídá i vybraná slovní zásoba. Přehledné uspořádání jednotlivých kapitol má usnadňovat žákům orientaci v probíraném učivu. Jednotlivá témata jsou uvedena obrázkem a autentickou situací. Shrnutí cílů lekce se objevuje na první straně modulu, jejich následné upevnění nalezneme v rubrice „Du kannst“ a ověření v závěrečném testu.

Učebnici využívám při výuce pouze okrajově, jako doplňující materiál. Domnívám se totiž, že jako učebnice pro druhý stupeň základních škol neobsahuje dostatek procvičovacích gramatických cvičení a nenalezneme zde ani delší souvislé texty. Kladně bych však ohodnotila přehled gramatiky v českém jazyce, kde žáci můžou sami objevovat gramatická pravidla a srovnávat je s češtinou.

Pro žáky se SPU je učebnice velmi přehledná, barevně lákavá a názorná. Slovní zásoba je přiměřená věku dětí na druhém stupni základní školy. Přesto bych ji použila pouze jako doplňující pomůcku k výuce německého jazyka.

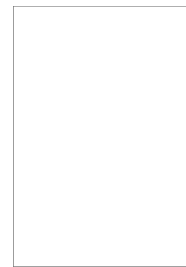
Název: **TEAM DEUTSCH**

Autor: Einhorn, A., Esterl, U. a kol.

Nakladatelství: Klett

Rok vydání: 2006

ISBN 80-8690673-6



Autoři se pokusili nabídnout učebnici, která přináší moderní a efektivní metodu učení. V učebnici nalezneme atraktivní grafické zpracování, aktuální tematiku blízkou mládeži, živý jazyk.

Team Deutsch obsahuje dvanáct lekcí vždy po osmi stranách s moderně zpracovanou tematikou. Každou lekci uvádí vstupní strana, kde jsou shrnuty cíle lekce a uzavírá ji strana „Im Team“ s projekty, hrami a návrhy pro skupinovou práci. Každá pravá strana lekce nabízí v části Baukasten¹⁹ systematicky uspořádaný přehled základních lexikálních a gramatických prostředků, který usnadňuje opakování a prohlubování probrané látky.

Jelikož tato učebnice přišla na náš trh až během tohoto školního roku 2006/2007, nemohu ji doložit svými vlastními zkušenostmi při práci s dětmi. Na první pohled je však učebnice graficky přehledná a svou slovní zásobou určená převážně pro starší žáky základní školy. Jako vyučující cizího jazyka jsem přivítala část učebnice, která poskytuje návrhy tvořivých projektů, her či kreativní tvorby ve skupinách.

¹⁹ der Baukasten - stavebnice

Název: **PLANET**

Autor: Kopp, G., Büttner, S.

Nakladatelství: Hueber

Rok vydání: 2005

ISBN 3-19-001678-x



Každý díl této čtyřdílné učebnice obsahuje 16 krátkých lekcí. Po každých dvou lekcích následuje opakovací část „Das kann ich schon“²⁰. Tento soubor učebnic klade velký důraz na procvičování výslovnosti.

Tuto učebnici bych zařadila spíše do vyšších ročníků ZŠ či na víceletá gymnázia, protože této věkové kategorii odpovídá použitá slovní zásoba. Na první pohled působí jako moderní učebnice cizího jazyka a tomu odpovídá i grafika uvnitř knihy.

„Planet“ jsem neměla možnost systematicky používat při výuce, ale kolegové, kteří s touto řadou pracují, oceňují zejména cvičení zaměřená na nácvik výslovnosti, která je pro výuku cizího jazyka nepostradatelná. Za přednost učebnice uvádějí i cvičení, jež jsou vnitřně diferencována podle stupně obtížnosti.

Podle mého názoru s učebnicí můžou pracovat i děti se SPU, ale spíše staršího školního věku.

²⁰ Das kann ich schon. – To už umím.

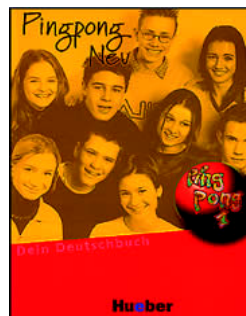
Název: **PINGPONG NEU**

Autor: Kopp, G., Fröhlich, K.

Nakladatelství: Hueber

Rok vydání: 2004

ISBN 3-19-331504-4



Moderně zpracovaná sada učebnicí cizího jazyka zaměřená zejména na konverzaci a nácvik výslovnosti. Zajímavostí této učebnice jsou úkoly určené pro práci ve skupinách či ve dvojicích, které mohou žákům osvěžit výuku cizího jazyka.

Přestože je tato učebnice bohatě ilustrována a nabízí témata z každodenního života, je určena spíše pro starší studenty. Učebnice obsahuje náročnější cvičení, větší množství gramatiky a obtížnější texty. Právě z tohoto důvodu učebnici během výuky nepoužívám. Zaujal mne na ni však pracovní sešit, který obsahuje řadu fonetických cvičení.

Tuto řadu využívají častěji kolegové na víceletých gymnáziích. Pozitivem této sady je, dle jejich mínění, zaměření na běžnou komunikaci v cizím jazyce (již od první lekce).

1.15.2. Jazykové příručky

Při výuce cizího jazyka je nutno využívat i doplňující jazykový materiál, jakým jsou například slovníky, portfolia, soubory testů. V posledních letech vychází velké množství různých jazykových pomůcek a závisí na vyučujícím, které z nich zvolí pro výuku. Jednotlivé pomůcky nejenom zpestří vyučování, ale také umožní lépe či rychleji si zapamatovat nová slovíčka nebo gramatické jevy, což ocení zejména vyučující cizích jazyků u dětí se SPU. Většina těchto pomůcek napomáhá k zapojení co největšího počtu smyslů do výuky a uplatňuje multisenzoriální přístup.

Název: **EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO**

Autor: Karásková, M.

Nakladatelství: Fraus

Rok vydání: 2005

ISBN 80-7238-216-0



Evropské jazykové portfolio je nový doplněk pro výuku cizích jazyků, který signalizuje, jak žáci ovládají cizí jazyk. Do portfolia si děti ukládají své práce a sami tak mohou posoudit, jaké úrovně dosáhly v cizím jazyce. Portfolio podporuje zejména dovednost komunikovat. Učitelům zároveň napomáhá při hodnocení jednotlivých žáků, protože jsou zde k dispozici všechny jejich testy a práce.

Evropské jazykové portfolio má tři části:

I. Jazykový pas



ukázka str. 5 a 9

V jazykovém pasu (strany 4 - 9) jsou záznamy o studentovi, jaké jazyky se učí, jaké úrovně v nich dosáhl.

II. Jazykový životopis



ukázka str. 12-13

Jazykový životopis (strany 10 - 18) si vyplní žáci sami. Budou si zde zapisovat své poznatky a hodnotit sami sebe.

III. Sbírka.



ukázka str.23

Sbírka (strana 23) – zde si žáci budou uchovávat své nejlepší práce, vysvědčení z jazykových kurzů a diplomy.

Vlastní zkušenost s jazykovým portfoliem zatím nemám, protože jsme ho s dětmi zavedli až v letošním školním roce. První reakce dětí na novou pomůcku byla velmi přívětivá a děti portfolio nadchlo. Doposud si všechny své práce pečlivě ukládají, ale stále je to pro ně něco nového. Z tohoto důvodu nemůžu pomůcku objektivně posoudit. Na tuto pomůcku mají však kladný názor i rodiče žáků, kteří mají možnost do portfolií nahlédnout během třídních schůzek či konzultací.

Název: **NEBOJTE SE NĚMČINY**

Autor: Kastlová, Z.

Nakladatelství: Fraus

Rok vydání: 2004

ISBN 80-7238-312-4



„Nebojte se němčiny“ je soubor pracovních listů pro žáky s poruchami učení, který je vhodný jako doplňkový materiál pro výuku němčiny na prvním stupni základní školy. Pracovní listy je však možno využít i na druhém stupni základní školy, zvláště jako nápravná cvičení. Sada obsahuje celkem 200 pracovních listů s cvičeními, která jsou řazena dle obtížnosti. K pracovním listům je možno zakoupit také metodickou příručku obsahující mimo podrobného metodického návodu ke každé kapitole i herní náměty pro zpestření výuky.

Při správné výběru je možno jednotlivé pracovní listy použít téměř v jakémkoliv ročníku. Je nutno brát ohled na věk dítěte, na druh a rozsah poruchy. Starší děti někdy považují tyto listy za odpočinkovou činnost, která však stále plní svou nápravnou funkci. Ráda bych na našem trhu přivítala další pomůcku tohoto typu.

Název: **MIT ERFOLG ZU DEUTSCH**

Autor: Hantschel, H.

Nakladatelství: Klett

Rok vydání: 2003

ISBN 3-12-675394-9



„Mit Erfolg zu Start Deutsch“ je kniha testů, která se skládá z jednotlivých didaktických modelových testů, které jsou určeny k přípravě na zkoušku Start Deutsch, ale je možno je využít i během běžných vyučovacích hodin k procvičování gramatiky. Po úvodu v každé lekci následují dva modelové testy ke každé zkoušce k procvičení všech typů úloh. Cvičebnice procvičuje slovní zásobu v tematických kontextech, gramatické jevy, úlohy ke čtení, poslechu, psaní a mluvení. Nechybí ani transkripce poslechových textů.

Na tuto příručku jsem byla upozorněna svými kolegy, kteří ji považují za vhodné doplnění každé učebnicové řady a používají ji zejména při opakování gramatiky. Vlastní zkušenost s tímto materiálem zatím nemám.

Název: **FIT IN DER DEUTSCHEN GRAMMATIK UND KOMMUNIKATION**

Autor: Podepřelová, A.

Nakladatelství Fraus

Rok vydání: 2002

ISBN 80-7238-311-6



Jde o soubor cvičení určený k procvičování jednotlivých gramatických jevů, který je rozdělen do 10 kapitol. Všechny kapitoly obsahují výklad, začlenění gramatického jevu do kontextu a výjimky. Ke každému gramatickému jevu zde nalezneme několik cvičení ve třech stupních obtížnosti. Publikaci je vhodné použít i pro individuální práci s talentovanými dětmi.

Tato kniha testů a cvičení se mi osvědčila v kombinaci s učebnicemi „Start mit Max“ a „Spaß mit Max“. Z velkého množství cvičení není problém vybrat to správné téměř pro každého žáka. Autoři knihy použili přehlednou grafiku i moderní slovní zásobu v jednotlivých cvičeních.

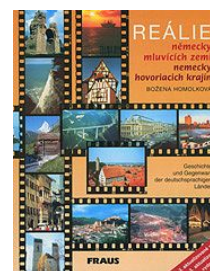
Název: **REÁLIE NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍ**

Autor: Homolková, B.

Nakladatelství: Fraus

Rok vydání: 2005

ISBN 80-7238-329-9



Publikace obsahuje přehledně strukturované informace přinášející aktuální pohled na Německo, Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko. V knize lze najít též množství faktů z historie i současnosti těchto zemí, a to včetně obrazového materiálu, schémat a přehledů.

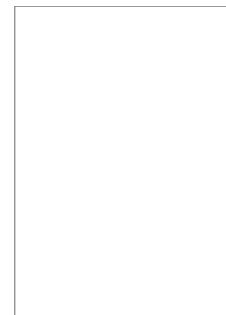
Tento doplňkový materiál používám v osmém a devátém ročníku při výuce reálií pro rozšíření slovní zásoby. Slovní zásoba této publikace je pro žáky obtížnější, proto je vhodné při práci s ní využívat německo-český slovník. Žáci devátého ročníku užívají tuto publikaci při přípravě na přijímací zkoušky na střední školy.

Název: **PÍSNÍČKY PRO DĚTI (Deutsche Kinderlieder)**

Nakladatelství: Klett

Rok vydání: 2002

ISBN 80-86906-16-7



Jedná se o obrázkovou knížku doplněnou CD s 15 písničkami v německém i českém jazyce. Tento materiál je pouze doplňujícím materiálem, který je vhodný nejenom pro propojení výuky cizího jazyka s hudební výchovou, ale hlavně pro rozvoj sluchové percepce u dětí.

Tento „zpěvník“ se hodí spíše pro děti mladšího školního věku, neboť obsahuje jednoduché dětské písničky. V nabídce našeho trhu postrádám obdobnou pomůcku určenou pro děti na druhém stupni ZŠ.

Název: **OBRÁZKOVÝ NĚMECKO-ČESKÝ SLOVNÍK**

Autor: Davies, H.

Nakladatelství: Fraus

Rok vydání: 2002

ISBN 80-900619-5-8



Přestože ve své práci neuvádím přehled slovníků, neboť jich je na našem trhu nepřeberné množství, tak bych se ráda zmínila o jednom, který mne zaujal svým netypickým zpracováním a je určen pro děti. Jedná se o ilustrovanou publikaci obsahující okolo 2000 běžně používaných slov, slovních a větných spojení spolu se situačními obrázky. Slovník má za úkol pomoci dětem si lépe zapamatovat jednotlivá slovíčka, která jsou tematicky seřazena s ohledem na každodenní situace. Slovník neobsahuje žádnou gramatiku, má dávat podnět k mluvení.

Bohatě ilustrovaný slovník je na první pohled pro děti velmi lákavý, ale pro žáky se SPU je nepřehledný vzhledem k velkému množství ilustrací a slovíček na jednom místě. Přesto si ho žáci oblíbili a rádi s ním pracují. Během výuky používám tuto publikaci pouze jako doplňkový učební materiál při rozšiřování a procvičování slovní zásoby.

1.15.3.Jazykové přehledy

Grafické přehledy slouží k usnadnění výuky gramatiky. Žáci je zpravidla používají jako podpůrné pomůcky při hodinách cizího jazyka, ale i při domácí přípravě. U těchto jazykových přehledů je důležité grafické zpracování (např. velikost a typ písmen, barevný podklad), aby byly tyto pomůcky pro děti se SPU účelné.

Osobně se mi tyto materiály osvědčily při procvičování dílčích gramatických jevů, kde mají děti v podobě těchto pomůcek přehlednou „náповědu“, protože jejich zápisy v sešitech jsou často nepřehledné a nečitelné.

Název: **PRAVOPIS A INTERPUNKCE SNADNO A RYCHLE**

Autor: Röhe, K.

Nakladatelství: Klett

Rok vydání: 2005

ISBN: 80-86906-69-8



Toto graficky přehledné leporelo německého pravopisu a interpunkce je doplněno praktickými příklady jednotlivých gramatických jevů.

Tato pomůcka se mi osvědčila zejména pro žáky se SPU, kteří potřebují při výuce zrakovou oporu. Žáci s těmito přehledy rádi pracují a já je občas zařazuji do výuky při opakování gramatiky.

Název: **NĚMECKÁ NEPRAVIDELNÁ SLOVESA NA KARTÁCH**

Autor: Hauzerová J.

Nakladatelství: Amosia

Rok vydání: 2005

ISBN 80-7183-315-0



Učební pomůcka slouží k osvojení tvarů nepravidelných sloves v němčině, využívá metodu učení založenou na zapisování slovíček na kartičky. Slovesa jsou rozdělena do 5 skupin podle změny kmenové samohlásky. Jednotlivé skupiny mají svůj symbol. Ke každému slovesu je na kartičce uveden jeho překlad do českého jazyka, tvar druhé osoby jednotného čísla, préterita a perfekta.

Tato pomůcka je zajímavou obměnou toho, jak procvičovat zejména minulé tvary nepravidelných sloves, které činí dětem velké problémy. Kartičky jsou dostatečně velké a přehledné, aby s nimi mohli pracovat mladší i starší žáci. Dětem tyto kartičky doporučuji i pro domácí přípravu. Ve škole jsem si s dětmi vytvořila obdobné karty s podstatnými jmény, přídavnými jmény a zájmeny.

Název: **NĚMECKÉ ČÍSLOVKY**

Nakladatelství Amosia

Rok vydání: 2005

ISBN 80-7183-253-2



Výuková oboustranná tabule znázorňuje přehlednou formou základní číslovky v němčině a jejich tvoření, dále početní úkony, desetinná čísla a zlomky. Příklady tvoření číslovek jsou doplněny vysvětlujícím textem.

Gramatické tabule je možno využít v jakémkoliv ročníku. Gramatika je přehledná a pro děti se stává zřetelnou oporou při nácvičení jednotlivých gramatických pravidel. Praktické je i zpracování této pomůcky – zalamované listy. Děti tuto pomůcku využívají často v začátcích, když se začíná nový gramatický jev procvičovat.

Název: **NĚMECKÁ OPOZITA A JEJICH SYNONYMA**

Nakladatelství: Allmax

Rok vydání: 2003

ISBN 80-86842-13-4



Jazykové kolečko, které má podobu dvou papírových kotoučů s okénky pro opozita a synonyma, nabízí netradiční formu opakování německé gramatiky.

Pro žáky se SPU je pomůcka nepřehledná, neboť je zde mnoho informací na malém prostoru a písmo je příliš malé. Tuto pomůcku používám častěji pouze při procvičování gramatických jevů ve vyšších ročnících ZŠ.

Název: **DEUTSCHE GRAMMATIKMAPPE**

Autor: Minarik, L.

Nakladatelství: Infoa

Rok vydání: 2001

ISBN 80-85836-52-1



Mapa německé gramatiky je psána celá v němčině a obsahuje to nejdůležitější z německé gramatiky.

Tato pomůcka slouží spíše jen ke zpestření hodin německého jazyka, než k pravidelnému používání. Děti ji využívají nejčastěji při individuální práci. Je vhodná jako pomůcka při domácí přípravě.

1.15.4. Jazykové časopisy

Cizojazyčné časopisy jsou pouze doplněním výuky, a to zejména u starších dětí, které mají již vybudovanou určitou slovní zásobu. Časopisy jsou oblíbeným zpestřením vyučovací hodiny, neboť nabízejí zajímavá a většinou i aktuální témata. Bohužel na našem trhu je stále omezená nabídka německy psaných časopisů určených pro děti. Časopisy rozšiřují nejenom jazykové znalosti, ale i všeobecný přehled dětí.

Název: **DAS RAD**

Nakladatelství: Infoa

Časopis je určen pro začátečníky, čemuž odpovídá i jeho slovní zásoba. Texty v tomto časopise obsahují témata z běžného života. U každého článku nalezneme jednoznačné vymezení procvičovaných dovedností. Jednotlivé stránky obsahují určité jazykové zaměření a slovníček na rozšíření slovní zásoby. Pro každá 3 čísla je k dispozici i CD, které nabízí různé poslechové aktivity – rozhovory, dialogy, zprávy, kvízy. V těchto cvičeních se střídají různé přízvuky a hlasy, které umožní rozšířit dětem jejich poslechové dovednosti.

Tento časopis má atraktivní design s názornou obrazovou výbavou a fotografiemi. Časopis využívám zejména ve vyšších ročnících při výuce reálií. Děti mají možnost se seznámit například s představiteli německé hudby, sportu. Většina textů je svým tématem i obtížností přiměřená věku žáků.

Název: **FREUNDSCHAFT**

Nakladatelství: Repro ČTK



Časopis je možno využít pro začátečníky i pro mírně pokročilé, neboť obsahuje široký výběr textů s rozdílnou obtížností. Pomocí časopisu je možno také zpestřit výuku reálií německy mluvících zemí.

S tímto časopisem mám nejdelší zkušenosti, neboť ho děti odebírají pravidelně ve škole a během osmého a devátého ročníku s ním pracují v rámci hodin reálií německy mluvících zemí. Texty jsou zpravidla svou obtížností přiměřené druhému stupni základní školy, obtížnější slovíčka zde nalezneme přeložená.

Název: **CIZÍ JAZYKY**

Nakladatelství: Fraus

ISBN 1210-0811



Tento časopis je jediným odborným časopisem v České republice zaměřeným na teorii a praxi vyučování zejména angličtiny, němčiny, francouzštiny, ruštiny a španělštiny. Obsahuje informace o současném vývoji jednotlivých jazykových oblastí. Nalezneme zde také aktuální informace z MŠMT a důležité zprávy našich i zahraničních jazykových institucí.

V tomto časopise mne zaujaly hlavně kapitoly „Výměna zkušeností“ a „Na pomoc učitelů“, které nabízejí jednak vyučujícím nové náměty pro výuku, ale i rady, jak pracovat s dětmi s poruchami učení nebo naopak s dětmi nadanými. V každém čísle je možno si také přečíst recenze o nových učebních materiálech a cizojazyčné literatuře.

1.15.5. Jazykové hry

Tyto jazykové pomůcky jsou oblíbené asi u všech věkových kategorií. Děti se SPU si při práci s pexesem nejenom opakuji slovíčka, ale také cvičí jemnou motoriku a zrakovou percepci. Bohužel je na našem trhu stále omezený výběr tematických okruhů.

Název: **NAJDI DVOJICI (pexeso)**

Nakladatelství: Infoa

ISBN 80-7240-086-x

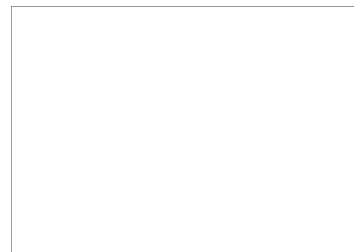


Nakladatelství Infoa nabízí velké množství témat pro opakování slovní zásoby, a to formou hry pexeso.

Pexeso se mi osvědčilo ve všech ročnících na druhém stupni ZŠ k opakování nebo rozšiřování slovní zásoby. Děti můžou pracovat samostatně, ale také opakovat ve skupinách. Pexeso ráda používám i při výuce dětí se SPU. Obrázky jsou zřetelné a písmo dobře čitelné.

Název: **WIR (pexeso)**

Nakladatelství: Klett



Pexeso je doplňkovým materiálem k učebnici Wir, ale je možno ho zakoupit i samostatně a využít k hravému procvičování slovní zásoby. Nakladatelství Klett doposud vydalo pět sad pexesa: rodina, zvířata, oblečení, zařízení bytu a země.

Stejně jako předchozí pomůcku i tuto používám ve všech ročnících druhého stupně základní školy.

1.15.6. Výukové programy

Práce na počítači je již neodmyslitelnou součástí výuky ve školách a v mnoha rodinách také součástí domácí přípravy. Existují různé výukové počítačové programy, které je možno použít pro skupinovou i individuální práci. Velká část výukových programů má i zvukovou podobu a umožňuje tak žákům procvičování výslovnosti.

Práce na počítači poskytuje učiteli možnost zadávat žákům práci podle míry jejich znalostí a schopností. Cvičení si žáci ve většině případů můžou i sami zkontrolovat a následně si zvolit lehčí či těžší stupeň zadání.

Název: **MODERNÍ GRAMATIKA NĚMČINY – CD-ROM**

Nakladatelství: Fraus

CD-ROM obsahuje nejenom gramatická cvičení, ale i výklad jednotlivých jevů a v ozvučené části základy fonetiky. Cvičení jsou rozdělena podle úrovní obtížnosti. Elektronická podoba nabízí možnost cvičení s výběrem odpovědí, ale také okamžitou kontrolu řešení i s vyhodnocením úspěšnosti.

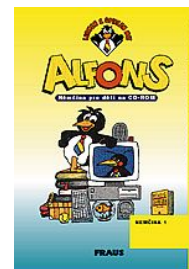


Tento výukový program je zajímavou variantou, jak zpestřit dětem opakování gramatiky. Ovládnutí tohoto programu nečinilo problémy ani dětem se SPU. Pozitivem je

i snadná orientace při hledání daného gramatického jevu, pokud děti opakují gramatiku samostatně.

Název: ALFONS – Němčina pro děti CD-ROM

Výukový program obsahuje mimo gramatických cvičení i ozvučené věty a německo-český slovník. Program je lze velmi jednoduše obsluhovat, a tak ho dokáží samostatně ovládat i žáci. Výuka probíhá formou vybraných cvičení s cílem dosáhnout odměny – hry. Program je určen pro žáky od osmi do čtrnácti let.



Program Alfons jsem neměla možnost použít při výuce, ale je používán mnoha mými kolegy převážně v nižších ročnících na druhém stupni. Pro starší žáky ho nedoporučuji, případně jenom pro opakování. Grafika i slovní zásoba zaujme spíše mladší děti.

Název: LEARNING LANGUAGES THE LANGMASTER WAY!

Nakladatelství: Max Hueber Verlag

Způsob výuky jazyků LANGMaster je založen na moderních výukových a didaktických metodách, které zajišťují rychlou a efektivní přípravu pro komunikaci v cizím jazyce v každodenních běžných situacích, v práci a při cestování.

Tento program nám umožňuje nahlédnout do kultury a prostředí německy mluvících zemí přes stravování, zvyky a chování obyvatel, až se dostaneme k dějinám a kulturním památkám.

LANGMaster slovníky – výuka němčiny je doplněna o studentský překladový slovník, který je ozvučený.

Interaktivních cvičení – program má k dispozici 38 typů cvičení a dalších interaktivních aktivit, doplňování, výběry z více možností, řazení, diktáty, párování, interaktivní dialogy atd.

Bohatý multimediální obsah – kurzy obsahují mnoho fotografií, obrázků a zvukových záznamů nahraných rodilými mluvčími.

„Centrum řeči“ – program obsahuje prvky hlasové analýzy. Počítač „poslouchá“, jak namluvíme vybraný text, vygeneruje graf založený na naší zvukové nahrávce a porovná tento graf s grafem vygenerovaným podle originální nahrávky rodilého mluvčího.

„Click & See” – po aktivaci jakéhokoliv slovíčka v textech se automaticky vyhledá v glosáři a na obrazovce se objeví jeho překlad.

Kontextový odkaz na gramatiku – každý gramatický výklad je kontextově navázán na řadu cvičení, která procvičují jeho použití v různých situacích.

Tento program je používán na mnoha pražských základních, ale i středních školách, neboť je možno si zde určit požadovanou obtížnost úkolů. Pomocí tohoto programu s dětmi nejenom procvičují gramatiku, ale píšou i opakovací testy, které dětem ihned nabídnou vyhodnocení a zároveň naznačí, na co by se měli nadále ve výuce zaměřit. Nastavení požadované náročnosti cvičení mi umožňuje, abych současně pracovala s dětmi s poruchami učení i s dětmi s rychlejším pracovním tempem.

Název: **NĚMČINA – BOLEK A LOLEK, Terasoft CD-ROM**

Nakladatelství: Terasoft



Němčina Bolek a Lolek je určena pro začátečníky a má seznámit žáky postupně s více než 250 slovíčky a větnými spojeními. Děti pracují formou hry – vstupují do pohádkové krajiny, kde se jim objevují, v závislosti na rychlosti s jakou děti pracují, nová slovíčka. Každé slovíčko je procvičeno v plně animovaných interaktivních hrách. Celkem nabízí CD-ROM 32 rozmanitých her. Pokyny jsou dětem zadávány v češtině, německou část namluvili rodičí mluvčí.

Přestože je tento výukový program určen pro první stupeň ZŠ, tak je možno ho pro zpestření výuky využít i ve vyšších ročnících. Používám ho u začátečníků v prvních hodinách pro rozšíření základní slovní zásoby.

Název: **TS Němčina pro školáky CD - ROM**

Nakladatelství: Terasoft



TS Němčina pro školáky je nově zpracovaná šestidílná řada programů pro výuku němčiny na školách. Svým obsahem tato řada plně pokrývá výuku němčiny na ZŠ. Mezi hlavní přednosti patří především podpora nejpoužívanějších učebnic, zpracování v souladu s osnovami a unikátní

rozsah procvičované látky. Program umožňuje nastavení podle používané učebnice. Přestože je tento CD - ROM určen především pro žáky ZŠ a víceletých gymnázií, lze jej s úspěchem použít i na jiných typech škol. Slovní zásoba programu je na úrovni šesti nejpoužívanějších učebnic pro ZŠ. Důraz je kladen i na porozumění mluvenému slovu a psanému textu. Pro děti je připraveno 16 interaktivně zpracovaných kreslených témat z dětem blízkých oblastí (volný čas, rodina, oběd v restauraci, denní program, dovolená...), pro udržení zájmu dětí jsou zařazeny i jednoduché příběhy.

Pro učitele je značným přínosem tzv. tiskový modul, pomocí kterého je možno vytisknout cvičení zaměřená na procvičovanou gramatiku nebo slovíčka. Vyučující si může sám nakombinovat, co potřebuje se žáky zopakovat. Cvičení jsou různých úrovní, a tak je možno zároveň pracovat s celou jazykovou skupinou.

1.15.7.Vlastní pomůcky

Každý pedagog rád používá nové pomůcky a metody, aby dětem zpestřil, ale i zefektivnil výuku. Ne všechny pomůcky jsou však dostupné na našem trhu, a tak mnohé z nich si musí vyučující vytvořit sám. Z vlastní zkušenosti můžu říci, že na tvorbě těchto pomůcek se můžou podílet i děti samotné. Ty potom mají k těmto pomůckám i jiný vztah a manipulují s nimi s větší opatrností. .

Mojí snahou u většiny pomůcek je, aby při práci s nimi žáci zapojili do činnosti co nejvíce smyslů, což je vhodné zejména pro žáky se SPU. Také se pokouším u jednotlivých pomůcek vymýšlet různé alternativy využití. Většina z nich je určena nejenom na procvičení slovní zásoby a gramatiky, ale také na rozvoj zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky, krátkodobé paměti, koncentrace pozornosti atd. Žáci často ani nepostřehnou, že se při „hraní“ i učí něco nového, nebo opakují již probranou látku.

Domnívám se, že na našem trhu chybí takovéto pomůcky zejména pro starší děti, které již mají vybudovanou základní slovní zásobu. V nabídkách jednotlivých nakladatelství nalezneme převážně domina a pexesa se základními tematickými okruhy, jež jsou vhodné spíše pro začátečníky.

Následně uvádím několik vlastních pomůcek, které se mi osvědčily ve výuce německého jazyka na druhém stupni základní školy. Tyto pomůcky používám i u dětí se SPU. U každé pomůcky uvádím, pro jaký počet žáků je vhodná, co je cílem této aktivity a možné varianty využití v rámci výuky cizího jazyka.

DOMINO

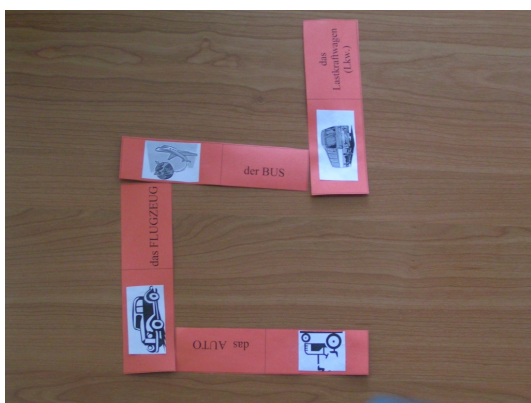
Pomůcky: papírové kartičky

Počet žáků: možno pracovat individuálně i ve skupinách

Cíl aktivity: procvičování zrakové percepce a pozornosti žáka, rozšiřování slovní zásoby

Postup: Každý žák obdrží sadu domina. Na jedné straně kartičky je obrázek a na druhé německé slovíčko, které popisuje obrázek z jiné kartičky. Žák má za úkol k sobě správně přiřadit obrázek s popisem (německým slovíčkem).

Poznámky: aktivitu je možno přizpůsobit věku žáků nejenom výběrem slovní zásoby, ale i různými variantami hry (např. hledání protikladů: kurz x lang, přiřazování podstatného jména ke slovesu: r Kuli – schreiben, procvičování reálií: Österreich – Wien)



HAD

Pomůcky: pracovní list s řadou slov určitého tématu

Počet žáků: 1

Cíl: procvičování zrakového vnímání, orientace v psaném textu, opakování slovní zásoby

Postup: Žák odděluje správně jednotlivá slova z řady slov. Zpravidla se jedná o slova jednoho tématického okruhu (např. dny v týdnu, číslovky, členové rodiny).

Poznámky: Hru je možno přizpůsobit možnostem žáka velikostí a tvarem písma, délkou a obtížností textu. Text je možno také umístit do různých obrazců.

NEINSZWEIDREIVIERFÜNFSECHS
ZEHNACHTNEUNZEHNEHN

MONTAGDIENSTAGMITTWOCHDONNERSTAGFREITAGSAMSTAGSONNTAG

MUTTVATIOMAOPASCHWESTERBRUDERSOHNTOCHTER

SKLÁDÁNÍ SLOV

- Pomůcky:** kartičky se slovy
Počet žáků: jednotlivec nebo menší skupiny žáků
Cíl: procvičování zrakového vnímání

Postup: Žáci mají za úkol sestavit z vodorovně rozstříhaných kartiček německá slova. Na každé kartičce je pouze polovina slova.

Poznámky: Variantou pro rozšíření slovní zásoby může být úkol, aby žák ke každému správně složenému slovu vymyslel německou větu. Při této aktivitě je vhodné procvičovat i členy podstatných jmen – žák sestaví slovo (podstatné jméno) a k němu doplní správný člen.



PŘÍŘAĎ SLOVO K OBRÁZKU

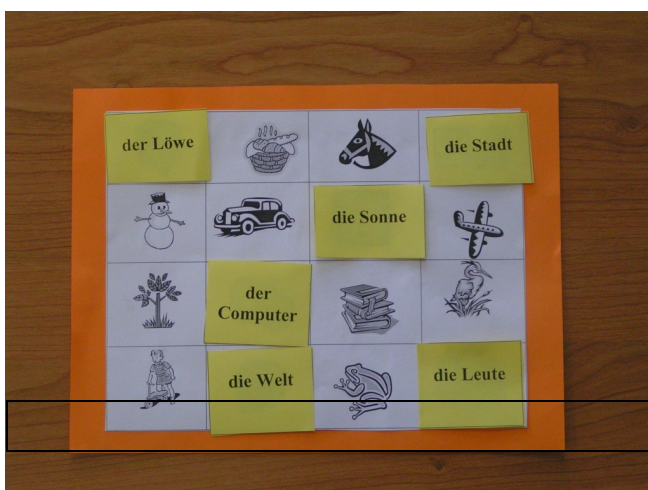
Pomůcky: tabulka s obrázky, kartičky s německými slovíčky

Počet žáků: jednotlivec nebo menší skupiny žáků

Cíl: procvičování zrakové percepce, posilování sluchové percepce, rozvoj jemné motoriky

Postup: Žáci přiřazují k obrázkům v tabulce příslušné kartičky s německými slovy, která patří k danému obrázku.

Poznámky: Po doplnění všech obrázků žáci nahlas čtou jednotlivá slova a při procvičování slovní zásoby mohou na každé slovo utvořit větu.



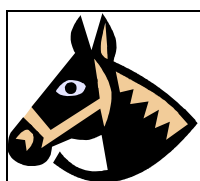
CO TO JE?

Pomůcky: pracovní list s obrázky a německými slovíčky

Počet žáků: 1

Cíl: procvičování zrakového vnímání, opakování slovní zásoby

Postup: Žáci podtrhávají slovo, které odpovídá obrázku.



der Hund

die Katze

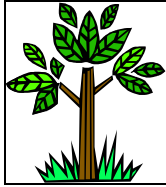
das Pferd



das Auto

das Haus

der Baum



die Blume

der Baum

die Birne



die Sonne

das Buch

die Schule



das Auto

der Zug

das Flugzeug

PODTRHNI, CO SLYŠÍŠ

Pomůcky: pracovní list s obrázky

Počet žáků: 1

Cíl: procvičování sluchové percepce, opakování slovní zásoby

Postup: Žáci podtrhávají slova, která slyší.

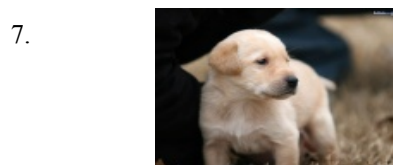
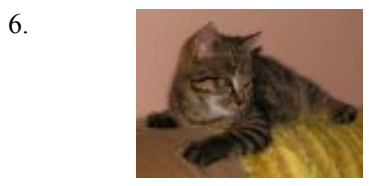
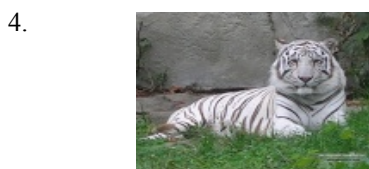
Poznámky: Důležité je, aby znali žáci všechna slova, která jsou znázorněna na obrázcích. Čím více obrázků použijeme, tím je aktivita náročnější. Je možno také nahrát slova pomocí audiovizuální techniky.

1.



2.





1.15.8. Shrnutí

Jako učitelka německého jazyka musím konstatovat, že situace s učebnicemi a pomůckami pro výuku němčiny se značně zlepšila. Přibylo nejenom nových učebnic, ale i doplňujících materiálů. Pedagog si může vybrat ze široké nabídky ať už českých, nebo zahraničních učebnic. Některé novější učebnice jsou přímo určeny pro výuku němčiny jako druhého cizího jazyka, čemuž je také přizpůsoben jejich obsah (výstupní úroveň A1).

O něco hůře je na tom nabídka učebnic pro žáky se SPU. Tyto učebnice německého jazyka, které by byly přímo určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni ZŠ, zatím neexistují. Vyučující musí využívat jiné sady učebnic a látku postupně přizpůsobovat požadavkům žáka.

Vyučujícím cizích jazyků na běžných základních školách by pomohly především takové učebnice, jež nabízejí doplňující cvičení a náměty jak pro výuku žáků se SPU, tak i pro nadané, kteří mohou mít rychlejší tempo práce. Neocenitelnými pomůckami při výuce

jsou i různé formy německých jazykových her, kterých je stále na našem trhu nedostatek a většina vyučujících německého jazyka si je musí vytvářet samostatně.

1.16. Vzdělávání pedagogů

Vzhledem k nastávajícím změnám ve výuce, které s sebou přináší zavedení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, je nadmíru důležitá otázka dalšího vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů. Ve své práci se nechci zmiňovat o možnostech vysokoškolského vzdělávání nebo kurzech německého jazyka v jazykových školách, ale o doplňujícím vzdělávání a setkávání učitelů, které je přínosné hlavně v oblasti didaktiky a metodiky německého jazyka.

Na území našeho hlavního města se v posledních letech konají pravidelná setkávání učitelů jednotlivých předmětů, jejichž cílem je získávání nových informací v daném oboru a hlavně předávání si vlastních zkušeností z výuky. Tato setkávání jsou intenzivnější od školního roku 2004/2005, kdy se začalo pracovat na některých školách na přípravě školních vzdělávacích programů podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

Osobně se účastním setkávání učitelů německého jazyka v rámci Prahy 4, která se konají čtyřikrát ročně. Na začátku každého školního roku se vyučující domluví na tématech, která jsou v daný čas nejaktuálnější. Například během minulého školního roku (2005/2006) bylo stěžejním tématem tvorba školního vzdělávacího programu podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* v oblasti cizího jazyka, a také výběr vhodných učebnic pro výuku němčiny jako druhého cizího jazyka. Na zkušenosti vyučujících s učebnicemi a výukovým materiálem německého jazyka také odkazuji v kapitole 8.2., kde jsem se snažila vytvořit přehled vhodných pomůcek pro žáky na druhém stupni základní školy. Během těchto setkávání probíhají jedenkrát ročně i semináře o námětech a nápadech pro výuku němčiny, které mají podobu otevřené dílny.

Oceňuji zároveň didaktické semináře pro pedagogy, které pořádají některé základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Semináře jsou zaměřeny na nácvik nových metod, postupů a aktivit. Každá aktivita je zde nejenom didakticky vysvětlena, ale učitelé si ji můžou i osobně vyzkoušet.

Tak jako v jiných profesích se musí i učitelé neustále sebevzdělávat, potřebují nové náměty pro svou výuku. Zejména začínající učitelé ocení přínos jednotlivých didaktických seminářů a kurzů.

1. Případová studie č. 1:

1.17.Kazuistika

Jméno: Martin

Věk: 15 let

Třída: 9.

Anamnéza rodinná:

Matka - Jana (37 let): Narodila se v Praze v úplné rodině. Má pouze jednoho mladšího bratra. Jana vystudovala střední školu a nyní je na mateřské dovolené s mladší dcerou. S otcem Martina se rozvedla, když byly Martinovi 4 roky. Nyní je podruhé vdaná.

Otec- Petr (40 let): Vyučil se mimo Prahu. Od rozvodu nejeví o syna žádný zájem a platí pouze výživné.

Martin dlouho vyrůstal jako jedináček. Doma, ale i v širší rodině, mu byla věnovaná plná péče. Na svého biologického otce si moc nevzpomíná, zná ho spíše jen z vyprávění či fotografií. Prarodiče ze strany otce již nežijí, ale o Martina zájem projevovali.

Chlapec nyní žije v rodině společně s novým manželem matky, kterého nazývá tatínkem, a o 11 let mladší sestrou. Sestru často hlídá, což se kladně projevilo i v Martinově chování k mladším dětem ve škole či spolužačkám ve třídě.

Rodiče se na výchově shodují, ale nový Martinův otec zastává v rodině autoritativnější postoj. Všechny výchovné problémy řeší domluvou. V rodině se dbá na komunikaci mezi všemi členy. Největším trestem pro chlapce podle matky bylo, když si ho nikdo nevšímal.

Martin je od malička velmi společenský a otevřený. Velmi dobře reaguje na nové prostředí a nové lidi. Ke spolužákům je velice kamarádský.

Vývojová anamnéza:

Předškolní období :

Do mateřské školy šel Martin ve 3 letech a velmi se mu tam líbilo. Pouze si nemohl zprvu zvyknout, že není středem pozornosti a že se musí o vše dělit i s ostatními dětmi. Na děti i paní učitelky si zvykl poměrně rychle. Již zde byl velmi hravý a čiperný, ale rychle unavitelný.

Školní období:

V šesti letech začal Martin chodit do první třídy základní školy, kde se zapojil do kolektivu velmi rychle. Martinovy obtíže se projevily záhy po začátku školní docházky, především v chování. Jevil se jako živé, neklidné až hyperaktivní dítě.

Problémy se kromě chování projevily také ve výuce, nejzávažněji v českém jazyce (především v písemném projevu). Písmo vykazovalo dysgrafické rysy, objevovaly se časté opravy tahů, přepisy písmen, neschopnost udržet písmo v řádku a vynechávání slov a písmen. Během první třídy byl Martin poslán na vyšetření do pedagogicko psychologické poradny, kde mu bylo diagnostikováno LMD a dysgrafie.

Martin nyní chodí již do osmé třídy. Stále je velmi nesoustředěný a kvalita jeho práce klesá v čase. Se spolužáky rád spolupracuje, často však je v delší práci ruší a odvádí jejich pozornost. Přetrvává velký rozdíl mezi psaným a mluveným projevem, ústně komunikuje velmi dobře. Neobratnost v písemném projevu Martina odrazuje od psaní delších textů, ačkoliv jeho slovní zásoba je velice dobrá. Zápisy do sešitu jsou zcela nepřehledné a chlapec je prakticky nemůže používat pro učení.

Ve čtvrté třídě si Martin zvolil jako cizí jazyk němčinu, protože ji ovládá i maminka. U Martina je upřednostňováno praktické používání jazyka a při písemném ověřování znalostí se používají testy s volbou správné odpovědi. Rodičům bylo nabídnuto také slovní hodnocení německého jazyka, ale Martin si přál klasické hodnocení pomocí známek.

Rodiče stále spolupracují školním speciálním pedagogem a jedenkrát za dva roky chodí na kontrolní vyšetření do pedagogicko psychologické poradny. Zpráva z PPP je podkladem pro Individuální vzdělávací program²¹, který se každoročně Martinovi vypracovává.

Školní anamnéza:

Martin patří mezi nadprůměrně nadané žáky, což se projevuje zvláště v naukových předmětech, kdy může více uplatňovat verbální formu komunikace jak s vyučujícími, tak i se spolužáky. V těchto předmětech by mohl dosahovat ještě lepších výsledků, pokud by byl soustředěnější na práci. U Martina je vidět zájem o nové informace a zároveň dokáže logicky tyto poznatky uplatňovat.

²¹ IVP viz příloha č.3

Největší problémy se vyskytují v českém jazyce a matematice. V matematice je pro Martina obtížné po sobě přečíst číslice, a proto je zpětná kontrola téměř vyloučena.

Výuka německého jazyka:

Martin se učí německý jazyk již pátým rokem a pokrok v mluveném projevu je znatelný každým rokem. Slovní zásoba se plynule zvětšuje a odpovídá věku žáka. Výhodou je, že Martin není stydlivý a dokáže přirozeně v cizím jazyce komunikovat a reagovat na běžné denní situace.

V písemném projevu dochází jen k malým změnám. Stále je zřetelná velká neobratnost v grafomotorice a zároveň nechut' k psaní.

Martin se nadprůměrně orientuje v poslechovém textu, reaguje správně na poslechová cvičení. Také práce se tištěným textem je odpovídající věku.

Největší problémy jsou u Martina při procvičování gramatických jevů, kdy je nutná větší pozornost a přesnost. Zatím nejobtížnější látkou bylo skloňování přídavných jmen po členu určitém a neurčitém.

1.18. Vývoj znalostí německého jazyka od 4. do 9. ročníku

4. ročník:

S výukou němčiny začal Martin ve 4. třídě. Protože počátky výuky cizího jazyka jsou zaměřené na ústní projev, tak němčina nečinila Martinovi větší obtíže. Naopak, tento předmět patřil k jeho oblíbeným.

Bez obtíží zvládal fonetická cvičení zaměřená na výslovnost. Všechna cvičení musela však být kratší, neboť Martin neudržel delší dobu pozornost. Nesoustředěnost ovlivňovala všechny jeho činnosti během výuky. Pokud byla aktivita delší 10 minut, Martin vyrušoval, povídal si se spolužáky a sledoval jiné podněty.

Slovní zásoba byla přiměřená věku. Většinu slov si Martin pamatoval ze školy, protože slyšené si lépe pamatuje. Celkově chlapci více vyhovuje učit se poslechem²². Novou slovní zásobu používal při běžné komunikaci a dokázal zpracovávat informace z poslechových textů.

Nejproblematictější oblastí ve výuce němčiny bylo čtení, a to zejména slov složených. Delší slova si musel rozdělovat a během čtení se natolik soustředil na „rozšifrování“ jednotlivých slov, že nestačil vnímat obsah textu. Při čtení bylo obtížné

²² PPP označila Martina za auditivní typ

i dekodování slov s písmeny, která se nevyskytují v českém jazyce²³. Mezi nejobtížnější slova patřila ta, která obsahují dvojhlasiky *ie* a *ei*, neboť docházelo k častým záměnám zásluhou narušené zrakové percepce.

Gramatika ve 4. ročníku nečinila Martinovi problémy. Naučil se časovat pravidelná slovesa v přítomném čase i používat imperativ pravidelných sloves. Více pozornosti muselo být věnováno pouze odlišování 1. a 4. pádu podstatných jmen, kdy Martin nedokázal používat správné členy podstatných jmen.

5. ročník:

Martin si rozšiřoval slovní zásobu přiměřeně školním požadavkům. Ústní projev mu nečinil žádné větší obtíže. V písemném projevu se objevovalo mnoho chyb, převážně docházelo k záměně či vynechávání písmen. Celkově byl písemný projev neúhledný až nečitelný.

V gramatice se chyby často objevovaly při časování nepravidelných sloves a později i v časování modálních sloves, kde dochází k změnám kmenových samohlásek v singuláru²⁴.

Martin se dokázal na konci pátého ročníku představit, popsat svou rodinu a svůj dům či byt.

6. ročník:

Během šestého ročníku nedošlo k žádným výrazným změnám, prospěch se nezměnil, ale zlepšila se domácí příprava. Martin se pravidelně učil s maminkou, procvičovali hlavně hlasité čtení a opakovali slovní zásobu.

V gramatice si Martin osvojil časování pravidelných i nepravidelných sloves, ale složitější látkou se stala osobní zájmena ve 3. a 4. pádu. Martinovi se pletly tvary zájmen a chyboval i v určování pádů.

V průběhu šestého ročníku se naučil Martin základní slovní zásobu k tématům oblékání a cestování, dokázal si objednat jídlo v restauraci či nakupovat v obchodě.

7. ročník:

²³ ä, ö, ü, ß

²⁴ např. sloveso geben (dát, dávat) – ich gebe, du gibst, er gibt

V sedmém ročníku došlo hlavně k změnám v Martinově chování, a tím i k zhoršení prospěchu. Martin neplnil své školní povinnosti (nenosil pomůcky, nevypracovával domácí úlohy, nepřipravoval se na vyučování). Ke zhoršení došlo téměř ve všech předmětech. Martin byl drzý, snažil se mít vždy poslední slovo a rád narušoval výuku svými „vtipnými“ poznámkami. Zásluhou tohoto chování se nestačil soustředit na vyučování a vnímat to, co má dělat.

Také se v této době přestal snažit psát čitelně. Písmo odbýval, a tak se písemný projev stal zcela nečitelným. Ústní projev byl stále odpovídající věku. Dokázal přiměřeně reagovat během rozhovoru, ale slovní zásoba se již nerozšiřovala.

V gramatice bylo nejobtížnějším jevem perfektní, minulý čas složený, kde je nutno dodržovat nepřímý pořádek slov ve větě. Zvláště obtížné pro Martina bylo užívání perfekta nepravidelných sloves. U těchto sloves je nutno naučit se tvary přičestí minulého nazpaměť.

8. ročník:

Během prvního pololetí se Martinovo chování začalo výrazně zlepšovat. Zklidnil své chování ve škole a na výuku byl zpravidla připraven. Přestože se stále projevovaly výkyvy v pozornosti, snažil se o aktivní přístup a spolupráci. Nejvíce se prosazoval v hodinách reálií, kdy uměl uplatnit své znalosti z oblasti zeměpisu a dějepisu.

Martin stále upřednostňoval mluvené slovo, dokázal hovořit o jednotlivých konverzačních tématech, vést dialog nebo reagovat na poslechová cvičení.

I v tomto ročníku přetrvávaly obtíže v gramatice, zejména v minulém čase sloves a v nové látce – skloňování přídavných jmen po členu určitém i neurčitém.

9. ročník:

V současné době navštěvuje Martin devátý ročník. Snaží se zlepšit prospěch ve všech předmětech, protože má novou motivaci, a to dostat se na vybranou střední odbornou školu. Chce pracovat jako ostatní děti bez SPU a odmítá jakékoliv úlevy. Zkouší psát např. celé diktáty, píše stejné písemné domácí úkoly. Martinovo větší úsilí potvrzuje i maminka, která se s Martinem stále částečně připravuje na vyučování.

Nejslabší stránkou je stále gramatika. Martin je schopen naučit se jednotlivá gramatická pravidla, ale většinou je nedokáže uplatnit, zvláště nachází-li se ve cvičení více jevů z gramatiky najednou.

Shrnutí:

Již od začátku výuky německého jazyka potřebuje Martin individuální přístup. Sám ale odmítá většinu úlev. Snaží se pracovat jako ostatní děti. Jeho písemný projev je však ve většině případů nečitelný, a tím i pro vyučující nehodnotitelný. Vzhledem k narušené jemné motorice se u Martina neosvědčilo používání počítače během výuky. Martin je při práci s počítačem pomalý a po chvíli i nesoustředěný. V současné době je práce na počítači pouze doplňkem domácí přípravy.

Silnou stránkou je jeho ústní projev. Martin umí vést rozhovor, dobře reaguje na německé pokyny během výuky, dokáže hovořit o základních konverzačních tématech, popíše obrázek či fotografii. Rád předvádí různé situační scénky a baví ho dramatizovat.

Naučil se také lépe pracovat s textem a porozumět při čtení obsahu textu. Při hlasitém čtení se však stále více soustředí na proces dekódování, než-li na porozumění.

Martinovou slabou stránkou je gramatika, kde dělá nejvíce chyb. Při procvičování se dokáže soustředit pouze na jeden gramatický jev. Jako vhodná cvičení se mi pro něj osvědčila ta, která jsou zaměřena pouze na jeden gramatický jev a mají v zadání uvedený názorný příklad, podle kterého může Martin dále pracovat.

Závěr:

Martin je typ žáka, který se učí převážně poslechem a je pro něho důležité mít k dispozici různé audiovizuální pomůcky. Vyučující musí při práci s ním klást důraz na individuální přístup a při hodnocení upřednostňovat ústní projev.

Během vyučování je dobré střídat jednotlivé činnosti, neboť při delších aktivitách ztrácí chlapec schopnost soustředit se.

Martin rád pracuje s různými jazykovými pomůckami, jako jsou například jazykové přehledy a mapy. K procvičení učiva se osvědčily různé formy her. V posledních letech s Martinem pracuji nejčastěji podle učebnic *Heute haben wir Deutsch* a *Spaß mit Max*, které chlapci nejvíce vyhovují.

1. Případová studie č. 2:

1.19.Kazuistika

Jméno: Petr

Věk: 15 let

Třída: 9.

Anamnéza rodinná:

Matka: Je vyučená prodavačka (42 let), v současné době pracuje jako kuchařka, svobodná matka.

Otec: S rodinou nikdy nežil ve společné domácnosti, o syna nejeví zájem.

Petr žije od narození pouze se svou matkou a babičkou (matka matky), otce nikdy nepoznal. Velký vliv na jeho výchovu měla babička, neboť maminka byla dlouho v práci, aby uživila rodinu, a tak se o chlapce starala ona. Z vyprávění matky je patrné, že v rodině nikdy nefiguroval žádný muž. Nejbližší příbuzní, rodina matčiny sestry, žije na Ostravsku a navštěvují se pouze zřídká.

Chlapec je doposud velmi opečovávaný a na svůj věk až příliš závislý na své matce. Ve svých patnácti letech nerad jezdí na školy v přírodě či na tábory. Na své okolí působí velmi uzavřeně, nerad se ocitá ve středu zájmu ostatní lidí a snaží se moc neprojevat na veřejnosti.

Vývojová anamnéza:

Předškolní období:

Mateřskou školu začal navštěvovat až v pěti letech. Do této doby byl doma s babičkou a s ostatními dětmi se dostával do kontaktu velmi málo. Proto také nástup do mateřské školy byl značně plačtivý. Petr si zvykal velmi pomalu na nové prostředí a zejména na velké množství dětí. Podle maminky se choval až bázlivě a vystrašeně. Situace se zlepšila přibližně po měsíci, když si našel v mateřské škole kamaráda .

Školní období:

Do základní školy nastupoval Petr téměř v sedmi letech. Také na tuto změnu si chlapec dlouze zvykal, přestože přestup do nového kolektivu mu ulehčili kamarádi z mateřské školy, kteří chodili společně s Petrem do jedné třídy. I v tomto kolektivu se choval uzavřeně.

Na Petrově chování se projevil i fakt, že učení mu činilo problémy. Obtížně rozeznával tvary písmen a komplikace mu dělalo hlasité čtení. Třídní učitelka navrhla mamince návštěvu v pedagogicko psychologické poradně. Odborný posudek doporučil integraci na základě zjištěné lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a dysgrafických rysů na bázi LMD.

Petr stále potřebuje k práci větší časový prostor a individuální přístup. Výkony na prvním stupni byly poměrně vyrovnané. Ke zhoršení školního prospěchu došlo až na druhém stupni, kdy se jednak sloučily třídy v ročníku, čímž se navýšil počet žáků ve třídě, ale i přibyli noví vyučující na jednotlivé předměty.

V páté třídě byla doporučena mamince spolupráce se školní speciální pedagožkou, kterou Petr pravidelně 1 x týdně navštěvoval během celé páté a šesté třídy. Později rodina přestala jevit zájem o spolupráci. V současné době rodina komunikuje pouze s třídní učitelkou.

Školní anamnéza:

Petr je dle vyšetření pedagogicko psychologické poradny v populačním intelektovém průměru²⁵. Tempo práce je však pomalé a znatelná je celková tělesná neobratnost. Nejslabší prospěch byl zprvu v českém a německém jazyce, nyní však přibyla i matematika s chemií.

Petr po sobě nejenom nepřečte své zápisy a poznámky v sešitech, ale často si je nestačí ani kompletně poznamenat. Pokud se vyučující chlapce sám nezeptá, zda pochopil zadání či zda si zaznamenal domácí úkol, tak Petr vyučujícího neosloví.

Největší zájem ve škole projevuje o práci s počítačem během hodin informatiky. Rád pracuje s počítačem a snaží se využívat počítačové výukové programy v jednotlivých předmětech.

Pedagogicko psychologická poradna doporučila, aby chlapec v naukových předmětech pracoval hlavně s tištěnými materiály, např. učebnicí, předtištěným zápisem

²⁵ IVP viz příloha č. 4

vyučujících. Tento postup se nejprve osvědčil, ale v posledních letech chlapec tyto materiály často ztrácí nebo zapomíná ve škole, což omezuje možnost domácí přípravy.

Výuka německého jazyka:

Petr začal s výukou německého jazyka ve čtvrté třídě. Tento jazyk záměrně doporučila speciální pedagožka, neboť ve skupině německého jazyka bylo méně žáků oproti paralelní skupině jazyka anglického. V rodině němčinu nikdo neovládá, proto je chlapec v přípravě odkázán sám na sebe. O doučování cizího jazyka rodina nikdy neuvažovala.

První rok Petr zvládal udržovat tempo s ostatními žáky ve skupině, ale již od páté třídy se výsledky začaly zhoršovat - se stoupající náročností gramatiky a přibývajícimi slovíčky.

Nejlepších výsledků dosahuje v práci s poslechovým textem, dokáže na obsah textu přiměřeně reagovat či převyprávět stručně obsah. Naopak práce s psaným textem je obtížnější a orientace v textu zdlouhavější.

Gramatiku si osvojuje pomalu a u procvičovacích gramatických cvičení se osvědčil názorný vzor v zadání. Při opakování gramatiky je nutno opakovat vždy pouze jeden gramatický jev.

1.20.Vývoj znalostí německého jazyka od 4. do 9. ročníku

4.ročník

Němčina byla pro Petra novým předmětem, který mu vybrala maminka po poradě se speciální pedagožkou, a tak také Petr k němčině přistupoval. Učivo čtvrtého ročníku je zaměřeno ve větší míře na ústní projev, což chlapci zpočátku nedělalo potíže. Zejména poslechová cvičení a nácvik výslovnosti mu nečinily problémy. Ani při těchto činnostech však neprojevoval větší aktivitu a snahu zapojit se.

Slovní zásoba byla přiměřená věku dítěte. Petr si osvojil základní slovíčka a dokázal reagovat na společenské fráze typu „Jak se jmenuješ?“, „Kolik ti je let?“, „Kde bydlíš?“. Většinu slovní zásoby si pamatoval ze školy.

V gramatice dokázal vyčasovat pravidelná a pomocná slovesa v přítomném čase. Chyby se objevovaly nejčastěji při tvoření imperativu.

5. ročník

V pátém ročníku přibylo více gramatického učiva, což se začalo projevovat na Petrových školních výsledcích, které ovlivnila i nedostatečná domácí příprava. Situace se zlepšila pouze v době, kdy docházel pravidelně ke školní speciální pedagožce, která s ním opakovala obtížnější učivo. Chlapec těžko rozlišoval nepravidelná slovesa od pravidelných. Při časování se objevovaly nejenom gramatické chyby, ale i pravopisné.

Nová slovíčka, i když se je naučil, neuměl v praxi použít. V ústním projevu byl velmi nejistý a často raději mlčel, než by odpověděl špatně. Zasludou častého opakování zvládl popsat sám sebe, svou rodinu a kamarády.

Protože měl Petr potíže v hlasitém čtení, delší texty nahlas před spolužáky nečetl. Četl pouze krátká cvičení v rámci procvičování gramatiky.

Jelikož chlapcovo písmo bylo neúhledné, často až nečitelné, byly diktáty nahrazovány doplňovacími cvičeními a gramatické zápisy dostával předem v tištěné podobě.

6. ročník

V tomto roce se prohlubovaly nedostatky v gramatice, neboť přibývalo množství nové gramatické látky. Petr dokázal rozlišit slovesa pravidelná a nepravidelná, ale nedařilo se mu vždy je správně použít ve větě či vytvořit z nich rozkazovací způsob. Během šestého ročníku se nejsložitějším učivem stala osobní zájmena ve třetím a čtvrtém pádu. Petr zvládl zájmena doplnit ve správném tvaru do jednoduchých cvičení, ale při překladu nebo konverzaci byla chybovost vysoká.

Po celý rok navštěvoval chlapec jedenkrát týdně školní speciální pedagožku, která s ním procvičovala převážně hlasité čtení a psaní.

Petr se během šestého ročníku naučil fráze, které mu umožní objednat si jídlo v restauraci či nakoupit základní potraviny. V ostatních tematických okruzích tohoto ročníku (oblečení, dopravní prostředky, cestování a prázdniny) měl pouze základní slovní zásobu, kterou neuměl vždy při konverzaci správně použít.

7. ročník

V sedmé třídě přestala spolupráce rodiny se speciální pedagožkou, což se projevilo nejvíce v písemném projevu. Také se zhoršila domácí příprava, a to nejenom v německém jazyce.

V gramatice začal Petr částečně zaostávat za ostatními žáky ve třídě, což se odrazilo i na jeho přístupu k němčině. Prohlubovaly se nedostatky z minulých ročníků. Gramatika sedmého ročníku je zaměřena hlavně na minulý čas pravidelných i nepravidelných sloves. Pokud se chlapec naučil minulé tvary sloves, tak nedokázal správně dodržet pravidla větného pořádku a umístit přičestí minulé na správné místo ve větě.

Až do této doby nečinila Petrovi obtíže poslechová cvičení. Vlivem nedostatečné slovní zásoby však cvičením již nerozuměl a obtížně doplňoval i cvičení související s textem. Fonetická cvičení zaměřená na procvičování výslovnosti zvládal zásluhou sluchové paměti bez větších obtíží. Častá poslechová cvičení napomáhala Petrovi i při čtení německých textů.

8. ročník

V prvním pololetí osmého ročníku byl Petr velmi pasivní, což se projevovalo nejenom při výuce, ale i v rámci domácí přípravy. Na výuku docházel nepřipravený a často i bez pomůcek. Změna nastala během druhého pololetí, kdy se začal zajímat o výběr střední školy. Našel si soukromou střední školu, kde bylo možné přijetí i na základě stanoveného průměru. Petr se snažil zlepšit svůj prospěch, plnil domácí přípravu, nosil pomůcky na vyučování a také se věnoval výuce němčiny.

V gramatice se snažil dohnat své spolužáky. Dařilo se mu v dílčích cvičeních, která byla zaměřena pouze na jeden gramatický jev. Komplexní gramatická cvičení byla stále podprůměrná. Pomocí pomocných gramatických přehledů a tabulek dokázal doplňovat koncovky přídavných jmen po členu určitém a neurčitém. Petr se během tohoto ročníku naučil přivlastňovací zájmena ve třetím a čtvrtém pádu a základy práce s číslovkami (letopočty, vyjádření data, zlomky aj.).

Slovní zásoba stále neodpovídala osmému ročníku, což mělo vliv především na mluvený projev, který byl velmi nejistý. Nejobtížnějším úkolem pro chlapce byl překlad z českého jazyka do německého. Nedokázal si současně vybavovat slovíčka a zároveň dodržovat i gramatická pravidla.

9. ročník

Snaha zlepšit prospěch, která se u Petra objevila v osmé třídě, přetrvává i nadále, ale již v menší míře. Chlapcova motivace dostat se na vybranou střední školu je silná, ale Petr bohužel nemá pevné základy německého jazyka.

V rámci gramatiky se snaží udržovat tempo s ostatními spolužáky, ale slovní zásoba se již téměř nerozšiřuje. Naučí se nová slovíčka, ale již si nevybavuje ta starší. Celková slovní zásoba je velmi úzká. Petr ovládá základní společenské fráze a dokáže odpovědět na položenou otázku. Nedaří se mu vést rozhovor či plynule hovořit o zadaném tématu.

Při práci s textem umí zjednodušeně převyprávět obsah, ale není si jistý při vyhledávání informací z textu.

Písemný projev je velmi nepřehledný a Petr se snaží psát co nejméně. Místo diktátů stále píše pouze doplňovací cvičení a během výuky využívá předtištěné zápisy či gramatické přehledy.

Shrnutí:

Přestože se Petr v posledním ročníku snaží zlepšit přístup ke svému vzdělávání, často naráží na své nedostatky z předchozích let. Vliv na jeho práci má i špatně čitelný, někdy až nečitelný písemný projev. Právě Petrovu snahu zlepšit svůj prospěch, považují za jeho silnou stránku.

Slabou stránkou je chlapcův ústní projev, který je i nadále velmi nejistý, stručný a s vysokou chybovostí. Obtížně vede rozhovor, popíše určitý předmět či situaci. Jistější vystupování je viditelné při scénkách či rozhovorech, které si může předem připravit.

Závěr:

Petr potřebuje nejenom individuální přístup, ale také dostatek času na jednotlivé činnosti. Vyhovuje mu jednoduché a názorné zadávání úkolů, což se pozitivně projevuje v gramatických cvičeních. Pokud je u cvičení uveden názorný příklad, tak se dokáže v zadání zorientovat a pracuje dle vzoru.

Chlapcův ústní projev potřebuje podporu nejenom vyučujících, ale i celého okolí. Důležité je časté oceňování i za malé úspěchy.

Jeho pozornost je během práce závislá nejen na obtížnosti zadání a délce činnosti, ale také na okolním prostředí. Petrovu pozornost dokáže narušit i sebemenší podnět. Pro učení potřebuje klidné prostředí s malým množstvím rušivých činitelů. Když pracuje

s různými jazykovými pomůckami, potřebuje mít jasně zadaná pravidla práce s nimi. Raději pracuje s pomůckami, které již zná. Petr preferuje v rámci výuky učebnice typu *Start mit Max* a *Deutsch mit Max*, které jsou graficky na první pohled zajímavé a odpovídají svým obsahem spíše začátečníkům. Do výuky je zařazuje při opakování určitého gramatického jevu či tématického okruhu.

Značně se zlepšila v posledním roce Petrova práce ve skupině, ke které dříve přistupoval velmi pasivně. Pokud je mu uložen a důkladně vysvětlen úkol, dokáže ho vypracovat, ale závěrečnou prezentaci stále raději přenechává svým spolužákům.

1. Případová studie č. 3

1.21. Kazuistika

Jméno: Eva

Věk: 16 let

Třída: 9.

Anamnéza rodinná:

Matka (45 let): Má vysokoškolské vzdělání humanitního směru, pracuje jako překladatelka a tlumočnice z anglického a německého jazyka.

Otec (48 let): Dosáhl vysokoškolského vzdělání ekonomického směru, v současné době soukromě podniká v oblasti výpočetní techniky.

Eva vyrůstá v úplné rodině spolu se svou o 6 let starší sestrou. Rodiče se na výchově dcer shodují a kladou velký důraz na jejich vzdělání. Obě dcery se vždy rády pohybovaly v dětském kolektivu a navštěvovaly různé zájmové kroužky. V současné době dívka věnuje nejvíce svého volného času modernímu tanci. Trénuje pravidelně čtyřikrát týdně.

V posledních letech figuruje v rodině i babička (matka matky), která se k rodině přistěhovala po smrti svého manžela. Babička se s rodinou sžila a chod rodiny nebyl příliš narušen.

Vývojová anamnéza:

Předškolní období:

Mateřskou školu začala navštěvovat až v 5 letech, do této doby byla s maminkou doma. Příchod do mateřské školy byl zprvu plačtivý, ale během dvou týdnů si zvykla. Eva si ráda hrála s dětmi ve skupině a byla k nim kamarádká. Do základní školy se těšila, neboť šla do jedné třídy se svými kamarády z mateřské školy.

Školní období:

V základní škole si zvykla velmi rychle a škola ji bavila. Již od první třídy působila jako samostatně a pečlivě pracující žákyně.

Na prvním stupni se však začaly objevovat problémy s psaným projevem a s hlasitým čtením. Při psaní bylo tempo vždy pomalejší, ale její výkon byl vyvážen v oblasti verbální a názorové.

Návštěvu pedagogicko psychologické poradny doporučila, ve spolupráci s třídní učitelkou, vyučující německého jazyka ve čtvrté třídě²⁶. Ve čtvrté třídě děti začínaly s cizím jazykem a u Evy se objevovaly v diktátech specifické a gramatické chyby, diktované věty si dívka nepamatovala a přepis byl zpravidla s chybami. Vlivem těchto obtíží byla dívka značně nejistá a typické byly obavy z možného neúspěchu.

Pedagogicko psychologická poradna diagnostikovala dyslexii a dysortografii, rozumové schopnosti jsou v oblasti mírného nadprůměru. Při učení byla Evě doporučena zraková opora, protože ve sluchové analýze byly zjištěny problémy se shluky hlásek. Bez možnosti zrakové opory její pozornost klesá.

V současné době je Eva žákyní deváté třídy a její prospěch je ve všech předmětech stabilní. Postupně se daří odstraňovat i její obavy s neúspěchu. Čtení je však stále nejisté, často opakuje slova. Přestože jsou i zápisy v sešitech přehlednější, tak potřebuje na psaní o něco více času než ostatní děti. Evě vyhovuje skupinová práce, při které pracuje aktivně a dokáže prosazovat svůj názor.

Školní anamnéza:

Eva je humanitně zaměřená, což se projevuje zejména v naukových předmětech, o které jeví největší zájem. Také ve výchovách (hudební, rodinná, tělesná a výtvarná) pracuje se zájmem a pečlivě.

Nejobtížnější je pro ni český jazyk a matematika. Projevuje však snahu vzniklé potíže v těchto předmětech překonávat.

Výuka německého jazyka:

S výukou německého jazyka začala Eva ve čtvrté třídě. Pro němčinu se rozhodli rodiče, protože oba dva jazyk ovládají a učila se ho i jejich starší dcera.

V jazyce se projevovala velká nejistota a obava z možného neúspěchu. Tato situace přetrvávala až do sedmé třídy, kdy došlo ke změně v Evině chování. Zasluhou maminy pomoci, která němčinu ovládá, a své vlastní pečlivosti se zlepšil Evin celkový výkon v němčině, zvláště mluvený projev. V deváté třídě dokáže plynule komunikovat, vést

²⁶ IVP viz. příloha č. 5

rozhovor a na lepší úrovni je i práce s poslechovými cvičeními. Slovní zásoba se zvyšuje úměrně věku dívky.

Nejproblematictější oblasti v rámci německého jazyka je gramatika, a to konkrétně pořádek slov ve větě, zvláště u minulého času složeného (perfekta) a u spojek podřadicích. Zvýšenou pozornost musí stále věnovat i psaní slov složených.

1.22.Vývoj znalostí německého jazyka od 4.do 9.ročníku

4.ročník

Začátky výuky němčiny nebyly pro Evu tak obtížné jako pro ostatní žáky, neboť už znala jednoduchá německá slovíčka a maminka se s dcerou pravidelně učila. Přestože byla vždy připravená na vyučování, tak působila velmi nejistě.

V písemném projevu se objevovala velká chybovost zejména v pravopisu a docházelo k záměně některých písmen. Stresovou situací pro dívku bylo psát před spolužáky na tabuli, nebo i jenom doplňovat do předepsaných cvičení. Také v krátkých diktátech a doplňovacích cvičení se vyskytovalo mnoho pravopisných a specifických chyb. Nejvíce chyb bylo možno zaznamenat ve slovech složených. Přestože byla Eva pečlivá a každé cvičení měla ve zvyku po sobě překontrolovat, tak se chybovost nesnižovala a Eva pocítovala, že je neúspěšná.

Bez obtíží zvládala kratší fonetická cvičení, neboť výslovnost měla zásluhou častých pobytů v německy mluvících zemích odposlouchanou. Delší věty si však nepamatovala, musela využívat tištěnou předlohu textu.

V rámci gramatiky se naučila časovat pravidelná slovesa v přítomném čase a následně i vytvořit imperativ těchto sloves. Zvýšenou pozornost musela věnovat rozlišování prvního a čtvrtého pádu podstatných jmen, zvláště při používání členu neurčitého.

5.ročník

Eva měla ve své jazykové skupině největší slovní zásobu, ale ta byla převážně pasivní. Nerada hovořila sama od sebe, vždy čekala až ji osloví vyučující. Svoji slovní zásobu si rozšiřovala doma při poslechu německých písniček a pohádek.

Dívka uměla ústně popsat svou rodinu, domov a kamarády. Bez obtíží používala číslovky do sta, znala barvy a uměla vyjmenovat zvířata. Plynule dokázala sama sebe představit.

Při psaní měla Eva velmi pomalé tempo, protože se snažila soustředit na správnost. Při opisu byl počet chyb menší než při diktovaném textu. Vliv na chybovost měl nedostatečně rozvinutý fonemický sluch. Chyby bylo možno zaznamenat zejména v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek či při odlišování měkkých a tvrdých slabik. Písemná domácí příprava byla po celý rok velmi pečlivá a zpravidla bezchybná.

Ani gramatika pátého ročníku nebyla pro Evu náročná. Zvládla velmi dobře časovat slovesa pravidelná i nepravidelná. Znala pravidla větného rámce ve větě oznamovací i tázací. Uměla používat tázací zájmena ve fázích i při překladu.

6.ročník

Během šestého ročníku navštěvovala Eva kurz německého jazyka v jazykové škole. Tento kurz byl zaměřen na výuku cizího jazyka formou hry a lektoři kladli důraz na mluvené slovo. Nutnost vystupovat a mluvit před skupinou osob Evě velmi prospěla, což se brzy projevilo i v rámci školní výuky. Dívka si začala více věřit a svou slovní zásobu se učila používat.

Rychle se snažila reagovat v dialogu, dokázala hovořit o základních konverzačních tématech – návštěva restaurace, nakupování, jídlo a pití. Ústním projevem se snažila kompenzovat častou chybovost v písemném projevu, kde nedošlo k výraznější změně.

V gramatice bylo znatelné, že Eva gramatickým pravidlům rozumí, ale písemná cvičení jsou ovlivněna dysortografickými chybami.

7.ročník

Tak jako v minulém ročníku, Eva preferovala ústní projev, při kterém byla znatelná větší jistota než v minulých letech.

Oblíbenými činnostmi během hodin německého jazyka se staly rozhovory na zadané téma, krátké situační scénky a konverzační hry.

Zlepšila se také práce s poslechovými texty. Eva byla schopna se lépe a déle soustředit, dokázala text převyprávět.

Nejslabší oblastí německého jazyka tohoto ročníku byla gramatika, jejíž hlavní částí byl minulý čas sloves. Evě se pletly tvary přičestí minulého u nepravidelných sloves

a často také zaměňovala slovesa pravidelná s nepravidelnými. Lépe si upevnila pravidla používání předložek se třetím a čtvrtým pádem. Tyto předložky uměla nejenom přiřadit ke správnému pádu, ale ve většině případů i správně použít při překladu.

Ze základních konverzačních témat dokázala hovořit o cestování, dopravních prostředcích, oblečení a počasí.

8.ročník

Největší změnou během osmého ročníku byla neochota Evy učit se s maminkou. Slovní zásoba se rozšiřovala přiměřeně věku dítěte, ale v menší míře než v minulých letech. Také domácí příprava byla méně pečlivá a s větším počtem chyb. Eva přijímala pomoc rodičů pouze před zkoušením či při zhoršení prospěchu v němčině.

Během tohoto školního roku se zhoršilo také její písmo, které bylo méně úhledné. Evino písmo na mne působilo dojmem, že ji psaní „zatěžuje“, a proto mu nevěnovala dostatečnou pozornost. Pokud byla písemná práce ohodnocena, tak se alespoň částečně snažila, ale ostatní písemná cvičení byla špatně čitelná a s velkým množstvím chyb.

Špatná domácí příprava měla vliv i na znalosti z oblasti gramatiky. Eva si upevnila tvary přičestí minulého u sloves, ale problematickou látkou se staly koncovky přídavných jmen po členu určitém a neurčitém. Poměrně snadno zvládla stupňování přídavných jmen a příslovcí.

Všeobecný přehled uplatňovala při reáliích německy mluvících zemí, kde se projevil její zájem o cestování a zeměpis.

9.ročník

V devátém ročníku je kladen ve většině předmětů důraz na přípravu na přijímací zkoušky na střední školu. Eva si vybrala střední odbornou školu zahradnickou, kam bylo možné přijetí i na základě stanoveného průměru známek. Zásluhou této motivace si Eva zlepšila svůj prospěch nejenom v německém jazyce, ale ve většině předmětů.

Také celkové vystupování Evy, zásluhou poctivé domácí přípravy a velké snahy, bylo sebevědomější a dařilo se jí odstraňovat obavy z možného neúspěchu.

Čtení se v této době mírně zlepšilo, ale Eva stále četla pomalu a často opakovala slova. Největší chybovost přetrvávala v nových slovech a ve slovech složených. Texty k hlasitému čtení dostávala dívka v předstihu domů, aby si je mohla doma sama v klidu přečíst. Pomáhala si rozdělováním delších slov v textu na slabiky. Ve škole četla nahlas

pouze kratší úseky nebo předem připravené texty. Následná práce s textem (překlad, stručný obsah, doplňovací cvičení aj.) jí nečinily obtíže.

V devátém ročníku žákům přibylo velké množství gramatiky – zvrtná slovesa, slovesa s předložkovými vazbami, druhý pád podstatných a přídavných jmen, předložky se druhým pádem. Přestože se Eva učila systematicky a pravidelně, tak při gramatických cvičeních potřebovala více času a často chybovala v souhrnných opakovacích cvičeních (nejednalo se pouze o chyby specifické).

Střední odborná škola – 1.ročník

V současné době je Eva studentkou prvního ročníku Střední odborné školy zahradnické a patří mezi průměrné žáky. Kromě německého jazyka se učí Eva prvním rokem jako druhý cizí jazyk angličtinu. Z němčiny bude v čtvrtém ročníku maturovat.

Vzhledem ke každodennímu dojíždění Evy do školy, která se nachází mimo Prahu, je také domácí příprava méně pečlivá. Evě přibyly nové předměty ve škole a na němčinu má již méně času. Protože během letních prázdnin dívka pobývala často v Rakousku, tak je její slovní zásoba dostatečná a Eva ji umí aktivně používat. Největší problémy přetrvávají v oblasti gramatiky.

Cizí jazyky Evu zatím baví a chtěla by se v budoucnu věnovat i španělskému jazyku. Přednost nadále dává ústnímu projevu.

Shrnutí:

Eva vždy potřebovala mít při práci dostatek motivace a být často oceňována. Velkou oporou v tomto bodě jí vždy byla její rodina, která Evě napomáhala překonávat obtíže při učení.

Evinou silnou stránkou Evy je její ústní projev, který byl vždy mírně nadprůměrný vzhledem k jejímu věku. Slovní zásoba se v každém ročníku rozšiřovala a Eva se ji snažila většinou aktivně využívat. Uměla přirozeně reagovat v dialogu, hovořit na zadané téma či přeložit přiměřeně náročný text.

Také své znalosti z jiných předmětů uplatňovala v reáliích německy mluvících zemí, které byly součástí výuky německého jazyka v osmém a devátém ročníku.

Její slabou stránkou i nadále zůstalo hlasité čtení, při kterém potřebuje více času. Čte nejistě a je možno zaznamenat opakování slov. Písemný projev působí Evě obtíže zejména v gramatice.

Při práci s Evou se mi osvědčilo poskytnout jí více času na přípravu jednotlivých úkolů, jak ústních, tak i písemných. Delší texty určené k hlasitému čtení jsem Evě dávala předem si připravit doma.

Závěr:

Eva při výuce nevyžaduje individuální přístup, ale ocení každé vysvětlení či pomoc. Sama dává přednost práci ve skupině, kde se nebojí prosadit svůj názor. Výsledky své práce umí následně prezentovat.

Při učení vyhledává klidné prostředí, kde není rušena cizími podněty. V současné době se již dokáže soustředit na práci delší dobu.

Během vyučování potřebuje zrakovou oporu, neboť sluchová paměť není plně vyvinutá. Pokud má Eva před sebou psaný text, tak si je jistější při práci a také její výsledky jsou méně chybné.

Eva ráda pracuje s různými jazykovými pomůckami, aktivně se zapojuje do jazykových aktivit a her. Nejlépe se orientuje v učebnicích, které jsou zřetelně členěné, s přehledně zpracovanou gramatikou a česko-německou slovní zásobou (např. učebnice *Heute haben wir Deutsch*). Přetrvávají obtíže v práci se slovníkem.

1. Závěr

Diplomová práce si vzala za cíl popsat a zhodnotit výuku německého jazyka na druhém stupni základní školy u dětí se specifickými poruchami učení. Individualitu těchto dětí prezentuji na jednotlivých případových studiích. Za účelem zmapování vývoje dětí s těmito poruchami během výuky němčiny jsem použila metody rozhovoru, pozorování a analýzy osobní i školní dokumentace. Jelikož jsem s vybranými žáky pracovala v rozmezí šesti let, osvědčila se mi zejména metoda pozorování.

K vypracování dílčích kazuistik pro jednotlivé případové studie jsem získala podklady při návštěvě rodin sledovaných žáků. Při setkání s rodiči jsem obdržela informace převážně o rodinné a vývojové anamnéze, domácí přípravě a o volnočasových aktivitách dětí.

Všechny mnou popisované děti se shodly na tom, že potřebují ke studiu cizího jazyka více času a také časté opakování slovní zásoby i gramatiky. U všech dětí se osvědčilo časté střídání aktivit během vyučovací hodiny (zvláště chlapci ocenili činnosti, které jim umožňují pohyb při výuce), multisenzoriální přístup a používání různých výukových pomůcek. Každý žák preferoval jiný druh pomůcek a zpravidla i jiné učebnice.

Do budoucna by bylo zajímavé sledovat, jak se budou tyto děti nadále vyvíjet v německém jazyce při studiu na středních školách, nakoľik budou ovlivněny jejich výkony při změně vyučujících, pedagogických metod, školního prostředí, učebnic a učebních pomůcek. Všichni žáci chtějí dále ve studiu německého jazyka pokračovat.

Dílčím cílem bylo zmapování a analýza učebnic i učebního materiálu pro výuku německého jazyka na druhém stupni základní školy, které jsou dostupné na českém trhu. Při tomto průzkumu jsem zjistila, že většina učebnic je již přepracována dle požadavků *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a je využitelná i pro žáky se specifickými poruchami učení. Učebnice jsem začlenila do výuky těchto dětí a sledovala jsem, jak se jim s těmito publikacemi pracuje, jestli je pro ně učebnice přehledná a zda rozumí zadání jednotlivých cvičení. Nejlépe se dětem pracovalo s učebnicemi *Deutsch mit Max* a *Heute haben wir Deutsch*, kde žáci ocenili jak grafické zpracování, tak obsahovou stránku.

Výběr doplňujícího materiálu, který je možno použít pro výuku německého jazyka, je daleko užší. Na trhu je pouze omezená řada pomůcek, která je vhodná pro děti ve věku od deseti do patnácti let. Žáci si svou slovní zásobu můžou rozšířit především pomocí aktivit na principu pexesa a domina, značný výběr je naproti tomu v oblasti gramatických přehledů. Další pomůcky pro rozvoj znalostí a pro motivaci k výuce jsou zatím u nás nedostupné. Z tohoto důvodu jsem připojila do své diplomové práce podkapitolu s vlastními náměty aktivit pro žáky, které se mi osvědčily v rámci výuky.

Neocenitelnou pomůcku ve výuce jsem shledala v podobě počítačových programů, které je možno přizpůsobit schopnostem žáků a nabízejí možnost individuálního i skupinového procvičování. Většina výukových programů je kompatibilní s učebnicemi německého jazyka pro druhý stupeň základní školy, s jejich slovní zásobou i rozsahem gramatiky.

Podle mého osobního průzkumu našeho trhu s učebnicemi a výukovými pomůckami musím konstatovat, že nejenom pedagog, ale i rodič žáka se specifickými poruchami učení, má dostatečný výběr učebnic německého jazyka a zároveň materiálů pro domácí přípravu. Každý žák je jedinečnou osobností a my, učitelé, musíme hledat způsoby výuky, které by mu nejlépe vyhovovaly. Učitel by si měl předem vytyčit reálné cíle, které jsou v možnostech žáka, a těmto cílům přizpůsobit výuku. Daří-li se učiteli jazyka navázat účinnou spolupráci s ostatními kolegy jazykáři, se speciálním pedagogem a v neposlední řadě i s rodiči žáka se SPU, spolu s nimi najít správný přístup ke konkrétním problémům, je to vždy velký přínos zejména právě pro žáka. Jeho výsledky ve studiu jazyka se prokazatelně zlepšují, zažívá pocit úspěchu, zvyšuje se jeho sebevědomí. Naplňuje tak kritéria, která si každá škola stanovuje při tvorbě svého školního vzdělávacího programu jako profilová: „ Žák vystupuje jako svobodná a zodpovědná osobnost. Komunikuje v cizím jazyce v běžných každodenních situacích. Poznává nezbytnost znalosti cizích jazyků pro své další studium a pro své budoucí uplatnění v životě v rámci sjednocující se Evropy.“ (ŠVP Otevřená škola – ZŠ Jižní IV. Praha 4).

2. Seznam literatury:²⁷

1. Akademie věd České republiky autorský kolektiv. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0493-9.
2. ČSN ISO 690. *Dokumentace – Bibliografické citace. Obsah, forma a struktura (01 0197)*. Praha: ČSNI, 1996. 31 s.
3. EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Praha: H a H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
4. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
5. HURTOVÁ, H.; STRNADOVÁ, I.; ŠIGUTOVÁ, M.. *Anglický nápadníček*. Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-480700-2.
6. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
7. JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: Print, 2003.
8. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D&H, 1992.
9. KAPRÁLEK, K. *Jak napsat a použít individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178.
10. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: TECH-MARKET, 2000.
11. KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
12. KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997.
13. KUCHARSKÁ, A.(ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1996.
14. KUCHARSKÁ, A.(ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.

²⁷ Bibliografické údaje zpracovány dle normy ČSN ISO 690.

15. KUCHARSKÁ, A.(ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
16. LEDNICKÁ, I. *Rodiny dětí s dyslexií. Náročné životní situace: stres a resilience*. Praha, 2004. Dizertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
17. MAŇÁK, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
18. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.
19. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: H+H, 1995.
20. MATĚJČEK, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1966.
21. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972.
22. MICHALOVÁ, Z. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: UK, 2004. ISBN 80-7290-205-9.
23. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
24. MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2000. ISBN 80-244-0231-9.
25. NEČASOVÁ, P.; PODHAJSKÁ, E. *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Praha: UK , 2006. ISBN 80-7290-281-4.
26. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
27. PODHAJSKÁ, E. *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (II)*. *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 3, s. 79. ISSN 1210 – 0811.
28. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
29. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
30. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
31. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
32. RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999.

33. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
34. SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
35. SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
36. SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
37. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
38. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.
39. ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.
40. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
41. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
42. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [on line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [citováno 10.3.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>.
43. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Otevřená škola [on line]. Praha: Základní škola Jižní IV. 1750/10 [citováno 10.4.2007]. Dostupné na WWW: <http://www.zsjizni.cz>
44. Zákon ČNR č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [citováno 5.3.2007]. Dostupné na WWW: <http://www.sbirka.cz/AKT-2004/04-561a.htm>.

3. Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č.1: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru: další cizí jazyk

Příloha č.2: Osnova rozhovoru s rodiči

Příloha č. 3: Vypracovaný IVP – případová studie č. 1

Příloha č. 4: Vypracovaný IVP – případová studie č. 2

Příloha č. 5: Vypracovaný IVP – případová studie č. 3

Příloha č.1: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru: další cizí jazyk

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

Žák

- *vyslovuje a čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty složené ze známé slovní zásoby*
- *rozumí známým každodenním výrazům, zcela základním frázím a jednoduchým větám*
- *rozumí jednoduchým pokynům a adekvátně na ně reaguje*
- *rozumí obsahu a smyslu jednoduchého textu, v textu vyhledá potřebnou informaci a odpověď na otázku*
- *používá abecední slovník učebnice a dvojjazyčný slovník*

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

Žák

- *sdělí ústně i písemně základní údaje o své osobě, své rodině a běžných každodenních situacích, vyplní základní údaje do formulářů*
- *reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy a jednoduché konverzace*
- *napiše jednoduchá sdělení a odpověď na sdělení za správného použití základních gramatických struktur a vět*

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

Žák

- *zapojí se do jednoduché, pečlivě vyslovované konverzace dalších osob prostřednictvím běžných výrazů, poskytne požadované informace*

Příloha č. 2:

Osnova rozhovoru s rodiči

1. **Rodinná anamnéza** – matka, otec, sourozenci, vztahy v rodině, rodinné zázemí
2. **Vývojová anamnéza** – vývoj dítěte v předškolním období
- vývoj dítěte ve školním období
3. **Školní anamnéza** - prospěch a chování ve škole
- vztah ke spolužákům a vyučujícím
- přestup na druhý stupeň základní školy
4. **Německý jazyk** - důvod volby německého jazyka
- znalost německého jazyka u jednotlivých členů rodiny
- vývoj znalostí němčiny u dítěte
- nejvhodnější metody výuky u dítěte
- nejobtížnější části výuky německého jazyka
- co žáka baví při výuce
- co dítěti jde nejlépe
5. **Domácí příprava** - čas a pravidelnost věnovaná domácí přípravě
- kdo se učí s dítětem
- formy domácí přípravy
- využití počítačových programů
- využití jazykových materiálů a pomůcek
- možnost doučování
6. **Volnočasové aktivity dítěte** – sport, zájmy, kroužky
7. **Souhlas rodičů s použitím získaných údajů v případových studiích**

Příloha č.3: Vypracovaný IVP – případová studie č.1

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

1. Škola:

Jméno žáka : Martin

Datum narození : 1991

Školní rok: 2006/2007

Třída: IX.

Třídní učitel:

2. Poslední vyšetření dne:

Diagnóza: LMD, dysgrafie

Kontrolní vyšetření dne:

3. Učební dokumenty: Národní škola 15724/97-20

4. Pedagogická diagnóza – a) kdy se potíže objevily, souvislosti zhoršeného prospěchu, chování a psychiky, vztah ke škole, zájmy dítěte, rodinné poměry apod.

Martin je velmi dobře spolupracující a komunikativní. Při výuce se však projevují obtíže s udržení pozornosti. Martin je neklidný a nesoustředěný, rychle se unaví, kvalita práce klesá v čase.

Se spolužáky rád spolupracuje, často však je v delší práci ruší, odvádí jejich pozornost. Mezi psaným a mluveným projevem je velký rozdíl, ústně komunikuje velmi dobře.

Maminka se školou pravidelně spolupracuje, zajímá se o Martinovy školní výsledky.

Neobratnost v písemném projevu žáka odrazuje od psaní delších textů, ačkoli jeho slovní zásoba je velmi dobrá. Zápisy do sešitu jsou zcela nepřehledné, žák je prakticky nemůže používat pro učení.

- b) projevy poruchy při vyučování – vývoj prospěchu, porovnat prospěch v humanitních a přírodovědných předmětech, konkrétní projevy ve čtení, psaní, matematice, Vv a Pv:

Martinův prospěch je stabilní. Jeho rozumové schopnosti jsou nadprůměrné, ale grafický projev zaostává za intelektovými možnostmi.

Písemný projev je pomalejší, dysgrafické obtíže (nejasné tvary jednotlivých písmen, obtížně udržuje velikost písmen a písmo na řádku, často škrta a přepisuje). Gramatické chyby umí částečně opravit či vysvětlit ústně.

Hlasité čtení je doprovázeno občasným zadrháváním, ale dobře rozumí textu. Je schopen i text samostatně přečíst. Před třídou čte pouze kratší texty.

V poslední době Martin projevuje větší zájem i o četbu, což se projevilo i v jeho slovní zásobě.

5. Vyučovací předměty, do kterých se porucha promítá – konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy:

- Martinova pozornost je narušena ve všech předmětech, hlavně v písemném projevu
- doporučuje se tolerance klasifikace – možnost slovního hodnocení

Český jazyk – doplňování gramatických jevů v cvičeních
- zkrácené diktáty
- respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností
- orientace v textu
- využívat tabulky, pravidla, přehledy

Matematika - kontrola pochopení zadání
- možnost ústního zkoušení

Německý jazyk - omezit hlasité čtení
- upřednostňovat praktické používání jazyka
- rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi

Naukové předměty - nehodnotit chyby vzniklé špatným přečtením, pochopením textu
- hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu
- sledovat zápisy v sešitě, poskytnout stručnou tištěnou verzi s místem pro poznámky k výkladu

6. Speciálně pedagogická a psychologická péče – konkrétní určení a rozsah péče v PPP, ve škole, v rodině:

- rodina spolupracuje s PPP

7. Kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učební texty + zdůvodnění:

počítačové programy k individuálnímu procvičování učiva

8. Účast dalšího pg. pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, asistenta + zdůvodnění:

Školní psycholožka

- procvičování psaní, pravopisná cvičení, doplňovací cvičení
- uvolňovací cviky

9. Frekvence kontaktů rodičů s třídním učitelem, spolupráce se zákonnými zástupci – domácí příprava, konkrétní úkoly pro rodiče a děti, doporučené aktivity žáka ve volném čase:

Rodina se školou dobře spolupracuje (pravidelné konzultace s třídní učitelkou).

10. Podíl žáka na řešení problému:

Pravidelně vypracovávat DÚ a důsledně je opravovat, procvičovat pravopis, využívat i počítačové programy s pravopisnými cvičeními, pravidelně doma číst. S problémy se obracet na jednotlivé vyučující.

Využívat počítač k psaní domácích úkolů, slohových prací atd.

11. Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou - psycholog, speciální pedagog:

Příloha č.4: Vypracovaný IVP – případová studie č.2

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

1. Jméno žáka : Petr **Datum narození:** 1991
Škola: ZŠ
Školní rok: 2006/2007 **Třída:** IX.
Třídní učitel:

2. Poslední vyšetření dne:

Závěry ped. psych. vyšetření: LMD, dyslexie, dysgrafické rysy na bázi LMD

Kontrolní vyšetření dne:

3. Učební dokumenty: Národní škola 15724/97-20

4. Pedagogická diagnóza – a) kdy se potíže objevily, souvislosti zhoršeného prospěchu, chování a psychiky, vztah ke škole, zájmy dítěte, rodinné poměry apod.

Již v na prvním stupni se objevily obtíže s udržení pozornosti během výuky. Při výuce je chlapec stále nejistý, nesoustředěný a kvalita jeho práce klesá v čase. Často nejeví zájem o spolupráci. V rámci kolektivu se neprojevuje, při skupinové práci je v podřízené roli – neaktivní.

Ve škole projevuje největší zájem o práci výpočetní technikou. Navštěvuje zájmový kroužek informatiky.

- b) projevy poruchy při vyučování – vývoj prospěchu, porovnat prospěch v humanitních a přírodovědných předmětech, konkrétní projevy ve čtení, psaní, matematice, Vv a Pv:

V prospěchu se Petr zhoršil téměř ve všech předmětech. Často nebývá připraven na hodinu, neprojevuje zájem o předmět, nenosí pomůcky a domácí úkoly.

Čte správně, je-li soustředěný, pak i text bezchybně reprodukuje. V delších textech se hůře orientuje.

Mezi psaným a mluveným projevem je velký rozdíl, ústně komunikuje lépe. Jeho písmo je neúhledné, zápisy ne vždy po sobě je schopen přečíst. Kratší texty čte bezchybně, ale je znát, že bezchybné čtení ho unaví.

5. Vyučovací předměty, do kterých se porucha promítá – konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy:

- pozornost ve všech předmětech, práce s textem, písemný projev
- doporučená tolerance klasifikace – možnost širšího slovního hodnocení
- poskytnutí ocenění před třídou

Čj – respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností

- orientace v textu
- zkrácené diktáty
- doplňování gramatických jevů v cvičeních
- využívat tabulky, přehledy, pravidla

Matematika - umožňování, respektování pomocných kroků do stadia automatizace
- kontrola pochopení zadání, instrukce
- zkoušení – ústně indiv. s učitelkou
- větší tolerance v oblasti geometrie

Německý jazyk - preferovat ústní projev
- rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích
- upřednostňovat praktické používání jazyka
- omezit hlasité čtení
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi

6. Speciálně pedagogická a psychologická péče – konkrétní určení a rozsah péče v PPP, ve škole, v rodině:

Škola – prodloužené procvičování, ústní procvičování, preferování ústního zkoušení, omezit časově limitované úkoly, kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce, respektování indiv. tempa, oceňovat snahu a zájem dítěte, poskytování pozitivní zpětné vazby

7. Kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učební texty + zdůvodnění:

počítačové programy k individuálnímu procvičování učiva

8. Opravňuje k čerpání navýšených finančních prostředků:

9. Účast dalšího pg. pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, asistenta + zdůvodnění:

doporučena spolupráce se školním speciálním pedagogem

10. Frekvence kontaktů rodičů s třídním učitelem, spolupráce se zákonnými zástupci – domácí příprava, konkrétní úkoly pro rodiče a děti, doporučené aktivity žáka ve volném čase:

pravidelná spolupráce s matkou (1x měsíčně)

11. Podíl žáka na řešení problému:

Pravidelně vypracovávat DÚ a důsledně je opravovat (i se zdůvodněním), procvičovat pravopis, využívat i počítačové programy s pravopisnými cvičeními. Dbát na včasnou přípravu na vyučování

Příloha č. 5: Vypracovaný IVP – případová studie č. 3

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

1. Jméno žáka : Eva **Datum narození:** 1990
Škola : ZŠ
Školní rok: 2005/2006 **Třída:** IX.
Třídní učitel:

2. Poslední vyšetření dne:
Diagnóza: dyslexie, dysortografie
Kontrolní vyšetření dne:

3. Učební dokumenty: Národní škola 15724/97-20

4. Pedagogická diagnóza

a) kdy se potíže objevily, souvislosti zhoršeného prospěchu, chování a psychiky, vztah ke škole, zájmy dítěte, rodinné poměry apod.

Evin prospěch je vcelku stabilní. Postupně se daří odstraňovat její obavy z neúspěchu. Výkony, které podává zejména při prověřování znalostí, jsou stabilnější. Ve výchovách pracuje se zájmem a pečlivě, projevuje snahu vzniklé potíže překonávat. Vyhovuje jí práce ve skupinách, dokáže prosazovat svůj názor a odůvodnit ho. V oblasti svých zájmů je velmi aktivní.

b) projevy poruchy při vyučování – vývoj prospěchu, porovnat prospěch v humanitních a přírodovědných předmětech, konkrétní projevy ve čtení, psaní, matematice, Vv a Pv:

Eva pracuje samostatně a pečlivě, při písemném projevu je tempo pomalejší, obavy z neúspěchu ustupují. Výkon je vyvážen v názorové a verbální oblasti. Rozumové schopnosti jsou v pásmu mírného nadprůměru. Čtení je nejisté, slova opakuje, chybuje. Text reprodukuje samostatně, a vcelku přesně. V diktátech se objevují specifické i gramatické chyby, diktované věty si hůře pamatuje. V přepisu jsou také dysortografické chyby. Ve sluchové analýze má problémy se shluky souhlásek. Při práci potřebuje vždy zrakovou oporu. Jinak její pozornost kolísá.

5. Vyučovací předměty, do kterých se porucha promítá – konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy:

Veškeré problémy se týkají činností, v nichž žákyně pracuje s psaným textem (zvláště v hodinách jazyků).

- respektovat SPU zvláště v českém a cizím jazyce
- texty psané na tabuli a zadání písemných prací předložit písemně do lavice (pro možnost zrakové opory)
- při psaní poskytnout dostatek času na práci i kontrolu, případně zkrátit množství textu
- diktáty nahrazovat doplňováním gramatických jevů
- dbát na rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, zrakového rozlišování a prostorové orientace
- předjímání diktátů
- tolerovat grafický projev
- respektovat individuální tempo dítěte
- preferovat kladnou zpětnou vazbu
- poskytovat ocenění před třídou

6. Speciálně pedagogická a psychologická péče – konkrétní určení a rozsah péče v PPP, ve škole, v rodině:

- rodina spolupracuje s PPP, kterou si sami vybrali (ambulantní náprava)
- škola umožní žákyni navštěvovat cvičení z českého jazyka 1x týdně

7. Kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učební texty + zdůvodnění:

- počítačové programy pro individuální procvičování učiva, zejm. jazykového
- názorné pomůcky (tabulky, přehledy...)

8. Účast dalšího pg. pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, asistenta + zdůvodnění:

ne

9. Frekvence kontaktů rodičů s třídním učitelem, spolupráce se zákonnými zástupci – domácí příprava, konkrétní úkoly pro rodiče a děti, doporučené aktivity žáka ve volném čase:

- rodina se školou dobře spolupracuje, zejm. pravidelnými kontakty s třídní učitelkou
- pravidelné konzultace rodičů s jednotlivými učiteli

10. Podíl žáka na řešení problému:

Pravidelně vypracovávat DÚ a důsledně je opravovat (i se zdůvodněním), procvičovat pravopis, využívat i počítačové programy s pravopisnými cvičeními, pravidelně doma číst.