

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Kristýna Sýkorová

**Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni
základní školy**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Výuka cizích jazyk u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a všechny zdroje, ze kterých bylo čerpáno, řádně cituji.

V Olomouci, dne

Podpis

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za veškeré konzultace a především vstřícný přístup.

Dále bych chtěla touto cestou poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na praktické části diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Sýkorová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy
Název práce v anglickém jazyce:	Teaching the Foreign Languages to Learners with Specific Learning Disabilities at Lower Secondary School
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá výukou cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. V rámci teoretické části je tato problematika blíže definována a charakterizována. Praktická část na základě dotazníkového šetření zkoumá, zda a případně v čem existují ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni ZŠ vzhledem k jejich vzdělání.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, žák, cizí jazyk, vzdělávání, učitelé, základní škola
Anotace v anglickém jazyce:	The thesis deals with the teaching of foreign languages to learners with specific learning disabilities at lower secondary school. The theoretical part of the thesis defines and characterizes this issue. The practical part, based on a questionnaire survey, examines whether and, if so, in what ways there are differences in the approach of foreign language teachers in lower secondary school in the teaching of foreign languages to learners with

	specific learning disabilities with regard to their educational background.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Specific Learning Disabilities, Learner, Foreign Language, Education, Teachers, Secondary School
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogy
Rozsah práce:	127 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Specifické poruchy učení	12
1.1 Terminologické vymezení	12
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	13
1.3 Etiologie specifických poruch učení	13
1.4 Projevy specifických poruch učení	14
1.4.1 Projevy dyslexie	15
1.4.2 Projevy dysgrafie	16
1.4.3 Projevy dysortografie	16
1.4.4 Projevy dyskalkulie	17
1.4.5 Projevy dyspraxie	18
1.4.6 Projevy dysmúzie	18
1.4.7 Projevy dyspinixie	18
1.5 Diagnostika specifických poruch učení	18
1.6 Reedukace a kompenzace specifických poruch učení	20
1.6.1 Příprava na hodiny reedukace	22
2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol..	24
2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	25
2.1.1 První stupeň podpůrných opatření	26
2.1.2 Druhý stupeň podpůrných opatření	27
2.1.3 Třetí stupeň podpůrných opatření	28
2.2 Poradenské služby pro žáky se specifickými poruchami učení	28
2.2.1 Školní poradenské pracoviště	28
2.2.2 Školské poradenské zařízení	30
2.2.3 DYS-centrum	31
3 Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol	32

3.1	Vhodné principy při výuce cizích jazyků	33
3.2	Vhodné postupy při výuce cizích jazyků	35
3.2.1	Osvojování slovní zásoby	35
3.2.2	Multimodální přístup	36
3.2.3	Práce se slovníky	37
3.2.4	Poskytování klíčových slov nebo tematických plánů	37
3.2.5	Nácvik techniky čtení	38
3.2.6	Nácvik čtení s porozuměním	39
3.2.7	Kompenzační pomůcky	41
3.2.8	Tvorba gramatických přehledů	41
3.2.9	Osvojení gramatických kategorií	42
3.2.10	Automatizace aplikace gramatiky	42
3.2.11	Psaní ve výuce	43
3.3	Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení	43
	PRAKTICKÁ ČÁST	47
4	Výzkumný problém	48
5	Cíle výzkumu	50
6	Předpoklady	51
7	Metoda sběru dat	52
7.1	Verifikace dotazníku	53
8	Výběr výzkumného vzorku	55
9	Zpracování dotazníkového šetření	57
10	Zhodnocení výzkumných předpokladů	99
11	Diskuse	105
11.1	Limity výzkumu	109
11.2	Doporučení pro praxi	110
	Závěr	112
	Seznam použitých zkratk	114
	Zdroje	115
	Seznam tabulek	120
	Seznam grafů	121

Seznam příloh.....	122
--------------------	-----

Úvod

Výuka cizích jazyků je jedním z významných pilířů ve výchovně vzdělávacím procesu, který utváří a rozvíjí různé klíčové kompetence u žáků. Avšak při výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení je nutné volit individuální přístup a dle doporučení od pedagogicko-psychologické poradny přizpůsobit výuku žákovi. Což není vždy jednoduché a během praxí, které jsem absolvovala jsem si nemohla nevšimnout, že ne vždy dochází k efektivnímu vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení. Tato skutečnost může pramenit z různých důvodů. Může se jednat o špatnou komunikaci mezi poradenskými zařízeními a školou, o nezájem ze strany žáků, o špatnou spolupráci se zákonnými zástupci žáka, případně o špatné metodické vedení pedagogů na dané škole.

Vzhledem k tomu, že studuji speciální pedagogiku a učitelství německého jazyka, bylo pro mě klíčové, věnovat se tématu, které bude obě aprobase spojovat. Jakožto budoucí pedagožka chci skrze diplomovou práci hlouběji nahlédnout do této problematiky. V rámci teoretické části práce bude mým cílem blíže specifikovat a definovat SPU, dále se blíže zaměřit na výuku žáků se SPU a především na vhodné principy a postupy při výuce cizích jazyků u těchto žáků. Tyto teoretické poznatky mohou být k dispozici začínajícím pedagogům, případně pedagogům, kteří si nejsou jistí, jakým způsobem se žáky pracovat.

V rámci praktické části je mým cílem zjistit, zda a případně v čem existují ve výuce jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků 2. stupně ZŠ vzhledem k jejich dosaženému vzdělání. Na základě dílčích cílů bude dále zjištěno, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v subjektivním pocíťování dostatku znalostí pro výuku žáků se SPU, dále zda existují rozdíly mezi učiteli v hodnocení oblastí, které žákům se SPU ve výuce cizích jazyků činí a naopak nečiní obtíže. Také se zaměříme na rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v kontextu volby podpůrných opatření, pomůcek a principů realizovaných ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU. Také bude pozornost věnována motivaci žáků se SPU a posledním dílčím cílem bude tedy zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli právě ve způsobu motivace žáků se SPU. Veškeré tyto faktory mají vliv na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a jen skrze respektování individuality a speciálních vzdělávacích potřeb daných žáků můžeme dojít k úspěšným výsledkům ve vzdělávání žáků se SPU. Na základě dotazníkového šetření budou tedy všechny tyto oblasti blíže zkoumány.

Skrze výzkumné šetření mohou být také objevena úskalí, která se můžou vyskytovat při výuce cizích jazyků u žáků se SPU, především při výuce druhého cizího jazyka, který může, ale také nemusí být komplikací.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

V následující kapitole budou blíže definovány specifické poruchy učení (dále SPU) na základě terminologického vymezení, klasifikace, etiologie, projevů, reedukace a kompenzace specifických poruch učení.

1.1 Terminologické vymezení

V rámci terminologie specifických poruch učení dochází k nejednotnosti jak v České republice, tak ve světě. Česká odborná literatura uvádí pojmy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy učení, daná terminologie zahrnuje celou heterogenní skupinu obtíží, které se projevují poruchami při osvojování a následném používání čtení, psaní, naslouchání, řeči a počítání. Je nutné si však uvědomit, že tyto poruchy nevznikají na základě nedostatku příležitostí k učení a ani na základě poranění nebo onemocnění mozku (Michalová, 2016, s. 7).

Existuje celá řada definic specifických poruch učení, například zahraniční autor Selikowitz (1993, s. 4) uvádí, že se jedná o „*neočekávaný a nevysvětlený stav, který se vyskytuje u dítěte s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí a je charakterizován výrazným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ Často citovaná a parafrázovaná definice od Matějčka (1993, s. 24) říká, že „*specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat.*“ Definice se neustále mění, ale většina autorů se shodne na některých obecných zákonitostech, mezi které dle Krejčové a Bodnárové (2017, s. 11) patří:

- vrozenost obtíží (často podmíněno geneticky),
- oslabenost centrální nervové soustavy,
- obtíže ve čtenářských, písemných, případně matematických dovednostech,
- výskyt dalších specifických obtíží,
- výskyt obtíží i přes kvalitní rozumové schopnosti,
- přetrvávání obtíží v různé intenzitě po celý život.

Termín specifické poruchy učení je nadřazen k pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a v rámci České republiky jsou zde řazeny také pojmy dyspinixie, dysmúzie a dyspraxie. I přesto, že pojem specifické poruchy učení je hyperonymum (k již zmíněným pojmům), dochází ke skutečnosti, že pojmy dyslexie a SPU jsou považovány

za synonyma. Všechny zmíněné poruchy se vyznačují individuálním charakterem a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. V důsledku toho mají jednotlivé pojmy předponu dys-, která značí nedostatečný či nesprávný vývoj dovednosti a druhá část pojmu poukazuje na dovednost, která je u jedince oslabena, případně znevýhodněna (Michalová, 2016, s. 8 – 9).

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou klasifikovány na základě 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN). Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky (dále ÚZIS) uvádí, že Světová zdravotnická organizace připravila již 11. revizi MKN, která byla schválena v květnu v roce 2019. Vzhledem k tomu, že se stále pracuje na překladu této 11. revize do českého jazyka, ÚZIS zmiňuje, že v rámci naší země je stále platná 10. revize (MKN-10).

MKN-10 neuvádí pojem specifické poruchy učení, nýbrž termín specifické vývojové poruchy školních dovedností, který spadá do kategorie F80 – F89, což značí Poruchy psychického vývoje.

MKN-10 zmíněnou kategorii klasifikuje následovně:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka – i přesto, že se jedná o poruchy řeči a jazyka, jsou následovány přidruženými problémy, mezi které patří právě obtíže ve čtení a psaní
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností:
 - F81.0 Specifická porucha čtení,
 - F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti,
 - F81.2 Specifická porucha počítání,
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností,
 - F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností,
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.
- F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

1.3 Etiologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou specifické jak z hlediska etiologie, tak z hlediska projevů. SPU jsou vrozené či získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v prenatálním,

perinatálním či postnatálním období. Na vzniku SPU se podílí dědičnost, případně kombinace dědičnosti a také výše uvedeného. Někdy je však příčina vzniku těchto poruch neznámá či nejasná. Jako příčiny se uvádí souvislosti s lateralizací, s poruchou neurohumorální činnosti mozku, s poruchou součinnosti mozkových hemisfér či případná souvislost s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o poruchu získanou zvnějšku, například vysokou absencí ve škole, neurotizací dítěte, nevhodně zvolenými edukačními metodami, odlišným jazykovým prostředím rodiny či nižší sociokulturní úrovni rodiny (Jucovičová, 2014, s. 9).

Specifikem poruch učení je průměrná až nadprůměrná intelektová schopnost dítěte. Z čehož vyplývá, že porucha není způsobena sníženým intelektem, ale je způsobena jinými příčinami. Mezi tyto příčiny patří oslabené kognitivní, percepční a motorické funkce. Dále se na vzniku poruch podílí také porucha intersenzorických a senzomotorických funkcí a také porucha motorické koordinace a rytmicity (Jucovičová, 2014, s. 9-10).

Specifické poruchy učení se mohou objevovat samostatně, avšak poměrně často se vyskytují společně s poruchami pozornosti (ADD) či s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, 2014, s. 10). Syndrom ADHD je dle DSM-V tvořen třemi subtypy, jedná se o ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující hyperaktivitou a impulzivitou a typ kombinovaný. Syndrom ADD je chápán jako podtyp ADHD a projevuje se již zmíněnými výpadky pozornosti a hypoaktivitou (Jucovičová a Žáčková, 2017, s. 43).

1.4 Projevy specifických poruch učení

Mezi projevy specifických poruch učení nepatří pouze problémy při osvojování psaní, čtení a počítání, ale také řada dalších obtíží, které mohou být označovány za průvodní znaky. V určitém slova smyslu se jedná zároveň o kognitivní příčiny těchto poruch. V průběhu výuky či v běžném životě však nastávají situace, při kterých si pedagogové a zákonní zástupci nemusejí tyto příčiny uvědomovat a dítě považují za líné, nepozorné či hloupé. Specifické poruchy učení jsou tudíž doprovázeny souvisejícími obtížemi, které postihují chování, sociální a citový vývoj. V důsledku toho mohou žáci trpět nepochopením, méněcenností, popřípadě mají problém s navazováním sociálních kontaktů (Zelinková, 2015, s. 41).

Deficity kognitivních funkcí a jejich projevy

Jednotlivé deficity se vyskytují v různé kombinaci a intenzitě a nemusejí se nutně vyskytovat u všech žáků se specifickou poruchou učení. Jedná se o následující deficity, které uvádí Zelinková (2015, s. 46 – 49):

- pomalé provádění kognitivních operací a nedostačující integrace psychických funkcí,
- deficity ve zrakové percepci a prostorové orientaci,
- deficity ve sluchové percepci,
- poruchy procesu automatizace,
- deficity paměti,
- problémy s pozorností a koncentrací,
- nedostatečná úroveň motoriky a grafomotoriky.

Chování žáků se specifickými poruchami učení

Jak už bylo zmíněno v podkapitole 1.4, u žáků se specifickými poruchami učení se mohou také objevovat zvláštnosti v chování, které mohou vzniknout právě jako následek těchto poruch. Tyto zvláštnosti v chování ovlivňují celou osobnost dítěte a promítají se i do způsobu života celé rodiny. Dítě může trpět pocity méněcennosti, dále se snaží na sebe upoutat pozornost (např. nevhodné slovní projevy, vykřikování) a případně se jedinec snaží své potíže zakrýt (Zelinková, 2015, s. 46).

Nejprve je nutné si uvědomit, že čtení a psaní nejsou cílem, ale jsou prostředkem ke vzdělávání. V případě, že si jedinec čtení a psaní nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy učení. Jestliže mu nepomůže odborník, začne žák zaostávat ve vědomostech. Následně může docházet k vytváření nesprávných pracovních návyků a nesprávných návyků v chování. To vše způsobuje následnou negativní klasifikaci a hodnocení žáka, které nemusí odpovídat schopnostem žáka. Negativní hodnocení ze strany učitele či nedůvěra rodičů může způsobit demotivaci žáka ke školním povinnostem a nízké sebehodnocení. V důsledku těchto faktorů může docházet ke školní fobii, psychosomatickým problémům a záškoláctví. V případě, že má žák diagnostikovanou specifickou poruchu učení, stává se tato porucha dominantou a vyučující se neustále na tuto obtíž soustředí (Zelinková, 2015, s. 46). Horwitz, Rawe, Whittaker (2017) uvádějí, že žáci s poruchami učení bez správné podpory mohou mít výrazné problémy ve škole, mohou opakovat ročník nebo dokonce předčasně ukončit školní docházku a to i přesto, že jejich inteligence je mnohdy stejná jako u jejich vrstevníků.

1.4.1 Projevy dyslexie

Termín dyslexie je odvozen od latinských pojmů *leger*, *lego*, což znamená číst (Michalová, 2016, s. 8). Jedná se tedy o poruchu učení postihující základní znaky čtenářského

výkonu, mezi které řadíme: **správnost**, **rychlost** (žák slabikuje příliš dlouho či rychle, slova domýšlí), **porozumění danému textu** a **technika čtení** (Zelinková, 2015, s. 41).

Jucovičová (2017, s. 16-17) uvádí následující obtíže, které se při čtení u žáků s dysgrafií vyskytují:

- kinetická inverze (přesmykování slabik),
- statická inverze (záměna tvarově podobných písmen),
- vynechávání písmen, slabik, slov, ale i vět,
- přidávání písmen, slabik, slov či vět,
- domýšlení koncovek u slov,
- obtíže s diakritikou (např. vynechávání).

1.4.2 Projevy dysgrafie

Dysgrafie vychází z pojmu *grafó*, což v překladu znamená píši, tudíž hovoříme o specifické poruše psaní (Michalová, 2016, s. 9).

Zelinková (2015, s. 42) zmiňuje následující projevy u jedinců s dysgrafií:

- písmo je obtížně čitelné, příliš malé nebo velké,
- jedinec si stěží pamatuje tvary písmen a má obtíže s napodobováním tvarů písmen,
- problémy při napodobování písmen a pomalé vybavování jejich tvarů přetrvávají také ve vyšších ročnících,
- jedinec často škrta a následně přepisuje,
- pomalé tempo při psaní,
- neupravený písemný projev,
- při písemném projevu potřebují jedinci více času, vytrvalosti a vynaloží při psaní mnoho energie.

Mimo tyto typické projevy uvádí Jucovičová (2017, s. 22) také problémy s navazováním písmen, udržením psaného na řádku a zachování správného směru a sklonu písma. Také se vyskytují obtíže s dodržováním stejných mezer mezi jednotlivými slovy.

1.4.3 Projevy dysortografie

Tato specifická porucha učení je odvozena od řeckého *orthos*, což znamená správný a od již zmíněného pojmu *grafó* (píši), z čehož můžeme vyvodit, že se jedná o specifickou

poruchu pravopisu (Michalová, 2016, s. 9). Zelinková (2015, s. 43) dále uvádí, že dysortografie ovlivňuje pravopis ve dvou oblastech. Jedná se o zvýšený počet specifických dysortografických chyb a také o obtíže při osvojování gramatiky a při aplikování gramatických pravidel.

Mezi již zmíněné specifické dysortografické chyby řadí Zelinková (2015, s. 43) následující:

- „rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*,
- rozlišování sykavek,
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky,
- hranice slov v písmu.“

Jucovičová (2017, s. 31) doplňuje jako specifický projev dysortografie také chyby v gramatice, a to v případě, že žák jednotlivá gramatická pravidla umí, dokáže je ústně zdůvodnit, avšak v písemném projevu dochází k chybovosti.

1.4.4 Projevy dyskalkulie

Dyskalkulie vychází z latinského slova *calculus* neboli počet, jedná se tedy o specifickou poruchu matematických schopností (Michalová, 2016, s. 9).

Typickými projevy, které Jucovičová (2017, s. 38-39) uvádí, jsou:

- problémy s rozlišováním geometrických tvarů,
- nespojení čísla s daným počtem,
- neschopnost či snížená schopnost přečíst matematické znaky,
- neschopnost či snížená schopnost psát matematické znaky,
- obtíže v aplikaci matematických operací,
- nedokonalá představa číselné osy,
- neschopnost či snížená schopnost realizovat matematické operace,
- neschopnost či snížená schopnost porozumět matematickým vztahům,
- obtíže s orientací v čase, obtíže s odhady ve vzdálenostech, velikostech,
- obtíže při převodech jednotek.

Dle těchto obtíží se odlišují jednotlivé typy dyskalkulie, jedná se o dyskalkulii praktognostickou, lexickou, verbální, grafickou, operační a ideognostickou. Často se však

vyskytují kombinace jednotlivých typů dyskalkulie, příkladem může být verbálně lexická dyskalkulie (Jucovičová, 2017, s. 39).

1.4.5 Projevy dyspraxie

Michalová (2016, s. 9) definuje dyspraxii jako specifickou poruchu způsobující motorickou neobratnost. Projevy dyspraxie se objevují již od předškolního věku při běžných činnostech, jako např. výrazná neobratnost v oblékání, při stravování, při házení a chytání míče, při jízdě na kole atd. Tyto obtíže přetrvávají následně na základní škole při tělesné výchově, pracovních činnostech a výtvarné výchově. Dospělý jedinec s dyspraxií je neobratný při pohybových aktivitách, provádění domácích prací, sebeobsluže, ale také na pracovišti (Zelinková, Čedík, 2013, s. 26).

1.4.6 Projevy dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností (Michalová, 2016, s. 9). Hlavními projevy jsou obtíže při rozlišování výšky tónů, reprodukci rytmu a omezená hudební paměť. Jedinec s dysmúzií nepozná písně dle melodie (Zelinková, Čedík, 2013, s. 27).

1.4.7 Projevy dyspinixie

Jedná se o méně vyskytující se specifickou poruchu, která se projevuje obtížemi v oblasti výtvarných schopností (Michalová, 2016, s. 9). Zelinková a Čedík (2013, s. 27) uvádí, že „*je otázkou, nakolik souvisí v obtížemi v grafomotorice a blíží se k dysgrafii a dyspraxii.*“ Také zmiňují, že obtíže se mohou vyskytovat v prostorovém vnímání.

Mezi méně vyskytující se poruchy učení, které Michalová (2016, s. 9) definuje patří právě: dyspinixie (specifická porucha výtvarných schopností), dysmúzie (specifická porucha hudebních schopností) a dyspraxie (specifická porucha způsobující motorickou neobratnost).

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a reedukace je diagnostika. Cílem diagnostiky je „*stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 2015, s. 50) A výsledky diagnostiky jsou určeny k následnému realizování podpůrných opatření, která se liší dle hloubky specifických obtíží u jednotlivých žáků se SPU (Michalová, 2016, s. 119).

V případě specifických poruch učení se první selhání ve výkonu objeví až ve škole po zahájení výuky čtení a psaní (případně počítání), tedy na 1.stupni základní školy. První

obtíže vyzpozoruje nejčastěji učitel, který často doporučí zákonným zástupcům absolvovat s dítětem vyšetření (Michalová, 2016, s. 89). Avšak vyhláška č. 27/2016 Sb. uvádí, že před samotným doporučením by škola měla začít aplikovat podpůrná opatření 1. stupně a může také zpracovat plán pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory (dále PLPP) dle vyhlášky obsahuje popis obtíží, speciální vzdělávací potřeby žáka, podpůrná opatření 1. stupně, stanovené cíle podpory a způsob vyhodnocování plnění plánu. Vyhláška dále uvádí, že PLPP je zpracováván zejména v případě, kdy je v rámci PO 1. stupně zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání nedostačující.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. také uvádí, že tato PO 1. stupně jsou průběžně vyhodnocována. Avšak nejpozději po 3 měsících je školou vyhodnoceno, zda za pomoci PO 1. stupně dochází k naplnění cílů, které byly stanoveny. V případě, že se takto nestane, škola doporučí zletilému žákovi či zákonnému zástupci žáka, aby se obrátili na školské poradenské zařízení.

K samotnému zahájení diagnostického procesu ve školském poradenském zařízení je nutný písemný souhlas zákonného zástupce, případně plnoletého klienta. Dále je nezbytné, aby rodiče či plnoletý klient podepsal informovaný souhlas, v němž se seznámí se samotným postupem vyšetření včetně využití konkrétních diagnostických nástrojů. S podepsáním informovaného souhlasu také vyjadřuje srozumění s výsledky vyšetření a s možnými riziky, která se mohou vyskytnout v případě, že klient odmítne doporučený intervenční postup (Michalová, 2016, s. 88).

Jak již bylo zmíněno, výsledky diagnostiky slouží k nastavení správných podpůrných opatření pro žáky se SPU. Avšak současná školská legislativa pověřuje k stanovení diagnózy pouze školská poradenská zařízení, kam spadají pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra (viz podkapitola 2.2). Závěry z vyšetření získané například od klinického psychologa či privátního speciálního pedagoga, by škola měla brát v potaz, avšak podkladem pro zařazení žáka do systému speciální péče je doporučení odsouhlasené akreditovaným školským poradenským zařízením (Michalová, 2016, s. 88).

V rámci správné určení diagnózy je nutné realizovat **diferenciální diagnostiku**. Na základě diferenciální diagnostiky odborník vyloučí ostatní možné dominantní příčiny výukových problémů (např. smyslové vady, didaktogenní problémy). Jakmile dojde k vyloučení jiných možných obtíží, může být následně odhalena přítomnost specifické poruchy učení. Při vyšetření je důležité, aby bylo dítě v dobré psychické i fyzické kondici. Je ale také nutné zohlednit mimointelektové projevy dítěte, které můžou snížit jeho výkon

(např. nízká motivace, snížená odolnost k zátěži, úzkostnost, unavitelnost atd.). V rámci diagnostiky SPU se odborník zaměřuje na 4 základní oblasti, mezi které patří: **podpůrné diagnostické aspekty** (osobní a rodinná anamnéza, sociální a školní anamnéza), **aktuální úroveň intelektových schopností, úroveň funkcí podmiňující zdárný výkon** (pozornost, vnímání, motorika) a **úroveň výkonu ve čtení, psaní, pravopisu a počítání**. Následně se poradenští pracovníci zaměřují na diagnostiku konkrétních oblastí, jedná se o **aktuální úroveň rozumových schopností, percepce** (zraková, sluchová, rytmická), **lateralitu, motoriku** (hrubá, jemná, senzomotorika, grafomotorika, pohybová koordinace, motorika artikulačních orgánů, oční pohyby), **časoprostorovou orientaci, verbální a neverbální komunikaci, sociální faktory** (rodinné a školní prostředí), **psychické a tělesné charakteristiky a chování** (Michalová, 2016, s. 89-90).

1.6 Reedukace a kompenzace specifických poruch učení

Na úvod je nutné definovat a rozlišit pojmy kompenzace a reedukace.

Kompenzací rozumíme speciálněpedagogický postup, kterým dochází ke zdokonalování a zlepšování výkonnosti jiných funkcí než funkcí postižených (Zelinková, 2015, s. 14). Naopak reedukace využívá speciálněpedagogické postupy, které cílí na zlepšení, rozvoj či nápravu porušených funkcí (Regec, 2016, s. 38). V našem případě se jedná o reedukaci porušených funkcí nutných pro čtení, psaní, počítání či reedukaci percepčně-motorických funkcí (Jucovičová, 2014, s. 27). Zelinková (2015, s. 178) dodává, že reedukace a kompenzace jsou základními speciálněpedagogickými metodami, které se vzájemně doplňují. Avšak reedukační činnost převažuje na prvním stupni a je doplněna o kompenzaci. Naopak na druhém stupni přichází do popředí kompenzace, která je reedukačními cvičeními doplněna. Ženatová (2016, s. 26) však uvádí, že reedukací je možno začít v jakémkoliv věku, a že se ve starším věku stává neúčinnou, považuje za mýtus.

Na základě reedukačního procesu dochází tedy ke zdokonalování úrovně nevyvinutých či porušených funkcí, které jsou nutné pro čtení, psaní a počítání. Výsledkem reedukačního procesu však nedojde pouze k rozvoji těchto funkcí, ale dochází také k plné či alespoň částečné kompenzaci potíží, které plynou ze specifických poruch učení (Jucovičová, 2014, s. 27).

Jucovičová (2014, s. 27-32) zmiňuje následující obecné zásady reedukace SPU:

- reedukace vychází z individuality daného dítěte,
- reedukace neznamená doučování žáků,

- v rámci reedukace zohledňujeme úroveň, kterou žák zvládá (obtížnost je zvyšována postupně),
- je nutné respektovat aktuální dosaženou úroveň,
- začíná se vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí,
- v případě výrazných obtíží při reedukaci percepčních funkcí postupujeme od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci se zobrazením těchto předmětů,
- využíváme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup (zapojení co nejvíce smyslů ve spojení se slovem, rytmizací a pohybem),
- příprava jednoduchého individuálního programu postupu reedukace (stanovení cílů, postupu, metod, pomůcek, časového harmonogramu),
- vytváření příprav reedukace (zaměření reedukační lekce, zvolné metody a pomůcky),
- nejefektivnější reedukační činnost je ta, která probíhá individuálně a cíleně, v případě, kdy musíme realizovat skupinovou reedukaci, počet dětí ve skupině nesmí být více než 3-5 dětí,
- je nutné si uvědomit, že reedukace může probíhat dlouhodobě a je zapotřebí týmová spolupráce,
- nutná jsou také hodnocení, kterými zjistíme, zda je reedukace efektivní, v případě, že není, hledáme nové a účinnější metody,
- je nutné vývoj dětí nadále (po absolvování reedukace) průběžně sledovat, aby nedocházelo k dekompenzaci,
- pro úspěšnou reedukační činnost nejsou klíčové pouze odborné vědomosti, ale také osobní přístupy pedagoga.

Dle Michalové (2016, s. 144 – 145) by se mělo vycházet z následujících zásad:

- je nutné vyjít z celkové analýzy případu dítěte provedenou diagnostikou (psychologická, speciálněpedagogická), nejlépe za využití dynamické diagnostiky,
- objasnit žákovi podstatu jeho obtíží,
- stanovit krátkodobé cíle (dlouhodobé cíle vzbuzují nedůvěru a nechutí k práci),
- pracovat na základě multisenzoriálního přístupu,

- první hodinu realizovat na nižší úrovni náročnosti, aby dítě bylo úspěšné a v důsledku toho zažilo radost z pokroku,
- rozvinutou dovednost zautomatizovat,
- dodržovat obsah jednotlivých sezení a pokusit se vyloučit podněty, které jsou pro reedukační činnost rušivé,
- dodávat žákovi sebedůvěru,
- provádět reedukaci pravidelně a dlouhodobě (krátce a často)
- informovat a zapojit zákonné zástupce dítěte,
- udržovat se školou kontakt (vzájemná informovanost mezi pedagogy).

1.6.1 Příprava na hodiny reedukace

Jak zmiňuje Jucovičová (2014, s. 30) v rámci zásad reedukace, je nutné, aby si pedagog vytvořil přípravu, která by měla obsahovat zaměření reedukační lekce, a dále pomůcky a metody práce, které budou využity. Také je nutné mít v zásobě metody práce a pomůcky, které budou aplikovány v případě nečekaných situací (např. více variant pracovních listů dle obtížnosti). Dále uvádí, že v rámci příprav jsou také zaznamenávány cvičení v rámci domácího procvičování. Michalová (2016, s. 144) definuje 3 druhy příprav. Jedná se o následující typy:

- **blesková příprava** – pedagog si při vytváření klade 2 otázky: Co dělat? Jak?, jedná se o nejrychlejší přípravu, ale je nutné dbát na individuální přístup,
- **v časových souvislostech** – pedagog si při tvorbě přípravy klade následující otázky: Co? Jak? Co bylo předtím? Co bude pak?, jedná se o časově náročnější přípravu,
- **optimální příprava** – vyučující během přípravy odpovídá na následující otázky: Proč bude probírat danou látku? Jakých cílů by mělo být dosaženo? Jak získá žáky? Jaké využije organizační formy? V jakých časových návaznostech? Jak zjistí, jaké žáci dělají pokroky a zda se připravují?, v rámci této přípravy promýšlí pedagog vlastní obsah reedukační činnosti a způsob získání zpětné vazby.

Pedagog v rámci hodin reedukace provádí řadu analytických a rozhodujících činností, na nichž závisí kvalita realizované reedukace, strukturovanost předávaných vědomostí a možnosti daných žáků, ale také pedagoga. Výběr vhodného učiva přizpůsobuje pedagog daným podmínkám a obnovuje obsah hodiny dle stupně dosaženého poznání jedince.

Případně dané učivo redukuje. Z čehož nám vyplývá, že vždy dochází k didaktické analýze učiva (Michalová, 2016, s. 144).

2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol

V předchozí kapitole byly specifické poruchy učení blíže charakterizovány a definovány, následující kapitola se bude zabývat již samotným vzděláváním jedinců se SPU na 2. stupni základní školy.

Přestup na druhý stupeň základní školy je významnou změnou režimu školní docházky, jelikož dochází k řadě změn, mezi které patří: nové vyučovací předměty, různí vyučující, vyučování předmětů v odlišných učebnách, dále dochází k odpolednímu vyučování, přibývá školní práce a množství učiva. Zmíněné změny mohou být náročné pro jakéhokoli žáka, ale v případě, že se jedná o žáka se specifickými poruchami učení může být přestup z prvního stupně na druhý komplikovanější a obtížnější. V tomto případě je klíčový vhodně zvolený styl výuky pedagogů, který žákům usnadní vzdělávání (Krejčová, 2014, s. 178).

Pro žáky se specifickými poruchami učení může být přestup na druhý stupeň zdrojem obtíží, mezi nejvýznamnější patří zápisy učiva do sešitů. Na druhém stupni dochází k přibývání množství učiva a dlouhé zápisy způsobují žákům se specifickými poruchami učení značné komplikace při vzdělávání. Tudíž je nutné zohlednit, zda jsou zápisy dostatečně čitelné a vhodné pro další učení, v opačném případě je nutné kontrolovat správnost zápisů a případně hledat alternativní způsob, díky kterému si žák bude tvořit poznámky (např. předem připravené materiály či doplňování důležitých detailů) (Krejčová, 2014, s. 178).

Další častou komplikací je množství učitelů, kteří se v jednotlivých předmětech střídají. Je tedy nutné, aby došlo k informovanosti všech vyučujících a byly zohledněny speciální vzdělávací potřeby daného žáka (Krejčová a Bodnárová, 2014, s. 179).

Na druhém stupni základních škol jsou vyučovány nové předměty (občanská výchova, zeměpis, přírodopis, dějepis, chemie, fyzika, cizí jazyk) a dochází k výskytu nových odborných pojmů, které se stávají další obtíží pro žáky se SPU. Aby došlo k odbourání obtíží, je nutné kontrolovat, zda má žák pojmy správně zapsané a dokáže je vyslovit (Krejčová, 2014, s. 179).

V neposlední řadě je nutné, aby byla věnována vyšší pozornost domácí přípravě na vyučování. Pro řadu žáků se SPU je pravidelná příprava na vyučování realizována již od první třídy. Avšak pro některé žáky nebyla každodenní domácí příprava nutná, což nemusí dále platit na druhém stupni, kde dochází k přibývání učiva. Je tedy potřeba tento fakt zohlednit a domácí přípravu nepodcenit (Krejčová, 2014, s. 179).

Aby se zamezilo těmto klíčovým problémům ve vzdělávání, které se na druhém stupni u žáků se specifickými poruchami učení objevují, je nutná spolupráce s poradnou a tvorba individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). Na druhém stupni občas dochází ke zmírnění forem podpůrných opatření, které jsou poskytovány žákovi a vyskytují se tendence rezignovat na IVP. Důvodem jsou výsledky vyšetření, které naznačují, že obtíže nejsou již v takové míře jako na prvním stupni. Je však nutné brát v potaz, že výsledky mohou být zkreslené, jelikož použité postupy a diagnostické metody žák zná a v klidném prostředí si s nimi poradí. Dále je nutné zohlednit, že na druhém stupni žáka čekají nové nároky na postupy, které využívají písemné a čtenářské dovednosti. I přestože se na základě vyšetření může zdát, že je vše relativně v pořádku, přestup na druhý stupeň může vyvolat nečekané obtíže (Krejčová, 2014, s. 180).

V případě, že nedojde k vytvoření IVP, umožňuje legislativa zařazení opatření, která žákům usnadní průběh výuky a vzdělávání na druhém stupni. Do jisté míry může být náhradou za IVP plán pedagogické podpory (viz podkapitola 1.5) (Krejčová, 2014, s. 180).

Možnostmi podpory a podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami učení se dále budou zabývat následující podkapitoly.

2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

V zákoně č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 16 nacházíme základní úpravu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V první řadě zde nalezneme, kdo je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon konstatuje, že to je *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Tato podpůrná opatření v témže paragrafu definuje školský zákon jako *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Školský zákon dále uvádí, že žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření realizovaných školou a školskými zařízeními. Také vyjmenovává, v čem samotná podpůrná opatření spočívají, jedná se především o:

- poradenskou pomoc ze strany školy a školského poradenského zařízení,
- úpravu obsahu, hodnocení, organizace, metod a forem vzdělávání,
- zajištění výuky předmětu speciálně pedagogické péče,
- úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a speciálních učebnic,
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání dle individuální vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga.

Zákon č. 561/2004 Sb. říká, že podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a různé druhy i stupně PO lze kombinovat.

O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných pojednává prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb. ke školskému zákonu, vyhláška upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím související PO a postup jejich poskytování. V prováděcí vyhlášce č. 27/2016 Sb. pak nalezneme, že pro žáky se specifickou poruchou učení jsou určena podpůrná opatření prvního až třetího stupně, přičemž *„podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.“* Podpůrná opatření, která spadají do prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. V případě, že podpůrná opatření prvního stupně nebudou dostatečná k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, doporučí škola či školské zařízení využití školského poradenského zařízení, kde dojde k posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Následně na základě doporučení od školského poradenského zařízení a na základě informovaného souhlasu od zletilého žáky či zákonného zástupce mohou být poskytovány podpůrná opatření druhého až pátého stupně (v případě žáků se SPU druhého až třetího stupně), které již mají normovanou finanční náročnost.

Jak již bylo zmíněno v předchozím odstavci, pro žáky se SPU jsou určena PO prvního až třetího stupně, v následujících podkapitolách se tedy zaměříme pouze na tyto 3 stupně PO.

2.1.1 První stupeň podpůrných opatření

Vyhláška č. 27/2016 Sb. uvádí, že se jedná se o podpůrná opatření (dále PO) sloužící ke kompenzaci mírných obtíží, které se při vzdělávání u žáků se SPU vyskytují. Na základě těchto PO dochází pouze k mírným úpravám a nevyžadují normovanou finanční náročnost.

Daná vyhláška dále předkládá příklady PO, které se v prvním stupni realizují. V rámci metod výuky se jedná např. o aktivizaci a motivaci žáka, upevňování pracovních návyků, individualizaci výuky (respektování stylu učení, multisenzorický přístup, stanovení dílčích cílů atd.), respektování pracovního tempa (s čímž souvisí také odlišné časové limity

při plnění zadání), častější poskytování hodnocení atd. Co se hodnocení týče, je doporučeno využívat různé formy a také by mělo docházet k podpoře autonomního hodnocení, jinými slovy sebehodnocení. Vyhláška také uvádí možnosti intervence ze strany školy, kam spadá přímá podpora a metodická podpora. Přímá podpora je realizována ve výuce pedagogem či jiným pedagogickým pracovníkem a slouží k hledání různých forem podpory pro žáka se SPU. V případě, že tato forma přímé podpory je nedostačující a žákovy obtíže vyžadují kooperaci více pedagogických pracovníků, je na základě této skutečnosti vypracován plán pedagogické podpory. V 1. stupni PO může také škola poskytnout pedagogickou intervenci. Vyhláška v § 4a vysvětluje, že pedagogická intervence „*slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka.*“ Co se týče metodické podpory, ta je poskytována školním poradenským pracovištěm (dále ŠPP), pracovníci ŠPP poskytují metodickou i konzultační podporu pedagogům, žákům, ale také rodičům daného žáka. Veškeré úpravy postupů ve vzdělávání žáka jsou školou sděleny pedagogům a rodičům, aby docházelo ke vzájemné spolupráci. Ředitel dané školy také pověří třídního učitele, učitele daného předmětu či pracovníka ŠPP koordinací PLPP. A v neposlední řadě jsou to pomůcky, do kterých se v rámci 1. stupně PO řadí běžné učebnice a učební pomůcky.

2.1.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Jak již bylo zmíněno, aby mohlo dojít k aplikování 2. stupně PO je k zapotřebí doporučení školského poradenského zařízení. Tento stupeň má již normovanou finanční náročnost, která je blíže specifikována právě ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Vyhláška opět definuje metody výuky, které mohou být realizovány, jedná se např. o intervence podporující oslabené či nefunkční dovednosti, pomoc při překonávání nepřipravenosti na školu atd. Dále na rozdíl od 1. stupně PO dochází k úpravě obsahu vzdělávání, tyto úpravy jsou poskytovány v dílčích oblastech, které žák nezvládá či zvládá alternativním způsobem. Avšak ve 2. stupni není předpokládána úprava očekávaných výstupů. Od 2. stupně PO může být školským poradenským zařízením doporučeno vzdělávání za využití individuálního vzdělávacího plánu. Stejně jako v 1. stupni PO je vhodné využívat různé formy hodnocení dle zjištěných specifik u daného žáka (např. formativní či sumativní hodnocení). Co se intervence týče, od 2. stupně může být realizován předmět speciálně pedagogické péče, který zajišťují pracovníci školy se speciálně pedagogickým vzděláním, rozsah tohoto předmětu je 1 hodina týdně a reedukační skupina může být tvořena maximálně 4 žáky. Vyhláška dále uvádí, že ve výjimečných

případech mohou být využity kompenzační pomůcky, speciální učební pomůcky či speciální učebnice. Musí však být dodržena normovaná finanční náročnost.

2.1.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Vyhláška č. 27/2016 Sb. uvádí, že ve 3. stupni PO jsou realizována opatření z předchozích dvou stupňů PO. Co se týče úpravy obsahu vzdělávání stejně jako ve 2. stupni dochází k úpravě obsahu v dílčích oblastech, které žák z důvodu vzdělávacích potřeb a zdravotního omezení nemůže zvládnout či je zvládá alternativním způsobem. Obsah učiva může být ve zdůvodněných případech modifikován, avšak výstupy a výsledky vzdělávání mohou být upravovány pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením (dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání). Opět může být realizován individuální vzdělávací plán a předmět speciálně pedagogické péče. Tento předmět má však ve 3. stupni navýšený rozsah z 1 hodiny týdně na 2 hodiny, avšak reedukační skupina musí být opět tvořena maximálně 4 žáky. Výrazným rozdílem však je, že žák s přiznaným 3. stupně PO může mít na základě doporučení ŠPZ k dispozici asistenta pedagoga. ŠPZ také určí rozsah přímé pedagogické činnosti, která bude žákovi poskytována. Stejně jako v předchozím stupni jsou pomůcky umožněny dle potřeb žáka a zároveň dle normované finanční náročnosti. Žáci ve 3. stupni mohou mít prodloužené vzdělání o 1 rok, tato skutečnost se však týká především žáků z odlišného kulturního prostředí nebo žáků, kteří žijí v odlišných životních podmínkách.

2.2 Poradenské služby pro žáky se specifickými poruchami učení

Poradenské služby pro žáky se SPU jsou poskytovány ve školách a školských zařízeních a spadají do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Koncepce poradenských služeb je postavena na kooperaci školního poradenského pracoviště a školských poradenských pracovišť. Poradenské služby jsou realizovány na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školský zákon je však obecným právním východiskem. Právním předpisem, který je zaměřený na výkon poradenských služeb je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Knotová, 2014, s. 10-11).

2.2.1 Školní poradenské pracoviště

Ve školách realizuje poradenské služby školní poradenské pracoviště, ve kterém působí výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří kooperují s třídními učiteli, učiteli výchov

či s dalšími pedagogickými pracovníky. Ve školním poradenském pracovišti může působit také školní speciální pedagog či školní psycholog (Knotová, 2014, s. 23).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. v § 7 odst. 2 uvádí, které poradenské služby jsou ve školách zajišťovány, jedná se o „*poskytování podpůrných opatření, sledování a vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření, prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podporu vzdělávání a sociální začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi, včasnou intervenci, prevenci rizikového chování, vyhodnocování účinnosti preventivních programů, metodickou podporu učitelům, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci a spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.*“

Jak bylo již zmíněno, součástí školního poradenského pracoviště je **výchovný poradce**. Funkci výchovného poradce může vykonávat jakýkoliv pedagog školy, avšak podmínkou je absolvované studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Konkrétní standardní činnosti, které výchovný poradce vykonává jsou stanoveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., jedná se o poradenské, metodické a informační činnosti. Mezi hlavní oblasti činností však patří kariérové poradenství, vzdělávání a výchova žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky nadané, péče o žáky s neprospěchem, řešení vysoké či neomluvené absence žáků a řešení přestupků ve škole (Knotová, 2014, s. 85 – 116).

Další důležitou pozicí působící ve školním poradenském pracovišti je **školní metodik prevence**. Stejně jako u výchovného poradce je nutné pro vykonávání pozice školního metodika prevence absolvování příslušného studia, které je dáno již zmíněnou vyhláškou č. 317/2005 Sb., po úspěšném absolvování se daný pedagog v pozici školního metodika prevence zaměřuje na primární prevenci rizikového chování u žáků. Klíčovým úkolem školního metodika prevence je především tvorba a realizace minimálního preventivního programu (Knotová, 2014, s. 179 – 196).

Dále ve školním poradenském pracovišti může působit **školní psycholog**, který vykonává činnosti diagnostické, poradenské, konzultační, intervenční, metodické a informační (Knotová, 2014, s. 201).

V rámci inkluzivních přístupů může ve výchovně-vzdělávacím procesu v běžných školách působit **školní speciální pedagog**. Školní speciální pedagog poskytuje poradenské služby, které se týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Knotová, 2014, s. 221 – 227). Baslerová (2015, s. 153) uvádí, že školní speciální pedagog se zabývá depistáží žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následným vytvářením strategií, které vedou k odstranění nebo zmírnění výukových obtíží. Také uvádí, že školní speciální pedagog však nemůže realizovat speciálněpedagogickou diagnostiku s cílem vytvořit doporučení, jelikož tuto kompetenci má pouze speciální pedagog působící ve školském poradenském zařízení.

2.2.2 Školské poradenské zařízení

Vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí dva typy školských poradenských zařízení, jedná se o **pedagogicko-psychologickou poradnu** a **speciálně pedagogické centrum**. Vyhláška dále stanovuje činnosti, které školská poradenská zařízení vykonávají. V případě pedagogicko-psychologické poradny se jedná zejména o:

- diagnostiku školní zralosti,
- diagnostiku dětí v předškolním věku z důvodu nerovnoměrného vývoje,
- diagnostiku dětí a žáků s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy,
- diagnostiku žáků se specifickými poruchami učení,
- diagnostiku nadání a mimořádného nadání žáků,
- zařazování žáků se závažnými SPU nebo poruchami chování do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny, které jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 školského zákona,
- kariérové poradenství,
- diagnostiku sociálního klimatu a rizikového chování,
- psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci,
- informační a metodické činnosti.

V rámci speciálně pedagogického centra vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí následující činnosti:

- komplexní či zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika,
- speciálně pedagogická a psychologická intervence,
- informační a metodická činnost,
- standardní činnost jsou dále děleny dle typu postižení, jedná se tedy o centra poskytující služby žákům s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým

postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, s hluchoslepotou a s více vadami.

Dalším školským zařízením je **středisko výchovné péče**, které však nespadá pod školský zákon, ale legislativně je ukotveno v zákonu č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zákon definuje služby, které středisko výchovné péče poskytuje, jedná se o poradenské, terapeutické, diagnostické, speciálně pedagogickém, psychologické, vzdělávací, výchovné, sociální a informační služby. Zákon dále uvádí, že středisko výchovné péče spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami a v případě, že je klientem střediska jedinec se zdravotním postižením, dochází také ke spolupráci se speciálně pedagogickými centry.

2.2.3 DYS-centrum

Jedná se o neziskovou organizaci působící v Praze, jejímž cílem je podpora jedinců se specifickými poruchami učení či chování. Počátky DYS-centra spadají do roku 1995, kdy vzniklo jako občanské sdružení, u jehož zrodu stál prof. Matějček. DYS-centrum nabízí svým klientům psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, dynamické vyšetření, terapii a nápravu SPU a SPCH, různé individuální programy, Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, konzultace atd. Mimo jiné realizuje DYS-centrum také webináře a semináře pro odborníky, ale i pro rodiče.¹

¹ Dostupné z: [O nás | Dyscentrum](#)

3 Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol

Následující kapitola se bude zabývat hlavní problematikou diplomové práce, a to výukou cizích jazyků u žáků se SPU na 2. stupni základní školy. Blíže bude specifikováno, které cizí jazyky se na českých školách vyučují a budou zmíněny principy a postupy, které jsou vhodné při výuce žáků se SPU. Také bude jedna podkapitola věnována hodnocení žáků se SPU a budou rozebrány formy, které jsou vhodné a které již méně.

V rámci České republiky je pro všechny žáky povinná výuka prvního cizího jazyka od třetího ročníku základní školy. Od školního roku 2013/2014 je zaveden druhý cizí jazyk jako povinný. Jeho realizace závisí na školním vzdělávacím programu dané školy. Výuka druhého cizího jazyka může být zahájena v šestém ročníku či později, avšak nejpozději v osmém ročníku (Krejčová, 2018, s. 187).

Ministerstvo školství však dle pokynů učinilo výjimku pro žáky se SPU, kteří mají individuální vzdělávací plán a jsou integrováni. Tito žáci nemusí mít druhý cizí jazyk jako povinný, avšak výuka musí být nahrazena, často se jedná o konverzace či běžnou výuku v prvním jazyce nebo také o hodinu reedukace (Krejčová, 2017, s. 18-19). Zákonný zástupce musí však písemně požádat ředitele dané školy, aby žák nebyl zařazen do výuky druhého cizího jazyka. Zákonní zástupci dítěte by si však měli uvědomit, že rozhodují za dítě, tudíž by měli rozhodnutí pečlivě zvážit, a především do problematiky zapojit i své dítě. Bylo by nesprávné dítě vyloučit z rozhodování o jeho budoucnosti, tudíž je nutné zohlednit i budoucí studium. Na druhou stranu střední školy nabízí studijní skupiny pro začátečníky i pokročilé. V případě, že žák upevňuje a procvičuje své dovednosti pouze v jednom jazyce, nebude omezen jeho výběr střední školy (Krejčová, 2018, s. 187).

Míchalová (2016, s. 178) uvádí, že je nutné zohlednit při výběru dalšího cizího jazyka aktuální schopnosti žáka, jeho zájmy a jazykovou zdatnost. Zmiňuje také význam jazykové vybavenosti členů rodiny (rodičů či sourozenců), kteří by mohli žákovi pomoci s přípravou na výuku. Dále konkretizuje skutečnosti, které je nutné zohlednit u jednotlivých cizích jazyků. V **anglickém jazyce** jsou v řeči souhlásky lépe identifikované než samohlásky. Avšak žáci mají problém s rozlišením samohlásek a je pro ně obtížné především čtení, nepravidelná slovesa a používání časů. Naopak v rámci **italského a francouzského jazyka** jsou v proudu řeči lépe rozlišovány samohlásky než souhlásky, avšak mezi zvukovou a psanou podobou hlásky nedochází k výrazné souvislosti. **Německý jazyk** patří mezi tzv. transparentní jazyky,

proto je důležitý rozvoj fonemického uvědomování, jelikož v rámci transparentních jazyků dochází ke vzniku úzkého vztahu mezi zvukovou a psanou podobou řeči. I přesto, že se německý jazyk na začátku jeví jako jednodušší volba, postupně se vyskytují problémy v gramatice, v tvorbě složených slov a také obtíže se členy, s přehláskami a tzv. „ostrým s“ značeným „ß“. Další možností je také **ruský jazyk**, u kterého mohou také vykrystalizovat různé obtíže při výuce. Řada slov je v ruském jazyce obdobná jako v českém jazyce, proto dochází k záměně slovní zásoby. Dalším problémem je azbuka, která je značně odlišná od latinky. Avšak Michalová (2016, s. 179) uvádí, že to neznamená, že „*by neexistovali žáci se SPU, kteří úspěšně zvládají právě tento jazyk – v současné době z praxe musím říci, že je mnoho z nich, kteří dosahují při studiu ruského jazyka mnohem lepší výsledky než při studiu jazyka anglického.*“ Dále však uvádí, že nelze objektivně předem určit, jaká volba je optimální, a který cizí jazyk bude ideální cestou pro jedince se SPU. Také Zelinková (2015, s. 165 – 166) se ztotožňuje s názorem, že není možné jednoznačně určit, který jazyk je nejvhodnější. Avšak uvádí, že otázka volby jazyka není prvořadá, ale důležitější jsou zvolené metody, postupy a dodržování principů výuky.

3.1 Vhodné principy při výuce cizích jazyků

Hledání optimálních cest pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení při výuce cizích jazyků je obtížně řešitelným problémem. V případě, že si žák obtížně osvojuje svůj mateřský jazyk, budou následovat závažnější obtíže při výuce cizího jazyka. Z praxe však vyplývá, že se nemusí jednat o pravidlo. Opak je totiž pravdou u žáků, jejichž porucha učení byla utvářena na podkladě percepční nezralosti, případně vlivem opoždění ve vývoji řeči. Následná reedukace vedla u těchto žáků k rozvoji a výuka cizího jazyka probíhala na dostatečně připraveném základě. Většina žáků se SPU se na nový předmět těší, nadšení však probíhá v momentě, kdy je ve výuka zaměřena audiovizuálně (říkadla, písňe, kresby, pohyb atd.). V případě, že se pedagog vrací k tradičním způsobům a jsou zvyšovány nároky na jedince, dochází k nárustu obtíží (Zelinková, 2015, s. 161).

Zelinková (2015, s. 166-169) uvádí principy, které by měly být při výuce žáků se SPU realizovány, jedná se o:

1. **Multisenzoriální vyučování a učení** – zapojení zraku, sluchu, hmatu a kinestetického vnímání. Tento princip označuje zahraniční autor Selikowitz (1993, s. 53) jako V-A-K-T techniku, která vychází z anglických slov visual, auditory, kinaesthetic, tactile,

2. **Komunikativní přístup** – preference dovednosti vnímat mluvíčího, rozumět sdělení, vyjadřovat své myšlenky a aktivně se podílet na výuce. Metodě komunikativního přístupu (Communicative Language Teaching) se ve své publikaci zabývají také Lexová a Tůmová (2016, s. 18) a zmiňují, že by ve výuce měly být realizovány aktivity, které žáky zapojují do reálných situací (např. dialogy, rozhovory) a správnost jazyka by měla být druhořadá. Jinými slovy, cílem je plynulost jazyka a porozumění sdělení, nikoliv bezchybnost,
3. **Sekvenční postup** – postupovat po malých krocích od učiva, které jedinec ovládá, k náročnějšímu učivu,
4. **Strukturovaný postup** – realizování globálního čtení celých slov, osvojení slovní zásoby v celku ve spojení s obrázkem,
5. **Kumulativní princip** – spojování učiva nového s učivem osvojeným,
6. **Mateřská metoda** – žák cizí jazyk poslouchá, vnímá všemi smysly, následně se snaží porozumět z kontextu dané situace a poté se začne vyjadřovat,
7. **Respektování stylu učení** – často žákům se SPU vyhovuje globální styl učení, avšak je třeba vycházet z individuálních potřeb daného žáky,
8. **Respektování individuality dítěte.**

LDA² na svých webových stránkách uvádí, že příznivé výsledky ve výuce žáků se SPU přináší právě využití sekvenčního, strukturovaného a multisenzoriálního přístupu.³

Bartoňová (2019, s. 107) uvádí obecná podpůrná opatření, na kterých se shodují i odborníci a měla by být ve výuce realizována:

- žák by měl být ve třídě posazen v blízkosti učitele samostatně či vedle klidného žáka, a to nejlépe uprostřed (nikoli na kraji),
- novou látku interpretovat krátkými větami,
- připomínat posloupnosti učiva,
- domlouvat se na úkolech (počtu úkolů, počtu akceptovatelných chyb, termínech),
- zajistit, aby žák zažil také úspěch,
- nezačínat těžkou látku po aktivitě, která žáka stála příliš mnoho energie,
- v počátku plnění daného úkolu žákovi pomoci,

² Learning Disabilities Association of America

³ Dostupné z: [Successful Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities – Learning Disabilities Association of America \(Idaamerica.org\)](https://www.idaamerica.org/Successful-Strategies-for-Teaching-Students-with-Learning-Disabilities)

- pedagog by měl být trpělivý,
- vyhýbat se únavě a rychlému rytmu,
- tvoření vizuálních a fonologických pomůcek (některými pomůckami se bude zabývat následující podkapitola).

Šigutová (2002, s. 9) ve své publikaci, ve které se zabývá výukou angličtiny u dětí s dyslexií uvádí, že je také nutné umožnit žákům s dyslexií více času ke zpracování informací. Vyšší časovou dotaci doporučuje také Jucovičová a Žáčková (2020, s. 88 – 124) a to nejen u dyslexie, ale také u dalších specifických poruch učení.

3.2 Vhodné postupy při výuce cizích jazyků

V rámci výuky cizích jazyků u žáků se SPU je nutné se držet nejen již zmíněných principů, ale také postupů, které jsou realizovány při osvojování nového učiva. Tyto postupy blíže definují Krejčová a Bodnárová (2017, s. 22-46) ve své publikaci a následující podkapitoly se budou právě touto problematikou zabývat.

3.2.1 Osvojování slovní zásoby

Vzhledem k symptomům, které jsou uvedeny v podkapitole 1.4, je zřejmé, že prostý dril a memorování slovní zásoby u žáků se specifickými poruchami učení nemá žádný efekt. Pouhé mechanické učení slovní zásoby ze seznamu je pro žáky se SPU kontraproduktivní. Proto je nutné volit jiné postupy, kterými se žáci naučí, jakým způsobem mají o nových slovíčkách přemýšlet. Cílem je, aby žák dokázal novou slovní zásobu zařadit do již existující, kterou disponuje. Toho docílíme za pomoci základních myšlenkových operací (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 22-23).

První spočívá v tom, že žáka podnětujeme, aby sám v textu či při poslechu identifikoval slovní zásobu, kterou nezná, a aby sám aktivně budoval slovní zásobu (např. podtrhávání či zaznačení slovíček) (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 23).

Další myšlenkovou operací je analýza slovní zásoby, což znamená, že jednotlivá slovíčka si s žákem blíže rozebereme, např. význam předpony, kořene a přípony. Dále je nutné, aby si žák utřídil informace, které o slovu získal a pokusil se najít slova, která mohou být podobná a také slovo porovnal s podobnými či odlišnými pojmy (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 23).

A na závěr je vhodné zobecnit, kdy je dané slovo používáno a co přesně znamená. Tento postup je sice náročný a nelze o každém novém slovíčku takto přemýšlet, ale v případě,

že se žák naučí, jak s novými slovíčky pracovat, bude sám schopen si na základě tohoto postupu novou slovní zásobu osvojovat (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 24).

Jucovičová a Žáčková (2020, s. 118) zastávají názor, že je vhodné při osvojování nové slovní zásoby využívat názornost a konkrétnost za pomoci obrázků, dramatizace či konkrétní činnosti.

Doporučení k efektivnímu osvojování slovní zásoby uvádí také Zelinková a Čedík (2013, s. 108), mimo již výše uvedené, doporučují zapisování slovní zásoby na kartičky. Na tyto kartičky si žáci na jednu stranu zapíší dané slovíčko a na druhou stranu stejné slovíčko psané ve větě. Smyslem je, aby si žáci danou slovní zásobu zapamatovali v souvislostech. Také doporučují k nové slovní zásobě hledat slova nadřazená a slova opačného významu. A v neposlední řadě také zmiňují zapojení barevných tužek či barevných papírů při psaní slovní zásoby.

Zahraniční autorka Lerner (2003, s. 437) uvádí strategii, kterou označuje jako word web, což do češtiny můžeme přeložit jako „slovní pavučinu“ či „slovní síť“. Ale můžeme ji připodobnit k myšlenkové mapě. Tato strategie pomáhá rozšiřovat slovní zásobu a usnadňuje porozumění a učení slovíček. Jak tuto strategii v praxi využít, vysvětluje na konkrétním příkladu, ve kterém uvádí hlavní slovíčko „zmrzlina“. K tomuto slovíčku jsou položeny tři následující otázky: Co je to?, Jaká je?, Jaké jsou?. Na základě těchto otázek vznikne „pavučina“, díky které dojde k rozšíření slovní zásoby. Například ke slovu zmrzlina (ice cream), nalezneme slovo nadřazené (food), druhy zmrzlin (strawberry, vanilla) a jaká zmrzlina může být (creamy, delicious). Tato metoda je vhodná pro žáky se SPU, jelikož umožňuje lepší porozumění důležitým pojmům a může být využita také k lepšímu porozumění při čtení (Lerner, 2003, s. 437).

3.2.2 Multimodální přístup

Jedná se o přístup, který v předchozí podkapitole 3.1 zmiňuje Zelinková, jedná se tedy o zapojení co nejvíce smyslů při výuce. Je však důležité znát, jakým způsobem tento přístup ve výuce cizích jazyků realizovat.

Při osvojování nové slovní zásoby je vhodné, aby žák slovíčko viděl napsané před sebou, zároveň slovíčko vyslovoval nahlas a psal. Dochází tím ke zpracování informace na základě zraku, sluchu, ale i pohybu. Přičemž pohybem rozumíme mluvení i psaní. Co se týče psaní, jedná se o nejjednodušší způsob, jak saturovat pohyb ve školním prostředí. Je nutné však zohlednit fakt, že pro některé žáky se SPU je psaní značně obtížné, proto můžeme zvolit

alternativní možnosti jako např. zakreslování informací pomocí symbolů, ikon, značek nebo malování obrázků (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 25-26).

Také je vhodné, aby veškeré informace byly sděleny ústní formou, ale současně byly zapsány na tabuli, jelikož je nutné zohlednit, že někteří žáci využívají spíše sluchový kanál, jiní potřebují písemnou oporu, aby se k informaci mohli kdykoliv vrátit (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 25-26).

Žáci, kteří upřednostňují vizualizaci informací, mohou nové učivo lépe fixovat za pomoci obrazových symbolů, barev, představ apod. Žáci mohou během výuky zavřít oči a na základě představ si novou informaci symbolicky ztvárnit, přiřadí ji k barvě, tvaru či si fakticky představí, jak určitý jev vypadá. A tímto způsobem si lépe zapamatují nové učivo (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 25-26).

Dále je vhodné v rámci aktivizace žáka zapojit do výuky rolové hry a dialogy, tato metoda pomůže žákům lépe si fixovat důležité slovní obraty, fráze či konkrétní slovní spojení. Dalším postupem může být zapojení numerického zpracování údajů. Někteří žáci se SPU mohou excelovat při práci s čísly, proto je vhodné, když se k informacím přidávají detaily související s počty a čísly, např. na kolikáté pozici se nachází sloveso ve větě, kolik informací je nutné znát, kolik výjimek má dané pravidlo apod. (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 26-27).

V rámci výuky je možné realizovat různé smyslové modalities, avšak je nutné využívat co nejvíce možností, jak dané učivo prezentovat, předvádět a předávat, aby byly naplněny potřeby všech žáků ve třídě (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 27).

3.2.3 Práce se slovníky

Aby nedošlo ke skutečnosti, že žáci budou slovní zásobu vyhledávat pouze na internetu, je nutné, aby pedagog naučil žáky, jak se slovníkem vůbec pracovat. Nejprve je vhodné o slovnících hovořit a objasnit si, co je to slovník, k čemu ho využíváme a jaké typy slovníků existují. Následně je třeba žáky naučit, jakým způsobem slova vyhledáváme a na závěr je nutné pomoci s výběrem vhodného slovníku (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 27-29).

3.2.4 Poskytování klíčových slov nebo tematických plánů

Vzhledem k tomu, že žáci se SPU mívají obtíže s porozuměním svých vlastních zápisů v sešitě, je nutné tuto skutečnost zohlednit a zvolit jiné metody, které žákům učení usnadní. Tím může být právě poskytnutí tematických plánů, které si žák na začátku školního roku zapíše,

nebo v ideálním případě vlepí do sešitu. Díky těmto vzdělávacím plánům žák se SPU, ale také jeho rodiče vědí, co v rámci domácí přípravy mají probírat. Tyto plány jsou jednoduchým a spolehlivým vodítkem (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 29-30).

Žák si během hodiny zapíše pouze téma a po zbytek hodiny poslouchá a zapojuje se především při praktických cvičeních. Žáci se SPU získají často více dovedností pouze na základě poslouchání a sledování toho, co se ve výuce děje. V případě, kdy si žáci se SPU tvoří zápisy, vynaloží do psaní velké množství energie a závěrem je nepřehledný či nepoužitelný zápis. A na konci hodiny nejsou schopni zrekapitulovat, co nového se dozvěděli a co bylo probíráno. Aby nedocházelo k těmto skutečnostem, nabízí se další vhodná alternativa a tou je zapisování klíčových slov, které pedagog na výuce sdělí. Klíčové pojmy nebo hesla mohou pomoci k zpětnému vybavení si nejdůležitějšího učiva, které si můžou následně dohledat v učebnici či pracovním sešitě. U tohoto postupu je však důležité, aby pedagog průběžně kontroloval, že žák má jednotlivé pojmy správně zapsané. Není vhodné se spoléhat na fakt, že dané informace měl žák k dispozici na tabuli či v powerpointové prezentaci. Jelikož pro žáky se SPU je i přepis komplikovaným procesem a k chybovosti dochází. Avšak i přesto je pro pedagoga snazší kontrolovat v průběhu výuky napsané klíčové pojmy než celý zápis (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 30).

3.2.5 Návik techniky čtení

Technika čtení nedělá řadě starším žákům výrazné problémy, ale přetrvávají spíše obtíže, např. pomalé čtení či obtíže s porozuměním. Ale mohou se objevit žáci, kteří mají se čtením přetrvávající výrazné obtíže. Když čtou nahlas může se objevit slabikování, opakované čtení složitějších slov a také tzv. duální čtení, což znamená, že si žák slovo přečte nejprve potichu pro sebe a až poté jej přečte nahlas. Může se však také stát, že technika čtení v mateřském jazyce může být přiměřeně zvládnutá, avšak v cizích jazycích nastávají obtíže. Vzhledem k těmto skutečnostem je vhodné žákům pomoci s dekodováním slov a vět. K tomu mohou žákům pomoci např. čtecí okénka a záložky na čtení, tyto záložky jsou uzpůsobeny žákům se SPU, jsou z neprůhledného materiálu a obsahují pouze průhledný proužek, díky kterému žák vidí pouze danou část textu. Dlouhé a souvislé texty mohou způsobit žákům se SPU značné obtíže a tyto záložky jim mohou pomoci se snadnější orientací při čtení těchto textů (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 31).

V případě, že je ve výuce pracováno s texty v elektronické podobě, je vhodné využít větší velikost písma, větší řádkování a také větší mezery mezi jednotlivými slovy (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 31).

Dále je vhodné jednotlivá slova členit na slabiky, například v anglickém jazyce je vhodné nejprve nacvičovat čtení jednoslabičných slov, která jsou vnímána jako celek. Teprve poté je vhodné přecházet ke čtení víceslabičných slov. U jazyků, kde nejsou rozlišovány ohebné slovní druhy a struktura slov se v podstatě nemění, je vhodné využít globální metodu čtení (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 32).

Strnadová (2016, s. 125) stejně jako Krejčová a Bodnárová (2017, s. 32) ve svých publikacích uvádějí, že by mělo být omezováno hlasité čtení u žáků se SPU. V případě, že celá třída společně čte, je vhodné využít již zmíněnou záložku, případně mít žáka posazeného v přední lavici a v případě potřeby pomoci. Jestliže dochází k individuální práci s žáky se SPU je vhodnou metodou tzv. párové čtení. Jedná se o čtení, kdy pedagog text čte tišším hlasem společně s žákem (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 32-33).

Zelinková a Čedík (2013, s. 110) ve své publikaci doporučují, aby různé strategie čtení byly realizovány dle cílů, kterých má být dosaženo. Při zběžném čtení není pozornost věnována detailům, ale je klíčové zjistit „o čem daný text je“ (skimming), u jiného textu bude naopak nutné detailní čtení (scanning). Během čtení je vhodné neznámou slovní zásobu vyhledávat ve slovníku a vytvářet si zápisky.

3.2.6 Návik čtení s porozuměním

V případě, že žáci mají obtíže s porozuměním při čtení textu, může jim napomoci osvědčený postup, který se označuje jako SQ3R. Tato strategie zahrnuje následujících 5 dílčích kroků, které blíže charakterizuje Krejčová a Bodnárová (2017, s. 35):

1. **Survey** – prvním krokem je prozkoumání textu (jak na žáka text působí, jak vypadá jeho struktura, sledování určitých prvků v textu),
2. **Question** – žák si položí otázku či otázky, na které by v textu mohl najít odpovědi,
3. **Read** – dalším krokem je samotné čtení, přičemž žák se zároveň zaměřuje také na otázky, které si položil v předchozím kroku,
4. **Review** – již z překladu je očividné, že čtvrtým krokem je shrnutí daného textu, během této fáze se ukáže, zda má žák ucelenou představu o obsahu textu,

či nikoliv (žáci s dyslexií budou potřebovat daný text přečíst víckrát, popřípadě jim může pomoci, když text budou číst společně s někým jiným),

5. **Respond** – závěrem se žák pokusí odpovědět na otázky, které si stanovil před samotným čtením. Může se také stát, že odpověď v textu nebyla nalezena, což není problém, jelikož cílem je prostudování a znalost obsahu textu.

Krejčová (2019, s. 187) ve své publikaci *Dyslexie* zmiňuje, že strategie bývá někdy nazývána jako SQ4R, přičemž pod čtvrtým R se skrývá slovo reflexe. Jinými slovy jedná se o reflexi ze strany žáka, zda textu porozuměl.

Mimo strategii SQ3R jsou také vhodné přístupy, které dělí způsoby zpracování informací na tzv. simultánní (současné) a sukcesivní (postupné). První přístup, tedy simultánní, propojuje údaje do vzájemných souvislostí (např. schopnost vlastními slovy parafrázovat určité sdělení). Druhý přístup, sukcesivní, vyžaduje dodržování pořadí (příkladem může být slovosled ve větě, rozlišování slov). Oba principy je nutné trénovat pomocí různých aktivit. Mezi aktivity podporující simultánní (současné) zpracování informací při osvojování cizích jazyků může patřit (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 36-37):

- překlad vět tak, aby byl přirozený v daném jazyce, nemusí se jednat o doslovný překlad,
- hledání konkrétních frází, slov nebo podstatných údajů v textu,
- snaha porozumět neznámé slovní zásobě na základě kontextu,
- porovnávání přečtených textů, vnímání shod a rozdílů mezi texty,
- vyvozování informací, který v textu nebyly přímo zmíněny,
- vnímání slovní zásoby, kterou je možno dále použít,
- sdělení obsahu textu vlastními slovy a sdělení hlavní myšlenky textu.

A mezi aktivity, které podporují sukcesivní (postupné) zpracování informací při osvojování cizího jazyka, může dle Krejčové a Bodnárové (2017, s. 36-37) patřit například:

- trénování dodržování slovosledu ve větách,
- kladení důrazu na přesné pořadí písmen jednotlivých slov (např. quiet a quite),
- plán při zpracovávání textů (např. využití již zmíněné strategie SQ3R),
- trénink správné a přesné výslovnosti,
- vyjmenovávání údajů, předmětů či jevů, které jsou v textu obsaženy,
- určení kauzality,

- dodržení posloupnosti děje při převyprávění textu.

3.2.7 Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky jsou aplikovány na základě podpůrných opatření, která jsou žákovi se SPU poskytnuta. Pomůcky mohou být využity v průběhu výuky, při domácí přípravě, ale také během prověřování znalostí. Jedná se například o přehledy gramatických jevů, počítač, záložku na čtení nebo také diktafon (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 39).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. se zabývá touto problematikou a uvádí seznam kompenzačních pomůcek, na které mají žáci se SPU nárok dle stupně podpůrného opatření. Vyhláška také blíže specifikuje normovanou finanční náročnost u jednotlivých pomůcek, jak již bylo zmíněno v podkapitole 2.1.

Zikl (2011, s. 87 – 88) se ve své publikaci zabývá využitím ICT u dětí se speciálními potřebami a uvádí, že vhodným programem pro žáky se SPU, zejména pak pro žáky s dyslexií, může být program Jazyky bez bariér – angličtina. Tento program je k dispozici zdarma na následující webové stránce – www.jazyky-bez-barier.cz. Další možností je stránka www.kaminet.cz, kde jsou pro žáky k dispozici cvičení na slovní zásobu a gramatiku. A aktuálně oblíbenou online aplikací je Duoligo (www.duolingo.com), kterou si žáci mohou stáhnout i do svých mobilů či tabletů. Aplikace nabízí efektivní, účinné a tzv. „na míru ušité“ vzdělávání. A v neposlední řadě je pro žáky se SPU k dispozici aplikace Včelka (www.vcelka.cz), která nabízí řadu interaktivních cvičení k procvičování anglického, španělského a německého jazyka.

3.2.8 Tvorba gramatických přehledů

Na trhu jsou k dispozici různé přehledy gramatiky cizích jazyků, avšak jsou často nevhodné, jelikož jsou chaotické, jsou napsány malým či hůře čitelným písmem a obsahují velké množství informací. Proto je vhodné a přínosné, aby si žák se SPU dané přehledy zpracoval sám. Žák si gramatické přehledy vytvoří dle své preference a svých potřeb. Vybere si tedy informace, které jsou pro něj podstatné, také si zvolí vhodné písmo a barevné provedení. Přehledy může také doplnit o piktogramy či obrázky. Dalším přínosem je, že žák si při vytváření gramatického přehledu učivo současně osvojuje a učí se porozumět látce jako celku. A navíc jsou tyto gramatické přehledy pro žáky se SPU dlouhodobě využitelné, jelikož si je mohou uschovat a následně je využít například při opakování testy (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 37-39).

3.2.9 Osvojení gramatických kategorií

Během vzdělávacího procesu se může stát, že učivo ve výuce cizího jazyka předběhne učivo českého jazyka, což může způsobit komplikaci při osvojení nových gramatických pravidel. Avšak u žáků se SPU také dochází ke skutečnosti, že probíraná témata jsou zapomenuta. Je nutné tedy vyhodnotit, zda žák danou látku nezná, případně ji zapomněl. Vlivem oslabeného fonemického uvědomění a obtížemi s pamětí, mají žáci se SPU potíže s odbornými pojmy, které si těžší pamatují. Také je pro tyto žáky náročná automatická aplikace gramatických jevů. Tyto skutečnosti ovlivňují osvojování gramatiky v cizím jazyce a je nutné zařadit do výuky jistá opatření (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 40-41).

V případě nové gramatiky je vhodné se žáka zeptat, zda tento gramatický jev již zná z výuky českého jazyka, a jak by jej vysvětlil. V případě, že si žák danou látku nevybaví, je možné využít konkrétní příklady (např. věty, slovní spojení), které mohou žákovi danou gramatiku přiblížit. Ideální cestou je, aby si žák vybavil učivo samostatně, a aby si uvědomil praktické využití daného gramatického jevu (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 41).

Dalším krokem je, aby žák vymyslel co nejvíce příkladů vět či slovních spojení, kde se daný gramatický jev objevuje, aby došlo k fixaci učiva. Pokud je to vhodné, necháme žáka vysvětlit rozdíl mezi daným gramatickým jevem a jeho opakem, či jevem podobným (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 41).

A nakonec je dobré společně s žákem vymyslet co nejvíce příkladů, kde se jev aplikuje v širším kontextu, k tomu můžou být využity články z časopisů, učebnice nebo pracovní sešity (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 41).

3.2.10 Automatizace aplikace gramatiky

U automatizace aplikace gramatiky je klíčové, aby žáci porozuměli pravopisnému pravidlu a dokázali princip gramatiky vysvětlit svými slovy. Jednotlivá gramatická pravidla je vhodné zpracovat do přehledu, který si žáci samostatně vytvoří (ve výuce či v rámci domácí přípravy). Také je vhodné cíleně v textech vyhledávat aplikaci gramatického pravidla, aby se žáci se SPU seznámili s jeho užitím. Gramatická pravidla by měla být především pravidelně trénována, vhodnou formou jsou například doplňovací cvičení (nejprve aktuální gramatické jevy, posléze kombinace různých gramatických jevů). Významnou roli hraje také slovní odůvodňování podoby a postupu při aplikaci gramatických jevů. S čímž souvisí také proces kontroly zápisu slov, která obsahují daný gramatický jev. Ideální cestou je, když si žáci

sami odhalí své chyby a po opravě těchto chyb je vhodné vyžádat po žácích slovní odůvodnění správných tvarů slov (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 43-45).

Zelinková a Čedík (2013, s. 109) ve své publikaci uvádí, že proces automatizace gramatických pravidel je oslaben, proto též doporučují využít gramatické přehledy (vizuální styl učení), ale doporučují především vyzkoušet opakování gramatických pravidel (auditivní styl učení). Mimo jiné zmiňují, že je vhodné se zaměřovat pouze na jeden gramatický jev, jakmile je pravidlo dostatečně osvojeno, teprve v tento moment je vhodné přejít k další látce. A v neposlední řadě doporučují, aby bylo zapojeno využití barev, např. při odlišování slovních druhů.

3.2.11 Psaní ve výuce

Na druhém stupni se na žáky kladou vysoké nároky, co se psaní týče, a to je pro některé žáky se SPU problematické. Jejich písmo může být nečitelné, což činí obtíže žákům, ale také pedagogům. Je tedy vhodné hledat a realizovat alternativy při nečitelném psaní (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 42).

První možností je přechod na formu psaní hůlkovým či tiskacím písmem, které je čitelnější než písmo psací. Je však nutné zohlednit pomalé tempo a respektovat obtíže s výbavností jednotlivých písmen. Tento problém však může vyřešit přehled tvarů písmen, který může mít žák u sebe k dispozici (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 42).

Další alternativou může být zapojení moderních technologií, kdy žák k plnění úkolů bude moci využívat počítač (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 42-43).

A v neposlední řadě můžou být žákovi poskytnuty zápisy, které si nalepí do sešitu. Jakmile si budou ostatní spolužáci učivo zapisovat, žák si bude text procházet, vyznačovat si v něm klíčové pojmy, popřípadě dopisovat poznámky. Také může mít k dispozici zápis okopírovaný od spolužáka, který má čitelný rukopis (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 43).

3.3 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

Samotný pojem hodnocení považuje Jucovičová a Žáčková (2017, s. 93) za diskutabilní a jako přijatelné se jim jeví označení „zpětná vazba“. V rámci zpětné vazby by měl žák získat informace o tom, jak se mu daří a jak by měl postupovat dál, aby docházelo k rozvoji jeho schopností. Cílem by tedy neměla být kontrola, ale formování procesu učení, podpora a další rozvoj žáka a posilování motivace. Avšak změna přístupu k hodnocení závisí především na pedagogovi, který má zájem pracovat na svém profesním rozvoji. Je důležité,

aby si uvědomil svoji zodpovědnost nejen za samotné učení, ale také za osobní růst žáků. K tomu je nutné vytvářet bezpečné, respektující a podnětné prostředí doprovázené zdravými vztahy ve třídě. Učitel se stává především příkladem a modelovým objektem. A jedním z projevů profesní kvality učitele je přemýšlení nad přínosem a způsobem hodnocení školní práce. V rámci optimálního hodnocení by měl pedagog respektovat následující (Jucovičová a Žáčková, 2017, s. 93 – 94):

- neměl by srovnávat žáky mezi sebou,
- měl by podporovat spolupráci mezi žáky,
- měl by hodnotit výkon daného žáka, nikoliv jeho osobu,
- měl by žáky učit, jak si vzájemně poskytovat zpětnou vazbu,
- měl by poskytovat pozitivní zpětnou vazbu (v čem se žák zlepšil, co umí a motivuje ho k dalšímu učení),
- měl by pracovat s jasně a předem stanovenými kritérii,
- měl by žáky vést k vlastnímu stanovení cílů,
- měl by žáky vést k respektu, toleranci a pluralitě názorů,
- měl by klást důraz na formulaci názorů, schopnost argumentace a rozvoj slovní zásoby,
- měl by využívat hodnocení práce žáků pro následnou přípravu (plánování cílů, metod, obsahu učení, a to v souladu s potřebami jednotlivých žáků).

Při hodnocení využívají učitelé různé formy, Jucovičová a Žáčková (2017, s. 99 – 178) uvádí následující formy, jedná se o normativní a kriteriální hodnocení, sumativní a formativní hodnocení, slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, individualizované hodnocení, sebehodnocení a hodnocení u žáků vzdělávajících se s podporou asistenta pedagoga.

Jednotlivé formy si blíže charakterizujeme (Jucovičová a Žáčková, 2017, s. 99 – 178):

- normativní hodnocení – jedná se o porovnávání se vztahovou normou,
- kriteriální hodnocení – jedná se o porovnávání dle předem stanovených kritérií,
- sumativní hodnocení – jedná se o tzv. shrnující hodnocení, dochází ke shrnutí výsledků učení po větších částech (např. čtvrtletní písemné práce),
- formativní hodnocení – jedná se o zpětnovazební a korektivní hodnocení, je zaměřené více na proces učení, a ne pouze na výsledky,
- slovní hodnocení – jedná se o průběžnou verbální formu hodnocení během vyučování,

- hodnocení klasifikačním stupněm – jedná se o hodnocení na základě známkování,
- individualizované hodnocení – jedná se o hodnocení vzhledem k individuální vztahové formě (porovnávání aktuálních výkonů žáka s jeho předchozími),
- sebehodnocení – jedná se o aktivní zapojení žáka do procesu hodnocení.

V rámci **kriteriálního hodnocení** je vhodné stanovená kritéria žákům se SPU upravit, případně upravit (např. zmírnění posuzování kvality provedení). Co se týče **sumativního hodnocení**, je nutné, aby u žáků se SPU byly získány a propojeny informace z více zdrojů. Tedy nejen ze shrnujících prací, ale také z aktivní účasti žáka, jeho prezentací, nápadů apod. Sumativní hodnocení by však nemělo být jednou formou uplatňovanou u žáků se SPU a může být doplněno **formativním hodnocením**, které je velmi důležité, jelikož se jedná o nezastupitelný zdroj informací pro reedukační proces. Další vhodnou formou pro žáky se SPU je **hodnocení slovní**, musí však být směřováno na popis průběhu a výsledků školní práce s přihlédnutím k jeho možnostem, a nikoliv na hodnocení schopností a vlastností žáka. Mešková (2012, s. 115) uvádí, že slovní hodnocení může posilovat sebedůvěru u žáků a považuje jej za motivační a stimulující prostředek. Co se týče **hodnocení klasifikačním stupněm**, jedná se o neobjektivní a nespravedlivou formu hodnocení pro žáky se SPU. I přesto, že je známkování u rodičů chtěné, v případě žáků se SPU se nejedná o hodnocení, které by poskytovalo rodičům přehled, jak se dítěti daří v konkurenci mezi ostatními. Významnou roli při hodnocení však hraje tzv. **individualizované hodnocení**, které je pro žáky se SPU motivační a usnadňuje jim překonávat překážky při studiu. A vyšší metou je **sebehodnocení**, které žákům pomáhá sledovat vlastní práci, zamyslet se nad ní, plánovat si práci a dojít k závěru, co se chtějí a potřebují naučit. (Jucovičová a Žáčková, 2017, s. 99 – 178).

Krejčová a Bodnárová (2017, s. 54 – 55) uvádějí již konkrétní postupy při hodnocení znalostí ve výuce cizího jazyka u žáků se SPU. Vzhledem k projevům u žáků se SPU je běžné, že jednotlivé jazykové kompetence, mezi které řadíme porozumění (čtení, poslech), psaní a mluvení, nebudou rovnoměrně rozvinuté. U žáků se SPU je především vhodné klást důraz na rozvoj komunikačních dovedností, zejména na konverzaci. Co se týče porozumění, bude u žáků rozvinutější poslech než čtení. Avšak v případě, že znalosti jsou prověřovány na základě audionahrávek rodilých mluvčích, je nutné umožnit četnější poslech, než je běžně ve výuce realizováno. Nejvíce oslabené bude pravděpodobně psaní, tato oblast dělá žákům se SPU potíže v českém jazyce, tudíž se dají očekávat i intenzivnější potíže.

Při hodnocení znalostí v rámci zmíněných kompetencí je vhodné aplikovat určité postupy. Aby byl eliminován negativní dopad na školní výkon a psychiku dítěte, měl by pedagog při výuce cizího jazyka upřednostňovat ústní projev žáka před psaním a čtením (Jucovičová, 2014, s. 171). S čímž se ztotožňují také Krejčová a Bodnárová (2017, s. 55) a uvádí, že by měly být hodnoceny především znalosti vyjádřené verbálně na základě konverzace či mluveného projevu. Také zmiňují, že je klíčové, aby žák znal danou slovní zásobu a dokázal ji správně aplikovat do vět, ač nemusí rozumět dílčím gramatickým jevům věty a také nemusí danou větu bezchybně napsat.

Při prověřování slovní zásoby je vhodné žáka předem upozornit, která konkrétní slovíčka se má naučit. Je dobré vyzorovat, jestli pro něj není vhodnější prověřovat slovíčka, která jsou ve větě, než izolovaně jednotlivá slovíčka (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 55).

V případě, že jsou prověřovány znalosti gramatiky, je důležitá nejen znalost použití gramatických jevů, ale také znalost pravidla. Pokud žák dokáže vysvětlit princip jednotlivých pravidel a dokáže je uvést na příkladu, je nutné tuto znalost pozitivně ohodnotit. A to i přesto, že v praktickém užití se objevují chyby. A v případě, že je prověřována aplikace gramatických jevů, tak vždy formou doplňovacích cvičení. Díky tomuto cvičení se žák soustředí pouze na daný jev a nemusí se soustředit na další gramatická pravidla. Také je dobré stejně jako u prověřování slovní zásoby, dát žákovi přesné instrukce, na co se má zaměřit v rámci domácí přípravy (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 55).

A v případě psaní textu by měly být u žáků se SPU tolerovány specifické chyby, jedná se např. o inverzi hlásek ve slovech (Krejčová a Bodnárová, 2017, s. 55). A v případě výrazných obtíží u písemného projevu by měla být hodnocena slova, která jsou alespoň foneticky správně napsaná (Jucovičová, 2014, s. 171). S čímž se ztotožňuje také Krejčová a Bodnárová (2017, s. 55) a uvádějí konkrétní příklady, např. mam místo mum, thow místo thought nebo nite místo night.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumný problém

Žáci na druhém stupni základní školy se potýkají s řadou výzev v podobě nových předmětů, mezi které mimo jiné patří také výuka druhého cizího jazyka. Pro žáky se specifickými poruchami učení může být tato skutečnost o to náročnější. I přesto, že ve většině případů mají žáci specifické poruchy učení diagnostikované již na prvním stupni a mohou snáze určit, co jim napomáhá k úspěšnému studiu, přechod na druhý stupeň může být pro řadu žáků náročný. Na žáky jsou totiž kladeny vysoké nároky a velké množství nového učiva jim může značně znesnadňovat studium.

Aby docházelo ke kvalitnímu vzdělávání žáků se SPU je třeba zohlednit jejich potřeby, které jsou závislé na typu specifické poruchy, případně kombinaci těchto poruch. A především je nutné zohlednit individualitu každého žáka. Na vzdělávání žáků se SPU má vliv nejen školní prostředí, ale také rodinné prostředí a samotná motivace ke studiu ze strany žáka. Vzdělávání žáků se SPU ovlivňuje tedy řada faktorů, které na ně působí. Avšak praktická část bude zaměřena pouze na školní prostředí.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, diplomová práce se zabývá právě výukou cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. Praktická část práce se bude zabývat především výběrem podpůrných opatření, kompenzačních pomůcek, principů realizovaných ve výuce a motivačních prvků. Veškeré oblasti budou zkoumány pomocí komparace a cílem bude zjistit, zda a v případě v čem existují ve výuce jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni ZŠ vzhledem k jejich dosaženému vzdělání.

Mimo již zmíněné oblasti se bude výzkumná část práce zabývat také oblastmi, které žákům se SPU činí a naopak nečiní potíže a opět dojde ke komparaci odpovědí na základě jednotlivých skupin učitelů dle jejich dosaženého vzdělání.

Téměř na každé škole může učitel narazit na žáka se SPU, proto je problematika výuky cizích jazyků u žáků se SPU aktuálním tématem, které může být pro některé pedagogy problematické, pro jiné nikoliv. Tudiž praktická část může být přínosem pro začínající pedagogy či pedagogy, kteří neví, zda volí vhodné principy či pomůcky při výuce cizích jazyků u žáků se SPU. Na základě vyhodnocených dat mohou pedagogové hledat inspiraci od ostatních učitelů a zjistit, které kompenzační pomůcky a přístupy mohou být efektivní a mohli by je začít též realizovat ve svých hodinách.

Vzhledem k tomu, že bude nutné získat větší počet respondentů, byl zvolen **kvantitativní přístup**. Žumárová (2011, s. 59) uvádí, že se jedná o přístup, „*jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality.*“ Také zmiňuje, že pro kvantitativní přístup je klíčové numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Kvantitativní přístup můžeme označit za záměrnou a systematickou činnost, která za pomoci empirických metod zkoumá hypotézy o vztazích mezi jevy (Žumárová, 2011, s. 59). V našem případě však budeme stanovovat předpoklady namísto hypotéz.

Svoboda (2012, s. 12) ve své publikaci uvádí také úskalí kvantitativního přístupu, jedná se o:

- nízkou potenci řešit praktické problémy,
- nízkou produktivitu originálních myšlenek (výstup je spíše konfirmační než explorativní),
- dokonalou kontrolu proměnných, ale bez zasazení výsledku do širšího kontextu.

Je tedy nutné zohlednit i tato úskalí, která kvantitativní výzkum přináší.

5 Cíle výzkumu

Žáci se SPU se na druhém stupni setkávají s řadou nových výzev ve vzdělávání, mezi které patří také výuka dalšího cizího jazyka. Studium dalšího cizího jazyka může být pro některé značně obtížné, pro jiné může však působit motivačně. Hraje zde roli řada faktorů, které na žáka působí. **Cílem výzkumu bude zjistit, zda a případně v čem existují ve výuce jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků 2. stupně ZŠ vzhledem k jejich dosaženému vzdělání.** K tomuto hlavnímu cíli jsou však vytyčeny také další dílčí cíle související s touto problematikou. Jedná se o cíle, které budou mít za úkol:

1. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v subjektivním pocíťování dostatku znalostí pro výuku žáků se SPU.**
2. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v hodnocení největších potíží, které mají žáci se SPU ve výuce cizích jazyků.**
3. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v hodnocení oblastí, které nečiní žákům se SPU potíže ve výuce cizích jazyků.**
4. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním ve volbě podpůrných opatření realizovaných ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU.**
5. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním ve volbě pomůcek využívaných ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU.**
6. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním v aplikaci principů ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU.**
7. **Zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli s různým vzděláním ve způsobu motivace žáků se SPU.**

6 Předpoklady

V rámci výzkumu byly stanoveny následující předpoklady na základě odborné literatury, ale také osobní zkušenosti:

- **Předpoklad č. 1:** Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou subjektivně pociťovat dostatek znalostí pro výuku žáků se SPU oproti učitelům bez SPP vzdělání a učitelům pouze s doplňujícím kurzem.
- **Předpoklad č. 2:** Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly v hodnocení toho, v čem mají žáci se SPU při výuce cizích jazyků největší potíže.
- **Předpoklad č. 3:** Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly v hodnocení toho, co žákům se SPU při výuce cizích jazyků nečiní obtíže.
- **Předpoklad č. 4:** Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU realizovat více podpůrných opatření než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.
- **Předpoklad č. 5:** Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU využívat více kompenzačních pomůcek než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.
- **Předpoklad č. 6:** Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU aplikovat více relevantních principů než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.
- **Předpoklad č. 7:** Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly ve způsobu motivace žáků se SPU.

7 Metoda sběru dat

Výzkumnou metodou se rozumí systematický postup získávání a následné zpracování dat s cílem objasnit sledovanou problematiku (Stkutil, 2011, s. 79). Jelikož praktická část bude realizována na základě kvantitativního výzkumu, proběhne sběr dat za pomoci **dotazníku**. Dotazník je frekventovaná metoda, která na základě písemného kladení otázek následně získá písemné odpovědi. Otázky se mohou vztahovat jak vnitřním jevům, tak k jevům vnějším. Dotazník musí být předem připravený a jednotlivé otázky je nutné pečlivě formulovat (Chráška, 2016, s. 158).

Bartošová a Skutil (2011, s. 80-81) ve své publikaci uvádějí, že dotazník má řadu výhod, ale také nevýhod. Mezi hlavní výhody dotazníku patří: rychlá administrace, vysoký počet respondentů, anonymita účastníků výzkumného šetření a získaná data jdou většinou plně kvantifikovat. Mezi hlavní nevýhody řadí: subjektivita výpovědí ze strany respondentů, zkreslení odpovědí, nemožnost dovysvětlit otázky respondentům (pokud nebudeme dotazník sami administrovat), přesnost stanovených otázek a odpovědí omezují respondenta při odpovídání (respondenti v některých případech volí odpovědi, které by jinak nezvolili).

Dotazník se skládá z 19 otázek a obsahuje 7 uzavřených, 9 polouzavřených a 3 otevřené otázky. U všech polouzavřených otázek mohli respondenti mimo jiné uvést libovolný počet odpovědí. Jednotlivé otázky v dotazníku byly vytvořeny vzhledem k stanoveným cílům a na základě odborné literatury a osobní zkušenosti.

U otázky č. 12, která zní: *„Jaká podpůrná opatření realizujete ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte?“*, byly jednotlivé odpovědi voleny dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. a na základě různé odborné literatury, se kterou bylo pracováno i v rámci teoretické části.

Otázka č. 13, jejíž znění je *„Které pomůcky využíváte pro žáky se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte?“*, má jednotlivý seznam odpovědí též jako předchozí otázka vytvořený dle vyhlášky č. 26/2016 Sb. a na základě odborné literatury.

Otázka č. 15 (*„Které z následujících principů realizujete ve výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte?“*) společně s odpověďmi vznikla na základě odborné literatury, ve které Zelinková (2015, s. 167-168) uvádí principy,

kteří jsou důležité pro vyučování cizích jazyků u žáků s SPU a jsou též uvedeny v rámci teoretické části práce.

Dotazník byl distribuován skrze sociální síť Facebook a na základě oslovení základních škol v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji (viz kapitola č. 8). Sběr dat probíhal od března do května roku 2023.

7.1 Verifikace dotazníku

Před samotnou realizací výzkumného šetření byla realizována verifikace dotazníku.

V prvotní fázi byl dotazník vytvořen v platformě Survio, kde všechny otázky na sebe volně navazovaly. Dotazník byl zaslán 5 pedagogům vyučující cizí jazyk/y na 2. stupni ZŠ, přičemž s dotazníkem byli 4 pedagogové spokojeni a 1 pedagožka dala objektivní zpětnou vazbu. Jako problematické se jí jevilo, že v otázce, která zněla následovně: **„Se kterými žáky se specifickými poruchami učení se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků setkáváte?“**, nebyla v nabídce možnost zvolit, že žádného takového žáka aktuálně ve třídě neučí. Smyslem dotazníku bylo, aby jej vyplnili pouze respondenti, kteří aktuálně tyto žáky se SPU vyučují. Avšak po této zpětné vazbě bylo poukázáno na nedostatek, který může způsobit, že dotazník vyplní kdokoliv a bude složité tyto získaná data následně zpracovávat. Na základě této skutečnosti byl dotazník předělán do platformy Google Forms, kde je možné i bez předplatného vytvořit rozvětvený dotazník. Do dotazníku byla tedy přidána otázka: **„Setkáváte se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků s žáky se specifickými poruchami učení?“** V případě, že daný pedagog zvolil možnost „ne“, dotazník by se ukončil a další otázky by se již nezobrazily. Tato upravená verze byla zaslána dalším 5 pedagogům, přičemž opět došlo ke kladné odezvě a pouze od jednoho pedagoga byl získán další návrh na případnou změnu či upravení dotazníku. Daný respondent shledal, že by ocenil více otevřených odpovědí, např. názory na inkluzi, zkušenosti, doporučení atd. Avšak vzhledem k stanoveným cílům nebylo nutné tyto otázky zařazovat, ale aby bylo možné se libovolně vyjádřit, byla přidána poslední otázka jako nepovinná a otevřená, kde se mohou pedagogové volně vyjádřit k tématu.

Co se týče časové náročnosti dotazníku, respondenti jej byli schopni vyplnit do 10 minut, což je optimální, jelikož Skutil (2011, s. 87) uvádí, že délka vyplňování dotazníku by neměla přesáhnout více než 20 minut.

Také znění jednotlivých otázek bylo srozumitelné a všichni respondenti byli schopni zaznamenat odpověď, která byla očekávaná.

Data nebyla dále využita a sloužila pouze k ověření reliability a validity dotazníku.

8 Výběr výzkumného vzorku

Žumárová (2011, s. 66) uvádí, že „*smyslem kvantitativního výzkumu je získat obecně platné poznatky o jevech, objektech a vztazích mezi nimi vzhledem k určité množině objektů či jevů.*“ Takovou množinou jsou tedy **učitelé cizích jazyků vyučující žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol**, jedná se o **základní soubor**. Aby byl výzkum důsledný, bylo by nutné stanovené proměnné ve výzkumném problému a hypotéze ověřovat u všech respondentů. Což je těžko realizovatelné, tudíž je vybírána menší skupina ze základního souboru. Tuto podmnožinu základního souboru označujeme jako **výběrový soubor nebo také výzkumný vzorek**.

Výběr výzkumného vzorku bude **záměrný**. Svoboda (2012, s. 24-25) ve své publikaci uvádí, že záměrný výběr není realizován na základě náhody, nýbrž na základě volby výzkumníka či na jedincích, kteří se dobrovolně výzkumu účastní. Dále uvádí následující způsoby, při kterých záměrný výběr vzniká, jedná se o:

- anketu – probíhá na základě dobrovolnosti ze strany zúčastněných,
- kvótní výběr – je realizován na základě stanovených kontrolních znaků,
- panel – jedná se o standardní a opakované využití shodných kontrolních znaků,
- výběr průměrných jednotek – výběr probíhá dle úvahy výzkumníka (jedná se o subjektivní výběr „průměrných“ typických vzorků).

Je nutné však zohlednit limity záměrného výběru, Žumárová (2011, s. 68) uvádí, že je třeba brát v potaz, že výsledky mohou být zkreslené, jelikož někteří jedinci budou dotazník vyplňovat na základě dobrovolnosti a osobního zájmu. Z čehož nám vyplývá, že budou převažovat účastníci výzkumu, kteří o tuto problematiku jeví zájem.

V rámci dotazníkového šetření budou osloveni pedagogové, kteří splňují následující podmínky:

- jedná se o pedagogy s aprobací na cizí jazyk/y,
- vyučují na 2. stupni základní školy,
- ve školním roce 2022/2023 se setkávají s žáky se specifickými poruchami učení.

Získání těchto respondentů bude probíhat na základě ankety čili dobrovolnosti ze strany zúčastněných, jelikož dotazník bude zveřejněn na skupinách na Facebooku, kde se nachází pedagogové. Dále bude dotazník rozeslán do škol v Olomouckém, Zlínském

a Moravskoslezském kraji, přičemž bude rozeslán pouze na běžné základní školy mající 2. stupeň. Veškerá data budou získána v elektronické podobě.

9 Zpracování dotazníkového šetření

Dotazník vyplnilo 238 pedagogů a pedagožek vyučujících na 2. stupni základní školy. Avšak 13 účastníků muselo být vyřazeno, jelikož 11 respondentů uvedlo, že v letošním školním roce (2022/2023) se nesetkávají s žáky se specifickými poruchami učení. A další 2 respondentky uvedly, že se s těmito žáky setkávají, avšak na otázku „*Se kterými žáky se specifickými poruchami učení se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků setkáváte?*“ neoznačily žádnou specifickou poruchu učení a do kolonky „jiné“ uvedli odlišné diagnózy. Jedna respondentka uvedla „*PAS, LMP*“ (tedy poruchy autistického spektra a lehké mentální postižení), druhá respondentka uvedla „*častěji poruchy pozornosti*“.

Data tedy budou zpracována na základě odpovědí od 225 respondentů.

Získaná data budou zpracovávána pomocí komparace (neboli srovnávání). Ochrana (2019, s. 58) ve své publikaci uvádí, že podstatou srovnávání je hledání odlišností, ale také shod u porovnávaných entit. Jak již bylo zmíněno, srovnávání budou pedagogové dle vzdělání. Budou tedy rozděleni do 4 skupin (nebo také kategorií), které budou následující:

- pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y,
- pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y a speciálněpedagogické vzdělání,
- pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y a absolvovaný kurz/seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPU,
- pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y, speciálněpedagogické vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář.

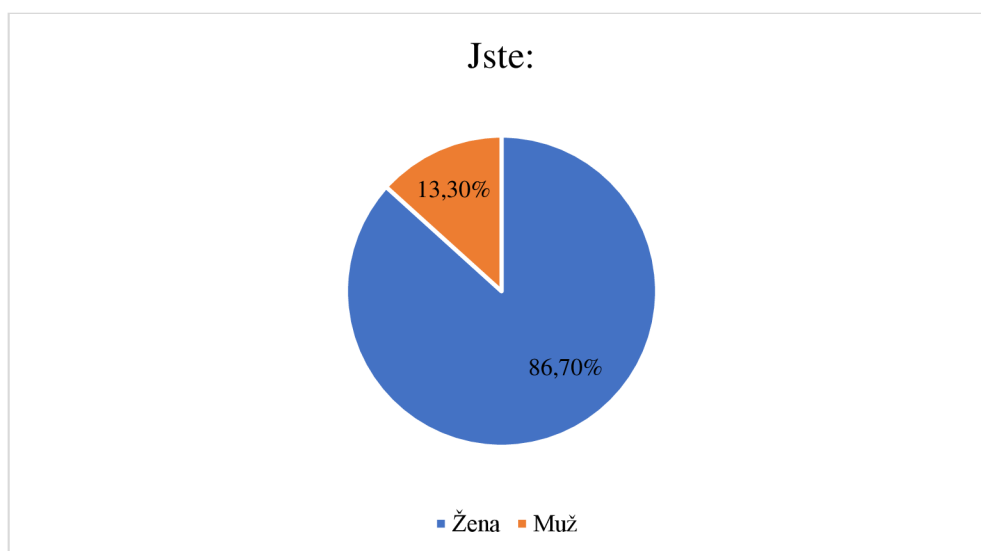
Aby došlo k přehlednému a jasnému zpracování dat, budou jednotlivé skupiny učitelů (*společně s četností*) označeny následovně:

- cizí jazyk/y (n = 63),
- cizí jazyk/y a SPP (n = 7),
- cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121),
- cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34).

Mimo jiné budou také ke každé otázce znázorněny grafy obsahující shrnutí veškerých odpovědí a současně dojde k popisu těchto grafů.

Dotazník obsahuje také 2 otevřené otázky, které budou zpracovány pomocí generalizace (neboli zobecnění).

Otázka č. 1: pohlaví respondentů



Graf č. 1 - Pohlaví respondentů

První otázka byla zaměřena na pohlaví respondentů. Dotazník vyplnily především ženy, z celkového počtu 225 respondentů bylo 195 žen a 30 mužů. Převaha ženského pohlaví se dala očekávat, jelikož na školách působí převážně právě ženy.

Otázka č. 2: Ve kterém kraji aktuálně působíte jako učitel/ka cizího jazyka/cizích jazyků na 2. stupni základní školy?

Kraj	Četnost	Relativní četnost
Moravskoslezský kraj	113	50,9 %
Zlínský kraj	41	18,47 %
Olomoucký kraj	32	14,41 %
Hlavní město Praha	11	4,95 %
Ústecký kraj	5	2,25 %
Středočeský kraj	4	1,8 %
Jihočeský kraj	4	1,8 %
Plzeňský kraj	3	1,35 %
Pardubický kraj	3	1,35 %
Jihomoravský kraj	3	1,35 %
Liberecký kraj	2	0,9 %
Karlovarský kraj	1	0,45 %

Tabulka č. 1 – Kraje, kde učitelé působí

Tato tabulka znázorňuje demografický údaj týkající se místa, kde daní respondenti působí. Můžeme vidět, že nejvíce pedagogů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, působí v Moravskoslezském kraji a jedná se o 113 respondentů. Dále bylo zapojeno 41 pedagogů ze Zlínského kraje a 32 respondentů z kraje Olomouckého. Dalo se očekávat, že právě tyto kraje budou mít v dotazníkovém šetření největší zastoupení, vzhledem k tomu, že v rámci těchto krajů byly osloveny jednotlivé základní školy. Dále se zapojilo 11 pedagogů působících v Praze a 5 pedagogů z Ústeckého kraje. Z tabulky také můžeme vidět, že ze Středočeského i Jihočeského kraje se zapojil stejný počet respondentů, konkrétně 4 pedagogové. V rámci Plzeňského, Pardubického a Jihomoravského kraje se zapojili 3 respondenti. Dále se zapojili 2 pedagogové z Libereckého kraje a 1 pedagog z kraje Karlovarského. Respondenti, kteří působí v těchto krajích byli s velikou pravděpodobností získáni na základě rozšíření dotazníků ve Facebookových skupinách. Je nutno podotknout, že celkový počet respondentů v tabulce činí 222, jelikož 3 respondenti neuvedli žádný kraj. 1 respondent pravděpodobně nechtěl uvést, kde působí, jelikož uvedl „xxx“ a další 2 respondenti si pravděpodobně špatně přečetli otázku, protože uvedli jako odpovědi „2. stupeň“ a „2.“.

Otázka č. 3: Který cizí jazyk vyučujete? (V případě, že učíte více cizích jazyků, uveďte všechny.)

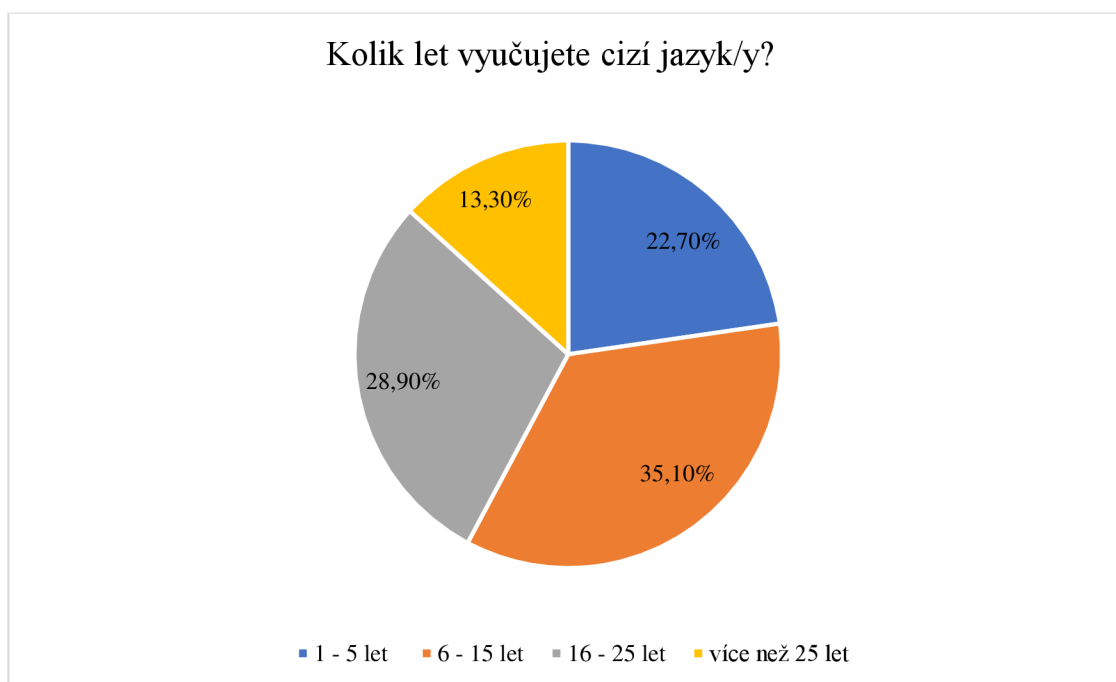


Graf č. 2 – Cizí jazyk/y

Na základě grafu si můžeme povšimnout, že nejpočetnější skupinou jsou učitelé, kteří vyučují anglický jazyk, konkrétně se jedná o 68, 89 % respondentů. Tato skutečnost

se dala očekávat, vzhledem k tomu, že anglický jazyk je prvním cizím jazykem vyučovaným na základní škole. Druhou nejčastěji volenou variantou byl německý jazyk, jednalo se o 36,44 % pedagogů. Na základě výsledků znázorněných v grafu můžeme dále vidět, že třetí nejčastější byl volen ruský jazyk, jednalo se o 11,11 % učitelů. A jazyk francouzský zvolili 4 % pedagogů. Respondenti měli možnost uvést také jiný cizí jazyk, který nebyl uvedený v nabídce, v tomto případě se jednalo o 2,67 % učitelů učících španělský jazyk. Pouze jedna respondentka uvedla jako jinou možnost češtinu jako cizí jazyk.

Otázka č. 4: Kolik let vyučujete cizí jazyk/y?



Graf č. 3 – Délka praxe

Otázka č. 4 se zaměřila na délku praxe učitelů cizích jazyků. Z výsledků vyplývá, že nejvíce pedagogů zapojených do výzkumného šetření vyučuje 6 – 15 let a tuto skupinu tvořilo 79 respondentů. Dále se zapojilo 65 pedagogů, kteří vyučují 16 – 25 let. Učitelů, kteří vyučují 1 – 5 let a zapojili se do dotazníkového šetření bylo 51. A poslední skupinu tvořilo 30 respondentů, kteří vyučují více než 25 let. V rámci výzkumného šetření se tedy podařilo získat pedagogy s různou délkou praxe.

Otázka č. 5: Máte speciálněpedagogické vzdělání?



Graf č. 4 – Speciálněpedagogické vzdělání

Otázka č. 5 se zabývala, zda mají respondenti mimo aprobaci na cizí jazyk/y (což bylo podmínkou), také speciálně pedagogické vzdělání. 184 respondentů uvedlo, že nemá speciálněpedagogické vzdělání a zbylých 41 respondentů naopak uvedlo, že má speciálněpedagogické vzdělání. Pravděpodobně se dalo očekávat, že bude nižší počet učitelů cizích jazyků, kteří mimo jiné budou mít speciálněpedagogické vzdělání, proto výsledek není překvapivý.

Učitelé rozdělení dle délky praxe		Ano		Ne	
1 – 5 let	n = 51	9	17,7 %	42	82,4 %
6 – 15 let	n = 79	15	19 %	64	81 %
16 – 25 let	n = 65	11	16,9 %	54	83,1 %
Více než 25 let	n = 30	6	20 %	24	80 %

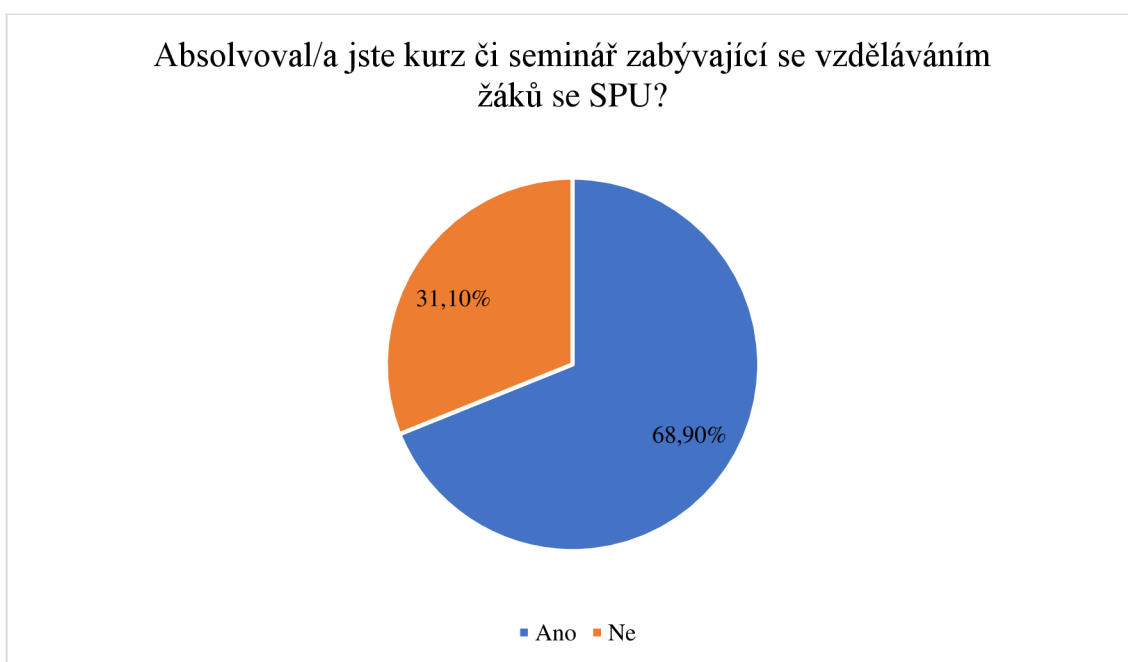
Tabulka č. 2 – speciálněpedagogické vzdělání dle délky praxe učitelů

Tabulka č. 2 nemá žádnou souvislost se stanovenými cíli, avšak během analýzy dat vyšla na povrch myšlenka, zda délka praxe ovlivňuje zájem o speciálněpedagogické vzdělání. Proto zde byla vložena tato tabulka pouze pro zajímavost. Procentuální údaje jsou uvedeny na základě relativní četnosti v rámci jednotlivých skupin.

Na základě výsledků můžeme vidět, že nejvíce speciálních pedagogů spadá do kategorie s délkou praxe 6 – 15 let, jednalo se o 15 respondentů. Dále má speciální pedagogiku

vystudovanou 11 učitelů spadajících do kategorie 16 – 25 let. Poté následují nejmladší respondenti (s délkou praxe 1 – 5 let), jednalo se o 9 respondentů a zbývajících 6 respondentů majících vystudovanou speciální pedagogiku patří do poslední skupiny, tedy respondenti s délkou praxe více než 25 let. Je zajímavé, že v rámci dotazníkového šetření je rozložení speciálních pedagogů v rámci jednotlivých skupin víceméně podobné. V rámci našeho dotazníkového šetření tedy můžeme podotknout, že časté výroky, že starší pedagogové nemají zájem o SPP vzdělání v našem případě neplatí.

Otázka č. 6: Absolvoval/a jste kurz či seminář zabývající se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení (např. dysgrafie, dyslexie, dysortografie ...)?



Graf č. 5 – Kurz/seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPU

Cílem otázky bylo zjistit, zda pedagogové absolvovali kurz či seminář zabývající se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Z výsledků znázorněných v grafu můžeme vidět, že převažuje počet respondentů, kteří kurz či seminář absolvovali, konkrétně se jedná o 155 respondentů. Zbýlých 70 uvedlo, že se žádného kurzu nebo semináře nezúčastnilo. Avšak je velmi příznivé, že převážná většina respondentů má za sebou již nějaké doplňující vzdělání, které se zabývá vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení

Učitelé rozdělení dle délky praxe		Ano		Ne	
1 – 5 let	n = 51	29	56, 9 %	22	43, 1 %
6 – 15 let	n = 79	51	64, 6 %	28	54, 9 %
16 – 25 let	n = 65	49	75, 4 %	16	32, 7 %
Více než 25 let	n = 30	26	86, 7 %	4	15, 4 %

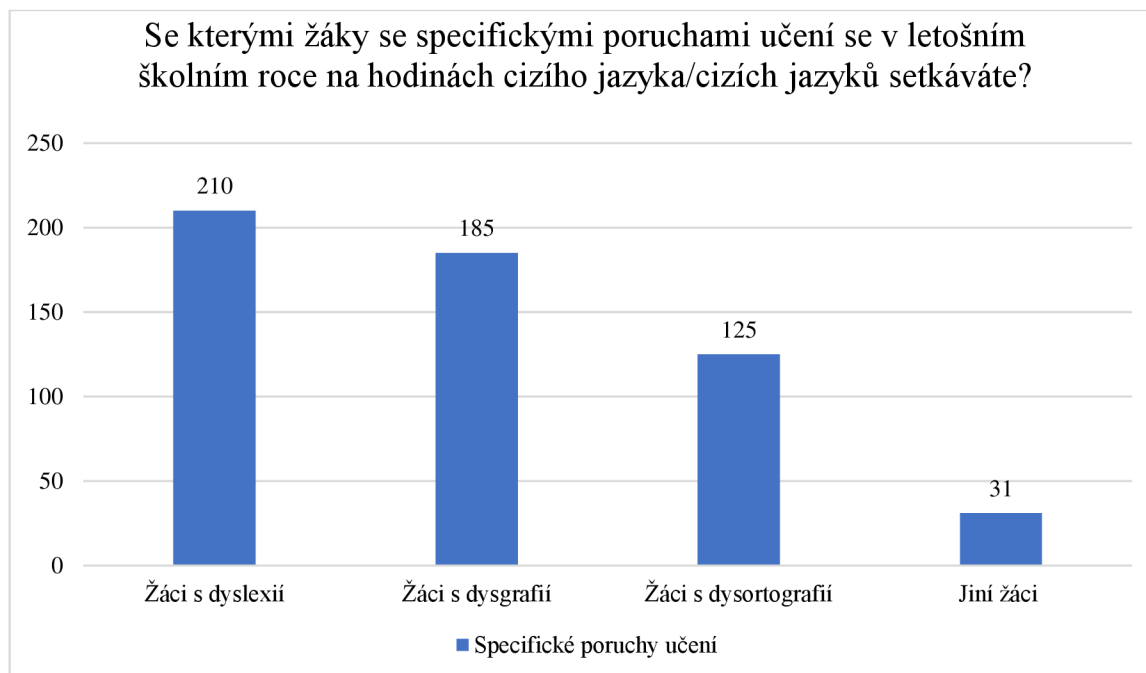
Tabulka č. 3 – absolvování kurzu či semináře zabývajících se žáky se SPU dle délky praxe učitelů

Tato tabulka stejně jaké ta předchozí byla vytvořena na základě zajímavosti a pro přehled, zda má vliv délka pedagogické praxe na absolvování kurzů/seminářů zabývajících se vzděláváním žáků se SPU. Můžeme vidět, že kurz/seminář absolvovalo 51 respondentů s délkou praxe 6 – 15 let, 49 učitelů s délkou praxe 16 – 25 let, 29 pedagogů majících za sebou 1 – 5 let délky praxe a nakonec 26 pedagogů, kteří vyučují více než 25 let. Na základě relativní četnosti, vidíme, že v rámci všech kategorií převažují pedagogové, kteří určitým kurzem/seminářem prošli. Výsledky jsou tedy velmi pozitivní a vidíme, že i učitelé s delší praxí mají výrazný zájem se dále rozvíjet a vzdělávat.

Otázka č. 7: Setkáváte se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků s žáky se specifickými poruchami učení?

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, na základě této otázky bylo vyřazeno 11 pedagogů, kteří uvedli, že v letošním roce se nesetkávají na hodinách cizího jazyk/cizích jazyků se žáky se specifickými poruchami učení. Tito respondenti nejsou zahrnuti do výzkumného šetření, tudíž není nutné tuto otázku blíže analyzovat a znázorňovat pomocí grafu.

Otázka č. 8: Se kterými žáky se specifickými poruchami učení se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků setkáváte? (Můžete zvolit více možností.)



Graf č. 6 – Specifické poruchy učení

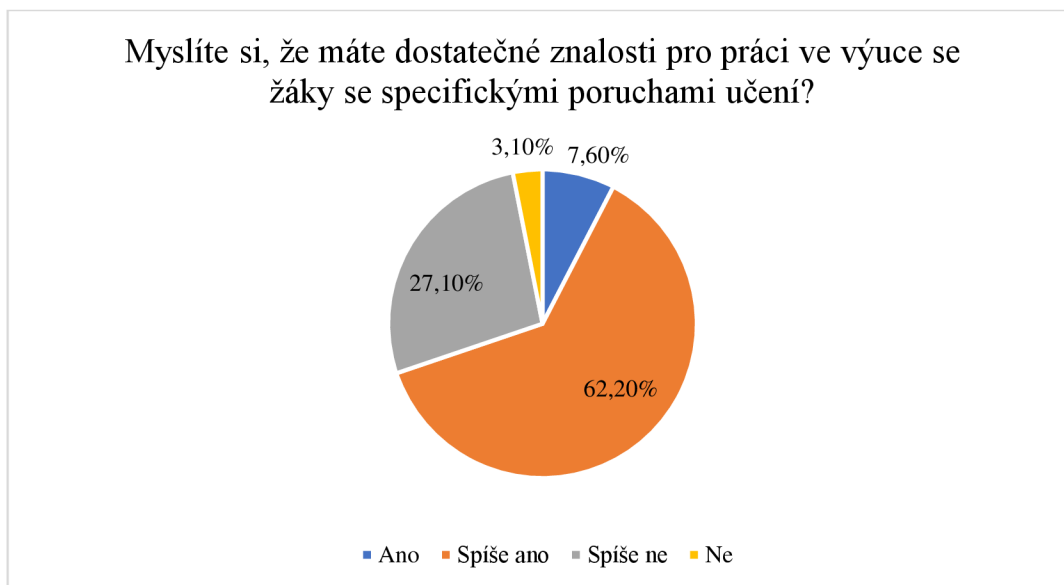
Tento graf zahrnuje odpovědi všech respondentů a můžeme vidět, že nejčastěji se učitelé setkávají se žáky s dyslexií. Konkrétně se jedná o 93, 3 % respondentů, kteří uvedli právě tyto žáky. 82, 2 % pedagogů se setkává se žáky s dysgrafií, jedná se tedy také o početnou skupinu. A se žáky s dysortografií se setkává 55, 6 % pedagogů. Respondenti měli také možnost zvolit odpověď „jiní žáci“ a uvést, o které se jedná. Tuto možnost využilo 13, 8 % pedagogů. Primárně tato varianta měla sloužit učitelům, kteří se setkávají s jinými specifickými poruchami učení, než které byly uvedeny. Avšak pouze 2 respondenti uvedli dyskalkulii a 1 respondent zmínil též dyskalkulii, ale také dyspraxii. 2 respondenti také uvedli, že ve třídě mají kombinaci specifických poruch učení. Ostatní respondenti uváděli diagnózy, které neřadíme mezi specifické poruchy učení. Jednalo se např. o poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, lehkou mozkovou dysfunkci, ADHD, poruchy chování, poruchy pozornosti, sluchové vady, koktavost, dysfázii, dyslálii atd. Co se týče ADHD, tato odpověď byla volena opakovaně, důvodem může být komorbidita SPU právě s ADHD

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Žáci s dyslexií	56	88, 9 %	6	85, 7 %	114	94, 2 %	34	100 %
Žáci s dysgrafií	53	84, 1 %	6	85, 7 %	94	77, 7 %	32	94, 1 %
Žáci s dysortografií	28	44, 4 %	4	57, 1 %	70	57, 9 %	23	67, 6 %
Jiní žáci	5	7, 9 %	1	14, 3 %	21	17, 4 %	4	11, 8 %

Tabulka č. 4 – Specifické poruchy učení

Tato tabulka blíže specifikuje, se kterými žáky pracují jednotliví učitelé dle jejich vzdělání. V porovnání s předchozím grafem můžeme vidět, že u všech skupin opět převažují žáci s dyslexií, následují žáci s dysgrafií, a nakonec žáci s dysortografií. I přesto, že převážná většina respondentů absolvovala určité doplňující vzdělání týkající se vzdělávání žáků se SPU, řada z nich uvedla (v rámci odpovědi „jiní žáci“) odlišné diagnózy, které s touto problematikou nesouvisejí. Jak již bylo zmíněno při popisu grafu č. 6, 3 respondenti správně uvedli v rámci odpovědi „jiní žáci“ ostatní poruchy učení. 1 respondent uvedl, že se setkává s žákem s dyskalkulií a jednalo se o pedagoga, který absolvoval kurz či seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPU. Další respondent s absolvovaným kurzem nebo seminářem také uvedl dyskalkulii, ale také dyspraxii. A respondent, který absolvoval jak studium speciální pedagogiky, tak kurz či seminář, též uvedl dyskalkulii.

Otázka č. 9: Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci ve výuce se žáky se specifickými poruchami učení?



Graf č. 7 – Znalosti pedagogů pro práci se žáky se SPU

Z výsledků nám vyplývá, že početnou skupinu tvoří respondenti, kteří na otázku, zda si myslí, že mají dostatečné znalosti pro práci ve výuce se žáky se SPU, uvedli odpověď „spíše ano“. Konkrétně se jednalo o 140 respondentů. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo „spíše ne“, jednalo se o 61 pedagogů, kteří si myslí, že jejich znalosti jsou spíše nedostatečné. Naopak 17 pedagogů si myslí, že jejich znalosti jsou dostatečné. A odpověď „ne“, tedy, že znalosti pro práci ve výuce se žáky se SPU jsou nedostatečné, zvolilo 7 respondentů.

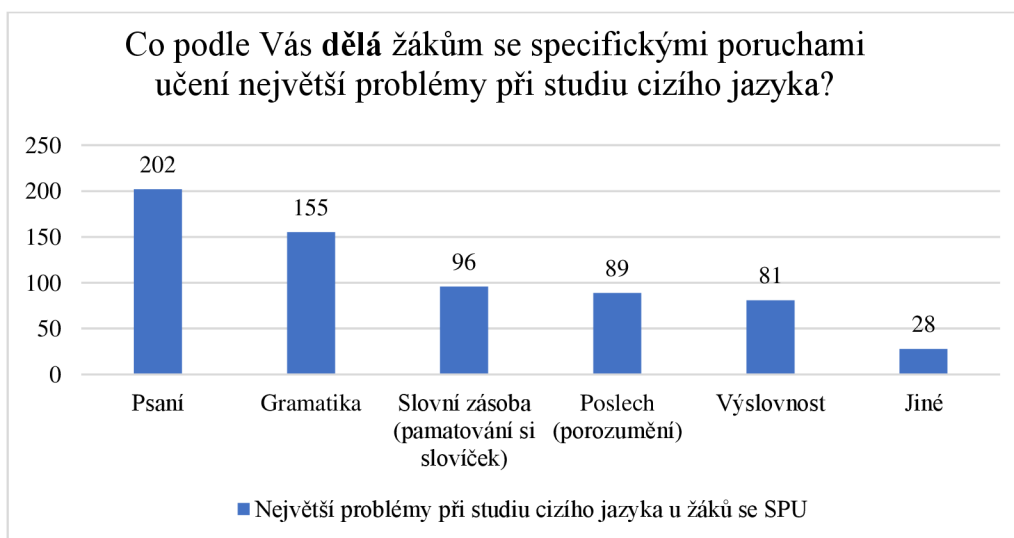
	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Ano	1	1, 6 %	0	0 %	9	7, 4 %	7	20, 6 %
Spíše ano	27	42, 9 %	6	85, 7 %	81	66, 9 %	26	76, 5 %
Spíše ne	31	49, 2 %	1	14, 3 %	28	23, 1 %	1	2, 9 %
Ne	4	6, 3 %	0	0 %	3	2, 5 %	0	0 %

Tabulka č. 5 – Znalosti pedagogů pro práci se žáky se SPU

Z tabulky nám vyplývá, že dostatečné znalosti pro práci ve výuce se žáky se SPU má 9 respondentů, kteří absolvovali kurz či seminář, dále 7 respondentů, kteří absolvovali

speciálněpedagogické vzdělání a mimo jiné také kurz či seminář. A pouze 1 respondent, který je aprobovaný na cizí jazyk (bez dalšího speciálněpedagogického vzdělání) si myslí, že má též dostatečné znalosti. Celkově se však jedná o malý počet respondentů. Naopak respondentů, kteří uvedli „spíše ano“ je většina a můžeme vidět, že nejvíce tuto možnost volili respondenti s absolvovaným seminářem/kurzem, konkrétně se jednalo o 81 pedagogů. Tuto možnost dále zvolilo 6 ze 7 pedagogů majících speciálněpedagogické vzdělání. Na základě relativní četnosti můžeme vidět, že dále jsou si spíše jistí s prací se žáky se SPU pedagogové, kteří absolvovali speciálněpedagogické vzdělání a kurz/seminář, tuto skupinu tvořilo 26 pedagogů. A na posledním místě s nejnižší relativní četností jsou pedagogové mající pouze aprobovanost na cizí jazyk bez jakéhokoliv speciálněpedagogického vzdělání či kurzu, konkrétně se jednalo o 27 respondentů. Nejvíce pedagogů, kteří si myslí, že jejich znalosti jsou spíše nedostatečné, mají absolvovanou pouze aprobaci na cizí jazyk a jednalo se o 31 jedinců. Dále s počtem 28 respondentů, volili tuto možnost jedinci s kurzem/seminářem. Z tabulky dále můžeme vidět, že 1 respondent s absolvovaným SPP vzděláním si myslí, že jeho znalosti jsou též spíše nedostatečné. A totožnou odpověď zvolil také 1 respondent, který absolvoval SPP vzdělání a současně kurz/seminář. Celkově nejnižší počet respondentů uvedl, že jejich znalosti pro práci se žáky se SPU jsou nedostatečné. Konkrétně se jednalo o 4 pedagogy mající pouze aprobaci na cizí jazyk a o 3 respondenty mající mimo jiné absolvovaný kurz/seminář. Dalo se očekávat, že jedinci, kteří absolvovali SPP vzdělání, případně SPP vzdělání a současně také kurz/seminář, možnost „ne“ neuvedou.

Otázka č. 10: Co podle Vás dělá žákům se specifickými poruchami učení největší problémy při studiu cizího jazyka? (Můžete zvolit více možností.)



Graf č. 8 – Problémy při studiu cizího jazyka u žáků se SPU

Z grafu č. 8, který shrnuje celkově odpovědi zabývající se problematikou obtíží při studiu cizího jazyka u žáků se SPU, můžeme vidět, že respondenti nejvíce uváděli „psaní“ a jednalo se o 89, 8 % učitelů. Což se vzhledem k výsledkům v rámci otázky č. 8 dalo očekávat, jelikož se pedagogové často setkávají s žáky s dysgrafií, ale také dysortografií. Dále 68, 9 % respondentů uvedlo, že druhou oblastí, která žákům činí obtíže je gramatika. 42, 7 % pedagogů zmínilo, že pro žáky se SPU je problematická slovní zásoba, ve smyslu pamatování si slovíček. Co se týče poslechu (respektive porozumění poslechu), tuto oblast zmínilo 39, 6 % respondentů. A výslovnost považuje za problematickou 36 % učitelů. A na závěr 12, 4 % pedagogů zvolilo odpověď „jiné“, kde uvedli své osobní postřehy, které budou blíže popsány pod následující tabulkou dle jednotlivých kategorií.

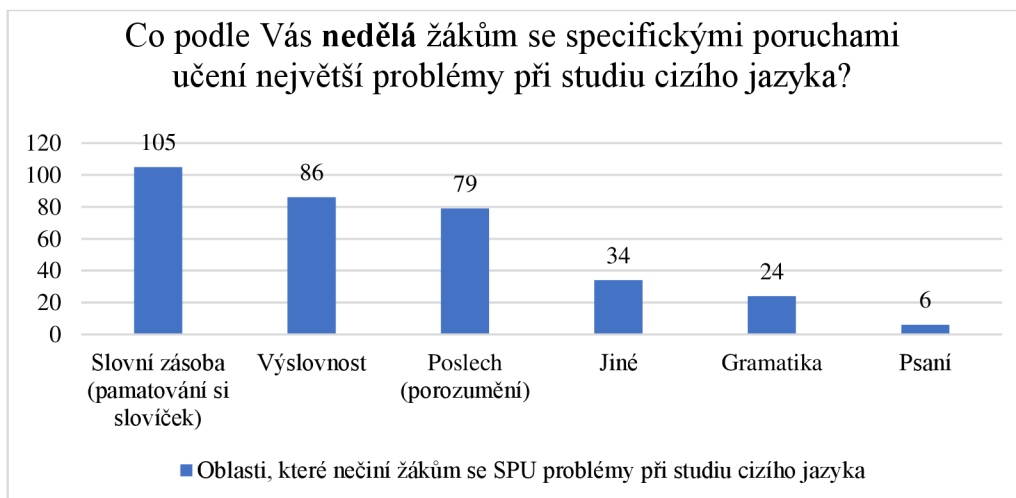
	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Psaní	58	92, 1 %	7	100 %	107	88, 4 %	30	88, 2 %
Gramatika	40	63, 5 %	7	100 %	81	66, 9 %	27	79, 4 %
Slovní zásoba	22	34, 9 %	5	71, 4 %	54	44, 6 %	15	44, 1 %
Poslech	32	50, 8 %	2	28, 6 %	43	35, 5 %	12	35, 3 %
Výslovnost	24	38, 1 %	2	28, 6 %	41	33, 9 %	14	41, 2 %
Jiné	5	7, 9 %	0	0 %	16	13, 2 %	7	20, 6 %

Tabulka č. 6 - Problémy při studiu cizího jazyka u žáků se SPU

Z výsledků v tabulce č. 6 můžeme vidět, že respondenti v rámci jednotlivých kategorií, které byly stanoveny na základě vzdělání respondentů, odpovídali relativně podobně, avšak můžeme pozorovat určité nuance v pořadí jednotlivých obtíží u žáků se SPU. Učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk považují (stejně jako ostatní skupiny respondentů) za nejvíce problematické psaní a gramatiku, ale následně se s ostatními neshodují, jelikož uvádí poslech, výslovnost a až poté slovní zásobu. Respondenti, kteří mají SPP vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář nepovažují za nejméně problematickou (ze všech oblastí, které činí žákům obtíže) výslovnost, ale poslech. Konkrétně se jednalo o 41, 2 % respondentů, kteří uvedli „výslovnost“ a 35, 3 % zvolilo právě možnost „poslech“. Blíže se však zaměříme na jiné odpovědi, které respondenti uváděli. Tuto možnost zvolilo 5 respondentů, kteří mají pouze aprobaci na cizí jazyk. Přičemž 2 pedagogové se shodují s názorem, že je to individuální a nelze to zobecnit, jeden respondent dále dodává, že „dosti pak záleží na výši PO“. Další respondenti

z této kategorie uvádí, že dalšími problematickými oblastmi je „pravopis – spelling“, „soustředěnost“ a „práce s textem (řekni, o čem to bylo, odpověz na otázku)“. Další kategorií, která zvolila jinou možnost jsou učitelé, kteří absolvovali kurz či seminář, a jak již z tabulky vyplývá, jednalo se o 16 respondentů. Přičemž 5 respondentů se také shoduje s tvrzením, že je to velmi individuální a záleží na jednotlivém žákovi i na typu poruchy, jeden respondent dále podrobně uvádí, že „jeden má obtíže s orientací v textu, jiný s pravopisem slovíček (to skoro všichni), někteří nezvládnou aplikaci gramatických pravidel. Problém je i sluchová analýza, horší paměť, je potřeba přistupovat individuálně“. Další 3 respondenti uvedli jako problematickou oblast čtení a 2 učitelé uvedli oblast, která se čtením souvisí, a to porozumění dlouhým textům a potíže s dlouhými souvětími. 1 pedagog uvedl, že u žáků jako problém vidí potíže s krátkodobou pamětí a k tomu dodává, že „žák si nepamatuje z hodiny na hodinu, ale po delší době ovládá, jak slovíčka, tak gramatiku“. 2 respondenti se shodují, že dle jejich názoru mají žáci potíže s leností a jeden z nich dodává, že vnímá obtíže také v rámci nedostatečné přípravy ze strany žáků. 1 pedagog považuje za potíže pracovní tempo žáků a dále uvádí obtíž, která však nesouvisí s problémy, které mají žáci. Uvedl, že problémem je „nízká dostupnost individuální podpory ze strany pedagoga/asistenta“. Další respondent uvádí též pomalé pracovní tempo a dodává, že problémy vnímá ve všech oblastech. 1 pedagog vnímá jako problém u žáků se SPU motivaci. A jeden z respondentů uvádí podrobněji následující úskalí: „1. Když se neučí - nezvládá. 2. Učitelé podceňují výuku jazyků na 1. stupni. Malé děti se jazyk učí intuitivně bez ohledu na nějakou poruchu učení. Pokud žák nemá snížený intelekt, dokáže se cizí jazyk naučit velmi dobře.“ Dále možnost „jiné“ zvolilo 7 respondentů, kteří absolvovali SPP vzdělání a také kurz/seminář. Přičemž tyto respondenti se shodují, že jako problematické vnímají čtení a jeden respondent také uvádí „současné porozumění textu“. Jeden pedagog uvádí, že vnímá u žáků se SPU jako problematické psaní slovíček a dodává, že ústně je umí. A další respondent zmiňuje, že „jde o jejich kompetence k učení a přístup rodičů“. Dle odpovědí můžeme vidět, že pedagogové si uvědomují individuálnost každého žáka. Avšak nejčastěji se k problematice vyjadřují jedinci s absolvovaným kurzem/seminářem a pedagogové se SPP vzděláním i s absolvovaným kurzem/seminářem.

Otázka č. 11: Co podle Vás nedělá žákům se specifickými poruchami učení problémy při studiu cizího jazyka? (Můžete zvolit více možností.)



Graf č. 9 – Oblasti, které nečiní žákům se SPU problémy při studiu cizího jazyka

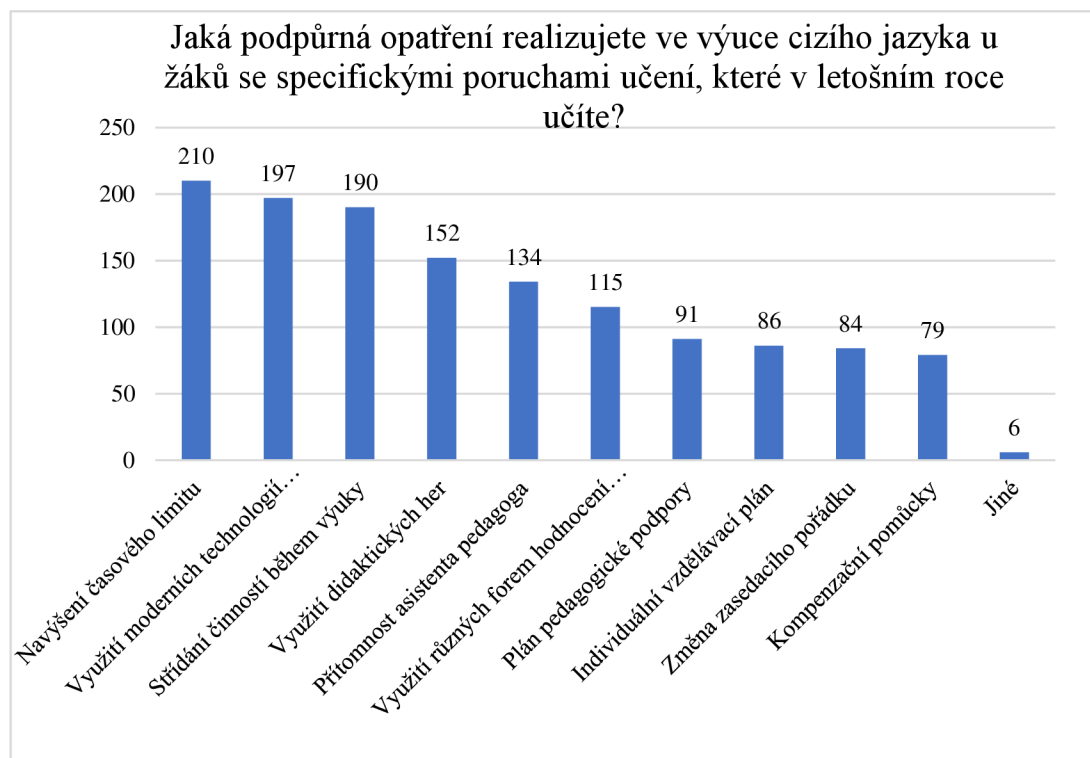
Otázka č. 11 se zabývala naopak oblastmi, které žákům se SPU nedělají obtíže při výuce cizího jazyka. Dle výsledků shrnujících veškeré odpovědi od respondentů (viz graf č. 9) můžeme vidět, že nejvíce učitelé volili odpověď „slovní zásoba (pamatování si slovíček)“ a jednalo se o 46, 7 % respondentů. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla „výslovnost“, což označilo 38, 2 % pedagogů. Na třetí pozici se nachází oblast poslech (porozumění), kterou označilo 35, 1 % účastníků výzkumného šetření. A dále 15, 1 % pedagogů označilo možnost „jiné“ a zmínili své postřehy, které budou opět dle jednotlivých kategorií blíže popsány pod následující tabulkou. Oblasti gramatika a psaní skočili s nejnižším počtem respondentů, u gramatiky se jednalo o 10, 7 % a u psaní o 2, 7 %.

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Slovní zásoba	33	52, 4 %	3	42, 8 %	54	44, 6 %	15	44, 1 %
Výslovnost	26	41, 3 %	4	57, 1 %	43	35, 5 %	13	38, 2 %
Poslech	15	23, 8 %	4	57, 1 %	52	43 %	8	23, 5 %
Gramatika	8	12, 7 %	0	0 %	14	11, 6 %	2	5, 9 %
Psaní	4	6, 3 %	0	0 %	2	1, 7 %	0	0 %
Jiné	7	11, 1 %	0	0 %	21	17, 4 %	6	17, 6 %

Tabulka č. 7 - Oblasti, které nečiní žákům se SPU problémy při studiu cizího jazyka

Z tabulky č. 7 můžeme opět vyvodit, že zůstalo téměř totožné pořadí jednotlivých oblastí v rámci jednotlivých kategorií jako v předchozím grafu. Avšak pedagogové, kteří absolvovali SPP vzdělání, neřadí na první místo slovní zásobu, ale výslovnost a poslech, který dosahuje stejného počtu odpovědí, tedy 57, 1 % v rámci této kategorie respondentů. Určitý rozdíl v odpovědích můžeme vyzorovat také u respondentů s absolvovaným kurzem/seminářem, kteří na druhém místě neuvádí výslovnost, ale poslech. Nyní se blíže zaměříme na jiné odpovědi, které respondenti v dotazníku uváděli. Z tabulky můžeme vidět, že 7 respondentů, kteří mají pouze aprobaci na cizí jazyk, možnost „jiné“ zvolili. Jeden respondent opět zdůraznil, že je to zcela individuální. 4 respondenti zmínili, že dle jejich zkušeností dělá žákům se SPU problém vše a obtíže shledávají ve všech oblastech. Avšak jeden z těchto respondentů připouští oblasti, které se mu jeví méně problematické a uvádí „*no podle mě jim dělá potíže všechno, ale tak snad ta výslovnost není spu tak ovlivněna, plus gramatika se dá naučit z paměti jako systém (a zároveň tam není tolik věcí na zapamatování, spíš logika)*“. Pro zajímavost bylo dohledáno, který jazyk pedagog vyučuje a jedná se o anglický jazyk. Další pedagog uvádí, že žákům nedělá potíže konverzace. A poslední respondent uvedl následující: „*i přes značné obtížnosti se aktivně zapojovat do procesu výuky, převážně formou her*“. V rámci kategorie učitelů majících absolvovaný kurz či seminář zmínilo své postřehy 21 pedagogů. Většina těchto respondentů se shoduje, že je to zcela individuální. Někteří však uvádí, že tuto skutečnost ovlivňuje také podpora ze strany rodičů a jeden pedagog uvádí, že také záleží na typech cvičení, která jsou ve výuce používána. 4 z 21 respondentů uvedlo, že žákům dělá problém vše, a naopak jeden respondent uvedl, že žákům nedělá problém nic. S čímž se ztotožňuje i další respondent, který uvádí: „*pokud se učí, tak zvládají vše*“. 3 respondenti považují komunikativní dovednosti za oblast, která žákům nezpůsobuje potíže. Další respondent uvádí následující odpověď: „*reprodukce slyšeného (ale s obtížemi ukládají do paměti)*“. A jeden z pedagogů v rámci této kategorie uvádí, že i přesto, že žákům způsobuje obtíže psaní, upřednostňuje zkoušení slovní zásoby pomocí psaní celých vět. Žáci dle zkušeností tohoto pedagoga dosahují lepších výsledků. Poslední skupina, které uvedla svoji možnost na základě zkušeností, byla skupina pedagogů majících SPP vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář. Pedagogové se opět shodují a uvádí, že je to individuální a také zmiňují, že mají problém se všemi oblastmi. Jedna pedagožka německého jazyka uvádí: „*zatím jsem se nesešla s tím, že by ve výuce NJ šlo vše dobře*“. Pouze 2 pedagogové uvedli oblasti, které dle jejich názoru nečiní žákům potíže, jednalo se o „*překlad do ČJ a porozumění*“ a „*naučení se slovíček z paměti (ústně)*“. I zde můžeme vidět, že si pedagogové uvědomují individuálnost každého žáka.

Otázka č. 12: Jaká podpůrná opatření realizujete ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? (Můžete vybrat více možností.)



Graf č. 10 – Podpůrná opatření

Otázka č. 12, jak už ze znění vyplývá, se zabývala podpůrnými opatřeními, které učitelé ve výuce aplikují. Z výsledků je patrné, že nejčastěji poskytují učitelé žákům se SPU podporu formou navýšení časového limitu, jedná se o 93, 3 % respondentů. Často volenou odpovědí bylo také využití moderních technologií (interaktivní tabule, tablety, online cvičení/hry atd.) a jednalo se o 87, 6 % respondentů, kteří tyto technologie ve výuce využívají. Vzhledem k možnostem dnešní doby se dalo očekávat, že tato možnost bude mezi prvními. 84, 4 % pedagogů během výuky střídá činnosti a 67, 6 % zapojuje do výuky didaktické hry. Dále 59, 6 % respondentů má ve výuce cizích jazyků k dispozici asistenta pedagoga. Téměř polovina respondentů, tedy 51, 1 %, uvedla, že využívají různé formy hodnocení. 40, 4 % učitelů uvedlo, že v rámci práce s žáky se SPU aplikují jako podpůrné opatření plán pedagogické podpory. 38, 2 % poskytuje žákům se SPU individuální vzdělávací plán. Dále 37, 3 % respondentů uvedlo, že ve výuce cizích jazyků realizují změnu zasedacího pořádku. A pouhých 35, 1 % respondentů aplikuje ve výuce kompenzační pomůcky. A 2, 7 % respondentů uvedlo jiné možnosti PO, které aplikují. Tyto opatření budou blíže definovány pod následující tabulkou.

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Navýšení časového limitu	57	90, 5 %	7	100 %	113	93, 4 %	33	97, 1 %
Využití ICT ⁴	57	90, 5 %	6	85, 7 %	103	85, 1 %	31	91, 2 %
Střídání činností	49	77, 8 %	7	100 %	105	86, 8 %	29	85, 3 %
Didaktické hry	40	63, 5 %	5	71, 4 %	80	66, 1 %	27	79, 4 %
Asistent pedagoga	38	60, 3 %	6	85, 7 %	71	58, 7 %	19	55, 9 %
Různé formy hodnocení	26	41, 3 %	3	42, 8 %	66	54, 5 %	26	76, 5 %
PLPP	27	42, 9 %	2	28, 6 %	54	44, 6 %	8	23, 5 %
IVP	17	27 %	2	28, 6 %	50	41, 3 %	17	50 %
Změna zasedacího pořádku	25	39, 7 %	3	42, 9 %	46	38 %	10	29, 4 %
Kompenzační pomůcky	17	27 %	0	0 %	45	37, 2 %	17	50 %
Jiné	1	1, 6 %	0	0 %	4	3, 3 %	1	2, 9 %

Tabulka č. 8 – Podpůrná opatření

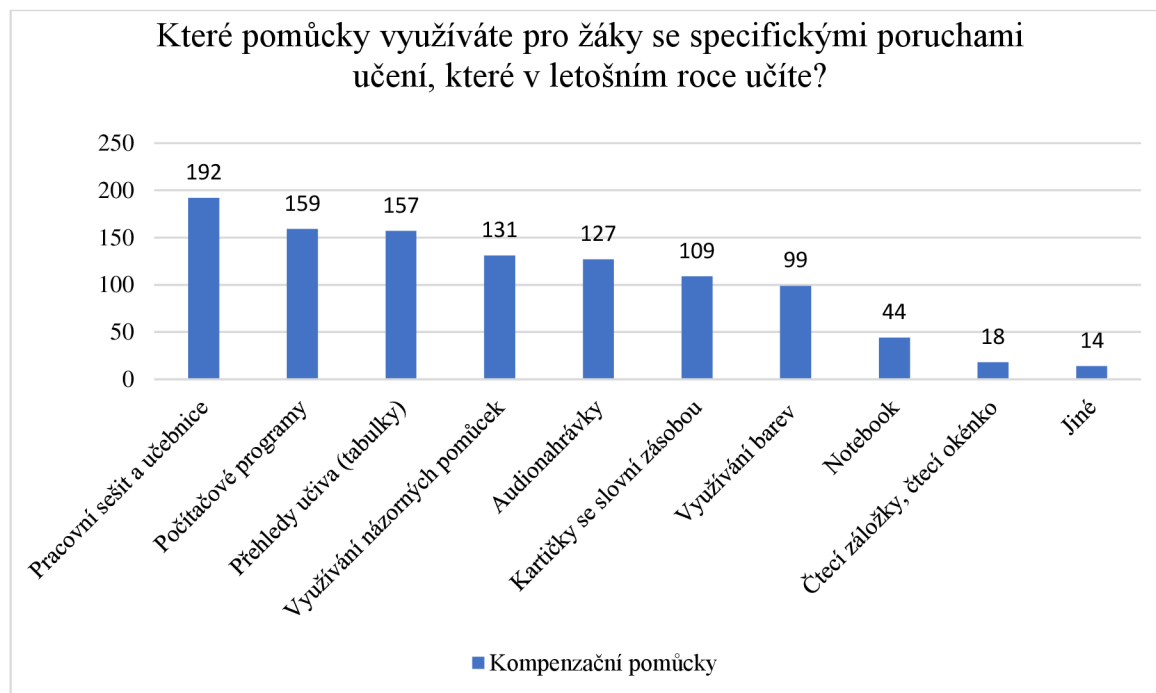
Můžeme si všimnout, že nejčastěji respondenti žákům se SPU umožňují ve výuce **vyšší časový limit**. Na základě tabulky č. 8 je patrné, že 100 % učitelů (což je 7 respondentů) majících speciálněpedagogické vzdělání toto PO poskytují. V rámci kategorie, do které spadají učitelé mající speciálněpedagogické vzdělání a absolvovaný kurz/seminář, je to 97, 1 % respondentů. Na třetím místě je skupina učitelů s absolvovaným kurzem/seminářem, což je konkrétně 93, 4 % pedagogů. A na posledním místě jsou učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk, avšak i přesto je jejich počet vysoký a jedná se o 90, 5 % respondentů. Zde můžeme vidět pouze minimální rozdíly při poskytování tohoto PO, konkrétně „navýšení časového limitu“. Dalším PO, které mohli respondenti zvolit, bylo **využití moderních technologií**. Na základě

⁴ Využití moderních technologií (interaktivní tabule, tablety, online cvičení/hry atd.)

výsledků si můžeme všimnout, že pouze 1 speciální pedagog neuvedl tuto možnost, relativní četnost tedy je 85, 7 %. (z důvodu nízkého počtu respondentů v rámci této kategorie). Na prvním místě je tedy skupina učitelů mající jak SPP vzdělání, tak absolvovaný kurz/seminář, jedná se o 91, 2 % učitelů (v rámci této skupiny) využívajících moderní technologie. Dále početnou skupinu využívající moderní technologie, konkrétně 90, 5 %, tvoří učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk. Dále jsou to již zmínění speciální pedagogové a s 85, 1 % jsou to pedagogové s absolvovaným kurzem/seminářem. Třetím nejčastěji zvoleným PO bylo **střídání činností během výuky**. Můžeme si povšimnout, že všichni učitelé se SPP vzděláním tuto možnost označili, tedy 100 % respondentů v rámci této kategorie. Dále tuto možnost volili učitelé s absolvovaným kurzem/seminářem a jednalo se o 86, 8 % respondentů v rámci této skupiny. Třetí skupinou, která volila toto PO, byla skupina učitelů mající SPP vzdělání a absolvovaný kurz/seminář a konkrétně se jednalo o 85, 3 % těchto respondentů. Učitelé s aprobací na cizí jazyk volili tuto možnost nejméně a jednalo se o 77, 8 % respondentů. U tohoto PO opatření již můžeme pozorovat výraznější rozdíly než v rámci předchozích PO. Čtvrtým PO bylo **využití didaktických her ve výuce**, z tabulky vyplývá, že didaktické hry nejvíce realizují učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem, jednalo se o 79, 4 % jedinců. Dále se 71, 4 % jsou to speciální pedagogové. Poté následují učitelé, kteří absolvovali kurz/seminář, konkrétně je to 66, 1 % respondentů z této skupiny. A s nejmenším počtem s 63, 5 %, jsou to učitelé s aprobací na cizí jazyk. Dalším PO bylo **využití asistenta pedagoga ve výuce**. Je nutné podotknout, že využití asistenta je závislé na stupni PO daného žáka, a především na základě doporučení od ŠPZ. Srovnání je tedy pouze pro zajímavost, jelikož učitelé nemohou tuto skutečnost ovlivnit. Můžeme si povšimnout, že 85, 7 % speciálních pedagogů má k dispozici asistenta pedagoga. Co se týče učitelů majících aprobaci na cizí jazyk, jedná se o 60, 3 % respondentů, kteří jej mají k dispozici též. Na čtvrtém místě jsou to učitelé s absolvovaným kurzem/seminářem a jedná se o 58, 7 % těchto pedagogů. A naopak nejméně asistentů pedagoga ve výuce mají učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem (55, 9 %). **Využití různých forem hodnocení** bylo dalším PO, které učitelé volili a jedná se o opatření, které již mohou sami ve výuce s žáky se SPU realizovat. Dané opatření s počtem 76, 6 % respondentů volili učitelé mající SPP vzdělání a kurz. Další skupinou byli učitelé s kurzem/seminářem (54, 5 %), poté následovali speciální pedagogové (42, 8 %) a na posledním místě byli učitelé s aprobací na cizí jazyk (41, 3 %). Zde můžeme pozorovat větší rozdíl, konkrétně mezi učiteli cizích jazyků a učiteli, kteří mají navíc SPP vzdělání a také absolvovaný kurz/seminář. Dále měli respondenti možnost volit využití **plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu**. Co se týče PLPP ten nejvíce využívají učitelé mající

kurz/seminář a jedná se o 44, 6 % těchto respondentů. Dále s tímto plánem pracují učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a jedná se o 42, 9 %. A s výrazně nižšími počty jsou to speciální pedagogové (28, 6 %) a pedagogové se SPP vzděláním a kurzem/seminářem (23, 5 %). Naopak IVP využívají pedagogové se SPP vzděláním a současně absolvovaným kurzem nejvíce, jedná se totiž o 50 % těchto respondentů, dále jej využívají učitelé s kurzem/seminářem (41, 3 %). A s podobnými počty jsou na posledních místech učitelé pouze s aprobací na cizí jazyk (27 %) a speciální pedagogové (28, 6 %). Avšak ani v tomto případě nelze srovnávat vzhledem k individuálnosti každého žáka dle jeho stupně PO. Také je nutné zmínit, že stejně jako u asistenta pedagoga, nemohou učitelé ovlivnit, zda bude mít žák IVP. I tohle PO je poskytováno na základě doporučení od ŠPZ. Avšak dalším PO, které pedagogové mohou realizovat na základě svého uvážení je **změna zasedacího pořádku**. 42, 9 % speciálních pedagogů uvedlo, že tuto možnost realizuje. Dále s vyrovnanými procenty se jednalo o pedagogy s pouhou aprobací na cizí jazyk (39, 7 %) a o pedagogy s absolvovaným kurzem (38 %). A nejméně tuto možnost volili pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem (29, 4 %). Zde můžeme vidět, že tuto možnost celkově volil nízký počet respondentů. Avšak nejméně zvolenou odpovědí z celého seznamu PO, ze kterých pedagogové mohli vybírat, byly **kompenzační pomůcky**. U tohoto PO můžeme však vidět výrazné rozdíly. Nejčastěji tuto možnost volili pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem (50 %), dále se jednalo o pedagogy s absolvovaným kurzem (37, 2 %) a poté o pedagogy mající pouze aprobaci na cizí jazyk (27 %). Je však velmi zářející, že žádný speciální pedagog nevedl, že používá kompenzační pomůcky. Obecně bylo předpokládáno, že tuto možnost PO bude volit mnohem více respondentů. Nyní se zaměříme na odpovědi, které respondenti uváděli v rámci **odpovědí „jiné“**. Tuto možnost využil jeden respondent, který má aprobaci pouze na cizí jazyk, avšak nepřinesl žádný poznatek, kde by zmínil odlišné PO, uvedl: „*moderní technologie, střídání činnosti a didaktické hry využívám i bez žáků spu*“. 4 respondenti, kteří absolvovali kurz/seminář uvedli následující PO, která realizují: „*párové učení, kopírování na žlutý papír, speciální druhy písma, upravená cvičení*“, „*tolerance chyb plynoucích z poruchy žáka*“, „*ústní zkoušení po dohodě, omezení hlasitého čtení*“, „*specifický výběr rozsahu požadované slovní zásoby*“. 1 respondent, který má speciálněpedagogické vzděláním a absolvoval kurz/seminář zmínil, že realizuje tandemovou výuku.

Otázka č. 13: Které pomůcky využíváte pro žáky se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? (Můžete vybrat více možností.)



Graf č. 11 – Kompenzační pomůcky

I přesto, že v předchozí otázce č. 12 uvedlo pouze 79 respondentů, že ve výuce cizích jazyků využívají kompenzační pomůcky. V rámci této otázky, která se zabývá právě pomůckami, uvedli respondenti celou řadu odpovědí. Je tedy možné, že si v předchozí otázce neuvědomili, že pomůcky využívají. V rámci obecného shrnutí výsledků můžeme vypočítat, že nejčastěji respondenti využívají pracovní sešit a učebnice, tuto odpověď zvolilo 85,3 % pedagogů. U této odpovědi bylo očekávan větší počet respondentů, jelikož pracovní sešity a učebnice jsou běžnou součástí výuky. Počítačové programy jsou se svými 70,7 % na druhém místě. Třetí nejčastěji volenou odpovědí byly přehledy učiva (tabulky), jednalo se konkrétně o 69,8 % pedagogů, kteří odpověď vybrali. Více než polovina, přesněji 58,2 % respondentů, využívá ve výuce názorné pomůcky. Další uvedenou pomůckou byly audionahrávky, které ve výuce využívá 56,4 % učitelů. Učebnice mají k dispozici také poslechová cvičení, tudíž nižší počet respondentů u této odpovědi je relativně překvapující. 48,4 % respondentů uvedlo, že ve výuce využívají barvy. Pouhých 19,6 % respondentů uvedlo, že v rámci výuky u žáků se SPU využívají notebooky. Tato skutečnost je způsobena především tím, že užití notebooku má určitou normovanou finanční náročnost dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. a je pouze na ŠPZ, zda žákovi využívání notebooku doporučí. Čtecí okénko, případně čtecí

záložku využívá pouhých 8 % učitelů. A 6, 2 % účastníků výzkumného šetření uvedlo jiné pomůcky, které opět budou blíže zmíněny pod následující tabulkou.

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Pracovní sešit a učebnice	52	82, 5 %	7	100 %	106	87, 6 %	27	79, 4 %
Počítačové programy	39	61, 9 %	5	71, 4 %	89	73, 6 %	26	76, 5 %
Přehledy učiva	36	57, 1 %	2	28, 6 %	94	77, 7 %	25	73, 5 %
Názorné pomůcky	29	46 %	4	57, 1 %	72	59, 5 %	26	76, 5 %
Audionahrávky	37	58, 7 %	4	57, 1 %	65	53, 7 %	21	61, 8 %
Kartičky se slovní zásobou	26	41, 3 %	2	28, 6 %	59	48, 8 %	22	64, 7 %
Využívání barev ⁵	27	42, 9 %	4	57, 1 %	48	39, 7 %	20	58, 8 %
Notebook	14	22, 2 %	0	0 %	22	18, 2 %	8	23, 5 %
Čtecí záložky, čtecí okénko	4	6, 3 %	0	0 %	9	7, 4 %	5	14, 7 %
Jiné	3	4, 8 %	0	0 %	8	6, 6 %	3	8, 8 %

Tabulka č. 9 – Kompenzační pomůcky

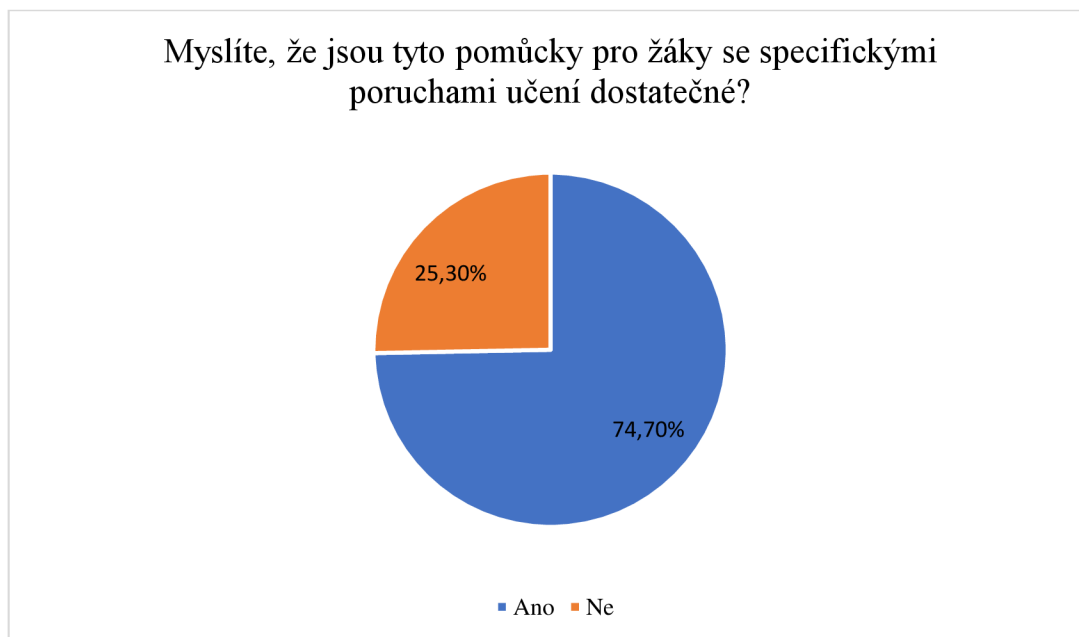
Na základě výsledků z tabulky můžeme vidět, že stejně jako z celkového shrnutí v rámci grafu č. 11 používají učitelé nejčastěji ve výuce cizích jazyků **pracovní sešity a učebnice**. Jedná se o 100 % učitelů majících SPP vzdělání, 87, 6 % pedagogů s absolvovaným kurzem, 82, 5 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk a o 79, 4 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem. I přesto, že se jedná o nejčastěji využívanou pomůcku, bylo očekáváno, že bude větší počet respondentů, kteří ve výuce cizích jazyků pracují právě s pracovním sešitem a učebnicí. Druhou nejčastěji zvolenou kompenzační pomůckou byly **počítačové programy**. Tuto možnost zvolilo 76, 5 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem, 73, 6 % učitelů s absolvovaným kurzem/seminářem, dále 71, 4 % speciálních pedagogů a 61, 9 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk. Z výsledků

⁵ Např. v NJ členy: der – modrá, die – červená, das – zelená

můžeme vidět, že volba těchto odpovědí je podobná, pouze učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk využívají počítačové programy oproti ostatním skupinám méně. Další možností, kterou učitelé volily byly **přehledy učiva**, tato kompenzační pomůcka hraje důležitou roli při vzdělávání žáků se SPU, čemuž se také věnovala podkapitola 3.2.8 v rámci teoretické části práce. Z tabulky můžeme vidět, že tyto přehledy ve výuce využívá 77, 7 % pedagogů majících absolvovaný kurz/seminář, 73, 5 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaný kurzem, 57, 1 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk a 28, 6 % speciálních pedagogů. U speciálních pedagogů je opět nutné zohlednit nižší počet respondentů, ale i přesto je zářející, že pouze 2 respondenti ze 7 využívají přehledy učiva. Celkově jsou počty pedagogů využívajících právě tuto důležitou pomůcku nízké. Čtvrtou nejčastěji zvolenou odpovědí bylo využití **názorných pomůcek**. Tuto možnost nejvíce zvolili učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, jednalo se konkrétně o 76, 5 % a můžeme vidět, že tuto možnost zvolilo o 1 respondenta více, než v předchozí možnosti (využívání přehledů učiva). Dále názorné pomůcky využívá 59, 5 % pedagogů s absolvovaným kurzem, 57, 1 % speciálních pedagogů a 46 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk. Zde můžeme již pozorovat rozdíly mezi skupinami učitelů na základě relativní četnosti v rámci jednotlivých kategorií respondentů. Další odpovědí, kterou měli respondenti k dispozici na výběr bylo využití **audionahrávek**. Můžeme si povšimnout, že nejvíce tuto možnost opět zvolili pedagogové mající SPP vzdělání a absolvovaný kurz/seminář, konkrétně se jednalo o 61, 8 %. Dále tuto odpověď zvolilo 58, 7 % pedagogů, kteří mají pouze aprobaci na cizí jazyk, můžeme si však povšimnout, že zde stoupl počet respondentů a učitelé využívají více audionahrávky než názorné pomůcky. Audionahrávky také využívá 57, 1 % speciálních pedagogů a 53, 7 % učitelů s absolvovaným kurzem. Jak již bylo zmíněno v rámci popisu grafu č. 11, je zářející nízký počet učitelů, kteří využívají audionahrávky. Většina respondentů pracuje s učebnicemi a zde jsou k dispozici poslechová cvičení, je otázkou, zda je nevyužívají, případně si pod pojmem „audionahrávka“ představili něco odlišného. Dále mohli respondenti označit odpověď, že využívají ve výuce cizích jazyků **kartičky se slovní zásobou**. Opět tuto možnost zvolilo nejvíce učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, jednalo se o 64, 7 %. Dále můžeme pozorovat pokles a tuto pomůcku využívá méně pedagogů, konkrétně se jedná o 48, 8 % učitelů s absolvovaným kurzem, 41, 3 % pedagogů majících pouze aprobaci na cizí jazyk a pouhých 28, 6 % speciálních pedagogů. Další možností, která byla v dotazníku k dispozici, bylo **využití barev**, jako konkrétní příklad bylo uvedeno zapojení barev v německém jazyce u členů (der – modrá, die – červená, das – zelená). Využití barev může být v rámci jazyků různorodé, byl však uveden jeden příklad, aby si respondenti mohli lépe konkrétně představit, co je tímto myšleno.

Využívání barev při výuce využívají opět nejvíce učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, jednalo se o 58, 8 % respondentů, kteří tuto možnost označili. Dále tuto odpověď zvolilo 57, 1 % speciálních pedagogů, 42, 9 % učitelů s aprobačí pouze na cizí jazyk a 39, 7 % učitelé majících absolvovaný kurz. Dále měli učitelé možnost v dotazníku označit, že ve výuce cizích jazyků využívají **notebook** jako kompenzační pomůcku. Tuto možnost označilo tedy 23, 5 % učitelů majících SPP vzdělání a absolvovaný kurz, 22, 2 % učitelů s pouhou aprobačí na cizí jazyk a 18, 2 % pedagogů s absolvovaným kurzem. Notebook ve výuce nepoužívá žádný speciální pedagog. Poslední konkrétní možností, kterou respondenti mohli označit, bylo využití **čtecího okénka/čtecí záložky**. Jedná se o kompenzační pomůcku, která je respondenty nejméně využívána. Tuto odpověď zvolilo pouze 14, 7 % učitelů majících SPP vzdělání a absolvovaný kurz/seminář, 7, 4 % pedagogů s absolvovaným kurzem a 6, 3 % pedagogů majících pouze aprobačí na cizí jazyk. Opět žádný speciální pedagog nezvolil tuto odpověď a respondenti v rámci této skupiny čtecí okénka/záložky nepoužívají. Stejně jako v předchozích otázkách mohli respondenti uvést své vlastní postřehy v rámci „jiné“ možnosti. Tuto možnost využilo 8 pedagogů, kteří absolvovali kurz/seminář a zmínili: „*video*“, „*interaktivní učebnice*“, „*nácvik učebních strategií*“, „*iPady s výukovými programy*“, „*tablet*“, „*didaktické mapy*“, „*aplikaci Wordwall na procvičování doma*“, „*hry - např. pexeso; filmy, seriály, písničky, říkanky*“. Dále se vyjádřili 3 pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, respondenti z této skupiny uvedli: „*tablet*“, „*mobilní telefon*“, „*žáci si sami vyrábějí pomůcky*“. A také možnost k volnému vyjádření zvolili 3 učitelé mající pouze aprobačí na cizí jazyk, tyto respondenti napsali: „*neboli to, co mají i ostatní, žáci se spu u nás žádné extra pomůcky nemají, někdy jim řeknu, ať se dívají do učebnice, zatímco ostatní pracují z paměti*“, „*tablet*“, „*flashcards, myšlenkové mapy, mimo audionahrávek také vizuální materiál, tvorba komiksů, práce s fotografií*“

Otázka č. 14: Myslíte, že jsou tyto pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení dostatečné?



Graf č. 12 – Dostatečnost či nedostatečnost pomůcek

Z grafu č. 12 můžeme vypočítat, že respondenti si převážně myslí, že pomůcky, které ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU využívají, jsou dostatečné. Jedná se o 168 respondentů. Naopak zbylých 57 respondentů uvedlo, že pomůcky, které využívají jsou nedostatečné.

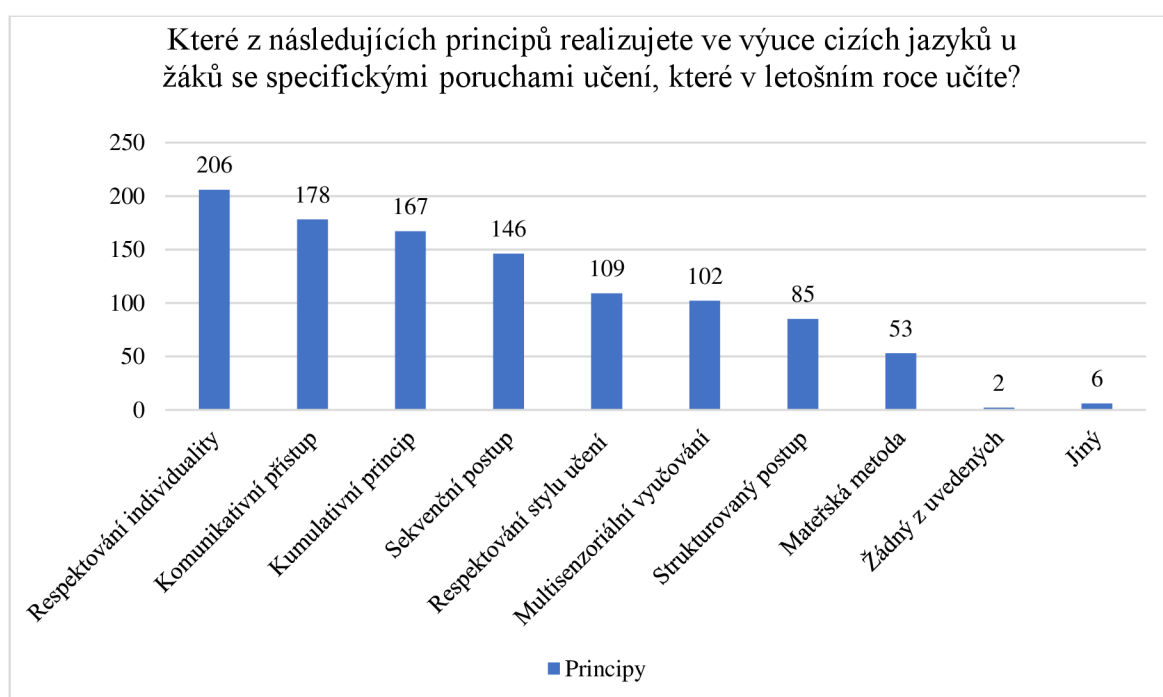
	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Ano	42	66, 7 %	6	85, 7 %	91	75, 2 %	29	85, 3 %
Ne	21	33, 3 %	1	14, 3 %	30	24, 8 %	5	14, 7 %

Tabulka č. 10 - Dostatečnost či nedostatečnost pomůcek

Pro srovnání se můžeme podívat na následující tabulku, která opět pedagogy rozděluje dle jejich vzdělání. Procento speciálních pedagogů (85, 7 %) se téměř shoduje s procentem učitelů majících SPP vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář (85, 3 %). Tyto dvě skupiny jsou si nejvíce jisté, že pomůcky, které využívají jsou dostatečné. Dále odpověď „ano“ uvedlo 75, 2 % učitelů, kteří absolvovali kurz/seminář. A 66, 7 % respondentů spadajících do kategorie vyučujících, kteří vystudovali pouze aprobaci na cizí jazyk, jsou tedy

na posledním místě. I přesto je počet těchto respondentů vysoký. Pokud se podíváme na část tabulky, kde respondenti uváděli, že si nemyslí, že jsou pomůcky dostatečné, vidíme, že 33,3 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk se řadí na první místo. Poté následují učitelé s absolvovaným kurzem/seminářem, jejichž počet je 24,8 %. A na závěr zůstávají zbylé 2 skupiny, které mají opět téměř identické procento respondentů, jedná se tedy o učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem (14,7 %) a speciální pedagogy (14,3 %).

Otázka č. 15: Které z následujících principů realizujete ve výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? (Můžete vybrat více možností.)



Graf č. 13 - Principy

Otázka č. 15 se zabývala, jak již z názvu vyplývá, principy, které učitelé ve výuce využívají. V rámci jednotlivých odpovědí měli pedagogové také k dispozici krátké definice, aby lépe pochopili méně známé pojmy (viz příloha).

Na základě výsledků z grafu můžeme vidět, že 91,6 % respondentů zvolilo, že respektují individualitu žáka, což je velmi důležité a klíčové při práci se žáky se SPU. Další nejčastější odpovědí bylo aplikování komunikativního přístupu do výuky, konkrétně se jednalo o 79,1 % respondentů. Třetí nejčastěji zvolenou odpovědí, bylo aplikování kumulativního přístupu, což uvedlo 74,2 % pedagogů. 64,9 % učitelů uvedlo, že aplikují ve výuce cizích jazyků sekvenční postup. Styl učení respektuje u žáků se SPU 48,4 % pedagogů. O něco méně,

konkrétně 45, 3 % respondentů uvádí, že realizuje multisenzoriální vyučování. Co se týče strukturovaného postupu, ten je realizován 37, 8 % učitelů. Mateřskou metodu praktikuje pouze 23, 6 % respondentů. 0, 9 % učitelů dokonce zmínilo, že žádný z těchto postupů nerealizuje ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU. A 2, 7 % respondentů uvedlo možnost „jiné“, tyto metody budou blíže charakterizovány pod následující tabulkou.

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Respektování individuality žáka	53	84, 1 %	7	100 %	113	93, 4 %	33	97, 1 %
Komunikativní přístup	50	79, 4 %	6	85, 7 %	94	77, 7 %	28	82, 4 %
Kumulativní princip	38	60, 3 %	5	71, 4 %	99	81, 8 %	25	73, 5 %
Sekvenční postup	34	54 %	5	71, 4 %	86	71, 1 %	21	61, 8 %
Respektování stylu učení	29	46 %	2	28, 6 %	60	49, 6 %	18	53 %
Multisenzoriální vyučování	26	41, 3 %	3	42, 9 %	50	41, 3 %	23	67, 6 %
Strukturovaný postup	16	25, 4 %	2	28, 6 %	52	43 %	15	44, 1 %
Mateřská metoda	13	20, 6 %	1	14, 3 %	30	24, 8 %	9	26, 5 %
Žádný z uvedených	1	1, 6 %	0	0 %	1	0, 8 %	0	0 %
Jiný	3	4, 8 %	0	0 %	1	0, 8 %	2	5, 9 %

Tabulka č. 11 - Principy

Na základě výsledků z tabulky můžeme vidět, že převážná většina respondentů v rámci všech skupin zvolila, že **respektují individualitu žáka**. Konkrétně se jednalo o 100 % speciálních pedagogů, 97, 1 % pedagogů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem, dále o 93, 4 % pedagogů s absolvovaným kurzem/seminářem a o 84, 1 % učitelů s aprobací na cizí jazyk. Můžeme si všimnout, že učitelé s aprobací na cizí jazyk volili tuto možnost méně než ostatní. Co se týče **komunikativního přístupu**, můžeme z tabulky

vyvodit, že nejvíce tento přístup volili speciální pedagogové (85, 7 %), hned poté jej volili pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem (82, 4 %). Na třetím místě jsou učitelé s pouhou aprobací na cizí jazyk (79, 4 %) a na posledním místě jsou pedagogové s absolvovaným kurzem/seminářem (77, 7 %). Další princip, který respondenti uváděli, byl **princip kumulativní**. Ze zpracovaných dat v tabulce je očividné, že nejvíce tento přístup volili pedagogové s absolvovaným kurzem/seminářem (81, 8 %). Dále jej uvedli pedagogové se SPP vzděláním a současně absolvovaným kurzem/seminářem (73, 5 %). V rámci skupiny speciálních pedagogů tento princip uvedlo 71, 4 % respondentů. Poslední zbývající skupinou je dle tabulky kategorie zahrnující učitele s pouhou aprobací na cizí jazyk, konkrétně se jednalo o 60, 3 %. Zde již můžeme pozorovat větší rozdíly mezi všemi kategoriemi, ale především mezi pedagogy s pouhou aprobací na cizí jazyk a pedagogy s absolvovaným kurzem/seminářem. Další v pořadí je v rámci tabulky **sekvenční postup**, zde můžeme pozorovat téměř stejné procento účastníků výzkumu v rámci skupin speciálních pedagogů (71, 4 %) a učitelů s absolvovaným kurzem/seminářem (71, 1 %). Poté si můžeme všimnout, že učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem jsou na základě relativní četnosti na třetím místě s 61, 8 % respondentů. A dále jsou to zbývající učitelé, kteří mají jen aprobaci na cizí jazyk, jedná se tedy o 54 % respondentů. Dále je pro žáky se SPU důležité, aby pedagogové **respektovali styl učení**, který žáci preferují. Avšak tato možnost skončila až na pátém místě. Můžeme si povšimnout, že více než polovina, tedy 53 %, respondentů spadajících do kategorie učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem tuto skutečnost zohledňují. Na druhém místě jsou pedagogové s absolvovaným kurzem, jednalo se o 49, 6 %. Na třetím místě jsou pedagogové bez jakéhokoliv SPP vzdělání či kurzu a tuto možnost zvolilo 46 %. A poslední skupinou jsou speciální pedagogové, tuto odpověď zvolilo pouze 28, 6 % respondentů. Je vyloženě překvapivé, že tuto možnost volilo málo respondentů, především málo respondentů, kteří prošli SPP vzděláním. Dále se zaměříme na realizování **multisenzoriálního vyučování**, které řada autorů ve svých publikacích považuje za klíčové při výuce žáků se SPU. V rámci výzkumného šetření vyšlo na povrch, že nejvíce tento princip využívají pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, jedná se o 67, 6 %. Ostatní tři skupiny na základě relativní četnosti v rámci své kategorie dosahují podobných, ale i stejných výsledků. 42, 9 % speciálních pedagogů využívají tento multisenzoriální přístup. Pedagogové mající pouze aprobaci na cizí jazyk dosahují v rámci své skupiny stejných procent jako učitelé s absolvovaným kurzem, jedná se o 41, 3 %. Předposledním principem, který byl zmíněn, byl **postup strukturovaný**. Nejčastěji tento princip uváděli pedagogové se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, jednalo se o 44, 1 % respondentů. Poté tento princip

realizuje 43 % respondentů spadajících do kategorie pedagogů s absolvovaným kurzem. Poté relativní četnost u zbylých dvou skupin klesá a můžeme z tabulky zjistit, že tento princip využívá pouze 28,6 % speciálních pedagogů a 25,4 % učitelů bez jakéhokoliv SPP vzdělání. Zde můžeme pozorovat rozdíly, mezi jednotlivými skupinami. Poslední a nejméně uváděnou metodou je **materšská metoda**. Můžeme si všimnout, že nejvíce tuto metodu využívají učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, což uvedlo 26,5 %. Ihned vzápětí jsou pedagogové s absolvovaným kurzem/seminářem a jednalo se o 24,8 % respondentů. Dále tuto metodu ve výuce realizují učitelé s pouhou aprobací na cizí jazyk, konkrétně to bylo 20,6 %. A pouze jeden speciální pedagog používá tuto mateřskou metodu, vzhledem k nízkému počtu respondentů v této skupině se však jedná o 14,3 %. Dále měli respondenti možnost uvést, že **žádný z těchto principů nerealizují**. Bylo očekáváno, že žádný z respondentů tuto odpověď nevyužije, ale bohužel se našli 2 respondenti, kteří tuto možnost uvedli. Jednalo se o jednoho pedagoga, která má pouze aprobaci na cizí jazyk a druhým je učitel, který absolvoval kurz zaměřený na žáky se SPU. Někteří respondenti také využili **jinou možnost** a zmínili své postřehy a principy, které využívají. Jak můžeme vidět, 3 pedagogové mající pouze aprobaci na cizí jazyk uvedli následující odpovědi: „*koukám, že učím podle metod doporučených pro spu*“, „*všechny tyto přístupy, ale máme i pro žáky bez spu*“ a „*v převážné většině kombinace všech zvolených přístupů, nepracuji striktně pouze v rámci jednoho postupu*“. Je však nutné reagovat na poslední odpověď, jelikož nebylo podmínkou, aby pedagog uvedl pouze jeden postup, který striktně praktikuje, ale bylo možné zvolit libovolné množství odpovědí, z čehož následně vyplývá, že je kombinují. 1 pedagog, který absolvoval kurz/seminář uvedl, že „*žák si vyrábí pomůcku – pexeso, domino*“. A dále se vyjádřili 2 respondenti, kteří spadají do kategorie učitelů majících SPP vzdělání a absolvovaný kurz/seminář. 1 respondent uvedl, že praktikuje „*dílčí hodnocení části činnosti*“ a druhá respondentka zmiňuje, že „*principy bych realizovala ráda, ale není na to čas, učitelé jsou přetížení*“. Pro zajímavost bylo dohledáno, který princip tato pedagožka realizuje a označila „*respektování individuality žáka*“.

**Otázka č. 16: Chtěl/a byste ve výuce žáků se specifickými poruchami učení něco změnit?
(Pokud ano, uveďte co.)**

Jednalo se o otevřenou otázku, na kterou mohli respondenti odpovědět dle svého uvážení a zájmu. Bylo získáno 73 odpovědí, které budou zpracovány na základě generalizace. Odpovědi opět rozdělíme dle vzdělání respondentů, vyloženě pro zajímavost a lepší přehled.

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y (bez speciálněpedagogického vzdělání či absolvovaného kurzu)

Otázku na základě dobrovolnosti a zájmu vyplnilo 25 respondentů. Nyní si blíže uvedeme, ve kterých oblastech se učitelé shodují. V první řadě se vyučující shodují, že by ve třídě chtěli mít **méně dětí**, tuto odpověď zmínilo 6 respondentů. Jeden vyučující navíc uvádí, že by ocenil „*menší skupiny žáků, s vyrovnanější úrovní*“, s čímž se ztotožňuje také jiný pedagog a také by chtěl skupiny rozdělené podle pokročilosti, stejný respondent také dodává, že by ocenil „*větší podporu a pochopení a znalosti kolegů o tom, co to SPU vlastně jsou*“. Dále učitelé vnímají své rezervy v rámci znalostí týkajících se žáků se SPU, na základě této skutečnosti by 4 pedagogové ocenili určitá **školení, případně získání potřebných informací, jak s žáky pracovat**. Jedna respondentka uvádí: „*pomohlo by mi nějaké školení, které by mi objasnilo veškerá specifika*“. Další respondentka, která uvádí, že by též ocenila více informací, dodává, že by si přála mít „*více prostoru pro tyto žáky*“. A tímto se dostáváme k dalšímu sdělení, ve kterém se pedagogové shodovali, a tím je **nedostatek času věnovaný těmto žákům**. Učitelé vnímají, že nejsou schopni poskytovat žákům se SPU tolik času a s tím se ztotožňuje 5 respondentů. Jeden pedagog uvádí, že by chtěl „*mít víc času pro tyto děti a zároveň neomezovat ty nadané*“. Další respondent si uvědomuje své limity v rámci přípravy a zmiňuje, že „*nedaří se mi nacházet pro žáky tolik času na přípravu materiálů k učení, kolik bych chtěl, a to bych chtěl zlepšit*“. Dále respondenti vnímají nedostatky ve výuce, jelikož nemají přiděleného **asistenta pedagoga** nebo jich je dle učitelů nedostatek. Touto problematikou se ve svých odpovědích zabývalo 5 učitelů. Na základě následující citace, můžeme vidět, že význam asistentů pedagoga ve škole hraje významnou roli: „*Každé dítě je jiné, ale vnímám, že většině dětí jejich porucha problém nedělá, pokud se na ni bere ohled a výuka se tomu přizpůsobuje. Nicméně je určitě zapotřebí více asistentů, protože by je některé děti skutečně potřebovali v každé hodině.*“ Jedna pedagožka uvádí, že by mimo „*schopného a ochotného asistenta*“ ocenila také „*vhodné pomůcky*“. Jedna respondentka by mimo asistenta pedagoga, ocenila také zapojení dalšího pedagoga, uvádí: „*Ano, ráda bych zrealizovala párovou výuku, kdy jeden učitel se věnuje pouze těmto žákům a druhý jede souběžně s těmi ostatními. Asistent*

by se také mohl zapojit, ale ne vždy má dostatečné jazykové znalosti.“ Dále 3 respondenti také uvedli, že by pro žáky se SPU **zrušili povinnou výuku cizích jazyků, především 2. cizího jazyka.** Jeden respondent zmiňuje, že *„pokud se mám těmto žákům věnovat naplno, museli by mít oddělenou výuku od ostatních“.* Další respondentka na otázku, zda by ve výuce žáků se SPU chtěl něco změnit, odpovídá: *„Ano, aby byly znovu zavedeny zvláštní školy a problémové děti nebrzdily děti normální. Žáky se specifickými poruchami vnímám především jako děti krajně líné, kteří za svou diagnózu schovají cokoliv, jen aby nemuseli vykonávat činnost, která je nepohodlná. Školství a tudíž i národ rapidně degeneruje. Navíc, rodiče tyto žáky příliš hýčkají. Situace je neúnosná.“* Další pedagožka se k situaci vyjadřuje následovně: *„Často se jedná o žáky, kteří nemají přes veškerou podporu pedagogů a asistentů žádnou snahu ani zájem o učení v žádném předmětu, pouze spoléhají na "úlevy" vyplývající ze zprávy od poradenského zařízení. Bohužel pak má pedagog méně času věnovat se žákům, které se učit chtějí. Při návštěvě ČŠI se jako první řeší, jak podporuje škola žáky s SPU. Ve třídě mám jednoho žáka s dysortografií, který pracuje a snaží se a dalších pět, kteří mají SPU 2 nebo 3, ale ve skutečnosti jde o "žáky ohrožené neúspěchem" s nulovou podporou rodiny a s absencí základních pracovních návyků. Kdo chce, potvrzení z poradny si snadno sežene. Chtěla bych tedy změnit to, aby poradny nevydávaly zprávy (které jsou často pouze okopírované od jiného žáka - není výjimkou chyba ve jméně či rodu) po hodinovém vyšetření a aby pracovníci z poradenských zařízení navštěvovali hodiny a poradili, jak lze dodržovat všechna jejich doporučení v praxi.“* A další respondentka zmiňuje problematiku výstupů, které by chtěla upravit a dodává: *„Poradna dává snížené výstupy jen v naprosto extrémních případech, ale já mám i tak děti, které pracují na maximum, a přesto běžné výstupy nezvládnou. Pak je pro ně trojka úspěch, a to je smutné. Chtěla bych pro ně nižší výstupy, za které jim pak můžu dát, pokud je zvládnou, dobré známky. Mnoho mých dětí se spu běžné výstupy nezvládne ani s asistentem a všemi úpravami světa, prostě na to nemají. Dávat jim čtyřky, když přitom dělají, co můžou, je demotivační. Mám např šestáčku s iq kolem sedmdesáti a čtyřmi těžkými spu. Nemá šanci zvládnout, co děláme, přesto ji mám za zvládnutí toho (na co nemá), hodnotit. Minimální výstupy ji poradna nenapsala.“*

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y a absolvovaný kurz/seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPU

V rámci této skupiny pedagogů se k této otázce vyjádřilo 41 respondentů. Přičemž některé odpovědi jsou podobné jako v předchozí skupině. 11 učitelů by rádo mělo **nižší počet žáků** ve třídě či jazykové skupině. Jeden respondent zmínil: *„Dělení tříd až od 25 žáků je*

pro výuku jazyka velmi neefektivní i pro žáky bez specifických poruch. Ve třídě s 23 žáky není během hodiny mnoho prostoru pro individuální přístup. Navíc pokud je těchto žáků ve skupině více.“ Jeden pedagog uvádí, že by toto jazykové skupiny rozdělil „*dle úrovně žáků*“ a uvádí: „*u žáků s SPU využívám jiné metody, přístupy, někdy je těžké to kombinovat ve skupině, kde mám žáky i nadané i s mentální retardací a nemám asistenta*“. Další respondentka se s touto myšlenkou ztotožňuje též a skupiny by rozdělila nejen dle schopností, ale také dle jejich motivace k tomu se vzdělávat a dodává: „*V současné době se potýkám s problémem, kdy mám ve skupině 15 žáků 4 žáky se SPU z toho 2 PO3, 2 ukrajinské žákyně a 3 jazykově nadané. Diferencovat učivo je velmi náročné.*“ Stejně jako předchozí skupina pedagogů, i zde se našli 4 respondenti, kteří by měli zájem o **další vzdělávání a získávání informací**, jak s žáky se SPU pracovat ve výuce. Jeden pedagog uvádí, že by chtěl mít „*možnost podívat se na ukázkové hodiny s těmito žáky online*“. Dále jedna respondentka uvedla: „*Chtěla bych znát daleko více principů, jak efektivně pracovat s těmito žáky a postupně bych si ráda vytvořila zásobu pomůcek, her a nápadů.*“ 2 pedagogové se shodují, že by **ocenili více času** při práci s žáky se SPU. Dále se stejně jako u předchozí skupiny 5 respondentů zmínilo, že by ve výuce cizích jazyků chtěli mít k dispozici **asistenta pedagoga**. Jeden respondent uvádí, že „*nyní jsou kvůli financím jejich počty omezovány, což omezuje efektivitu integrace*“. Další respondent klade důraz, aby byl asistent aprobovaný a jednalo se o odborníka. Dále jeden pedagog uvedl: „*obecně si myslím, že by pomohlo, kdyby výuka probíhala v tandemu se speciálním pedagogem, případně AP, který ví, jak s kterým žákem pracovat. Se spec. pedagogem bychom poté vyučovací hodinu konzultovali a on by nám pak byl ve výuce oporou. Běžný učitel dle mého nemá tak kvalitní vzdělání pro práci s dětmi s SPU, jako právě speciální pedagog. A při začlenění většího množství dětí s SPU do kolektivu to mnohdy komplikuje práci a přípravu a není v našich silách dělat všechny vyučovací hodiny stejně kvalitní.*“ Další dva respondenti by také ocenili **speciálního pedagoga na škole**, jeden zmínil: „*Myslím, že by si každá škola zasloužila speciálního pedagoga, který by pomáhal s přípravou vyučujících a mohl by mít i samostatné hodiny se žáky. Zatím speciálního pedagoga nemáme.*“ A další uvedl: „*Je potřeba více spec. pedagogů pro práci se skupinami integrovaných žáků a méně asistentů pedagoga bez potřebného vzdělání, kteří mají malý dopad na rozvoj daného jedince.*“ 4 respondenti se dále ztotožňují s názorem, že by žáci se SPU měli mít **pouze 1 cizí jazyk** a shodují se, že 2. cizí jazyk by neměl být pro tyto žáky povinný a měli by mít možnost volby. Další respondent dodává: „*nespojovat ročníky a žáky s OMJ (ph max), samostatná výuka žáků se SPU*“, daný respondent také uvedl, že integrace nefunguje. Problematikou inkluze a zařazováním žáků do běžných tříd se zabýval také jiný respondent, který uvedl: „*O umístění*

na standardní ZŠ nebo ZŠ praktickou či speciální by měla rozhodovat speciální pedagogická poradna tedy odborníci, nikoliv rodič.“ 3 respondenti se zabývali problematikou **kompensačních pomůcek** pro žáky se SPU. Jeden respondent by ocenil „lepší knihy nebo ty stávající, ale upravené pro ně“. Další by chtěl „více využívat specializované učebnice/programy“, ale dle něj „těch vhodných moc není“. A třetí respondent by ocenil „více názorných pomůcek“. Zbylých 8 respondentů uvedlo následující odpovědi:

- „Úprava výstupů v ŠVP.“
- „Chtěla, ale u některých žáků netuším, co udělat jinak, co by jim pomohlo. Přístup poradny by mohl být lepší, nejsem spokojena se zprávami a navrhovanými opatřeními.“
- „Žáci se specifickými poruchami učení by měly mít individuální plán a samostatnou, přizpůsobenou skupinu. Bohužel na mnoha školách není možné takové skupiny vytvořit.“
- „Potřebuji individuální tempo, klidné prostředí, takže mnohem méně spolužáků ve skupině, dále potřebuji kratší výukovou dobu, max 30 minut a výrazně hodnotit pouze snahu a přístup, nikoliv míru osvojení si učiva.“
- „Celkový přístup k nim. Aby se je kolegové a kolegyně nesnažili vyčlenit, vystrnadit, ale aby se je snažili pochopit a podpořit je.“
- „Aby si nemysleli, že nic nemusí ve stylu - mám papír ...“
- „Vždy je podmínkou získání si žáka pro věc.“
- „Zrušení scio testů u veškerých přijímacích řízení a didaktických testů u maturit.“ (nutno podotknout, že tato odpověď nesouvisí s tématem)

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y, speciálněpedagogické vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář

V rámci této skupiny respondentů na otázku odpovědělo 6 učitelů. Jednalo se o následující odpovědi:

- „Více ind. přístup, ale při cca 20 žácích ve skupině je to obtížné.“
- „Ano, větší porozumění od ostatních ne-pedagogických kolegů.“
- „Mít možnost učit přirozeněji - nevěnovat se tolik gramatice.“
- „Pokud je přidružena silně narušená porucha chování, nízké IQ i v pásmu hraničním, rozhodně doporučuji zařazení do speciálních škol. Jednoznačně na NEPŘETRŽIZOU práci a přípravu pro tyto opravdu extrémní případy dětí, které

jsou ale zařazeny do běžných tříd, doplácejí ostatní děti. Není na ně čas ani energie. Pokud je tento dotazník zaměřen jen na děti se specifickými poruchami - s minimálními projevy roztěkanosti apod., pak nevidím problém, aby byly v běžných třídách. Bývají často i šikovnější na cizí jazyky. Z vlastní zkušenosti mám několik dětí, které se častěji projevují před celou třídou ústně - popis obrázku, situace.“

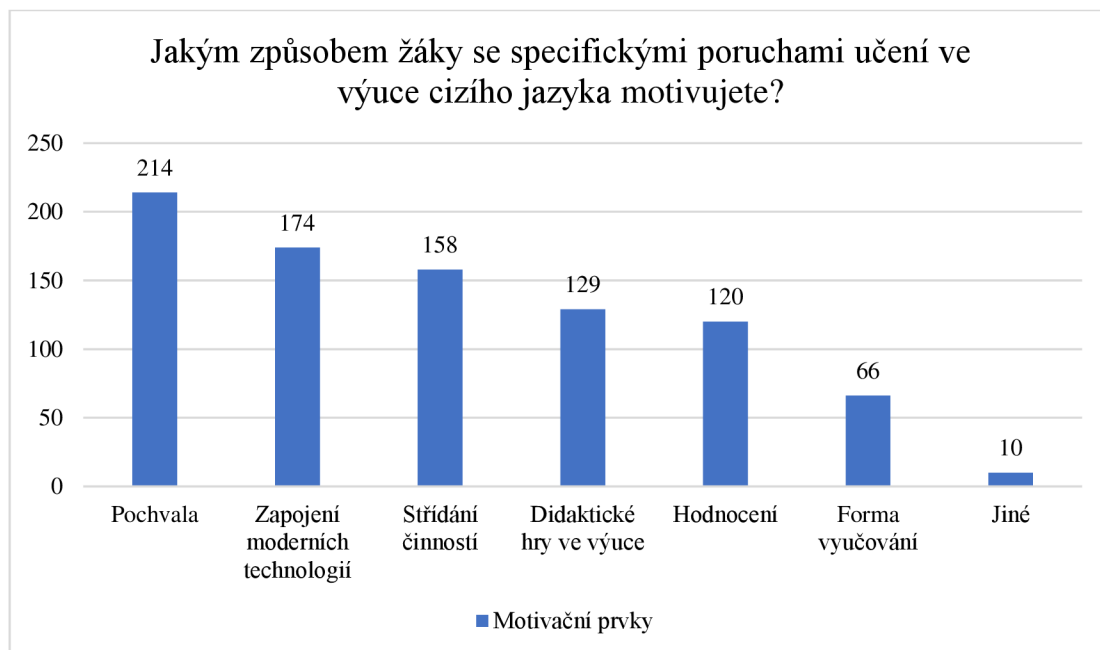
- *„Metody práce, více individuální přístup. Bohužel na přípravu není dostatek času.“*
- *„Je důležité, aby žák zvládal číst a psát v daném jazyce. Aby se naučil pracovat se slovní zásobou s použitím slovníků a v případě pochopení a orientace v obsahu pracoval s názorností - obrázky, videa, interaktivní tabule...Obsah učiva je zaměřený na konverzace praktických situací, kde žák používá krátké věty, ne velká souvětí.“*

Z odpovědí můžeme vidět, že někteří pedagogové se shodují s ostatními.

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y a speciálněpedagogické vzdělání

V rámci této kategorie, kde celkem bylo 7 respondentů se vyjádřil pouze 1 a uvedl, že by ocenil *„méně dětí, ve třídách, kde jsou děti integrovány“*

Otázka č. 17: Jakým způsobem žáky se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka motivujete? (Můžete vybrat více možností.)



Graf č. 14 – Motivace

Z výsledků znázorněných v grafu č. 14 můžeme vidět, že nejvíce učitelé jako prostředek k motivaci žáků se SPU volí pochvalu. Konkrétně se jednalo se o 95, 1 % respondentů, kteří tuto možnost zvolili. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo zapojení moderních technologií do výuky cizích jazyků za účelem motivace žáků, tuto možnost zvolilo 77, 3 % učitelů. Dále učitelé během výuky střídají činnosti, aby své žáky namotivovali, konkrétně tuto odpověď označilo 70, 2 %. Více než polovina respondentů, tedy 57, 3 %, označila, že k motivaci žáků využívají didaktické hry. Hodnocení jako motivační prvek používá 53, 3 % pedagogů. Dále můžeme vidět, že učitelé také žáky motivují formou vyučování, tuto možnost zvolilo 29, 3 % respondentů. A 4, 4 % respondentů označilo možnost „jiné“, tyto odpovědi opět blíže rozebereme pod následující tabulkou.

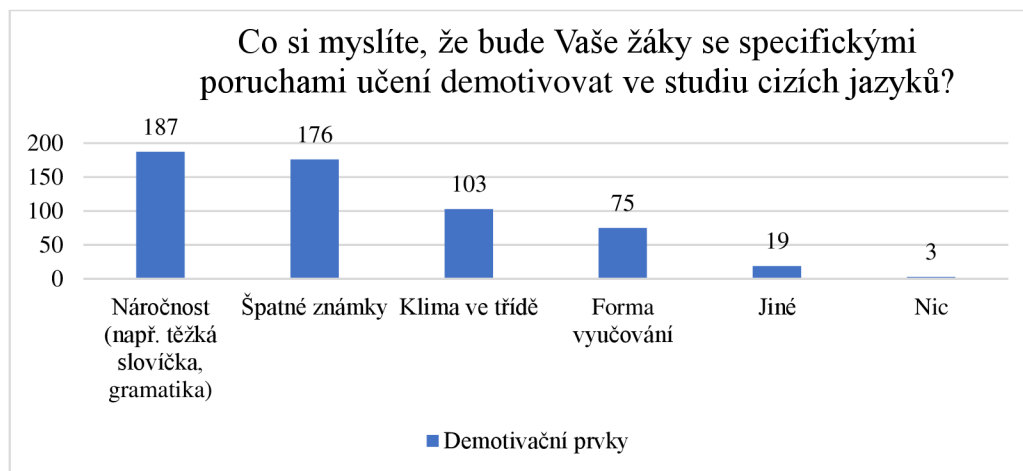
	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Pochvala	58	92, 1 %	7	100 %	117	96, 7 %	32	94, 1 %
Zapojení moderních technologií	45	71, 4 %	3	42, 9 %	97	80, 2 %	29	85, 3 %
Střídání činnosti	42	66, 7 %	6	85, 7 %	88	72, 7 %	22	64, 7 %
Didaktické hry	36	57, 1 %	3	42, 9 %	70	57, 9 %	20	58, 8 %
Hodnocení	35	55, 6 %	5	71, 4 %	63	52, 1 %	17	50 %
Forma vyučování	20	31, 7 %	0	0 %	32	26, 4 %	14	41, 2 %
Jiné	5	7, 9 %	0	0 %	4	3, 3 %	1	2, 9 %

Tabulka č. 12 – Motivace

Na základě výsledků můžeme vidět, že jako motivační prvek volí učitelé nejčastěji **pochvalu**. V rámci kategorie, do které řadíme učitele jazyků se SPP vzděláním, tuto možnost označilo všech 7 pedagogů. Dále tuto formu motivace volilo 96, 7 % učitelů s absolvovaným kurzem, 94, 1 % pedagogů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem a 92, 1 % učitelů s pouhou aprobací na cizí jazyk. Další možností, kterou učitelé měli v nabídce odpovědí, bylo **zapojení moderních technologií**. Zde můžeme pozorovat určitý pokles v rámci všech skupin. Využití moderních technologií za účelem motivace označilo 85, 3 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, 80, 2 % pedagogů s absolvovaným kurzem/seminářem, 71, 4 % učitelů s aprobací jen na cizí jazyk a 42, 9 % speciálních pedagogů. Je však nutné zohlednit, že speciálních pedagogů je oproti ostatním skupinám nízký počet. Třetí nejčastěji volenou možností bylo **střídání činností ve výuce**, zde můžeme však vidět pokles volby odpovědí v jednotlivých skupinách, avšak naopak u speciálních pedagogů byla tato forma motivace více zvolena než předchozí. Konkrétně tedy tuto možnost zvolilo 85, 7 % speciálních pedagogů, dále 72, 7 % učitelů s absolvovaným kurzem, 66, 7 % učitelů majících aprobaci pouze na cizí jazyk a nakonec 64, 7 % učitelů se SPP vzděláním a také s absolvovaným kurzem. Dále měli respondenti možnost zvolit jako odpověď, že využívají k motivaci **didaktické hry**, zde můžeme vidět další pokles četnosti odpovědí ve všech skupinách. Tuto možnost v dotazníku zvolilo 58, 8 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem, 57, 9 % učitelů

s absolvovaným kurzem, 57, 1 % pedagogů majících pouze aprobaci na cizí jazyk a 42, 9 % učitelů se SPP vzděláním. Další možností, kterou respondenti volili bylo **hodnocení**. Tato možnost byla opět volena nižším počtem respondentů, avšak speciální pedagogové byli opět výjimka a oproti předchozí odpovědi volilo tuto formu motivace více respondentů, jednalo se konkrétně o 71, 4 %. Dále tuto možnost označilo 55, 6 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk, dále 52, 1 % učitelů s absolvovaným kurzem a rovná polovina, tedy 50 %, učitelů majících SPP vzdělání a absolvovaný kurz. Poslední možností, kterou měli učitelé v nabídce, byla **forma vyučování**, tato možnost byla nejméně volena a vidíme výrazný pokles počtu respondentů v rámci jednotlivých skupin. Nejvíce tuto možnost volili učitelé mající SPP vzdělání a absolvovaný kurz, jednalo se o 41, 2 %, u této skupiny byl pokles nejmenší. Dále tuto možnost volilo 31, 7 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk, 26, 4 % učitelů s absolvovaným kurzem. Tuto možnost nezvolil žádný speciální pedagog. Učitelé stejně jako v předchozích otázkách se mohli vyjádřit v rámci odpovědi „jiné“, které další motivační prvky volí. Tuto možnost využilo 7, 9 % učitelů aprobovaných pouze na cizí jazyk, 3, 3 % učitelů mající mimo jiné absolvovaný kurz a 2, 9 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem. Nyní se blíže zaměříme na odpovědi, které byly v rámci jednotlivých skupin získány. Co se týče učitelů mající aprobaci pouze na cizí jazyk (tedy nemají doplněné jiné SPP vzdělání či kurz), ti převážně neposkytlí zpětnou vazbu, která by uváděla konkrétní příklady, uvedli: „*vším co jde*“, „*jako všechny ostatní...*“, „*hodnocím, pochvalou, didaktickými hrami ve výuce, zapojením moderních technologií do výuky, formou vyučování, střídáním činností, A stejně to nepomáhá...*“. Avšak 2 pedagogové v rámci této kategorie uvedli: „*nastavením dostupných cílů*“, „*do google učebny vkládám on-line aktivity (zejména ve wordwallu, odkazy na písničky a jiná on-line cvičení), s pomocí kterých mohou procvičovat doma*“. Učitelé mající aprobaci na cizí jazyk a absolvovaný kurz zmínili: „*individuálním přístupem, možnost doptat se, čas i mimo výuku*“, „*Aplikací učiva do reálné situace. Když například učíme rozhovory v restauraci, tak pak jdeme do restaurace.*“, „*pozitivním přístupem*“. Jeden učitel z této kategorie uvedl, že „*pochvalou, zbytek vyjmenovaných věcí by neměl být odměnou, ale běžnou součástí výuky.*“ Byla získaná také jedna odpověď od učitele majícího mimo aprobaci na cizí jazyk také SPP vzdělání a absolvovaný kurz, ten uvedl: „*Kompetenční karty.... Mapy uč. Pokroku*“

Otázka č. 18: Co si myslíte, že bude Vaše žáky se specifickými poruchami učení demotivovat ve studiu cizích jazyků? (Můžete vybrat více možností.)



Graf č. 15 - Demotivace

Otázka č. 18 se naopak zabývala demotivací žáků se SPU, jednalo se o otázku pro zajímavost, jak vnímají učitelé žáky a co si myslí, že je demotivuje. Z grafu č. 15 můžeme vidět, že na prvním místě je „náročnost“, jednalo se o 83, 1 % pedagogů, kteří tuto možnost označili. Dalším demotivačním prvkem jsou dle učitelů špatné známky, což označilo 78, 2 % respondentů. Dále má na demotivaci žáků dle učitelů vliv klima ve třídě, tuto možnost konkrétně zvolilo 45, 8 %. 33, 3 % respondentů uvedlo, že žáky demotivuje forma vyučování. Dále 8, 4 % učitelů uvedlo jinou možnost, která žáky dle jejich zkušeností demotivuje a pouze 1, 3 % uvedlo, že žáky nedemotivuje nic.

	Cizí jazyk/y (n = 63)		Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)		Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)		Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	
Náročnost ⁶	53	84, 1 %	5	71, 4 %	107	88, 4 %	22	64, 7 %
Špatné známky	50	79, 4 %	7	100 %	93	76, 9 %	26	76, 5 %
Klima ve třídě	30	47, 6 %	4	57, 1 %	54	44, 6 %	15	44, 1 %
Forma vyučování	21	33, 3 %	2	28, 6 %	39	32, 2 %	13	38, 2 %
Nic	1	1, 6 %	0	0 %	0	0 %	2	5, 9 %
Jiné	4	6, 3 %	0	0 %	12	9, 9 %	3	8, 8 %

Tabulka č. 13 – Demotivace

⁶ Např. těžká slovíčka, gramatika

Na základě výsledků z tabulky můžeme vidět, že mezi prvními nejvíce zvolenými možnostmi, které dle respondentů žáky demotivují, byla **náročnost** (jako příklad byla uvedena těžká slovíčka a gramatika). Jednalo se o 88, 4 % učitelů majících absolvovaný kurz, 84, 1 % učitelů s pouhou aprobací na cizí jazyk, 71, 4 % speciálních pedagogů a 64, 7 % učitelů majících SPP vzdělání i současně absolvovaný kurz, kteří tuto možnost zvolili. Z výsledků však můžeme vidět, že náročnost dle některých skupin pedagogů není tím největším demotivačním prvkem, ale považují za demotivační **špatné známky**, což byla další možnost v nabídce. Tuto možnost zvolilo všech 7 speciálních pedagogů, dále 79, 4 % učitelů s aprobací jen na cizí jazyk, 76, 9 % učitelů s absolvovaným kurzem a 76, 5 % pedagogů majících SPP vzdělání a absolvovaný kurz/seminář. Další možností bylo **klima ve třídě**, odpověď zvolilo 57, 1 % speciálních pedagogů, dále 47, 6 % učitelů majících pouze aprobaci na cizí jazyk, 44, 6 % pedagogů s absolvovaným kurzem a 44, 1 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem. Poslední konkrétně uvedenou možností, která byla v rámci dotazníku v nabídce byla **forma vyučování**. Že má forma vyučování vliv na demotivaci žáků se SPU označilo 38, 2 % učitelů se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem, dále 33, 3 % pedagogů majících pouze aprobaci na cizí jazyk, 32, 2 % učitelů s absolvovaným kurzem/seminářem a pouze 28, 6 % speciálních pedagogů. K dispozici byla také možnost zvolit, že žáky nedemotivuje nic, tuto možnost zvolili 2 učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem/seminářem a 1 pedagog mající pouze aprobaci na cizí jazyk. Opět i v této otázce se mohli učitelé volně vyjádřit v rámci odpovědi „jiné“. Svě poznatky uvedlo 12 pedagogů majících absolvovaný kurz a uvedli následující demotivační prvky, které u žáků se SPU vnímají: „*když nemají podporu z domu*“, „*vysoký cíl a neznalost možností jak vůbec nějakého cíle dosáhnout*“, „*myslím, že vše výše uvedené, ale hodně i to, že i přes velkou snahu některých, jsou pokroky jen minimální*“, „*množství učiva a úkolů*“, „*nálada ve společnosti - přístup k DCJ*“, „*převažující vlastní neochota ke vzdělávání*“, „*azbuka*“, „*zázemi v rodině*“, „*vlastní neúspěch žáka*“, „*interference s jinými jazyky*“, „*že nejsou schopni některé požadavky zvládat, i když se snaží*“, „*časový tlak, psaná forma*“. Dále se k tématu demotivace u žáků se SPU vyjádřili 4 učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a uvedli: „*všechno*“, „*klima ve třídě je rozhodující - děti s SPU se častěji nechtějí projevovat, protože se bojí posměchu spolužáků*“, „*to, že jsou ve třídě nejslabší a nemohou se rozvíjet v oblastech, ke kterým mají větší předpoklady*“, „*žáci nevidí potřebu učit se další cizí jazyk, jejich okolí (doma) ho nijak nevyužívá*“. A poslední 3 respondenti, kteří se k tématu vyjádřili na základě svých postřehů, byli učitelé mající SPP vzdělání a současně také absolvovaný kurz, ti uvedli následující demotivační prvky: „*nízký jazykový cit, krátkodobá paměť*“, „*známkování celkově, demotivace*

celková pro 2. cizí jazyk, když z těžkostí zvládají 1. cizí jazyk“, „v případě MÝCH žáků to známky nebudou, protože ví, že známky musí být, ale nejsou pro mě a tím i pro ně prioritou. Kladu důraz na to, aby se nebály dorozumět, říct si o něco apod.“.

Otázka č. 19: Zde můžete napsat své postřehy či připomínky k tématu.

Otázka č. 19 sloužila k volnému vyjádření k danému tématu na základě dobrovolnosti, tuto možnost využilo 31 respondentů. Opět jednotlivé odpovědi zařadíme do kategorií, které byly vytvořeny na základě vzdělání pedagogů.

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y (bez speciálněpedagogického vzdělání či absolvovaného kurzu)

V rámci této skupiny se vyjádřilo k tématu 7 respondentů. Přičemž 2 respondenti se shodují, že je nutný **individuální přístup** ke každému žákovi. Ostatní respondenti se vyjadřují k různým tématům, a proto budou jejich odpovědi citovány. Zmínili následující:

- *„Snažím se hodnotit individuální progres. Neopravuji "překlepy", když je evidentní, že slova znají, jen se jim nepovedlo je napsat se všemi písmenky ve správném pořadí. Hodně chválím a podporuji. Přihlížím hlavně k činnostem, které jsou pro ně méně problematické. Třeba k mluveného projevu a poslechu, když vím, že psaní dělá potíže.“*
- *„Nutno zohlednit vhodnost cizích jazyků pro výuku dětí s SPU... Někdy lepší se zaměřit na jejich jiné dovednosti, zručnost apod.“*
- *„Výše uvedené principy a pomůcky považuji za univerzální a samozřejmé při práci se všemi žáky, nejen s SPU.“*
- *„Myslím si, že je velmi důležité, abychom všichni učitelé absolvovali v průběhu roku školení jak pracovat se žáky s různými poruchami učení nebo chování. Nikdo nejsme aprobovaní specialisté ve speciální pedagogice a to si myslím je velká chyba co se inkluze týče. A už vůbec nemluví o asistentech pedagoga, kteří mají pouze výuční list a pak vykonávají funkci po absolvování tříměsíčního online kurzu.“*
- *„Poslední dobou se stále mluví o dětech s problémy, ale úplně se zapomíná na ty nadané. Respektuji děti se specifickými poruchami, dávám jim víc času, respektuji slovíčka napsané foneticky, vynechávám dlouhé texty s porozuměním, snažím se je chválit, ale ne na úkor ostatních.“*

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y a absolvovaný kurz/seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPU

V rámci této skupiny na tuto otázku odpovědělo 21 respondentů. Vzhledem k odlišným odpovědím budou odpovědi přímo citovány. Jednalo se o následující odpovědi, které učitelé uváděli:

- „Nemám tak těžké případy, většinou stačí výše uvedené. Ale zásadní je motivace a podpora rodiny.“
- „Nejlepší jsou asistenti, párová výuka.“
- „U každého žáka se snažím hodnotit pokrok, dát další šanci a mít je rád takové, jací jsou.“
- „Obecně si myslím, že největším problémem výuky cizích jazyků na ZŠ, potažmo SŠ, je velké množství žáků ve skupině.“
- „Už jste někdy učila v jedné skupině 9 žáků IX. ročníku, z toho 2 s kombinovanou dysporuchou, 5 žáků 7. ročníku, z toho 1 s poruchou chování (nemluví) a 1 s kombidysporuchou z Ukrajiny?“
- „Výuka cizích jazyků je pro tyto žáky náročná, často jsou přetěžováni už v jiných předmětech a občas "nemají kapacitu" vstřebat kvantum učiva jazyka.“
- „Hodně to záleží, jestli žák doma pracuje nebo ne.“
- „Každý žák by měl zažít úspěch, proto nechávám žáky, aby přišli s něčím svým, zadávám dobrovolné projekty, které mohou vypracovat a následně prezentovat. Zahrnuji práci s knihami, videi apod.“
- „Určitě bych zmínila, že úspěšnost vzdělání inkudovaných žáků záleží na kvalitě vzdělání z vysokých škol. Je fajn, že vše známe teoreticky, ale v praxi to pak jaksi nefunguje...“
- „Nejdůležitější je motivace žáka, pokud sám chce, pak je všechno mnohem jednodušší.“
- „Důležité je také sociální zázemí rodiny a spolupráce se školou.“
- „Inkluze ve své stávající podobě NEFUNGUJE a je příliš drahá.“
- „Je poměrně málo kolegů, kteří se dokáží vžít do pocitů těchto žáků.“
- „Rozhodně zrušit povinný druhý cizí jazyk na ZŠ.“
- „Lidé, kteří rozhodují o koncepci základního vzdělávání v našem státě, by si měli plně uvědomit, že mezi žáky panují obrovské individuální rozdíly nejen v jejich schopnostech a intelektových předpokladech, ale také ve volních vlastnostech a prioritách. Většina

žáků (více než 90 %) dosáhne na základní škole na svůj "strop", a to již v některém z nižších ročníků, následně zažívá zcela zbytečnou frustraci z neúspěchu a ta je výrazně demotivuje.“

- *„Základem je individuální práce se žáky.“*
- *„U většiny těchto dětí je hlavní problém spíše celková neochota učit se, jakkoli se vzdělávat. Je jen málo z nich, kteří o to mají zájem a snaží se posunout dál.“*

Dva respondenti svoji odpověď aplikovali přímo na předmět (německý a ruský jazyk), který vyučují a zmínili následující:

- *„Německý jazyk je na ZŠ jako 2.cizí jazyk, proto je nutné k němu přistupovat jako k seznamovacímu jazyku, motivovat proč se ho učit a učit ho hlavně komunikací a neustálým opakováním a systematicky. Hlavní důraz kladu na slovní zásobu, gramatika se dostaví sama díky komunikaci a neustálému opakování. Za mě je nejdůležitější přístup vyučujícího k individuálním odlišnostem a vytvořit ve skupině příjemnou atmosféru a to nejen v NJ...“*
- *„Ruština je velmi náročný jazyk pro žáky se specifickými poruchami učení. Azbuka je jedním z nejvíce demotivujících faktorů při učení. Děti s dyslexií se nezvládají vyznat v azbuce (následně nemůžou číst a psát), děti s dysgrafií a dysortografií nejsou schopné psát rusky (neexistuje žádná alternativa jako comenia script).“*

Dva respondenti reagovali na zpracování dotazníku, jeden uvedl *„proč potřebujete vědět, zda jsem žena nebo muž?“*. A druhý respondent zmínil: *„omlouvám se, ale připomínka k dotazníku – je v českém jazyce, výraz „other“ je proto nevhodný.“* V tomto případě je otázkou, kde se stala chyba, jelikož celý dotazník byl vytvořen v českém jazyce, včetně uvedených odpovědí *„jiné“*. Je možné, že daný respondent měl prohlížeč nastaven v cizím jazyce.

Pedagogové mající aprobaci na cizí jazyk/y, speciálněpedagogické vzdělání a současně absolvovaný kurz/seminář

V rámci této skupiny na otázku odpověděli 3 respondenti, které budeme též citovat, uvedli následující:

- *"Don't be afraid to make mistakes" „Chybami se učíme, proto bychom se neměli bát je dělat. Děti málo mluví v hodinách cizího jazyka tím daným jazykem. Často je velký prostor věnován gramatice, vyučované v češtině, a nezbývá čas na samotnou*

- konverzaci. Je to i nejistotou samotných učitelek či učitelů v angličtině, ne všichni jsou schopni plynule komunikovat v angličtině, např. na prvním stupni. Někteří neměli příležitost doposud vycestovat, být nějaký čas například na praxi v zahraničí. “*
- *„Jako speciální pedagog a angličtinář jsem si vědoma, že žáci s SPU potřebují jiný přístup a odlišné pomůcky, nicméně nemám dostatek času ani energie se všem těmto dětem věnovat individuálně. Z praxe vím, že většina učitelů tyto žáky pouze mírněji známkuje. “*
 - *„Výuka cizích jazyků je náročná pro každého žáka, který se neučí a nevěnuje více pozornosti a snahy i jiným formám – prostředkům, které výuku cizího jazyka doplní – jako je poslouchání písní, sledování filmů, komunikace s rodilým mluvčím, cestování ... Důležité je chtít a také pochopit, že nás znalost cizích jazyků seznamuje i se životy, kulturou, zvyky a způsoby života lidí v daném státě. Pokud žák nebude zvládat cizí jazyk na úrovni aktivní komunikace, nevadí. Je důležité, že ho umí upotřebit v situacích spojených s cestováním a domlouváním. “*

10 Zhodnocení výzkumných předpokladů

Na základě zpracovaných dat nyní vyhodnotíme platnost či neplatnost stanovených předpokladů.

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou subjektivně pociťovat dostatek znalostí pro výuku žáků se SPU oproti učitelům bez SPP vzdělání a učitelům pouze s doplňujícím kurzem.

	Cizí jazyk/y a SPP + Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 41)		Cizí jazyk/y + Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 184)	
Ano	7	17,1 %	10	5,4 %
Spíše ano	32	78 %	108	58,7 %
Spíše ne	2	4,9 %	59	32,1 %
Ne	0	0 %	7	3,8 %

Tabulka č. 14 - Vyhodnocení předpokladu č. 1

Na základě výsledků z tabulky č. 14 můžeme vyvodit, že učitelé mající SPP vzdělání a pedagogové se SPP vzděláním i absolvovaným kurzem subjektivně pociťují či spíše pociťují dostatek znalostí pro výuku žáků se SPU oproti pedagogům bez SPP vzdělání a učitelům pouze s absolvovaným kurzem.

Předpoklad č. 1 byl tedy potvrzen.

Předpoklad č. 2: Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly v hodnocení toho, v čem mají žáci se SPU při výuce cizích jazyků největší potíže.

Pořadí oblastí dle četnosti způsobujících žákům se SPU potíže ve výuce cizích jazyků (5 = nejvíce problematická oblast, 1 = nejméně problematická oblast)					
	5	4	3	2	1
Cizí jazyk/y (n = 63)	Psaní	Gramatika	Poslech	Výslovnost	Slovní zásoba
Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)	Psaní	Gramatika	Slovní zásoba	Poslech	Výslovnost

Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)	Psaní / Gramatika		Slovní zásoba	Poslech / Výslovnost	
Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	Psaní	Gramatika	Slovní zásoba	Výslovnost	Poslech

Tabulka č. 15 – Vyhodnocení předpokladu č. 2

Na základě výsledků znázorněných v tabulce č. 15 můžeme vidět, že učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a učitelé mající SPP vzdělání a současně absolvovaný kurz uvedli jiné pořadí oblastí, které žákům činí obtíže než učitelé mající absolvovaný kurz a speciální pedagogové. Jsou tedy očividné určité nuance ve volbě odpovědí.

Předpoklad č. 2 tedy nebyl potvrzen.

Předpoklad č. 3: Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly v hodnocení toho, co žákům se SPU při výuce cizích jazyků nečiní obtíže.

Pořadí oblastí dle četnosti nezpůsobujících žákům se SPU potíže ve výuce cizích jazyků (5 = nejméně problematická oblast, 1 = nejvíce problematická oblast)					
	5	4	3	2	1
Cizí jazyk/y (n = 63)	Slovní zásoba	Výslovnost	Poslech	Gramatik a	Psaní
Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)	Slovní zásoba	Poslech	Výslovnost	Gramatik a	Psaní
Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)	Výslovnost / Poslech		Slovní zásoba	X	X
Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	Slovní zásoba	Výslovnost	Poslech	Gramatik a	X

Tabulka č. 16 – Vyhodnocení předpokladu č. 3

Na základě vyhodnocení předpokladu č. 3 je možné vyvodit, že učitelé mající absolvovaný kurz a speciální pedagogové volí odlišné pořadí odpovědí než učitelé bez SPP vzdělání a pedagogové se SPP vzděláním i absolvovaným kurzem.

Předpoklad č. 3 tedy vzhledem k rozdílnému pořadí odpovědí nebyl potvrzen.

Předpoklad č. 4: Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU realizovat více podpůrných opatření než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.

	Cizí jazyk/y a SPP + Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 41)		Cizí jazyk/y + Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 184)	
Navýšení časového limitu	40	97,6 %	170	92,4 %
Využití ICT	37	90,2 %	160	86,9 %
Střídání činností	36	87,8 %	154	83,7 %
Didaktické hry	32	78 %	120	65,2 %
Asistent pedagoga	25	61 %	109	59,2 %
Různé formy hodnocení	29	70,7 %	92	50 %
PLPP	10	24,2 %	81	44 %
IVP	19	46,3 %	67	36,4 %
Změna zasedacího pořádku	13	31,7 %	71	38,6 %
Kompenzační pomůcky	17	41,5 %	62	33,7 %
Jiné	1	2,4 %	5	2,7 %

Tabulka č. 17 - Vyhodnocení předpokladu č. 4

Tabulka č. 17 poukazuje na skutečnost, že skupina respondentů, která zahrnuje učitele bez SPP vzdělání a učitele s absolvovaným kurzem, využívá ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU plán pedagogické podpory a změnu zasedacího pořádku více než druhá skupina respondentů (speciální pedagogové a speciální pedagogové s absolvovaným kurzem). Avšak i přesto si můžeme povšimnout, že speciální pedagogové a učitelé se SPP vzděláním a současně absolvovaným kurzem realizují více PO než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé mající absolvovaný kurz.

Předpoklad č. 4 byl potvrzen.

Předpoklad č. 5: Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU využívat více kompenzačních pomůcek než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.

	Cizí jazyk/y a SPP + Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 41)		Cizí jazyk/y + Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 184)	
Pracovní sešity a učebnice	34	82, 9 %	158	85, 9 %
Počítačové programy	31	75, 6 %	128	69, 6 %
Přehledy učiva	27	65, 9 %	130	70, 7 %
Názorné pomůcky	30	73, 2 %	101	54, 9 %
Audionahrávky	25	61 %	102	55, 4 %
Kartičky se slovní zásobou	24	58, 5 %	85	46, 2 %
Využívání barev	24	58, 5 %	75	40, 8 %
Notebook	8	19, 5 %	36	19, 6 %
Čtecí záložky, čtecí okénko	5	12, 2 %	13	7, 1 %
Jiné	3	7, 3 %	11	6 %

Tabulka č. 18 - Vyhodnocení předpokladu č.5

Tabulka vyhodnocující předpoklad č. 5 poukazuje na fakt, že učitelé bez SPP vzdělání a učitelé s absolvovaným kurzem využívají pracovní sešity a učebnice, přehledy učiva a notebooky více než speciální pedagogové a učitelé mající SPP vzdělání i absolvovaný kurz. Je však nutné si povšimnout, že u využití notebooku ve výuce je rozdíl mezi skupinami pouze 0, 1 % a také je třeba zohlednit, že se jedná o finančně normovanou pomůcku a není tedy samozřejmostí. Celkově si však můžeme povšimnout, že speciální pedagogové a učitelé se SPP vzděláním a současně absolvovaným kurzem využívají ve výuce více pomůcek než učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a učitelé s absolvovaným kurzem.

Předpoklad č. 5 byl potvrzen.

Předpoklad č. 6: Předpokládáme, že učitelé se SPP vzděláním a učitelé se SPP vzděláním a současně doplňujícím kurzem budou ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU aplikovat více relevantních principů než učitelé bez SPP vzdělání a učitelé pouze s doplňujícím kurzem.

	Cizí jazyk/y a SPP + Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 41)		Cizí jazyk/y + Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 184)	
Respektování individuality žáka	40	97,6 %	166	90,2 %
Komunikativní přístup	34	82,9 %	144	78,3 %
Kumulativní princip	30	73,2 %	137	74,5 %
Sekvenční postup	26	63,4 %	120	65,2 %
Respektování stylu učení	20	48,8 %	89	48,4 %
Multisenzoriální vyučování	26	63,4 %	76	41,3 %
Strukturovaný postup	17	41,5 %	68	37 %
Mateřská metoda	10	24,4 %	43	23,4 %
Žádný z uvedených	0	0 %	2	1,1 %
Jiný	2	4,9 %	4	2,2 %

Tabulka č. 19 - Vyhodnocení předpokladu č. 6

Z výsledků znázorněných v tabulce č. 19 vyplývá, že učitelé bez SPP vzdělání a učitelé s doplňujícím kurzem ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU aplikují kumulativní princip a sekvenční postup více než speciální pedagogové a učitelé mající SPP vzdělání a současně absolvovaný kurz. I přesto, že u některých dalších principů jsou rozdíly mezi oběma skupinami minimální, aplikují speciální pedagogové a učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem více relevantních principů než učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a učitelé s absolvovaným kurzem.

Předpoklad č. 6 byl potvrzen.

Předpoklad č. 7: Předpokládáme, že mezi učiteli se nebudou vyskytovat rozdíly ve způsobu motivace žáků se SPU.

	Pořadí motivačních prvků realizovaných učiteli dle četnosti (5 = nejčastější motivační prvek, 1 = nejméně častý motivační prvek)					
	6	5	4	3	2	1
Cizí jazyk/y (n = 63)	Pochvala	ICT ⁷	Střídání činnosti	Didaktické hry	Hodnocení	Forma vyučování
Cizí jazyk/y a kurz/seminář (n = 121)	Pochvala	ICT	Střídání činnosti	Didaktické hry	Hodnocení	Forma vyučování
Cizí jazyk/y a SPP (n = 7)	Pochvala	Střídání činností	Hodnocení	ICT / Didaktické hry		X
Cizí jazyk/y a SPP a kurz/seminář (n = 34)	Pochvala	ICT	Střídání činnosti	Didaktické hry	Hodnocení	Forma vyučování

Tabulka č. 20 - Vyhodnocení předpokladu č. 7

Na základě výsledků znázorněných v tabulce č. 20 je zřejmé, že speciální pedagogové uvedli jiné pořadí motivačních prvků, které nejčastěji ve výuce u žáků se SPU aplikují.

Vzhledem k této odlišnosti nebyl předpoklad č. 7 potvrzen.

⁷ Zapojení moderních technologií

11 Diskuse

Diplomová práce se v rámci výzkumného šetření zabývala výukou cizích jazyků u žáků se SPU na 2. stupni ZŠ. Vzhledem k inkluzi tuto problematiku považujeme za zcela aktuální téma, se kterým se potýká řada pedagogů. Proto praktická část byla zaměřena právě na pedagogy a jejich práci při výuce cizích jazyků se žáky se SPU.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a případně v čem existují ve výuce jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků 2. stupně ZŠ vzhledem k jejich dosaženému vzdělání. K tomuto hlavnímu cíli byly vytyčeny dílčí cíle, které se zaměřily na rozdíly mezi učiteli ve volbě podpůrných opatření, pomůcek, v aplikaci principů ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU a ve způsobu motivace žáků. Pozornost byla také věnována rozdílům mezi učiteli s různým vzděláním v subjektivním pocíťování dostatku znalostí pro výuku žáků se SPU. A dále jsme se zaměřili na oblasti, které žákům činí a naopak nečiní potíže ve výuce cizích jazyků opět z pohledu učitelů s různým vzděláním.

Nejprve se však budeme věnovat výsledkům, které se zabývaly znalostmi pedagogů týkajícími se právě práce se žáky se SPU a jejich subjektivním názorem, zda považují své znalosti za dostatečné. Ukázalo se, že na základě srovnání, jsou si svými znalostmi jistí či spíše jistí speciální pedagogové a učitelé se SPP vzděláním i absolvovaným kurzem více než učitelé s pouhou aprobací na cizí jazyk a učitelé s absolvovaným kurzem. Tato skutečnost nás nepřekvapila a očekávali jsme, že učitelé se SPP vzděláním si budou jistější než učitelé bez SPP vzdělání. Kristlová (2019, s. 63), která se zabývá přístupy pedagogů k žákům se SPU na 2. stupni ZŠ, zjišťovala, zda mají učitelé také dostatek informací o SPU a o intervenci. Také došla k pozitivnímu výsledku, že převážně mají respondenti dostačující či spíše dostačující množství informací. Myslíme si však, že výsledky bude zkreslovat také subjektivní pohled učitelů.

Dále jak již bylo zmíněno, výzkumné šetření se věnovalo oblastem, které žákům dle učitelů činí problémy při výuce cizích jazyků. Zde se všichni učitelé bez ohledu na vzdělání shodli, že nejvíce problematickou oblastí je psaní, což se dalo očekávat vzhledem k tomu, že se řada učitelů setkává se žáky s dysgrafií. Dále všechny skupiny pedagogů rozdělených dle vzdělání uvedly, že druhou nejvíce problematickou oblastí je gramatika. Poté došlo k určitým nuancím (viz tabulka č. 15), jelikož učitelé cizích jazyků a speciální pedagogové mající i absolvovaný kurz uvedli jiné problematické oblasti než učitelé s absolvovaným kurzem a speciální pedagogové. Naopak oblast, která celkově dle respondentů žákům problémy nečiní

je slovní zásoba (viz graf č. 9). Avšak tohoto názoru nejsou speciální pedagogové a za nejméně problematickou oblast považují výslovnost a poslech (viz tabulka č. 16) a až poté uvedli slovní zásobu. Předpokládali jsme, že učitelé si budou uvědomovat individualitu každé specifické poruchy učení a především každého žáka, což se potvrdilo, vzhledem k četnosti odpovědí a vyjádření v rámci „jiných“ odpovědí.

Klíčové otázky v dotazníku se však zabývaly realizací podpůrných opatření, pomůcek a aplikování relevantních principů ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU. Na základě komparace se ukázalo, že speciální pedagogové a speciální pedagogové mající absolvovaný kurz/seminář volí více PO, pomůcek a principů než učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a pedagogové s absolvovaným kurzem. Musíme tedy podotknout, že dosažené vzdělání pedagogů má vliv na jejich přístup k žákům se SPU. Je však nutné zohlednit, že byl získán nižší počet speciálních pedagogů a speciálních pedagogů s absolvovaným kurzem než učitelů s pouhou aprobací na cizí jazyk a učitelů s absolvovaným kurzem. Avšak i kdyby byl získán větší počet speciálních pedagogů, situace by se dle našeho názoru nezměnila. Protože učitelé se SPP vzděláním získali během studia řadu znalostí, které mohou do praxe aplikovat a učitelé s pouhou aprobací během studia neměli takovou možnost, respektive speciální pedagogice bylo během jejich studia věnováno minimum času.

Nyní se blíže zaměříme na podpůrná opatření, která respondenti uvedli, celkově si můžeme povšimnout, že se učitelé shodují a nejvíce ve výuce cizích jazyků umožňují žákům navýšení časového limitu, dále do výuky zapojují moderní technologie a střídají činnosti (viz graf č. 10). Myslíme si, že tyto výsledky nejsou nijak překvapivé. Navýšení časového limitu je běžné a často je žákům poskytován čas navíc, např. při plnění úkolů. Zapojení moderních technologií považujeme již za běžnou součást výuky, vzhledem k celé řadě možností v podobě kvízů, interaktivních cvičení a různých didaktických her. Avšak v rámci šetření byla oslovena řada vesnických škol, kde může být nedostatek moderních technologií a učitelé mohou být ve své práci limitováni. Avšak myslíme si, že vzhledem k tomu, že si učitelé vyzkoušeli, respektive byli nuceni, vyučovat v online prostoru během pandemie, naučili se využívat řadu nových technologií a aplikací.

Zajímavostí je, že pouze 79 z celkového počtu 225 respondentů uvedlo, že ve výuce cizích jazyků využívají kompenzační pomůcky, přitom jedna otázka byla věnována právě pomůckám. A výsledky v rámci této otázky si nyní rozebereme. Celkově respondenti uvedli, že nejvíce využívají ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU pracovní sešity a učebnice, počítačové programy a přehledy učiva (graf č. 11). Očekávali jsme, že na prvním místě budou

právě pracovní sešity a učebnice, jelikož jsou běžnou součástí výuky na základní škole. Klíčové však bylo zjistit, zda se vyskytují rozdíly mezi pedagogy na základě jejich vzdělání. Bylo zjištěno, že učitelé mající pouze aprobaci na cizí jazyk a učitelé s absolvovaným kurzem využívají ve výuce více učebnice a pracovní sešity, přehledy učiva a notebooky než speciální pedagogové a speciální pedagogové a absolvovaným kurzem. Je však nutné zohlednit fakt, že notebook není běžně dostupný a jedná se o finančně normovanou pomůcku, kterou nemá k dispozici každý žák. Vnímáme jako významné pozitivum, že učitelé bez SPP vzdělání a učitelé s absolvovaným kurzem využívají právě přehledy učiva, tato pomůcka žákům se SPU může výrazně usnadnit přijímání nových informací, ale tak utvrzování osvojeného učiva. Charyparová (2021, s. 58) se ve svém výzkumu zabývala přístupy pedagogů k žákům se SPU, avšak na rozdíl od nás se zaměřila na 1. stupeň ZŠ. V dotazníkovém šetření však uvedla některé stejné pomůcky, jednalo se o praktické a názorné pomůcky, karty se slovy, čtecí záložky a gramatické přehledy, zbylé pomůcky nebyly totožné jako naše. Veškeré zmíněné pomůcky kromě gramatických přehledů byly u výzkumného šetření Charyparové zvoleny vyšším počtem respondentů než v našem případě. Pouze zmíněné gramatické přehledy zvolilo 36, 8 % respondentů a v našem případě využívá přehledy učiva 69, 8 % učitelů. Dle našeho názoru je tato skutečnost způsobena především rozdílným věkem žáků, jelikož žáci na 1. stupni ZŠ budou potřebovat odlišné pomůcky než žáci na 2. stupni.

Nyní se zaměříme na již zmíněné principy, které učitelé ve výuce u žáků se SPU aplikují. Celkově učitelé nejvíce uvedli, že ve výuce respektují individualitu žáka, dále aplikují komunikativní přístup a kumulativní princip (viz graf č. 13). Na základě komparace skupin vyšlo na povrch, že učitelé s pouhou aprobací na cizí jazyk a učitelé s absolvovaným kurzem aplikují ve výuce více kumulativní princip a sekvenční postup než speciální pedagogové a učitelé se SPP vzděláním a absolvovaným kurzem (viz tabulka č. 19). 1 pedagog bez SPP vzdělání a 1 učitel s absolvovaným kurzem dokonce uvedli, že žádný z vyjmenovaných principů ve výuce neaplikují, což považujeme za zarážející, jelikož některé principy jsou běžně aplikovatelné i u žáků bez SPU, s čímž se ztotožnili i 2 respondenti a uvedli, v rámci „jiné“ možnosti, že tyto principy aplikují běžně bez ohledu, zda se jedná o žáka se SPU či nikoli. Charyparová (2021, s. 58) zmínila v rámci dotazníkového šetření 3 stejné principy jako my, jednalo se o multisenzoriální, strukturovaný a komunikativní přístup a další jiné, které se neztotožňují s našimi. Zajímavostí je, že v případě výzkumu Charyparové (2021, s. 58) uvedli všichni respondenti multisenzoriální a strukturovaný přístup, jednalo se tak o nejčastěji používané přístupy. V našem případě je multisenzoriální přístup až 6. nejčastěji zvolenou

odpovědí a konkrétně se jednalo o 45, 3 % respondentů. Naopak komunikativní přístup u výzkumu Charyparové volilo pouze 36, 8 % učitelů, což u nás tvořilo 79, 1 % respondentů. Myslíme si, že vliv na rozdílné výsledky bude mít především věk žáků, jelikož u žáků na 2. stupni ZŠ je reálné v anglickém jazyce více uplatňovat např. komunikativní přístup vzhledem k vyšší úrovni jazyka.

Poslední oblast, která v rámci výzkumného šetření byla zkoumána, byl způsob motivace, který učitelé ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU realizují. Tuto oblast vnímáme jako velmi podstatnou, jelikož žáci se SPU se potýkají s řadou překážek a některé jen těžko překonávají. Avšak aby měl žák snahu se i nadále rozvíjet a i přes různé problémy se zapojoval do výuky, je nutné, aby měl motivaci. Učitelé převážně zvolili, že nejčastěji jako motivační prvek volí pochvalu, což považujeme za klíčové. Pro žáky se SPU je důležité, aby se poukazovalo na jejich silné stránky, případně posuny v rámci určité látky. Na základě toho můžou mít s větší pravděpodobností zájem o další vzdělávání a nebudou stagnovat, případně vynakládat minimální úsilí ve výuce. Myslíme si, že učitelé, kteří žáky se SPU označili za „líné“ nebudou mít se žáky pozitivní vztahy, a i kdyby se snažili použít různé motivační prvky, nikdy nebudou tolik efektivní. Je nutná také empatie ze strany učitele. Očekávali bychom, že učitelé také volí k motivaci převážně hodnocení, tato možnost však skončila na předposledním místě a na základě jiných odpovědí se ukázalo, že hodnocení berou za povinnou součást a nepovažují jej za motivační. Myslíme si, že zde se vyskytl problém v tom, že učitelé si k pojmu hodnocení automaticky přiřadí na základě asociace slovo „známkování“, avšak spadá sem celá řada typů hodnocení, např. slovní. Tato odpověď měla být blíže specifikována, aby nedošlo právě k tomu, že si učitelé vybaví pouze známky.

Mimo stanovené cíle, vyšly na povrch také jiné zajímavosti související s problematikou výuky cizích jazyků na základě otevřených otázek, které dotazník obsahoval. Respondenti vnímají určitá úskalí, která blíže definovali. Učitelé se shodují, že je velmi problematická povinná výuka 2. cizího jazyka u žáků se SPU a jsou názoru, že by další cizí jazyk měl být vyučován na základě dobrovolnosti. Také bylo otevřeno téma využití asistentů pedagoga. Vzhledem k inkluzi mají učitelé ve svých třídách řadu žáků s PO různých stupňů a jedná se nejen o žáky se SPU, ale také žáky s různými dalšími diagnózami. I přesto si někteří pedagogové v dotazníku stěžovali, že nemají asistenta pedagoga k dispozici a jejich nízký počet vnímají jako značné negativum. Blíže můžeme tuto skutečnost znázornit na základě počtu, konkrétně tedy má k dispozici AP 134 respondentů, což je 59, 6 %. Objevili se učitelé, kteří vnímají nízkou kvalifikaci asistentů jako problém. Také vnímáme tuto skutečnost jako

problematickou a pokud samotní učitelé neví, jak s žáky pracovat a k dispozici mají AP, který absolvoval pouze kurz a také si není jistý, nedochází tak k efektivnímu vzdělávání. Jeden respondent také uvedl, že na škole nemají speciálního pedagoga, avšak vnímá, že by jeho přítomnost byla třeba. S čímž se ztotožňují další 2 pedagogové a byla by vítána i tandemová výuka. Kristlová (2019, s. 66) ve svém výzkumu uvádí, že s AP spolupracuje 75, 2 % respondentů, což je více než v našem výzkumném šetření. Také se pedagogové zamýšleli nad skutečností, že by ve třídě ocenili méně žáků ve skupině, aby na ně měli více času. S čímž souvisí další problém, který respondenti zmiňovali, a tím je právě nedostatek času. Z výsledků vychází na povrch, že učitelé by rádi realizovali různé principy či metody, avšak nedostatek času a vysoký počet dětí ve třídě je klíčovým problémem. Dále učitelé, kteří nemají určité speciálněpedagogické vzdělání, případně mají pouze kurz/seminář by ocenili další vzdělávání v rámci této problematiky, ocenili by různá školení či webináře. S touto skutečností se setkala ve své práci i Loosová (2022, s. 70), která na základě kvalitativního výzkumu zjistila, že 3 respondenti neabsolvovali žádný kurz či seminář, avšak rádi by se do budoucna dovzdělali.

Závěrem musíme podotknout, že až na pár výjimek, které považují děti na základě stereotypů za „líné“, se účastnili dotazníkového šetření pedagogové, kteří o problematiku jeví zájem, snaží se žákům se SPU pomoci, blíže je pochopit, poznat jejich specifika a na základě toho žáky individuálně vzdělávat. Což považujeme za velmi příznivé zjištění. Překvapilo nás, že bylo získáno tolik respondentů, kteří mají speciálněpedagogické vzdělání či absolvovaný kurz/seminář zabývající se touto problematikou, případně obojí. Konkrétně se jednalo o 162 respondentů, kteří měli určité vzdělání zabývající se žáky se SPU. A pouze 63 respondentů neabsolvovalo studium speciální pedagogiky a ani neabsolvovalo kurz či seminář. Bohužel realita je taková, že učitelé nemají vždy vhodné podmínky, jak již z odpovědí vyplývá. Někteří učitelé si také uvědomují, že kolem sebe mají kolegy, kteří zájem o tuto problematiku nemají, což vzhledem k inkluzivním přístupům nevnímáme jako vhodné. Myslíme si, že dotazníkové šetření přineslo spoustu dalších zajímavých myšlenek od učitelů s různou délkou praxe a na základě různého vzdělání.

11.1 Limity výzkumu

Jak již bylo zmíněno v kapitole č. 7, dotazníkové šetření nese řadu výhod, ale i nevýhod. V našem případě mohl výsledek dotazníkového šetření zkreslit především subjektivní pohled respondentů, případně nepravdivá sdělení. Tudiž mohly být získány odpovědi, které neodpovídají realitě.

Také je nutné zohlednit, že dotazník převážně vyplnili respondenti, kteří o výzkumné šetření jeví zájem. Proto mohlo dojít ke skutečnosti, že převažovali respondenti, kteří o danou problematiku jeví zájem.

A v neposlední řadě je nutné zmínit, že problematiku otázkou v dotazníku bylo zjišťování pohlaví respondentů. Tato otázka v rámci sběru dat na Facebooku dvěma jedincům přišla nevhodná. Byla získána zpětná vazba, že by měly být zařazeny následující odpovědi – „jiné“ či „nechci uvést“. Případně by tato otázka neměla být uvedena. K této problematice se také vyjádřil jeden respondent v rámci poslední otevřené otázky v dotazníku a uvedl: „Proč potřebujete vědět, zda jsem žena nebo muž?“ Tuto skutečnost můžeme tedy též považovat za limit výzkumu. Jelikož díky této otázce někteří respondenti pravděpodobně nechtěli dotazník vyplnit.

11.2 Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že z výsledků vyplynulo, že někteří učitelé považují své znalosti za nedostatečné, pocítují určité rezervy a ocenili by více školení či webinářů zabývajících se žáky se SPU, je nutné tuto skutečnost nepřehlížet. Řešením pro tyto pedagogy, kteří jsou již v praxi, je absolvování vzdělávacích kurzů a webinářů, např. vzdělávání pedagogů pod záštitou DYS-centra v Praze⁸. Případně se mohou účastnit online webinářů, které nabízí vzdělávací portál „v lavici“⁹. Celkově by však bylo dobré, aby budoucí učitelé byli již v rámci vysokoškolského studia blíže seznámeni s touto problematikou a určité znalosti získali již během studia.

I když se mezi jednotlivými skupinami pedagogů projevily rozdíly ve volbě odpovědi na základě jejich vzdělání, je očividně, že obecně pedagogové volí různá PO, pomůcky i principy a snaží se vytvořit pro žáky se SPU příjemné a kvalitní vzdělávání. Až na pár výjimek, které žáky se SPU považují za „líné“ se objevila řada pedagogů, kteří o problematiku jeví zájem, avšak okolnosti jim neumožňují aplikovat více přístupů a podpůrných opatření. Pokud se však zaměříme konkrétně na principy, americká asociace pro poruchy učení na svých webových stránkách uvádí, že nejpříznivějšími principy aplikovanými ve výuce u žáků se SPU je sekvenční, strukturovaný a multisenzoriální přístup.¹⁰ V rámci výzkumného šetření, vyšlo

⁸ www.dyscentrum.org

⁹ www.vlavici.cz

¹⁰ Dostupné z: [Successful Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities – Learning Disabilities Association of America \(ldaamerica.org\)](http://Successful Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities – Learning Disabilities Association of America (ldaamerica.org))

na povrch, že tyto 3 přístupy nepatří mezi nejčastěji volené varianty. Není nutné aplikovat veškeré možné principy, ale zohlednit ty, které jsou nejvíce efektivní ve výuce žáků se SPU.

Závěr

Diplomová práce se zabývala výukou cizích jazyků u žáků se SPU na 2. stupni ZŠ, tato problematika byla blíže specifikována na základě teoretické části. Na úvod bylo zpracováno již tradiční terminologické vymezení pojmů, dále klasifikace specifických poruch učení, jejich etiologie a typické projevy jednotlivých poruch učení. Dále byla teoretická část zaměřena na diagnostiku, reedukaci a kompenzaci SPU. Další kapitola se zabývala vzděláváním žáků se SPU, kde v rámci podkapitol byl definován legislativní rámec a poradenské služby, které jsou žákům se SPU poskytovány. Poslední kapitola byla klíčová pro naše téma, jednalo se o samotnou výuku cizích jazyků, zde byly specifikovány vhodné principy a postupy, které jsou doporučovány na základě odborné literatury. A na závěr byla podkapitola věnována hodnocení žáků.

Na část teoretickou volně navazovala část praktická, která byla tvořena 8 kapitolami a 1 podkapitolou. Konkrétně se jednalo o stanovení výzkumného problému, cílů a předpokladů, dále byla kapitola věnována metodě sběru dat, ke které náleží také podkapitola zabývající se verifikací dotazníku. Dále se praktická část zabývala výběrem výzkumného vzorku, předposlední kapitola byla věnována klíčovému zpracování dat z dotazníkového šetření a na závěr byly vyhodnocovány stanovené předpoklady.

Teoretická a praktická část vzájemně korespondují, jelikož dotazník byl vytvořen právě na základě části teoretické a veškeré pojmy byly čerpány z odborné literatury, legislativy a internetových zdrojů. Praktická část tedy vznikla na základě kvantitativního výzkumného šetření za pomoci dotazníku. Dotazníkové šetření mělo sloužit k naplnění stanoveného cíle, kterým bylo zjistit, zda a případně v čem existují ve výuce jazyků u žáků se SPU rozdíly v přístupu učitelů cizích jazyků 2. stupně ZŠ vzhledem k jejich dosaženému vzdělání.

Výsledky ukázaly, že speciální pedagogové a speciální pedagogové se současně absolvovaným kurzem volí více PO, pomůcek a principů ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU než učitelé bez SPP vzdělání a pedagogové mající absolvovaný kurz.

Je však pozitivní, že i přes tento závěr se celkově respondenti o problematiku výuky žáků se SPU zajímají, polemizují nad ní a v případě, že pocítují nedostatky, by se rádi více dovzdělali.

Avšak na povrch vyplynula jiná úskalí, která se ve výuce cizích jazyků u žáků se SPU vyskytují. Je nutno podotknout, že problémem jsou podmínky, které učitelům práci se žáky

se SPU znesnadňují (např. nedostatek AP či vysoký počet dětí ve třídě). Na základě výsledků z výzkumného šetření vyplynula tedy další oblast, která by mohla být blíže zkoumána skrze jiné dotazníkové šetření. Touto oblastí se rozumí podmínky, kterým učitelé musí čelit při výuce žáků se SPU.

V rámci praktické části se řada pedagogů vyjadřovala k této problematice a přinesla sdělení, která mohou být užitečná pro začínající učitele, případně pro pedagogy, kteří si nejsou jistí, jak se žáky ve výuce pracovat. Také vyplynula na povrch již zmíněná negativa a slabiny, které si však učitelé uvědomují a rádi by je změnili.

Na závěr chci podotknout, že stanovené cíle se dle mého názoru podařilo naplnit.

Seznam použitých zkratk

ADD – Attention deficit disorder

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder

DSM – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ICT – Information and communication technologies

IVP – Individuální vzdělávací plán

LDA – Learning Disabilities Association of America

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrná opatření

SPCH – Specifické poruchy chování

SPP – speciálněpedagogické

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ÚZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky

ZŠ – Základní škola

Zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text* [online]. Opava: Slezská univerzita, 2019 [cit. 2023-04-15]. ISBN 978-80-7510-338-3. Dostupné z: https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani_1.pdf

HOROWITZ, Sheldon, Julie RAWE & Meghan WHITTAKER. *The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5* [online]. New York: National Center for Learning Disabilities, 2017 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: [Understanding Learning and Attention Issues - NCLD](#)

CHARYPAROVÁ, Petra. *Přístupy učitelů k žákům se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/y2skn/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Dagmar OPATŘILOVÁ.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie: metody reedukace, výuky a hodnocení*. 2. rozšířené vydání. Praha: PaedDr. Drahomíra Jucovičová - nakladatelství D + H, 2020. ISBN 978-80-87295-30-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 2. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-625-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie: Rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Český jazyk a cizí jazyky: žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ*. Vydání 2. Praha: DYS-centrum Praha z.ú., 2017. ISBN 978-80-87581-10-0.

KRISTLOVÁ, Michaela. *Přístupy pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2019 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bqjqr/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie VÍTKOVÁ.

LERNER, Janet W. *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. 9th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, c2003, xxix, 575, [80] s. ISBN 0-618-22405-X.

LEXOVÁ, Petra a Jitka TŮMOVÁ. *Anglický jazyk: vzděláváme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-273-8.

LOOSOVÁ, Lucie. *Analýza metod práce a strategií podpory v edukaci žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/z90i4/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie VÍTKOVÁ.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

Mezinárodní Klasifikace Nemocí: Mezinárodní Statistická Klasifikace Nemocí a Přidružených Zdravotních Problémů Ve Znění Desáté Decenální Revize MKN-10. Vyd. 3. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

REGEC, Vojtěch. Terminologie z oblasti obecné speciální pedagogiky. In: KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexia and Other Learning Difficulties: The Facts*. United States: Oxford University Press Inc. New York, 1993. ISBN 0-19-262299-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.

ŠIGUTOVÁ, Marta. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií: příručka pro učitele/ky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-228-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.

ŽUMÁROVÁ, Monika. Základní přístupy ke zkoumání. In: SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

Internetové zdroje

BAHLAROVÁ, Kamila a Zdeněk PROKŠ: *KamiNet* [online]. [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <http://www.kaminet.cz/>

Duolingo [online]. [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: [Duolingo - Nejlepší způsob na světě, jak se naučit jazyk](#)

DYS-centrum. *DYS-centrum Praha z. ú.* [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/>

Jazyky bez bariér. *Program pro usnadnění výuky jazyků nejen pro dyslektiky* [online]. [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <http://www.jazyky-bez-barier.cz/>

Learning Disabilities Association of America [online]. Mount Royal Boulevard [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://ldaamerica.org/info/successful-strategies-for-teaching-students-with-learning-disabilities/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *ÚZIS ČR* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví [cit. 2022-12-06]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php>

Včelka [online]. Praha: Levebee [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://www.vcelka.cz/>

V lavici. *V lavici s. r. o.* [online]. Praha, 2019 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <https://vlavici.cz/>

Legislativní zdroje

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [cit. 2023-1-16] Dostupné z: [27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [cit. 2023-1-20] Dostupné z: [72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [cit. 2023-1-27] Dostupné

z: [317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedago...](#) ([zakonyprolidi.cz](#))

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [cit. 2023-1-23] Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon](#) ([zakonyprolidi.cz](#))

Zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* [cit. 2023-2-10] Dostupné z: [109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních](#) ([zakonyprolidi.cz](#))

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Kraje, kde učitelé působí

Tabulka č. 2 – speciálněpedagogické vzdělání dle délky praxe učitelů

Tabulka č. 3 – absolvování kurzu či semináře zabývajících se žáky se SPU dle délky praxe učitelů

Tabulka č. 4 – Specifické poruchy učení

Tabulka č. 5 – Znalosti pedagogů pro práci se žáky se SPU

Tabulka č. 6 – Problémy při studiu cizího jazyka u žáků se SPU

Tabulka č. 7 – Oblasti, které nečiní žákům se SPU problémy při studiu cizího jazyka

Tabulka č. 8 – Podpůrná opatření

Tabulka č. 9 – Kompenzační pomůcky

Tabulka č. 10 – Dostatečnost či nedostatečnost pomůcek

Tabulka č. 11 – Principy

Tabulka č. 12 – Motivace

Tabulka č. 13 – Demotivace

Tabulka č. 14 – Vyhodnocení předpokladu č. 1

Tabulka č. 15 – Vyhodnocení předpokladu č. 2

Tabulka č. 16 – Vyhodnocení předpokladu č. 3

Tabulka č. 17 – Vyhodnocení předpokladu č. 4

Tabulka č. 18 – Vyhodnocení předpokladu č. 5

Tabulka č. 19 – Vyhodnocení předpokladu č. 6

Tabulka č. 20 – Vyhodnocení předpokladu č. 7

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Cizí jazyk/y

Graf č. 3 – Délka praxe

Graf č. 4 – Speciálněpedagogické vzdělání

Graf č. 5 – Kurz/seminář zabývající se vzděláváním žáků se SPI

Graf č. 6 – Specifické poruchy učení

Graf č. 7 – Znalosti pedagogů pro práci se žáky se SPU

Graf č. 8 – Problémy při studiu cizího jazyka u žáků se SPU

Graf č. 9 – Oblasti, které nečiní žákům se SPU problémy při studiu cizího jazyka

Graf č. 10 – Podpůrná opatření

Graf č. 11 – Kompenzační pomůcky

Graf č. 12 – Dostatečnost či nedostatečnost pomůcek

Graf č. 13 – Principy

Graf č. 14 – Motivace

Graf č. 15 – Demotivace

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogy

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Sýkorová, jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a učitelství německého jazyka.

Aktuálně jsem v posledním ročníku a zpracovávám diplomovou práci na téma **Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy**. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který mi pomůže získat potřebná data.

Dotazník je určen pro **pedagogy, kteří vyučují cizí jazyk/y na 2. stupni základní školy**. Pokud jste to právě vy, budu Vám vděčná za vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní.

Předem děkuji za Váš čas.

1. Jste:
 - a. Žena
 - b. Muž
2. Ve kterém kraji aktuálně působíte jako učitel/ka cizího jazyka/cizích jazyků na 2. stupni základní školy?
3. Který cizí jazyk vyučujete? *(V případě, že učíte více cizích jazyků, uveďte všechny.)*
 - a. Anglický jazyk
 - b. Německý jazyk
 - c. Francouzský jazyk
 - d. Ruský jazyk
 - e. Jiný:
4. Kolik let vyučujete cizí jazyk/y?
 - a. 1 – 5 let
 - b. 6 – 15 let
 - c. 16 – 25 let
 - d. Více než 25 let
5. Máte speciálněpedagogické vzdělání?
 - a. Ano
 - b. Ne

6. Absolvoval/a jste kurz či seminář zabývající se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení (např. dysgrafie, dyslexie, dysortografie ...)?
- Ano
 - Ne
7. Setkáváte se v **letošním školním roce** na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků **s žáky se specifickými poruchami učení**?
- Ano
 - Ne
8. Se kterými žáky se specifickými poruchami učení se v letošním školním roce na hodinách cizího jazyka/cizích jazyků setkáváte? *(Můžete zvolit více možností.)*
- Žáci s dysgrafií
 - Žáci s dyslexií
 - Žáci s dysortografií
 - Jiní žáci:
9. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci ve výuce se žáky se specifickými poruchami učení?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
10. Co pole Vás **dělá** žákům se specifickými poruchami učení největší problémy při studiu cizího jazyka? *(Můžete zvolit více možností.)*
- Gramatika
 - Slovní zásoba (pamatování si slovíček)
 - Výslovnost
 - Poslech (porozumění)
 - Psaní
 - Jiné:
11. Co podle Vás **nedělá** žákům se specifickými poruchami učení problémy při studiu cizího jazyka? *(Můžete zvolit více možností.)*
- Gramatika
 - Slovní zásoba (pamatování si slovíček)
 - Výslovnost
 - Poslech (porozumění)

- e. Psaní
- f. Jiné:

12. Jaká podpůrná opatření realizujete ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? *(Můžete vybrat více možností.)*

- a. Kompenzační pomůcky
- b. Změna zasedacího pořádku
- c. Střídání činností během výuky
- d. Využití didaktických her
- e. Využití moderních technologií (interaktivní tabule, tablety, online cvičení/hry atd.)
- f. Navýšení časového limitu
- g. Využití různých forem hodnocení (jak sumativní, tak také formativní hodnocení)
- h. Plán pedagogické podpory
- i. Individuální vzdělávací plán
- j. Přítomnost asistenta pedagoga
- k. Jiné:

13. Které pomůcky využíváte pro žáky se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? *(Můžete vybrat více možností.)*

- a. Čtecí záložka, čtecí okénko
- b. Přehledy učiva (tabulky)
- c. Kartičky se slovní zásobou
- d. Využívání názorných pomůcek
- e. Využívání barev (např. v NJ členy: der – modrá, die – červená, das – zelená)
- f. Pracovní sešit a učebnice
- g. Počítačové programy
- h. Notebook
- i. Audionahrávky
- j. Jiné

14. Myslíte, že jsou tyto pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení dostatečné?

- a. Ano
- b. Ne

15. Které z následujících principů realizujete ve výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, které v letošním roce učíte? *(Můžete vybrat více možností.)*

- a. **Multisenzoriální vyučování** – zapojení zraku, sluchu, hmatu a kinestetického vnímání
- b. **Komunikativní přístup** – klíčová je plynulost a porozumění, nikoliv správnost a přesnost jazyka
- c. **Kumulativní princip** – spojení nového učiva s učivem již osvojeným
- d. **Strukturovaný postup** – např. realizování globálního čtení celých slov, osvojení slovní zásoby v celku ve spojení s obrázkem
- e. **Sekvenční postup** – postup po malých krocích od zvládnutého učiva k náročnějšímu
- f. **Respektování individuality žáka**
- g. **Respektování stylu učení**
- h. **Mateřská metoda** – dítě poslouchá, vnímá jazyk všemi smysly, snaží se porozumět na základě kontextu a následně se vyjádří
- i. **Žádný z uvedených**
- j. **Jiný:**

16. Chtěl/a byste ve výuce žáků se specifickými poruchami učení něco změnit? (*Pokud ano, uveďte co.*)

17. Jakým způsobem žáky se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka **motivujete**? (*Můžete vybrat více možností.*)

- a. Hodnocením
- b. Pochvalou
- c. Didaktickými hrami ve výuce
- d. Zapojením moderních technologií do výuky
- e. Formou vyučování
- f. Střídáním činností
- g. Jiné:

18. Co si myslíte, že bude Vaše žáky se specifickými poruchami učení **demotivovat** ve studiu cizích jazyků? (*Můžete vybrat více možností.*)

- a. Špatné známky
- b. Náročnost (např. těžká slovíčka, gramatika)
- c. Forma vyučování
- d. Klima ve třídě
- e. Nic
- f. Jiné:

19. Zde můžete napsat své postřehy či připomínky k tématu.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.