



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Výuka cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení

Teaching Foreign Languages to Pupils  
with Specific Learning Disability

Vypracovala: Veronika Voldánová

Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2015

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....  
Veronika Voldánová

V Českých Budějovicích dne .....

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá tématem specifické poruchy učení. V teoretické části definuji pojem specifické poruchy učení a zmiňuji související pojmy. Zabývám se historií, druhy a příčinami specifických poruch učení, dále popisuji možnosti diagnostiky a reedukace specifických poruch učení. Věnuji se také situaci žáka v rodinném a školním prostředí. Hlavní pozornost je věnována především výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Praktická část je založena na metodě dotazníku, který byl zadán učitelům na základních a středních školách. Cílem je zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s žáky se specifickými poruchami učení a jaký je jejich přístup k nim. Dotazníkový průzkum je v praktické části zpracován a vyhodnocen.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, výuka cizích jazyků, integrace, dotazník

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the topic of specific learning disability. In the theoretical part I define the term specific learning disability and I mention the related terms. I deal with the history, types and causes of specific learning disability, further I describe the possibilities of diagnostics and re-education concerning specific learning disability. I also attend to the situation of a pupil in the family and school background. The main attention is especially paid to teaching foreign languages to pupils with specific learning disability. The practical part is based on a questionnaire which was filled in by teachers of basic and high schools. The goal is to find out what kind of experience the teachers have with pupils with specific learning disability and what their approach to them is. The questionnaire survey is worked up and analysed in the practical part.

Keywords: specific learning disability, dyslexia, teaching foreign languages, integration, questionnaire

## **Poděkování**

Mé poděkování patří především paní Mgr. Renatě Jandové za vedení mé diplomové práce. Jsem vděčná za všechny informace a cenné rady, které mi během psaní poskytla, a za její čas při našich konzultacích. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového průzkumu. Poděkování bych také chtěla věnovat mé rodině, která mě vždy během mého studia podporovala.

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Specifické poruchy učení .....	9
2.1	SPU a související pojmy .....	9
2.1.1	Rozdělení .....	10
2.1.2	Původ názvu.....	10
2.1.3	LMD a SPU .....	10
2.1.4	ADHD .....	11
2.1.5	ADD .....	12
2.1.6	Specifické poruchy učení X dyslexie.....	12
2.2	Historie SPU.....	12
2.3	Druhy SPU .....	13
2.3.1	Dyslexie .....	13
2.3.2	Dysortografie .....	16
2.3.3	Dysgrafie.....	17
2.3.4	Dyskalkulie .....	17
2.3.5	Dyspraxie .....	18
2.3.6	Dysmúzie .....	18
2.3.7	Dyspinxie .....	18
2.4	Příčiny SPU .....	19
2.4.1	Dědičnost .....	19
2.4.2	Drobné mozkové poškození.....	19
2.4.3	Další příčiny.....	20
2.5	Diagnostika SPU .....	20
2.5.1	Diagnostika na specializovaném pracovišti .....	21
2.5.2	Diagnostika ve škole .....	22
2.6	Reedukace dyslexie .....	22
2.6.1	Druhy reedukace .....	23
2.6.2	Zásady reedukace.....	23
2.6.3	Oblasti reedukace.....	24
2.6.4	Chyby při reedukaci.....	24
2.6.5	Jak provádět reedukaci dyslexie .....	25

3	Žák s SPU v rodinném prostředí .....	27
3.1	Situace v rodině .....	27
3.2	Rady pro rodiče při práci s dítětem s SPU .....	28
3.3	Spolupráce rodiny se školou .....	28
4	Žák s SPU ve školním prostředí .....	30
4.1	Integrace .....	30
4.2	Specializovaná třída .....	30
4.3	Individuální vzdělávací plán .....	31
4.4	Hodnocení žáků s SPU .....	32
4.4.1	Slovní hodnocení .....	32
4.4.2	Hodnocení formou známky .....	33
4.4.3	Doporučení pro hodnocení žáků s SPU .....	33
5	Výuka cizích jazyků u žáků s SPU .....	35
5.1	Výuka cizích jazyků u nás .....	35
5.1.1	Výběr cizího jazyka .....	35
5.1.2	Začátek výuky cizího jazyka .....	36
5.2	Zásady vyučování a učení .....	37
5.2.1	Multisenzoriální přístup .....	37
5.2.2	Komunikativní přístup .....	37
5.2.3	Sekvenční přístup .....	38
5.2.4	Strukturovaný přístup .....	38
5.2.5	Opakování učiva, automatizace .....	38
5.2.6	Respektování individuality dítěte .....	38
5.2.7	Nácvik metakognitivních strategií .....	39
5.3	Metody osvojování jednotlivých dovedností .....	39
5.3.1	Komunikace .....	39
5.3.2	Výslovnost .....	39
5.3.3	Slovní zásoba .....	40
5.3.4	Gramatika .....	41
5.3.5	Čtení .....	42
5.3.6	Psaní .....	43
5.4	Pomůcky .....	44

5.5	Přístup učitele k žákovi s SPU .....	46
5.5.1	Jaký má být učitel .....	46
5.5.2	Rady pro učitele .....	47
6	Praktická část.....	50
6.1	Cíl.....	50
6.2	Předpoklady.....	50
6.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	51
6.4	Použitá metoda .....	51
6.5	Předvýzkum.....	52
6.6	Vlastní dotazník .....	53
6.7	Shrnutí .....	76
6.8	Závěr .....	77
7	Závěr.....	79
8	Seznam použitých zdrojů .....	81
9	Přílohy .....	85

# 1 Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma specifické poruchy učení. Toto téma je v současné době velmi aktuální. Ve třídách se učitelé často setkávají s dětmi se specifickými poruchami učení. Proto je potřeba, aby učitelé věděli, jak mají s těmito dětmi pracovat.

V teoretické části definuji pojem specifické poruchy učení, zmiňuji související pojmy a historii SPU. Dále uvedu druhy specifických poruch učení, jejich příčiny, budu se také věnovat diagnostice a reedukaci specifických poruch učení. Soustředím se také na popis situace žáka v rodinném a školním prostředí.

Především se ale zaměřím na výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Budu se snažit získat informace, které jsou potřebné pro práci s žáky s SPU ve vyučování. Jedná se například o vhodný přístup učitele k žákům s SPU, vhodné metody výuky a užitečné pomůcky pro výuku.

Praktickou část diplomové práce tvoří dotazník, prostřednictvím kterého zjistím, jak vypadá současná situace žáků se specifickými poruchami učení na základních a středních školách. Mým úkolem je zjistit, jak často se učitelé setkávají s žáky s SPU, jaký k nim zaujímají postoj, jaký je jejich způsob hodnocení a práce s nimi.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem má učitel pracovat s žáky s SPU v hodinách cizích jazyků, jak je může účinně motivovat. Dále stanovit vhodné metody, postupy a užitečné pomůcky pro práci s žáky s SPU. Pokusím se také určit, jaký cizí jazyk je pro takové žáky nejvhodnější.



## 2 Specifické poruchy učení

### 2.1 SPU a související pojmy

a) „*Pojem specifické poruchy učení označuje obtíže při osvojování základních školních dovedností - čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), počítání (dyskalkulie) i pohybových dovedností (dyspraxie). Tyto obtíže jsou neočekávané v porovnání s věkem a rozumovými schopnostmi dítěte.*“ (Zelinková, 2005, s. 4)

b) „*Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ (Selikowitz, 2000, s. 11 – 12)

c) „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (Michalová, 2001, s. 15)

Existuje velké množství definic na téma specifické poruchy učení. Poslední ze tří uvedených definic pochází z roku 1980 a byla vytvořena skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti. (Michalová, 2001, s. 15)

První a druhá definice popisují, že pojem specifické poruchy učení označuje většinou neočekávané obtíže, jelikož specifické poruchy učení mohou mít i žáci s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. Všechny definice se shodují na tom, že podle druhu poruchy mají žáci obtíže v různých oblastech učení, například ve čtení, psaní, počítání a další.

Kocurová (2000, s. 34) ve své knize uvádí, že tradiční název pro tuto skupinu poruch je „specifické vývojové poruchy učení“ (SVPU). V současné době se slovo „vývojové“ vynechává a běžně se používá označení „specifické poruchy učení“ (SPU).

### *2.1.1 Rozdělení*

Dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize) patří specifické poruchy učení do oddílu Duševní poruchy a poruchy chování. Vyskytují se v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje - F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. (MKN, 1992, s. 203)

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F.81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

### *2.1.2 Původ názvu*

Všechny specifické poruchy učení mají ve svém názvu přepónu dys-. Tato předpona je cizího původu a znamená rozpor nebo deformaci, jak píše ve své knize Zelinková (2003, s. 9). Zelinková uvádí, že dysfunkce je špatná funkce nebo neúplně vyvinutá funkce. V názvech specifických poruch učení znamená předpona dys- nedostatečný nebo nesprávný vývoj určité dovednosti. Druhá část názvu je řeckého původu a označuje tu dovednost, která je narušena nebo postižena.

### *2.1.3 LMD a SPU*

LMD je porucha, která se vyskytovala již dávno v minulosti, ovšem lidé se o ni začali zajímat teprve v minulém století. Profesor Heveroch byl jedním z prvních, kdo psal články

nazvané „Dítě neposeda“ v roce 1904 a kdo upozornil na tuto poruchu. Dříve se pro LMD také používal název lehké dětské encefalopatie LDE<sup>1</sup>. (Kocurová, 2000, s. 20)

Zkratka LMD je označení pro lehké mozkové dysfunkce. V současné době se používá i označení ADD (porucha pozornosti) a ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Jeho podkladem je lehké poškození mozku, které nepostihuje intelektové schopnosti. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 12 - 13)

Pojem LMD přímo souvisí s pojmem specifické poruchy učení. Matějček (1995, s. 26) ve své knize vysvětluje, že všechny specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, ale ne všechny lehké mozkové dysfunkce mají za následek specifické poruchy učení. Je důležité rozlišit, že LMD je pojem souhrnný, naproti tomu SPU je pojem užší a je součástí pojmu LMD.

Mezi nejčastější příznaky lehkých mozkových dysfunkcí patří negativní projevy v chování dětí. Těmi jsou například poruchy pozornosti, poruchy paměti, hyperaktivita nebo impulzivita. Dětem dělá problémy soustředit se. Typické jsou pro ně také výkyvy nálad, obtíže v jemné motorice, v koordinaci činností atd. (Kocurová, 2000, s. 25 - 26) Ale ne všechny děti, které mají tyto příznaky, mají problémy i se školním prospěchem. (Matějček, 1995, s. 26)

#### *2.1.4 ADHD*

Pojem „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ znamená hyperaktivita s poruchou pozornosti. Pojem ADHD je současné označení pro LMD a nyní pojem LMD pomalu nahrazuje. Žák s diagnostikou ADHD je velmi aktivní v porovnání s jeho spolužáky. Je v neustálém pohybu, nevydrží sedět na místě, vrtí se na židli nebo si hraje s různými předměty. Dále je velmi impulzivní, skáče do řeči ostatním žákům, je hlučný, může se také chovat agresivně a má problémy přejít od jedné činnosti ke druhé. (Kocurová, 2000, s. 20 - 27)

---

<sup>1</sup> Slovo encefalopatie znamená onemocnění (poškození) mozku.

### 2.1.5 ADD

Pojem „Attention Deficit Disorder“ znamená v překladu porucha pozornosti. Žák s touto poruchou má problém soustředit se na zadaný úkol. Je pro něj problematické udržet pozornost, velmi snadno se nechá rozptýlit, a proto pro něj není lehké pracovat samostatně a dokončit zadané úkoly. (Kocurová, 2000, s. 20 - 27)

### 2.1.6 *Specifické poruchy učení X dyslexie*

Pojem specifické poruchy učení je souhrnný název, který v sobě zahrnuje různé obtíže, které mají žáci při osvojování určitých dovedností. Dyslexie je právě jednou ze specifických poruch učení, porucha při osvojování čtení. Termín dyslexie se ovšem také někdy používá jako termín, který v sobě zahrnuje všechny nebo některé specifické poruchy učení. Je to zřejmě z toho důvodu, že dyslexie je specifickou poruchou učení, která byla objevena jako první a která se vyskytuje velmi často. Kocurová (2000, s. 34) uvádí tři možnosti užití pojmu dyslexie. První je dyslexie jako specifická porucha čtení. Druhá je dyslexie jako specifická porucha řečových funkcí, tj. souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii. A třetí je dyslexie jako široký pojem zahrnující všechny specifické poruchy učení.

## 2.2 Historie SPU

Matějček (1995, s. 7) v úvodu své knihy píše, že specifické poruchy učení existují již odedávna, ale objeveny byly teprve na přelomu 19. a 20. století. Je to z toho důvodu, že dříve neuměli všichni lidé číst a psát, ani to nepotřebovali. V současné době je to ovšem nutnost. Ve většině zemí světa byla zavedena povinná školní docházka, všechny děti se učí číst a psát. Je to důležité pro jejich úspěšnou budoucnost, pro jejich zaměstnání a zařazení do společnosti. Dá se říci, že společnost znalost čtení a psaní vyžaduje. A proto jsou SPU stále nápadnější a jejich výskyt je častější.

V roce 1877 se objevil termín „slovní slepota“. Ten použil německý internista Adolf Kussmaul a označil jím pacienty, kteří vlivem poškození mozku ztratili schopnost číst.

A to přestože šlo o pacienty inteligentní, kteří měli dobrý zrak a jejichž řeč byla zcela v pořádku. (Matějček, 1995, s. 11 - 12)

Matějček (1995, s. 17) ve své knize zmiňuje, že termín „dyslexie“ použil jako první nejspíše německý neurolog R. Berlin v roce 1887 ve svém článku. Zde užívá německý pojem „Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)“, který se dá přeložit jako „Zvláštní forma slovní slepoty“.

Co se týče historie dyslexie u nás, je potřeba zmínit prof. Antonína Heverocha, který uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“. Antonín Heveroch prohlašuje, že dyslexie je jednostranná porucha, jejíž výskyt je překvapivý vzhledem k inteligenci dítěte. (Matějček, 1995, s. 12 - 13)

Přibližně od 50. let 20. století se věnuje tomuto problému stále více pozornosti. Již v roce 1952 se u nás začalo pracovat s dětmi s diagnostikou dyslexie, a to díky J. Langmeierovi a O. Kučerovi. (Matějček, 1995, s. 7, 13)

V současné době se zabývá specifickými poruchami učení mnoho odborníků po celém světě. Existuje velké množství publikací k tématu dyslexie, SPU atd. Existují také různá centra a speciální školy pro děti s SPU. Touto problematikou se v současné době zabývá stále více lidí, a proto je velmi aktuální. (Matějček, 1995, s. 14)

## 2.3 Druhy SPU

Nyní uvedu, jaké existují druhy specifických poruch učení. Jsou to dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

### 2.3.1 *Dyslexie*

Existuje velké množství definic na téma dyslexie. Já jsem vybrala na ukázkou tři z nich. Matějček (1995, s. 19) uvádí ve své knize definici dyslexie, která byla přijata Světovou neurologickou federací na konferenci v roce 1968 v Dallasu.

a) „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Matějček, 1995, s. 19)

Tato definice pochází z roku 1960 a je spojena se jmény Z. Matějčka a J. Langmeiera.

b) „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Matějček, 1995, s. 19)

c) „Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění.“ (Zelinková, 2005, s. 13)

Všechny definice popisují, že dyslexie označuje obtíže naučit se číst. Tvrdí, že žák není schopen naučit se číst, což je neočekávané vzhledem k jeho inteligenci. První dvě definice také zmiňují, že žákovi chybí určité schopnosti, aby mohl být ve čtení úspěšný. Třetí definice naproti tomu vysvětluje, jaké znaky čtenářského výkonu jsou postiženy.

Dyslexie je jednou z nejčastěji se vyskytujících specifických poruch učení. Jedná se o specifickou poruchu čtení. Tato porucha se objevuje u dětí od nástupu do základní školy. Od té doby, co se začínají učit číst. Dyslexie je většinou neočekávaná vzhledem k věku dětí a k jejich dalším schopnostem. Děti s dyslexií mají problém naučit se číst, přestože jsou na dobré inteligenční úrovni. (Kocurová, 2000, s. 35)

Dyslektici nejsou schopni naučit se číst, protože u nich nejsou dostatečně vyvinuty určité schopnosti, které jsou potřeba k procesu čtení. Problémy způsobuje například nedostatečný vývoj sluchové percepce, zrakové percepce, oslabení v oblasti řeči a další. (Zelinková, 2005, s. 13 - 14)

Jeden z problémů u dyslektiků představuje rychlost čtení. Většina dětí čte pomalu, po písmenkách nebo po slabikách, a často s dlouhými pauzami. Děti většinou ani nevědí, co právě přečetly, a nejsou schopny s článkem dál pracovat. Naopak jsou děti, které čtou příliš rychle. Soustředí se na to, aby článek přečetly rychle a bez chyb, ale opět nevědí obsah článku. Čtou tedy bez porozumění, které je pro školní výuku a pro život nezbytné. (Zelinková, 2005, s. 13 - 14)

Dyslektici dělají při čtení různé chyby. Zaměňují písmena, která jsou tvarově podobná (b/d, m/n) nebo písmena zvukově podobná (d/t, v/f) atd. Dále vynechávají nebo si domýšlejí písmena. Také technika čtení nebývá u dyslektiků na dobré úrovni. Jejich čtení není plynulé a často se objevují dlouhé pauzy mezi slovy nebo mezi slabikami. (Zelinková, 2005, s. 13 - 14)

### **Nepravé dyslexie**

Žáci, kteří mají problémy se čtením, nemusí být vždy dyslektici. Existují i nepravé dyslexie, tzv. pseudodyslexie, kdy se u žáka objeví potíže se čtením. Ovšem jejich příčinou není porucha základních schopností ke čtení, ale poruchy v jiných oblastech, které pak postihují i schopnost naučit se číst. Tito žáci ovšem nemívají problémy pouze se čtením, i v ostatních předmětech je jejich výkon slabší. (Matějček, 1995, s. 97 - 99)

Nepravé dyslexie jsou tedy obtíže ve čtení, které se dyslexii podobají. Mezi příčiny nepravých dyslexií řadíme opožděný vývoj intelektových schopností žáka. Dále to může být špatný zdravotní stav dítěte, nepříjemné rodinné prostředí nebo nepříjemné prostředí ve škole. (Matějček, 1995, s. 97 - 99)

### **Hyperlexie a časní čtenáři**

Hyperlexie je opakem dyslexie. Jedná se o jev poměrně vzácný. „*Dyslexie definujeme jako neschopnost naučit se číst při jinak dostačující inteligenci – hyperlexie naopak jako mimořádnou schopnost naučit se číst při inteligenci nedostačující.*“ (Matějček, 1995, s. 99) Jedná se tedy o děti, jejichž inteligence je nižší vzhledem k jejich věku a které se

naučí překvapivě brzy a dobře číst. Tyto děti čtou plynně, ale obsah vnímají pouze omezeně v důsledku jejich intelektových schopností. (Matějček, 1995, s. 99 - 100)

Hyperlexie ovšem zahrnuje i ty případy, kdy se děti překvapivě naučí číst už v předškolním věku, a to bez cizí pomoci. Tyto děti označujeme jako „zázračné děti“. (Matějček, 1995, s. 99)

### 2.3.2 *Dysortografie*

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Děti s touto poruchou mají problémy v rozlišování tvrdých a měkkých slabik nebo krátkých a dlouhých samohlásek. Dále tyto děti velmi často zaměňují zvukově nebo tvarově podobná písmena, dělá jim problémy dodržet pořadí písmen nebo slabik při psaní slova a také chybují v psaní mezer mezi slovy.<sup>2</sup> Tyto děti jsou schopny naučit se dobře gramatická pravidla, ale nejsou schopny je používat. (Michalová, 2001, s. 18)

Příčinou dysortografie je velmi často nedostatečně rozvinutý fonemický sluch (s tím souvisí rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek). Další příčinou je, že děti často píšou tak, jak vyslovují, a to vede k dalším chybám v pravopise. (Zelinková, 2005, s. 16 - 17)

Některé děti píšou pomalu. Při obvyklém pracovním tempu ve třídě nestíhají, jsou v časové tísní, a tak udělají spoustu chyb. Naopak jsou děti, které píšou tak rychle, že ani nestíhají kontrolovat, co píšou. A výsledkem je, že vynechávají písmenka, háčky, čárky atd. (Matějček, 1995, s. 89 - 90)

Matějček (1995, s. 87) zmiňuje, že dysortografie a dyslexie bývají velmi úzce spojeny. Proto mnoho odborníků zahrnuje velmi často dysortografii pod širší pojem dyslexie.

---

<sup>2</sup> Děti často spojují předložku a podstatné jméno – např. místo do lesa napíší dolesa atd.



### 2.3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha učení, která postihuje psaní. „*Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafickou kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.*“ (Michalová, 2001, s. 19) Podobně jako u dyslexie, kdy žáci čtou bez porozumění textu, i v tomto případě žáci píšou, aniž by věnovali pozornost tomu, co napsali.

Žáci s touto poruchou píšou většinou pomalu a nečitelně. Jejich písmo je neupravené, kostrbaté a je příliš malé nebo naopak příliš velké. Žáci také často škrtají, zaměňují tvary písmen nebo písmena vynechávají. Mají také problém udržet písmo na řádce. (Michalová, 2001, s. 20)

Příčiny můžeme hledat v pohybové koordinaci, žáci například drží špatně v ruce tužku, a dále v koordinaci pohybů oka a ruky. Děti s dysgrafií bývají také velmi často impulzivní, což může být další příčinou jejich neúhledného a nečitelného písma. (Zelinková, 2005, s. 15)

### 2.3.4 Dyskalkulie

„*Dyskalkulie jsou obdobou dyslexie v oblasti matematiky.*“ (Matějček, 1995, s. 93)

Jde tedy o specifickou poruchu matematických funkcí. Žáci s dyskalkulií mají problém naučit se počítat, přestože nejsou nijak inteligenčně zaostalí. Tito žáci mohou mít ve všech předmětech jedničky nebo dvojky, ale z matematiky mají čtyřky, nebo dokonce propadají. (Matějček, 1995, s. 94)

Pravé dyskalkulie se vyskytují vzácněji než dyslexie. U některých žáků se můžeme domnívat, že jde o dyskalkulii, ovšem není tomu tak. Jedná se o případy pseudodyskalkulie, kdy žáci mají problémy s počty vlivem snížené inteligence, školní nezralosti nebo vlivem jejich lenosti. (Matějček, 1995, s. 93 - 95)

Dyskalkulie je označována jako nejmladší dys - porucha. U nás se dyskalkulií zabývá L. Košč. Je označován za průkopníka v teorii dyskalkulií a uvádí, že dyskalkulie se

vyskytuje přibližně u 5 - 6 % naší populace. Košč také rozdělil dyskalkulii do několika typů podle toho, co dělá danému člověku problémy. Zda se jedná například o neschopnost provádět matematické operace, neschopnost řadit čísla podle velikosti nebo o neschopnost psát nebo číst matematické znaky atd. (Kocurová, 2000, s. 51 - 52)

### *2.3.5 Dyspraxie*

Dyspraxie je další specifická porucha učení, jde o poruchu motorických dovedností a obratnosti. Pohybové schopnosti žáka s dyspraxií jsou ve srovnání s pohybovými schopnostmi vrstevníků o mnoho horší. Žák má problémy jak s motorikou hrubou, tak i s motorikou jemnou. Tito žáci obtížně vykonávají pohyb a bývají často označováni jako nešikovní. [23]

Michalová (2001, s. 24) dodává, že potíže s koordinací se většinou vyskytují od raného vývoje. Tyto potíže nebývají získané a nebývají způsobeny žádnými poruchami (jako je porucha zraku nebo sluchu).

### *2.3.6 Dysmúzie*

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Žáci s dysmúzií nejsou například schopni od sebe rozpoznat tóny, které mají různou výšku. Nemají smysl pro rytmus. Zpívat nebo hrát na nějaký hudební nástroj jim způsobuje potíže. Ovšem dá se říci, že tato specifická porucha učení (na rozdíl od dyslexie) nemá tak silný negativní vliv na jedince. V jiných předmětech než v hudební výchově nepůsobí tato porucha žádné výraznější obtíže. [22]

### *2.3.7 Dyspinxie*

Dyspinxie je specifická porucha výtvarných schopností. Žáci, kteří trpí touto poruchou učení, zachází neobratně s tužkou, tahy provádí silou a mají problém cokoli, co vidí, přenést na papír. Úroveň kreseb těchto žáků je velmi nízká. Dyspinxie se většinou nevyskytuje samostatně, ale bývá součástí syndromu lehkých mozkových dysfunkcí. (Matějček, 1995, s. 93)

## 2.4 Příčiny SPU

Existují různé příčiny, proč mají žáci problémy naučit se číst, psát, počítat atd. Tito žáci mohou být průměrně, nebo dokonce vysoce inteligentní, a přesto nejsou schopni číst tak, jak by se od nich očekávalo.

### 2.4.1 Dědičnost

Jednou z příčin vzniku SPU je dědičnost. Zelinková (2005, s. 4) uvádí, že dědičnost se vyskytuje přibližně v polovině případů, kdy je u rodičů diagnostikována některá z SPU. Dá se tedy předpokládat, že pokud rodiče trpí nějakou ze specifických poruch učení, například dyslexií, pak s velkou pravděpodobností postihne daná porucha učení i jejich děti.

Matějček (1995, s. 80) dodává, že v rodinách, kde je jeden rodič dyslektikem, pak pravděpodobnost, že děti z těchto rodin budou také dyslektici, je 50 %. Pokud oba rodiče trpí touto poruchou učení, pak je tato pravděpodobnost ještě větší, až 75 %.

Rodiče, kteří si sami museli projít obtížemi, které dyslexie přináší, mohou být ovšem cennými rádci a pomocníky pro své děti. To může být pro děti jistým ulehčením, jelikož jejich rodiče sami vědí nejlíp, co tato specifická porucha učení s sebou přináší. (Zelinková, 2005, s. 4)

### 2.4.2 Drobné mozkové poškození

Velmi častou příčinou dyslexie je drobné mozkové poškození. K poškození mozku může dojít v době prenatální, perinatální nebo postnatální. Náprava dyslexie je v tomto případě poměrně obtížná. Obtíže ve čtení bývají větší než u dyslektiků s příčinou dědičnosti, a navíc se zde velmi často vyskytují problémy v chování. (Matějček, 1995, s. 77)

### 2.4.3 Další příčiny

Další možnou příčinou dyslexie je porucha v procesu zrání neboli vývojové opoždění. U jedince dochází k opoždění ve vývoji mozku a to negativně ovlivňuje schopnosti, které jsou potřebné ke čtení. (Matějček, 1995, s. 79)

Kocurová (2000, s. 37) ve své knize píše, že příčiny specifických poruch učení se navzájem velmi často kombinují. Například se mohou u jedince vyskytovat navzájem příčiny dědičnosti i drobného poškození mozku.

Můžeme také hovořit o příčinách vnitřních a vnějších, které negativně ovlivňují žáky s SPU. Vnějšími příčinami rozumíme nepříznivé faktory v okolí dítěte, jako je například nepříjemné rodinné prostředí. Rodina se nevěnuje dítěti, nejeví o něj zájem, dítě strádá po stránce citové. Dále to může být nepříjemné prostředí ve škole. Učitel nepřistupuje k tomuto dítěti jinak než k ostatním dětem, nerespektuje jeho potřeby a nevěnuje mu odpovídající péči. Vnitřní příčiny se týkají dítěte samotného. Jde o genetické odchylky nebo o strukturální a funkční odchylky mozku. (Kocurová, 2000, s. 37)

## 2.5 Diagnostika SPU

Mezi zařízení, která provádí diagnostiku specifických poruch učení, se řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Na diagnostice žáka spolupracují různí odborníci, například speciální pedagog, psycholog. Na diagnostice žáka se může podílet i jeho učitel, který žáka zná a má možnost pozorovat ho mezi ostatními spolužáky v jeho přirozeném prostředí. (Zelinková, 2005, s. 34 – 36)

Cílem diagnostiky je stanovení diagnózy, ovšem to není ten nejdůležitější cíl. Každý žák s SPU je jiný a každý žák vyžaduje individuální přístup. Proto je velice důležité najít vhodné metody a přístupy k danému žákovi, abychom věděli, jak máme s tímto žákem dál pracovat a pomáhat mu v nápravě jeho problému. (Zelinková, 2005, s. 34 – 36)

Kocurová (2000, s. 48) píše, že k diagnostice žáka bychom měli používat přímé i nepřímé zdroje informací. Nepřímé zdroje tvoří rozhovory s rodiči, s učitelem i se samotným žákem. Do přímých zdrojů zahrnujeme hodnocení výkonu ve čtení, psaní, vyšetření sluchového a zrakového vnímání, řeči, prostorové orientace, paměti atd.

### *2.5.1 Diagnostika na specializovaném pracovišti*

Jak již bylo řečeno, součástí diagnostiky jsou různá vyšetření, například vyšetření rozumových schopností, řeči, zrakové a sluchové percepce, laterality. Dále vyšetření určitých oblastí jako čtení, psaní, počítání. Odborníci dále vyšetřují pravolevou a prostorovou orientaci, motoriku nebo také vnímání a reprodukci rytmu. (Zelinová, 2005, s. 34)

K provedení diagnostiky je také potřeba znát údaje o rodině žáka a osobní údaje o žákovi, o jeho zdravotním stavu, o jeho vztahu ke škole, ke spolužákům a jiné další informace. (Zelinková, 2005, s. 34)

K diagnostice žáka s SPU se využívají různé metody, patří mezi ně například pozorování, rozhovor, dotazníkové metody, testové metody nebo rozborů výtvořů. (Kocurová, 2000, s. 47)

Po skončení vyšetření odborníci sepíší výsledky do zprávy. Rodiče žáka musí být s výsledky vyšetření seznámeni a mohou se rozhodnout, zda chtějí, aby tato zpráva byla zaslána do školy či nikoliv. Rodiče musí vždy souhlasit s dalšími postupy, co se týče integrace žáka. Na základě výsledků může být žák integrován mezi běžnou populaci, nebo může být zařazen do specializované třídy nebo školy. (Zelinková, 2005, s. 34 - 35)

Kocurová (2000, s. 50) ve své knize zmiňuje, že diagnóza může být vnímána pozitivně, ale na druhou stranu může být vnímána i negativně. Diagnostika nám může dát vysvětlení, proč má žák problémy v určitých předmětech ve škole. Díky ní získá učitel doporučení, jak s žákem dál pracovat. Rodiče zjistí příčinu nezdarů svého dítěte ve škole a dozvědí se, jak mají s žákem doma dál pracovat. Diagnóza může tedy představovat začátek úspěšné

spolupráce mezi učitelem a žákem nebo mezi učitelem a rodičem. Ale zároveň žák, který zjistí, že má specifickou poruchu učení, se může cítit bezmocně. Má dojem, že není schopen se ve škole zlepšit, a je demotivován. (Kocurová, 2000, s. 50)

### 2.5.2 Diagnostika ve škole

Diagnostika žáka může být prováděna i ve třídě. Učitel má možnost pozorovat žáka dlouhodobě v jeho přirozeném prostředí. Může žáka průběžně pozorovat, hodnotit jeho výkony a může být také v kontaktu s jeho rodiči. Učitel může psát záznamy z pozorování žáka do záznamového archu. Může zaznamenávat, jak žák čte, píše, jak se soustředí, jak se vyjadřuje, jak se chová atd. Ovšem tato diagnostika bývá ovlivněna atmosférou školy, třídy a osobností učitele. (Zelinková, 2000, s. 24 - 29)

Učitelé by měli být seznámeni s pojmem specifické poruchy učení. Některých projevů těchto poruch si mohou učitelé všimnout již v prvním ročníku. Například čtení žáka je horší v porovnání s ostatními dovednostmi, žák při čtení zaměňuje nebo vynechává písmena, žák často neví, co právě přečetl. Nebo může mít žák problémy se psaním, nesprávně drží psací náčiní, písmo je nečitelné, písmena nejsou stejně velká atd. Učitel také může pozorovat žákovy obtíže v matematice, v jeho chování, soustředění atd. Učitel by se měl v pozorování zaměřit na celou osobnost žáka. Pokud má podezření, že by se u žáka mohla vyskytovat specifická porucha učení, může podniknout další kroky, které jsou potřeba. (Zelinková, 2000, s. 29 - 33)

## 2.6 Reedukace dyslexie

Termín reedukace označuje „*souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené*“. (Průcha in Michalová, 2004, s. 38)

### *2.6.1 Druhy reedukace*

Reedukaci může provádět učitel nebo speciální pedagog. Reedukaci je možné provádět individuálně nebo skupinově. Učitel může s žákem pracovat přímo při vyučování nebo s ním může pracovat individuálně po vyučování. Jaký typ reedukace učitel zvolí, závisí vždy na daném žákovi a na stupni specifické poruchy učení. (Michalová, 2004, s. 39 - 40)

Na některých základních školách existují i tzv. dyskroužky, kde žáci pracují pod vedením speciálního pedagoga nebo pedagoga, který absolvoval kurz specifických poruch učení. Tyto kroužky probíhají většinou po vyučování. Žáci mohou také pracovat ve specializovaných třídách (dyslektických třídách), které vznikají na běžných základních školách nebo na speciálních školách pro děti s SPU. Reedukace v těchto třídách bývá velmi intenzivní. (Michalová, 2004, s. 39 - 40)

Reedukaci je možné provádět v pedagogicko-psychologické poradně, kde reedukace probíhá pod vedením speciálního pedagoga a za přítomnosti rodičů. Rodiče pak stejným způsobem pokračují v práci s dítětem doma. Reedukace může být také realizována v Dys-centrech nebo Dys-klubech, kde se setkávají rodiče a přátelé dětí s SPU. Tyto děti mohou jezdit i na speciální pobyty a tábory, kde mimo běžné aktivity probíhají hravou formou i reedukace SPU, psychorelaxační cvičení atd. (Michalová, 2004, s. 39 - 40)

### *2.6.2 Zásady reedukace*

Při procesu reedukace je důležité dodržovat určité zásady. Učitelé by měli vždy vycházet z diagnostiky odborného pracoviště a také by měli s každým žákem pracovat individuálně. Je vhodné vypracovat takový postup, který je vhodný pro daného žáka a který odpovídá jeho možnostem a dosažené úrovni. Na začátek by měli učitelé vybrat vždy jednodušší cvičení nebo mohou použít cvičení, která rozvíjejí sluchové a zrakové vnímání, řeč nebo pravolevou orientaci. Pokud dítě zažije úspěch hned na začátku procesu reedukace, bude motivováno k další práci a k dalším výkonům. Při reedukaci by se měl učitel snažit dítě poznat a zjistit, co ho baví. Tyto poznatky pak může použít při další práci. Dítě například napíše pár vět o svých zálibách. Učitel může k těmto větám vymyslet různé úkoly a žák může s těmito větami dále pracovat. Tato cvičení také přispívají k motivaci, protože žák

pracuje s materiálem, který je mu blízký. A zároveň může vzniknout přátelský vztah mezi žákem a učitelem, protože učitel projeví o žáka zájem. Na procesu reedukace se podílí všichni zúčastnění. Proto je důležité, aby si žák uvědomil, že je spoluodpovědný za výsledky reedukace. Toto uvědomění pak může vést k aktivní spolupráci žáka. (Zelinková, 2003, s. 72 - 75)

Michalová (2004, s. 38 - 39) ve své knize dodává, že je potřeba při reedukaci postupovat po malých krocích. Učitel by měl s žákem pracovat v klidném prostředí, aby se žák mohl soustředit na práci. Učitel by měl s žákem pracovat pravidelně a dlouhodobě. Dále by měl pravidelně informovat rodiče o výsledcích práce žáka a měl by je přesvědčit, aby se zapojili do domácí přípravy s jejich dítětem.

### *2.6.3 Oblasti reedukace*

Při reedukaci dyslexie je potřeba nejen nacvičovat správné čtení. Měli bychom také provádět reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu. Můžeme například procvičovat pravolevou orientaci, zrakové a sluchové vnímání atd. A dále bychom měli pozitivně působit na psychiku jedince. Snažíme se žáka podporovat a motivovat, aby sám sebe pozitivně hodnotil a aby se naučil s danou poruchou žít. (Zelinková, 2003, s. 75 - 77)

### *2.6.4 Chyby při reedukaci*

Žák by neměl číst texty, které jsou pro něj příliš náročné. Také by neměl číst texty nahlas před třídou bez přípravy, protože takové čtení je pro žáka obtížné. Učitel by neměl žákovi nic vyčítat, neměl by ho urážet a neměl by ho srovnávat s ostatními žáky. Další chybou je nerespektování žákových specifických obtíží a také to, že učitel nechce žáka chválit, aby se žák nepřestal dál snažit. Takové chování učitele vede k demotivaci žáka a k negativnímu vztahu žáka k vyučujícímu a k učení. (Zelinková, 2003, s. 77 - 78)



### 2.6.5 Jak provádět reedukaci dyslexie

Při práci s žákem se zaměřujeme na techniku čtení (dekódování) a na porozumění textu.

#### **Technika čtení, dekodování**

*„Proces dekodování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hláška), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza).“ (Zelinková, 2003, s. 79)*

K lepšímu zrakovému vnímání tvarů písmen mohou žáci používat hmat. Používáme písmena vytvořená z různých materiálů, která si žáci mohou ohmatat a lépe zapamatovat. Žáci mohou písmena také modelovat, malovat nebo vystříhovat z papíru. (Zelinková, 2003, s. 80)

Je potřeba, aby žáci měli dostatečně upevněno spojení hláška-písmeno. Při čtení žáci vnímají zrakem tvar písmene a současně si vybavují zvuk. Tento proces musí mít žáci dostatečně zafixovaný. Mohou to procvičovat tak, že čtou písmena z kartiček, z obrazovky počítače atd. Při vytváření spojení hláška-písmeno využíváme co nejvíce smyslů. Dítě písmena vnímá zrakem a sluchem, ohmatává je a pojmenovává je. U žáků s dyslexií dochází velmi často k záměně písmen. Žáci zaměňují písmena, která jsou tvarově podobná, zvukově podobná, někdy i písmena, která podobná nejsou. Mezi příčiny záměny písmen se řadí nedostatečně rozvinutá zraková, sluchová percepce nebo nedostatečně utvořené spojení mezi hláskou a písmenem. Pro rozlišení tvarově podobných písmen používáme různá cvičení. Písmena spojujeme s obrázkem nebo s citoslovcem (například b – bim, bam). Jednotlivá písmena obtahujeme, písmena vyhledáváme a podtrháváme v textu, obě písmena poté porovnáváme. U zvukově podobných písmen dbáme na to, aby žák písmena sluchem rozlišoval a správně vyslovoval. (Zelinková, 2003, s. 80 - 81)

Dále je důležité, aby žáci zvládli čtení po slabikách. Při nácviku můžeme použít slabiky na kartičkách nebo různé počítačové programy. Nejprve žák čte jednotlivě po slabikách a postupně pak u něj dochází k plynulému slabikování. Plynulé čtení je cílem každého

učitele, ovšem učitel nesmí na žáka příliš chvátat. Nejprve musí žák zvládnout čtení po slabikách, teprve potom může číst slova plynule. Pokud tomu tak není, dochází k tzv. dvojímu čtení. Žák si čte slova potichu pro sebe po písmenech a teprve potom je vyslovuje nahlas. Dvojí čtení je jednou z chyb při práci s dyslektiky a učitelé by měli dát pozor, aby k dvojímu čtení u žáků s dyslexií nedocházelo. (Zelinková, 2003, s. 82)

Při výběru textů musí brát učitelé ohled na úroveň techniky čtení u žáka. Pokud žák čte plynule, může číst i náročnější texty. Pokud ale čte po slabikách, je potřeba používat snadné a krátké texty. (Zelinková, 2003, s. 82 - 83)

### **Porozumění čtenému textu**

*„Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem.“ (Gavora in Zelinková, 2003, s. 83)*

Porozumění čtenému textu úzce souvisí s dekodováním. Pokud žák dobře zvládá dekodování, nemá pak problémy porozumět obsahu textu. Žákům velmi pomáhá k porozumění grafická úprava textu. Pro žáky s dyslexií je vhodnější používat větší písmo a výraznější členění textu. Dále můžeme s žáky číst text po určitých částech nebo můžeme cvičit čtení obtížných slov. Žáci cvičí čtení s porozuměním například spojováním slov nebo vět s obrázky, odpovídáním na otázky nebo vyprávěním textu. (Zelinková, 2003, 83 - 85)

### 3 Žák s SPU v rodinném prostředí

#### 3.1 Situace v rodině

Pokud rodiče zjistí, že jejich dítě má specifickou poruchu učení, mohou na to reagovat různými způsoby. Rodiče mívají často strach, jestli jejich dítě zvládne školní docházku a bude v budoucnosti úspěšné. Obávají se, jestli při výchově dítěte něco nezanedbali. Dále bývají často ve stresu, protože i přes veškerou snahu a domácí přípravu nejsou výsledky takové, jaké by si představovali. Cítí se často zklamaně, protože nedokážou svému dítěti pomoci, a někdy mají také pocit, že od učitele nebo pracovníků pedagogicko-psychologické poradny nedostávají dostatečnou pomoc. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 120 – 121)

Pro rodiče je dobré, pokud mají někoho, komu se mohou se svými problémy svěřit a kdo jim poradí nebo pomůže, například přítel, manžel nebo odborník na problematiku SPU. Některým rodičům pomáhá scházet se s jinými rodiči, kteří mají také děti s SPU. (Selikowitz, 2000, s. 43 – 44)

Někteří rodiče věnují hodně času domácí přípravě a neuvědomují si, že by měli s dítětem trávit volný čas i jinak než pouze učením. Dětem udělá radost, pokud jedou s rodiči na výlet, pokud s nimi sportují atd. Rodiče by měli volit takové aktivity, které dětem udělají radost a při kterých zažijí pocit úspěchu. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 125 - 126)

Selikowitz (2000, s. 47) ve své knize radí rodičům: *„Je dobré říci svému dítěti o jeho specifických poruchách učení v raném věku. Nečekejte, až bude zmateno a zastráeno. Vysvětlete mu, že různí lidé mají talent na různé věci. Ukažte mu, v čem je lepší a jaké zvláštní přednosti má. Řekněte mu o věcech, které shledáváte obtížnými. Poté mu vysvětlete, že některé věci jsou pro něj obtížné, a to i přesto, že se velmi snaží. Připusťte, že to musí být velice frustrující, ale zároveň jej poučte o speciálních možnostech, jak mohou být tyto obtíže překonány. Můžete mu také vyprávět příběhy takových lidí, jako Thomase Alvy Edisona, Sira Winstona Churchila a Paula Elvstroma, kteří vykonali úspěšnou životní dráhu, přestože měli potíže ve školní práci.“*

Rodiče musí vysvětlit situaci v rodině i ostatním dětem. Sourozenci potřebují pochopit, co to jsou specifické poruchy učení a proč musí rodiče pomáhat více jejich bratrovi či sestře. Musí vědět, že příčinou obtíží v učení jejich sourozence není to, že by byl líný. Rodiče by to měli ostatním dětem vysvětlit, aby věděly, že nejsou v rodině nějakým způsobem znevýhodňovány. (Selikowitz, 2000, s. 44 – 45)

### 3.2 Rady pro rodiče při práci s dítětem s SPU

Rodič by měl být v pravidelném kontaktu s učitelem dítěte. Učitel poradí, co by měl rodič s dítětem procvičovat, a může mu dát také rady, jak se s dítětem učit co nejefektivněji. Rodič by měl pracovat s dítětem postupně, krok za krokem, a měl by si vždy stanovit takové cíle, které je dítě schopné splnit. Dítě pak může zažít pocit úspěchu, což je pro něj velmi důležité. Rodiče by měli chválit své děti nejen za jejich výsledky, ale také za jejich snahu. (Selikowitz, 2000, s. 44 – 47)

Je vhodné pracovat s dítětem každý den v krátkých časových úsecích a v klidném prostředí. Učení by mělo být pro děti zábavné a pestré. Rodič může vždy na začátku s dítětem zopakovat učivo z předchozího dne a poté se věnovat něčemu novému. Nakonec je vhodné zařadit takovou činnost, kterou má dítě rádo, aby byla učební lekce zakončena pozitivně. (Selikowitz, 2000, s. 48 – 49)

Rodič by na dítě neměl spěchat, měl by být trpělivý a optimistický. Měl by ho také povzbuzovat, aby dítě bylo motivováno, více se snažilo a dosahovalo lepších výsledků. Neměl by ho neustále okřikovat a kritizovat, naopak je lepší dítě chválit, soustředit se na jeho úspěchy. (Selikowitz, 2000, s. 48 – 49)

### 3.3 Spolupráce rodiny se školou

Je velmi důležité, aby byli rodiče v neustálém kontaktu se školou. Měli by pravidelně chodit na třídní schůzky a informovat se o studijních výsledcích svého dítěte. Pokud jejich dítě bude učit nějaký nový učitel, měli by si s ním domluvit schůzku a vysvětlit mu, v čem má jejich dítě potíže. (Selikowitz, 2000, s. 49 – 50)

Zelinková (2000, s. 171 - 173) tvrdí, že rodina a škola jsou rovnoprávní partneři, kteří se podílí na výchově dítěte a kteří by spolu měli spolupracovat. Kontakt rodiče a učitele může probíhat formou třídních schůzek nebo individuálních konzultací. Učitel by měl rodičům vždy vysvětlit, jakým způsobem mohou s dítětem doma pracovat. Sdělí jim, jaké má dítě ve škole úspěchy či problémy a jaké požadavky na ně má. Čím lepší je spolupráce rodiče a učitele, tím lépe probíhá výchova a vzdělávání dítěte.

## 4 Žák s SPU ve školním prostředí

### 4.1 Integrace

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzděláváni ve speciální škole, mohou navštěvovat speciální třídu nebo mohou být integrováni do běžné třídy. (Zelinková, 2005, s. 40)

*„Integrace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami znamená společné soužití postižených a běžné populace ve škole i mimo ni.“ (Zelinková, 2005, s. 46)*

Rozhodnutí, zda bude žák integrován nebo ne, závisí na vyšetřeních z pedagogicko-psychologické poradny. Dále o tom rozhoduje učitel žáka, rodiče a také žák sám. Integrovaný žák je poté vyučován podle individuálně vzdělávacího plánu a jeho učitel by měl žákovi věnovat zvýšenou péči. (Zelinková, 2005, s. 46 - 49)

Integrace s sebou přináší mnoho pozitiv. Integrovaný žák se setkává ve třídě s různými žáky, nejen s žáky se specifickými poruchami učení, a má mezi nimi své kamarády. Žák v kolektivu s ostatními žáky může mít potřebu více se snažit a stále se zlepšovat. Integrace také působí pozitivně na spolužáky daného žáka. Spolužáci se učí být tolerantní, ohleduplní a mohou si navzájem pomáhat. Integrace ale může zároveň na dítě působit negativně. Žák někdy nestačí tempu svých spolužáků, může se cítit neúspěšný a méněcenný. (Zelinková, 2005, s. 46 - 49)

### 4.2 Specializovaná třída

První specializovaná třída vznikla v Brně v roce 1962. Poté vznikaly velmi rychle další specializované třídy. Ve školním roce 1995/96 u nás bylo 821 specializovaných tříd. Ovšem v 90. letech začali být žáci více integrováni a počet specializovaných tříd stále více klesal. (Zelinková, 2005, s. 48)

Výhodou specializovaných tříd je malý kolektiv, ve kterém žáci pracují pod vedením zkušeného učitele, který ví, jak má s těmito žáky pracovat. Učitel také dává žákům dostatečný čas na práci a může se jim individuálně věnovat. Na psychiku žáků působí dobře, že mezi žáky ve specializovaných třídách neexistují tak velké rozdíly jako mezi nimi a žáky v běžných třídách. Jako zápory můžeme vidět to, že učitel klade na žáky často nižší nároky a že se žáci nesetkávají s ostatními žáky. Nemají s nimi žádné kontakty a srovnání. (Zelinková, 2005, s. 48 - 50)

### 4.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je dokument, podle kterého se vzdělávají integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. IVP slouží jako podklad pro všechny, kteří vzdělávají integrovaného žáka. [24]

Michalová (2004, s. 36) ve své knize doplňuje, že individuální vzdělávací plány mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči dítěte. Rodiče musí být vždy seznámeni se všemi navrhovanými pedagogickými opatřeními a jejich názor musí vyučující respektovat. Individuální vzdělávací plán by měl být stručný a výstižný a učitelé by se podle něj měli řídit.

Na vzniku IVP se podílí učitelé žáka a především třídní učitel, pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, školní psycholog, ředitel školy, rodiče, a pokud je žák starší, tak i sám žák. (Michalová, 2004, s. 36 - 37)

Individuální vzdělávací plán obsahuje základní údaje o žákovi, údaje z vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogického centra. Dále je v něm uvedeno období, na jak dlouho je IVP vypracován, a cíle, kterých chceme během výuky žáka dosáhnout. V IVP jsou také zmíněné pedagogické postupy, metody hodnocení žáka, obsah učiva a různé učební pomůcky, které bude žák v hodinách používat. A také je zde napsáno, jak se žák a jeho rodiče zapojí do práce dle IVP. (Michalová, 2004, s. 37)

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy. IVP se vypracovává před nástupem žáka do školy nebo se může vypracovat až po nástupu žáka do školy, nejdéle však jeden měsíc po nástupu. IVP se může ještě doplňovat během školního roku dle potřeby. Ředitel školy stvrzuje IVP svým podpisem a zodpovídá za jeho zpracování. (Zelinková, 2005, s. 52 – 54)

Individuální vzdělávací plán přináší pro žáka mnoho pozitivního. Žák může díky IVP pracovat podle svých možností a schopností, pracuje vlastním tempem bez ohledu na učební osnovy. Pro žáka může IVP přinášet motivaci k učení a také lepší výsledky, protože není neustále srovnáván s ostatními spolužáky. *„Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.“* (Zelinková, 2003, s. 220)

Učitel pracuje s žákem na základě IVP a nemusí brát neustále ohled na učební osnovy. Učitel informuje vždy rodiče o současné situaci žáka. Rodiče pomáhají žákovi s domácí přípravou, i sám žák se podílí aktivně na procesu vzdělávání a přebírá zodpovědnost za výsledky své práce. (Zelinková, 2003, s. 221)

## 4.4 Hodnocení žáků s SPU

Hodnocení je důležitou součástí vzdělávání žáků. Učitel hodnotí výkon žáka a ten získává zpětnou vazbu. Žák může být hodnocen formou známek nebo slovním hodnocením. Dále může učitel hodnotit žáka také pochvalou, odměnou, vytyčením chyby nebo trestem. (Zelinková, 2005, s. 62)

### 4.4.1 Slovní hodnocení

*„Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče však o tuto formu hodnocení musejí požádat.“* (Zelinková, 2005, s. 62)

Ředitel školy poté rozhodne, zda bude žák hodnocen slovně. Učitel za pomoci slovního hodnocení hodnotí individuálně vědomosti a dovednosti žáka. Slovní hodnocení je odlišné



od hodnocení ostatních žáků ve třídě. Proto je vhodné, aby učitel ostatní žáky informoval o odlišném způsobu hodnocení jejich spolužáka. Zelinková (2005, s. 63) ve své knize píše, že slovní hodnocení by se mělo uplatňovat například při výrazné redukci učiva nebo u dítěte s neurotickými rysy.

#### *4.4.2 Hodnocení formou známky*

Tuto formu hodnocení volíme, pokud mezi žákem se specifickou poruchou učení a jeho spolužáky nejsou tak velké rozdíly a pokud žák nemá s učením příliš velké obtíže. Při této formě hodnocení by měl učitel u žáka tolerovat pomalejší pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech a žákovi by mělo být dovoleno používat různé kompenzační pomůcky vhodné pro dané předměty. (Zelinková, 2005, s. 63 – 64)

#### *4.4.3 Doporučení pro hodnocení žáků s SPU*

Učitel by měl volit takové druhy zkoušení, které danému žákovi nejlépe vyhovují. Pro jednoho žáka je lepší písemné zkoušení, pro druhého zase ústní zkoušení. Dále by učitel neměl zadávat úkoly, o kterých ví, že je žák nemůže vypracovat, protože mu to daná porucha nedovoluje. Zadané úkoly by měly být pro žáka vždy zvládnutelné. Učitel by měl dát žákovi na práci vždy více času než jeho spolužákům a měl by cvičení přizpůsobovat jeho potřebám. Například místo diktátu může učitel připravit doplňování slov do textu, při čtení může dostat žák upravený text s větším písmem a výraznějším členěním textu atd. (Zelinková, 2005, s. 66 – 67)

Co se týče diktátu, radí Michalová (2004, s. 47 – 49), aby učitelé nejprve zopakovali se žáky jevy, které se budou v diktátu vyskytovat. Učitelé by měli diktovat pomalejším tempem. Opravovat diktát mohou tím způsobem, že budou podtrhávat pouze správně napsané výrazy, aby si je žáci lépe zapamatovali. Pokud opravuje učitel nesprávně napsaná slova, měl by zvolit jinou barvu než červenou, protože žáci si velmi často zapamatují spíše nesprávné slovo, které je zvýrazněné červenou barvou. Učitelé by také měli tolerovat chyby, za které žáci nemůžou. Které chyby to jsou, zjistí učitelé ze zprávy z vyšetření. Diktát může být ohodnocen známkou nebo slovně. Při slovním hodnocení by měl učitel

nejen okomentovat chyby, ale měl by také ocenit snahu žáka. A další možností, jak ohodnotit diktát, je napsat pouze počet špatně a správně napsaných jevů.

## 5 Výuka cizích jazyků u žáků s SPU

### 5.1 Výuka cizích jazyků u nás

*„Znalost cizích jazyků je v současné Evropě nezbytná a patří mezi nepostradatelné kompetence absolventů všech typů studia.“ [29]*

Všichni žáci by se měli učit cizí jazyk. Znalost cizích jazyků přináší pro žáky mnoho výhod. Žák může cizí jazyky uplatnit v budoucím zaměstnání, při cestování atd. Žáci se učí nejenom komunikovat v cizím jazyce, ale poznávají též kulturu a zvyky dané země. První cizí jazyk se u nás učí žáci povinně od třetí třídy, většinou to bývá anglický jazyk. Od školního roku 2013/2014 byl zaveden povinně druhý cizí jazyk, který by měl být vyučován nejpozději od osmé třídy. [28]

#### 5.1.1 Výběr cizího jazyka

Při výběru cizího jazyka bychom měli brát v úvahu osobnost žáka a jeho schopnosti, například jakým způsobem čte. Pokud čte po slabikách, měl by pro něj být vhodnější německý jazyk. Pokud čte slova globálně jako celek a rozumí obsahu textu, pak by se mohl učit spíše anglický jazyk. Dále musíme brát ohled na zájmy žáka a na jeho motivaci. Pokud žák často používá počítač, tak přichází do kontaktu s anglickými slovíčky a může být více motivován k výuce anglického jazyka. Pokud se jeho kamarádi učí jiný cizí jazyk, například němčinu, nebo pokud má kamarády v Německu, může mít zájem učit se raději německý jazyk. Na volbě cizího jazyka se také může podílet místo bydliště. Žáci, kteří bydlí v blízkosti hranic s Německem nebo Rakouskem, mohou mít větší zájem učit se německy, protože s němčinou přicházejí denně do kontaktu, a zájem může být ještě větší, pokud i jejich rodiče a sourozenci umí německy. (Zelinková, 2005, s. 69 - 70)

V České republice se nejčastěji vyučuje anglický a německý jazyk. Anglický jazyk se používá na celém světě, domluvíme se s ním skoro všude a žáci se s ním také setkávají při práci na počítači. Anglický jazyk je trochu jednodušší, co se týče gramatiky. Je ale také náročný, protože slova se jinak vyslovují a jinak píší. Německý jazyk je jednodušší v tom

ohledu, že psaní a výslovnost slov není tak rozdílná jako v angličtině. Naproti tomu němčina má složitější gramatiku (časování sloves, členy podstatných jmen atd.) a také se používají často složená slova, jejichž čtení může být pro žáky náročné. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 55 – 56)

*„V současné době není u nás ani v zahraničí dostatek výzkumných prací, na jejichž základě by bylo možné spolehlivě říci, zda je vhodnější angličtina, němčina či jazyk jiný.“* (Zelinková, 2005, s. 69)

Každý cizí jazyk má své pozitivní i negativní stránky. Dá se předpokládat, že žák s SPU bude mít problémy při výuce cizích jazyků. Jak velké problémy bude mít, závisí na druhu specifické poruchy, jejích příčinách, projevech a také na volbě cizího jazyka. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 55 – 56)

Zelinková (2005, s. 70) ve své knize zmiňuje, že je lepší vybrat cizí jazyk, který je odlišný od jazyka mateřského. Například ruština není vhodný cizí jazyk pro žáka s SPU. V obou jazycích existuje příliš mnoho podobností, které mohou žákům činit potíže, a pro žáky může být také problematické naučit se azbuku. Podle Schneidera lze doporučit cizí jazyky jako například španělštinu nebo italštinu. (Schneider in Zelinková, 2005, s. 70)

### *5.1.2 Začátek výuky cizího jazyka*

Nelze jednoznačně říci, kdy je nejlepší začít s výukou cizích jazyků. Někdo tvrdí, že je nejlepší začít již v předškolním věku, jiný zase tvrdí, že by se děti nejprve měly dostatečně naučit mateřský jazyk a teprve potom začít s výukou cizího jazyka. Zelinková (2005, s. 71) uvádí, že cizí jazyk by se měli žáci začít učit před pubertou, protože po pubertě není jednoduché naučit se cizí jazyk bez cizího akcentu. Lundberg a Carrol tvrdí, že nejlepší věk pro výuku cizích jazyků je 8 – 12 let. (Lundberg, Carrol in Zelinková, 2005, s. 71)

Úspěšnost ve výuce cizích jazyků nezajistí to, že dítě začne s výukou již v předškolním věku. Záleží především na kvalitním pedagogickém vedení, na pravidelnosti výuky a na zájmu a přístupu žáka. [27]

## 5.2 Zásady vyučování a učení

Existují různé zásady, které jsou vhodné nejen pro práci se žákem s SPU, ale také pro práci s ostatními žáky.

### 5.2.1 Multisenzoriální přístup

Multisenzoriální přístup je znám již od dob J. A. Komenského. Základem multisenzoriálního přístupu je názorné vyučování. Žáci se učí tím způsobem, že při výuce využívají co nejvíce smyslů – zrak, sluch, hmat a také pohyb. Moto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Žák se tedy aktivně zapojuje do výuky. (Zelinková, 2005, s. 78 – 79)

Žák vnímá zrakem různé obrázky nebo předměty, které mu pomáhají k zapamatování nových slovíček. Učitel může pro žáka upravit text, aby byl snadnější ke čtení. Může použít větší písmo nebo výraznější členění odstavců. Žák může také ve výuce používat různé pomůcky například gramatické přehledy, které mu pomohou k lepšímu zapamatování gramatických pravidel. Žák zapojuje při výuce cizích jazyků také sluch. Poslouchá výslovnost učitele, spolužáků a svoji výslovnost. Při výuce může učitel použít také různé nahrávky nebo písničky. K lepšímu zapamatování slovíček mohou žáci využívat i pohyb. Pomocí pantomimy vyjadřují různé předměty nebo situace a právě díky pohybu si žáci slovíčka lépe zapamatují. (Zelinková, 2005, s. 78 – 79)

### 5.2.2 Komunikativní přístup

*„Komunikativní přístup znamená dovednosti vnímat mluvíčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit ve výuce.“* (Zelinková, 2005, s. 81)

V současné době se klade důraz na to, aby byli žáci schopni komunikovat v cizím jazyce. U žáků s SPU očekáváme vyjadřování pomocí jednoduchých vět a musíme počítat s chybami, které tolerujeme. Pro úspěšnou komunikaci je potřeba, aby měl žák dostatečně zautomatizovaná gramatická pravidla a aby znal potřebná slovíčka. (Zelinková, 2005, s. 81)

### *5.2.3 Sekvenční přístup*

Dodržování sekvenčního přístupu je velmi důležité. Žák postupuje při výuce krok za krokem, od jednoduššího učiva ke složitějšímu. Musí nejprve zvládnout předchozí látku, poznatky musí být dostatečně zautomatizované a teprve potom může postoupit k látce nové. Díky tomuto postupu může být žák úspěšný. (Zelinková, 2005, s. 81)

### *5.2.4 Strukturovaný přístup*

Při tomto postupu se učí žáci slovíčka, která se stejně nebo podobně píší. Jde o skupiny slovíček, která se liší první hláskou nebo koncovkou, která se rýmují atd. Podobná slova se žákům lépe pamatují. Další možností je učit se slovíčka, která se týkají jednoho tématu. Některým žákům více vyhovuje zapamatovat si právě tematicky spojená slovíčka. (Zelinková, 2005, s. 81 - 82)

### *5.2.5 Opakování učiva, automatizace*

Učitel by měl se žáky s SPU neustále opakovat již probraná slovíčka i gramatiku. Díky častému opakování si žáci učivo lépe zapamatují, nové poznatky si zautomatizují a pak je mohou bez problému používat při různých úkolech nebo při komunikaci. Zelinková (2005, s. 81 - 82) ve své knize zmiňuje, že i žáci rádi opakují vícekrát určitá cvičení, protože cvičení vyplní správně a mají z toho dobrý pocit.

### *5.2.6 Respektování individuality dítěte*

Každý žák se specifickými poruchami učení je jiný. Žáci se liší druhem specifické poruchy učení, jejími projevy, intelektem, povahovými vlastnostmi, vliv na žáka má i jeho rodina a učitel. Ke všem žákům nemůžeme přistupovat stejně. Co vyhovuje jednomu žákovi, nemusí vyhovovat druhému. Proto je nutné zvolit takové metody výuky, které budou respektovat zprávu z odborného pracoviště a které budou danému žákovi vyhovovat. (Zelinková, 2005, s. 82 – 83)

### 5.2.7 *Nácvik metakognitivních strategií*

Učitel by měl vést žáky k tomu, aby se cítili spoluodpovědní za své vzdělávání. Měli by umět zhodnotit, co se jim povedlo a co ne. Pokud se jim něco nepovede, měli by být schopní najít příčiny svého neúspěchu. Tento přístup napomáhá k tomu, že se žák aktivně podílí na výuce a vztah učitele a žáka je partnerský. (Zelinková, 2005, s. 83)

## 5.3 Metody osvojování jednotlivých dovedností

Učitel by měl volit nejvhodnější metody, jak naučit žáky jednotlivým dovednostem. Jedná se o dovednost komunikovat v cizím jazyce, správnou výslovnost, rozšiřování slovní zásoby, dovednost správně používat gramatická pravidla a dovednost číst a psát v cizím jazyce.

### 5.3.1 *Komunikace*

Komunikace patří k hlavním cílům ve výuce cizích jazyků. I samotná výuka by měla být vedena v cizím jazyce, aby byli žáci zvyklí na běžnou komunikaci v daném jazyce. Učitel může své pokyny doplnit pohybem nebo ukázáním, pokud si žáci nejsou jistí, co mají udělat. Žáci s SPU mívají často problémy při komunikaci v cizím jazyce, problémy jim dělá vzpomenout si na slovíčka, slovní spojení atd. Pro procvičování komunikačních schopností může učitel použít dialogy, dramatizace nebo vyprávění podle obrázků. Měl by vždy volit témata, která jsou žákům blízká. (Zelinková, 2005, s. 85)

### 5.3.2 *Výslovnost*

Učitel by se měl při výuce cizích jazyků zaměřit na výslovnost. Správnou výslovnost musí ovládat každý, kdo se učí cizí jazyk. Žáci s SPU mívají problémy naučit se správnou výslovnost, důvodem jsou obtíže v artikulaci a problémy se sluchovou percepcí. Žáci s SPU by měli nejprve dané slovíčko vícekrát slyšet, poté ho můžou opakovat společně s učitelem nebo se spolužáky. Pro žáky je lepší, pokud můžou procvičovat výslovnost společně se spolužáky. Nemají strach, že udělají chybu a že se jim budou spolužáci smát.

Pokud žák nevyslovuje správně, tak učitel znovu opakuje správnou výslovnost daného slovíčka, dokud si žák správnou výslovnost nezapamatuje. Existují různé možnosti, jak může učitel se žáky procvičovat správnou výslovnost. Žáci mohou poslouchat zvukové nahrávky a následně opakovat. Dále mohou procvičovat výslovnost použitím písniček, básniček nebo říkadel. Učitel si také může připravit dvě kartičky, na kterých jsou dvě hlásky, které dělají žákům problémy. Učitel pak říká různá slova a žáci ukazují na kartičkách, kterou hlásku slyšeli. (Zelinková, 2005, s. 86)

### 5.3.3 *Slovní zásoba*

Žáci by se měli učit novou slovní zásobu bez použití češtiny. Pro žáky s SPU nebývá jednoduché vybavit si slova v češtině, proto je pro ně lepší utvářet si přímé spojení mezi předmětem nebo situací a pojmenováním v cizím jazyce. Pro prezentování nové slovní zásoby by měli učitelé využívat multisenzoriální princip. Měli by se snažit, aby žáci do výuky zapojili co nejvíce smyslů, protože tímto způsobem si zapamatují nová slovíčka lépe. Jako pomůcky je možné použít různé obrázky, předměty, pantomimu, básničky, písničky s pohybem, hry nebo mohou používat různé počítačové programy. (Zelinková, 2005, s. 86 – 89)

Existují různé druhy her, které může učitel využít při procvičování slovní zásoby. Uvedeme zde pár příkladů. (Vernacová in Zelinková, 2005, s. 87 – 88)

1. Antonyma - Žáci dostanou papír s dvojicemi slov. V každé dvojici jedno slovo chybí, a žáci mají za úkol najít vhodné slovo opačného významu.
2. Definice slov - Učitel může připravit pro žáky kartičky. Na jedné kartičce budou vždy slovíčka v cizím jazyce a na druhé definice slovíček v cizím jazyce. Úkolem žáků je přiřadit ke slovíčkům správnou definici.
3. Které slovo do řady nepatří? - Učitel vytvoří pro žáky řady se slovíčky, v každé řadě je jedno slovíčko, které tam nepatří. Žáci ho mají najít a vysvětlit, proč toto slovíčko do řady nepatří.
4. Tematické okruhy – Při procvičování slovíček v tematických okruzích můžeme použít myšlenkové mapy, které se mohou kreslit na tabuli. Na tabuli můžeme také připevnit obrázek lidské postavy, a žáci mají za úkol připínat kartičky s částmi těla



k odpovídajícím místům. Nebo můžeme žákům zadat určité téma a určitý čas a žáci musí napsat co nejvíce slovíček, která si k tomuto tématu vybaví.

5. Kreslení obrázku – Učitel popisuje obrázek v cizím jazyce a žáci podle diktátu učitele kreslí.

Michalová (2004, s. 64 – 65) ve své knize radí, aby se žáci učili slovíčkům každý den. Mohou se učit nová slovíčka anebo procvičovat již probraná slovíčka. Žáci by měli nová slovíčka hned zapojovat do frází nebo jednoduchých vět, aby si lépe zapamatovali jejich význam.

Pokud mají žáci problémy se psaním, v knize od Zelinkové (2005, s. 109) je několik rad, jak psát slovníček. Měl by být větších rozměrů, slovíčka do něj můžou psát rodiče. Žáci si sami můžou kreslit obrázkový slovníček nebo si můžou psát slovíčka na počítači.

#### 5.3.4 *Gramatika*

Osvojování gramatických pravidel může být pro žáky s SPU velmi složité. Příčinou neúspěchu bývá většinou to, že žák neovládá gramatická pravidla v češtině a nemůže si s těmito znalostmi pomoci v cizím jazyce. Učitel musí k žákům přistupovat individuálně a musí nastavit takové cíle, které jsou pro ně splnitelné. Při výuce gramatických pravidel je někdy potřeba používat dril a je nutné probranou gramatiku neustále opakovat a upevňovat. (Zelinková, 2005, s. 89)

Pokud učitel vysvětluje novou látku, měl by se zaměřit pouze na jeden jev, který je poté potřeba důkladně procvičit v různých cvičeních. Je vhodné používat induktivní metody, žáci nejprve pracují s příklady a teprve potom vyvozují gramatické pravidlo. Učitel by měl být tolerantní a měl by opravovat jen ty nejzávažnější chyby. (Janíková in Zelinková, 2005, s. 89)

Vyučující může pro výuku gramatiky používat různé pomůcky, které pomohou žákům gramatická pravidla lépe ovládat. Jednou z nich jsou gramatické přehledy. Žáci je mohou mít stále po ruce, a když něco nevědí, tak do nich mohou nahlédnout. Přehled slouží

k lepšímu zapamatování učiva a poskytuje jim jistotu. Přehled pro ně může vytvořit učitel nebo si ho mohou vytvořit sami. Můžou to být přehledy pro časování sloves, skloňování podstatných jmen, zájmen, tvary minulého času atd. (Zelinková, 2005, s. 90)

Žákům také velmi pomáhá používat barvy. Barevně odlišené mohou být například slovní druhy. Je vhodné vytvořit různě barevné kartičky s podstatnými jmény, slovesy atd. Žáci mohou pak pomocí kartiček tvořit věty a lépe si zapamatují, jak se věta v daném jazyce tvoří. Barevně můžeme také odlišit rod mužský, ženský a střední. (Zelinková, 2005, s. 90)

### 5.3.5 Čtení

Čtení je pro dyslektiky náročnou aktivitou, proto by se měl učitel snažit, aby jim čtení co nejvíce zjednodušil. Pro dyslektické žáky se doporučuje používat texty s většími písmeny, členěné do odstavců. Texty by neměly být příliš dlouhé a mohou být s obrázky, které žákovi také pomohou při čtení. (Zelinková, 2005, s. 91)

Vyučující by měl pro žáky připravovat takové aktivity, které je budou ke čtení motivovat. Žáci rádi čtou ve dvojicích nebo ve skupinách, nemají tak velký strach, že udělají chybu. Mohou také číst současně s učitelem nebo s nahrávkou. Čtení složených slov bychom měli s žáky cvičit postupně po slabikách, aby nedocházelo ke dvojímu čtení. Učitel by neměl žáka nechat číst nahlas bez přípravy. Je daleko lepší, když si žák připraví část textu doma a tu pak ve třídě přečte. U dyslektického žáka by mělo být tolerováno čtení po slabikách. (Zelinková, 2005, s. 91 - 92)

Zelinková (2005, s. 91 - 92) dále uvádí různé typy pro cvičení. Žáci mohou spojovat slova s obrázkem. Slova, která již dobře ovládají, mohou vyhledávat a podtrhávat v textu. Mohou také podtrhávat různými barvami<sup>3</sup> podstatná jména, slovesa atd. Učitel může pro žáky připravit text s chybějícími slovy, úkolem žáků je doplnit slova do textu podle obrázků. Učitel může také předčítat text a žáci tleskají, pokud slyší nové slovo nebo slovo, které se týká určitého tématu. Je vždy na učiteli, pro jaký úkol se rozhodne. (Zelinková, 2005, s. 91 - 92)

---

<sup>3</sup> Je důležité používat stejné barvy jako při cvičeních týkajících se gramatiky.

Pro žáky je důležité, aby uměli text přečíst a rozuměli jeho obsahu. Po zvládnutí čtení mohou s textem dále pracovat. Mohou vytvářet otázky a hledat v textu odpovědi. Pro vyjádření obsahu příběhu mohou žáci také využít drama, pantomimu nebo kresbu. (Zelinková, 2005, s. 91 - 92)

### 5.3.6 *Psaní*

Žáci používají při výuce různé formy psaní, například opisování, psaní podle diktátu nebo tvořivé psaní. Zelinková (2005, s. 93 – 95) radí, aby žáci neopisovali dlouhé texty z tabule, pokud nerozumí jejich obsahu. Žáci by měli vždy vědět, o čem píšou.

Také je potřeba zvážit, jestli by měl při výuce psát žák, u kterého se vyskytuje porucha psaní. Je potřeba vždy brát v úvahu individualitu každého žáka a přizpůsobit výuku jeho potřebám. (Zelinková, 2005, s. 93 - 95)

Pro žáky s SPU se doporučuje, aby si text nejprve přečetli, napsali a vždy si ho po sobě zkontrolovali. Proto potřebují na psaní dostatek času. Doporučuje se, aby začali psát dříve než jejich spolužáci. Je to pro ně lepší, než když mají čas poté, co jejich spolužáci práci odevzdají. Jsou nervózní z toho, že spolužáci už mají hotovo, a spolužáci je mohou při odevzdávání rušit. (Zelinková, 2005, s. 93 - 95)

Psaní diktátů je velmi náročnou aktivitou. Proto by měl vyučující psaní diktátů pro žáky s poruchami učení přizpůsobit. Měl by diktovat takovým tempem, aby žáci psaní zvládali. Je lepší používat doplňování slov nebo slovních spojení do textu než psaní celých vět. Žáci by měli mít také více času na kontrolu, to mohou učitelé zajistit tím, že žáci píšou zkrácenou verzi diktátu. Místo diktátu je možné používat i jiná cvičení. Žáci mohou podle vzoru tvořit své vlastní věty, mohou rozvíjet jednoduché věty nebo dostanou cvičení se slovy, která mají spojit, a dané věty napsat. (Zelinková, 2005, s. 93 - 95)

Pro osvojení pravopisu slov, která dělají žákům obtíže, lze použít metodu, která se nazývá metoda Fernaldové.<sup>4</sup> Tato metoda využívá zrakovou a pohybovou paměť. Žákovi pomůže

---

<sup>4</sup> V angličtině zní název metody „Look-Cover-Write-and check routine.“

s tímto postupem nejprve učitel a postupně by měl být žák schopen používat tento postup samostatně. (Pechancová, Smrčková in Zelinková, 2005, s. 94)

1. *Podívej se na slovo (zrakové vnímání slova, zraková paměť).*
2. *Vyslov několikrát slovo nahlas (doprovodný obrázek pomůže vyvolat pojmenování).*
3. *Řekni si slovo po písmenech (sluch, zrak).*
4. *Se zavřenýma očima napiš slovo rukou ve vzduchu a představuj si jeho správný tvar.*
5. *Napiš slovo kamarádovi na záda (pohyb, dotek).*
6. *Znovu slovo přečti, potom ho zakryj.*
7. *Napiš slovo do sešitu.*
8. *Přečti a porovnej s předlohou. Pokud je v něm chyba, opakuj celý postup.*

Vyučující by měli věnovat také určitý čas psaní souvislých textů, aby byli žáci schopni napsat dopis, email nebo jiný text. Žáci by měli psát vždy o tématu, které jim je blízké. Je pro ně užitečné, pokud mají k psaní předlohu. Jedno z možných cvičení uvádí Janíková. „Žáci dostanou na pracovních listech dopis se zpreházenými větami, které uvedou do správného pořadí. Poté napíší podle daného vzoru svůj vlastní dopis, v němž se představí.“ (Janíková in Zelinková, 2005, s. 95)

## 5.4 Pomůcky

Žáci mohou využívat různé pomůcky, které jim mohou být při osvojování cizího jazyka užitečné.

Žáci mohou při čtení používat záložky nebo okénko ke čtení. Okénko ke čtení pomáhá žákům usměrňovat oční pohyby zleva doprava. Učitel nebo rodič by měl nejprve žákovi pomoci při práci s okénkem.

„Text, který dítě čte, postupně odkrýváme a zamezujeme tak přeskokování očí ze začátku slova na konec, což je u dlouhých slov časté. Opačným postupem zakrýváme tu část slova, kterou dítě již vyslovuje. Bráníme tak ulpívání na slabikách a vedeme dítě k rychlejšímu čtení.“ (Zelinková, 2005, s. 99)

V předcházejících kapitolách bylo již zmíněno, že žáci mohou při výuce používat obrázky, předměty, gramatické přehledy. Další vhodnou pomůckou jsou obrazové slovníky, kde jsou pod obrázky napsaná slovíčka. Žák je může rozstříhat a používat při procvičování slovní zásoby. Žáky také baví hrát různé hry, jako například pexeso nebo domino. Na kartičkách je vždy obrázek a výraz v cizím jazyce, žáci mohou formou hry procvičovat slovíčka týkající se určitého tematického okruhu. Existují také různé pracovní listy, které jsou určené pro žáky s SPU. (Zelinková, 2005, s. 117)

Další užitečnou pomůckou pro hodiny cizích jazyků je míček, který by měl být menších rozměrů a měl by být lehký. Žáci stojí nebo sedí v kruhu a navzájem si míček hází. Jeden položí otázku a druhý na ni musí odpovědět. Žáci si mohou míček házet a vyjmenovávat číslovky, slovíčka týkající se určitých témat nebo mohou časovat slovesa. Možností pro využití míčku je více. (Zelinková, 2005, s. 104)

Učitel může v rámci výuky používat různé časopisy, kde mohou žáci číst krátké články, prohlížet si obrázky nebo doplňovat různá cvičení. Jako příklad můžeme uvést časopis UFIN, který slouží jako pomůcka pro výuku angličtiny. Časopis obsahuje křížovky, omalovánky a doplňovačky. Žáci se tak učí cizí jazyk hlavně formou hry. (Zelinková, 2005, s. 119)

Při výuce cizích jazyků je možné používat různé počítačové programy. Jeden z nich „Cvičení v obrazech“ je zaměřen na gramatická cvičení. Práce na počítači žáky většinou baví a díky Cvičením v obrazech mohou procvičit zábavnou formou gramatická pravidla. Tato forma práce je vhodná pro žáky, kterým dělá obtíže psaní. Při práci na počítači nemusí psát, a udělají tak více cvičení. (Zelinková, 2005, s. 118)

Učitel nebo žáci si mohou pomůcky také sami vyrobit. Inspiraci pro pomůcky na angličtinu mohou učitelé najít na internetové stránce Jazyky bez bariér<sup>5</sup>, kde jsou tipy, jak vytvořit různé pomůcky. Například pro přivlastňovací pád můžeme použít kolíček na prádlo, na

---

<sup>5</sup> Jazyky bez bariér je počítačový program, jehož autorkou je Dagmar Rýdlová. Je určený hlavně pro žáky se specifickými poruchami učení, kterým pomáhá při výuce cizích jazyků. Tento program je také vhodné používat pro oživení vyučování.

který napíšeme nebo nalepíme 's. Žáci pak názorně vidí, jak se přivlastňovací pád vytváří. [26]

Studenti na jihočeské univerzitě také vyráběli v předchozích letech v rámci svých diplomových prací užitečné pomůcky, především pro žáky s dyslexií. Jsou to sluchové učebnice pro výuku cizích jazyků, například pro němčinu nebo španělštinu. Studenti vytvořili písemnou verzi učebnice i CD.

## 5.5 Přístup učitele k žákovi s SPU

Jak již bylo řečeno, učitel by měl vždy zohlednit individuální potřeby každého žáka a podle toho pro něj přizpůsobit výuku cizího jazyka.

### 5.5.1 *Jaký má být učitel*

Učitel by měl být hlavně tolerantní. Měl by tolerovat žákovy obtíže a měl by přizpůsobit zadání úkolů žakovým možnostem. Jak již bylo řečeno, žák může dostat kratší text ke čtení nebo k psaní, text ke čtení je upraven pro žákovy potřeby, žákovi je dovoleno používat gramatické přehledy atd. Učitel by měl ostatním žákům vysvětlit, co jsou to specifické poruchy učení. Žáci by měli mít tyto informace, aby věděli, jaké má jejich spolužák problémy a proč k němu učitel přistupuje jinak. (Zelinková, 2005, s. 96)

Dále by měl být učitel nápomocný. Měl by během hodiny k žákovi přijít, zeptat se ho, jestli něco nepotřebuje, a také zkontrolovat, jestli žák plní zadané úkoly. Pomoc od učitele je nezbytná a žáci si jí velice cení. (Zelinková, 2005, s. 97)

Učitel by měl žáka neustále motivovat, aby se žák ve výuce snažil a dosahoval dobrých výsledků. Jednou z možností, jak motivovat žáka, je dát mu možnost zažít pocit úspěchu. To se může podařit, pokud mu připravíme úkoly, které je žák schopen splnit. Další možností je zjistit, jaké má žák zájmy, a jeho zájmy nějakým způsobem při výuce využít. Žák pak dělá ve škole to, co ho baví, a ví, že o něj má učitel zájem. Žáka velmi motivuje

pochvala. Je důležité chválit žáka nejen za jeho dobré výsledky, ale také hlavně za jeho snahu. (Zelinková, 2005, s. 96 - 97)

Žák by nikdy neměl být ve třídě zesměšňován. Učitel by neměl upozorňovat na žákovy chyby. Měl by se naopak snažit vyzdvihnout, co žák udělal dobře, a co se mu povedlo. (Zelinková, 2005, s. 97)

Vyučující by nikdy neměl ztrácet optimismus. Měl by žákovi věřit, že dosáhne určitých zlepšení. A proto je potřeba pro něj stanovit takové cíle, kterých je schopen dosáhnout. Jednou z nejdůležitějších vlastností je trpělivost. Vyučující musí být trpělivý, protože očekávané výsledky se mohou objevit až za dlouhou dobu. Učitel musí být také odborně vzdělaný, měl by mít všechny teoretické i praktické znalosti, které se týkají specifických poruch učení. (Zelinková, 2005, s. 96 - 97)

Je nezbytné, aby měl učitel při práci s těmito žáky následující kompetence (Bartoňová in Zelinková, 2005, s. 98):

- *má základní znalosti z oblasti speciálně pedagogické diagnostiky*
- *používá reedukační metody a postupy, kompenzační pomůcky*
- *vytváří příznivé klima třídy*
- *vychází z toho, v čem je žák úspěšný, motivuje ho k činnosti*
- *umí žákovi vysvětlit, v čem spočívají jeho obtíže*
- *citlivě vnímá reakce dítěte, zamezuje stresujícímu prostředí*
- *řídí se platnými vyhláškami*
- *spolupracuje s rodinou žáka, kolegy i odpovídajícími institucemi*

### 5.5.2 Rady pro učitele

Pro žáky s SPU je vhodné používat skupinové formy práce. Žáci mohou pracovat se spolužáky ve skupinách nebo ve dvojicích, spolužáci jim mohou s úkoly pomoci a to přispívá k dobrým vztahům ve třídě. (Michalová, 2004, s. 63)

Michalová (2004, s. 64) radí, aby vyučující zavedli pro výuku cizích jazyků určitý systém a používali jednoduché postupy výuky, které se budou v hodinách opakovat. Je to lepší, než používat neustále nové postupy, na které si žáci vždy musí zvyknout.

Učitel by měl volit vždy témata, která jsou žákům blízká a která je zajímají. Díky správné volbě témat jsou žáci více motivováni při výuce cizích jazyků. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 58)

K výuce cizích jazyků mohou učitelé používat různé speciální techniky. Jednou z nich je technika nazvaná Total Physical Response.<sup>6</sup> (Kocurová, 2000, s. 57) Tato technika se používá převážně při výuce dětí, ale může se použít i u žáků starších pro oživení běžné hodiny. Je založená na fyzické aktivitě žáků. Učitel dává pokyny a žáci na ně reagují pohybem. Řekne například „Stand up“ a žáci se postaví atd. Při hodinách se žáci učí význam slov bez použití překladu, spojují si výraz v cizím jazyce s odpovídajícím pohybem. [25]

V současné době se upřednostňuje ve výuce cizích jazyků komunikativní metoda. Hlavním cílem této metody je komunikace v cizím jazyce, proto je vhodné, aby se i gramatika vysvětlovala v cizím jazyce. Mateřský jazyk by měl být používán pouze v nezbytných situacích. Učitel pro žáky připravuje komunikační situace, ve kterých se mohou běžně vyskytnout, a učí se slovíčka, která jsou pro denní komunikaci nezbytná. Žáci v hodinách procvičují nejen komunikaci, ale i čtení, psaní a poslech. Žáci by se měli aktivně podílet na vyučování. Při výuce by se měla používat moderní technika, to znamená počítač, internet, interaktivní tabule, CD přehrávač a další. [18]

Při výuce cizích jazyků je důležité zaměřit se hlavně na praktické použití jazyka. Žák by se měl učit slovíčka a fráze, které může při kontaktu s cizincem běžně použít. Žák by měl umět popsat cestu nebo se zeptat na cestu, domluvit se v obchodě nebo restauraci, koupit si jízdenku atd. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 57 – 58)

---

<sup>6</sup> Jeden z možných překladů do češtiny je – úplná fyzická reakce.



Žáci by měli mít také znalosti o zemích, ve kterých se daným jazykem mluví. Měli by vědět něco o geografii, historii, společnosti a její kultuře. Tyto informace mohou žáci zpracovat například ve formě referátů. Žáci si sami doma vyhledají potřebné informace, sepíší do jednoduchých vět, vyhledají obrázky atd. Učitel by měl žáky aktivně zapojovat do výuky. Je to lepší, než když žáci jenom pasivně poslouchají výklad učitele. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 57)

Učitel by měl žákům vysvětlit, proč se učí cizí jazyky. Aby se domluvili s cizinci u nás nebo v zahraničí na dovolené. Cizí jazyky jsou také potřebné pro jejich budoucí povolání atd. Když budou žáci vědět, proč jsou pro ně cizí jazyky důležité, mohou mít pak větší zájem o učení. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 58)

*„Naším cílem by mělo být, aby si dítě utvořilo k cizímu jazyku pěkný vztah.“* (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 58 - 59)

## 6 Praktická část

Praktická část diplomové práce je tvořena formou dotazníku, který byl zadán učitelům na základních a středních školách.

### 6.1 Cíl

Cílem výzkumu je zmapovat současnou situaci žáků se specifickými poruchami učení na základních a středních školách. Mým úkolem je zjistit, jak často se učitelé s těmito žáky setkávají, jaký je jejich způsob hodnocení a přístup k nim, jaký je názor učitelů na integraci těchto žáků do běžných tříd a zda je důležité, aby se žáci s SPU učili cizí jazyky.

### 6.2 Předpoklady

Dalším cílem výzkumu je ověřit si následující předpoklady.

Předpoklad 1: Předpokládám, že většina učitelů se již mnohokrát setkala s žáky se specifickými poruchami učení. I když samozřejmě záleží na délce praxe daného učitele. Domnívám se, že mezi nejčastější typy SPU se bude řadit dyslexie, dysgrafie a dysortografie a ostatní typy SPU budou zastoupeny jen sporadicky.

Předpoklad 2: Předpokládám, že školy spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem při práci s žáky se specifickými poruchami učení. Domnívám se, že tato spolupráce je intenzivní.

Předpoklad 3: Předpokládám, že učitelé souhlasí s integrací žáků s SPU do běžné třídy, i když mohou mít k integraci určité výhrady.

Předpoklad 4: Předpokládám, že si učitelé myslí, že je důležité, aby se žáci se specifickými poruchami učení učili cizí jazyky.

Předpoklad 5: Předpokládám, že učitelé přistupují k žákům se specifickými poruchami učení alespoň částečně jiným způsobem než k ostatním žákům a i způsob hodnocení těchto žáků je odlišný.

Předpoklad 6: Předpokládám, že výuka ve třídách, kde se vyskytuje žák s SPU, je pro učitele náročnější, pokud učitelé přistupují k žákům s SPU jiným způsobem než k ostatním žákům.

### 6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník byl zadán celkem 253 učitelům ze základních i středních škol. Z toho bylo 35 mužů a 218 žen. Dotazováni byli učitelé s delší i kratší praxí ve škole. Učitele jsem rozdělila podle jejich aprobací do tří skupin. První skupinu tvoří učitelé, kteří vyučují alespoň jeden cizí jazyk. Druhou skupinu tvoří učitelé prvního stupně a třetí skupinu tvoří učitelé ostatních aprobací.

### 6.4 Použitá metoda

Pro výzkum byla použita metoda dotazníku.

*„Dotazník je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy průzkumů. Skládá se ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta od respondentů.“ [20]*

Dotazník by měl být sestavován tak, aby byl co nejvíce srozumitelný a otázky byly formulovány jasně. Je vhodné vytvořený dotazník nejprve zadat menšímu počtu dotazovaných, udělat tzv. předvýzkum. Tímto způsobem zjistíme, zda jsou otázky srozumitelné, jaké otázky je potřeba upravit nebo vyloučit. Poté můžeme vytvořit konečnou verzi dotazníku. [19]

Otázky v dotazníku mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Otevřené otázky umožňují odpovědět vlastními slovy, dotazovaní mohou vyjádřit svůj vlastní názor. Uzavřené otázky umožňují výběr ze dvou, tří nebo více možností odpovědí. Polouzavřené

otázky jsou kombinací otevřených a uzavřených otázek. Polouzavřené otázky jsou tvořeny výběrem z více možných odpovědí a jednou z odpovědí je varianta „Jiné“, kde může respondent vyjádřit svůj vlastní názor. [21]

Jednou z výhod dotazníku je, že je méně časově náročný než rozhovor. Je jednoduchý na zpracování, vyplnění i vyhodnocení. Nevýhodou je, že v dotazníku mohou dotazovaní vyplnit nepravdivé informace, a také bývá obtížné získat pro průzkum respondenty. [20]

## 6.5 Předvýzkum

Pro vytvoření dotazníku jsem použila metodu předvýzkumu. Nejprve byla vypracována předběžná forma dotazníku, která obsahovala 20 otázek a byla zadána 5 respondentům. Předvýzkum byl proveden v písemné podobě. Cílem bylo zjistit, jaké otázky je potřeba upravit, doplnit nebo vynechat.

Na základě předvýzkumu byly v dotazníku provedeny určité změny. Dvě otázky z předvýzkumu byly vynechány úplně, byla to otázka 16. a 18.

Otázka 16. Jaké máte zkušenosti s žáky s SPU?

- a) Žáci s SPU jsou většinou hodní, vzorní, nebývají s nimi kázeňské problémy.
- b) Žáci s SPU se chovají jako většina ostatních žáků.
- c) Žáci s SPU jsou většinou zlobiví, neukáznění a velmi často ruší ostatní spolužáky.
- d) Jiná možnost .....

Tuto otázku jsem vyloučila, protože každý žák je jiný, a není možné jednoznačně určit, zda jsou žáci s SPU hodní nebo zlobiví. Učitelé také většinou odpovídali, že někteří žáci jsou hodní a někteří zlobiví.

Otázka 18. Myslíte si, že je důležitá spolupráce mezi rodiči dětí s SPU a jejich učitelem?

- a) ano
- b) ne

Tuto otázku jsem vyloučila, protože byla pro dotazník nadbytečná. Důležitější je následující otázka, zda rodiče dětí s učitelem spolupracují. Všichni dotazovaní odpověděli, že spolupráce mezi rodiči dětí s SPU a jejich učitelem je důležitá.

Otázka č. 10 z předvýzkumu - č. 13 z konečné verze dotazníku - byla rozšířena o jednu odpověď, aby bylo možné situaci ve škole lépe zhodnotit a dát učitelům větší možnost výběru.

Otázka č. 13 z předvýzkumu - č. 16 z konečné verze dotazníku - byla upravena, abych zjistila, s jakými z navrhovaných možností motivace učitelé souhlasí, a zda doplní danou otázku o jiné možnosti motivace.

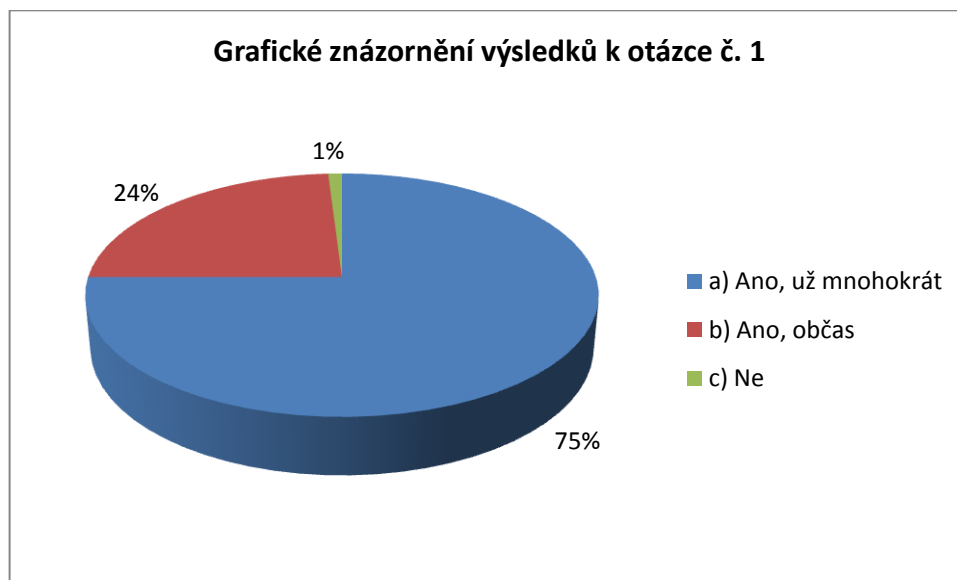
Další změnou je, že jsem přidala do dotazníku tři otázky, které jsou otevřené a které vždy navazují na otázku předchozí. Jedná se vždy o vysvětlení, proč v předchozí otázce dotazovaní zvolili danou odpověď. Cílem bylo, aby byl dotazník více přehledný a aby učitelé měli možnost vyjádřit svůj vlastní názor.

## 6.6 Vlastní dotazník

Dotazník se skládá celkem z 21 otázek. Otázky jsou uzavřené, otevřené i polouzavřené. Odpovědi na uzavřené otázky jsou tvořeny formou výběru z možností. Bylo možné vybírat ze dvou, tří, ale i z více možností. Na otevřené otázky měli učitelé vždy napsat svůj vlastní názor. U polouzavřených otázek mohli učitelé zvolit některou z nabízených možností, nebo vytvořit svou vlastní odpověď. Dotazník byl zadán v elektronické podobě za účelem snadnějšího vyhodnocení odpovědí.

Před vyplněním dotazníku bylo potřeba odpovědět na několik informačních otázek. Zda je dotazovaný muž nebo žena, na jaké škole pracuje (základní škola, gymnázium nebo jiná střední škola), jaká je jeho/její aprobace a kolik let učí ve škole. Pak následovaly již samotné otázky.

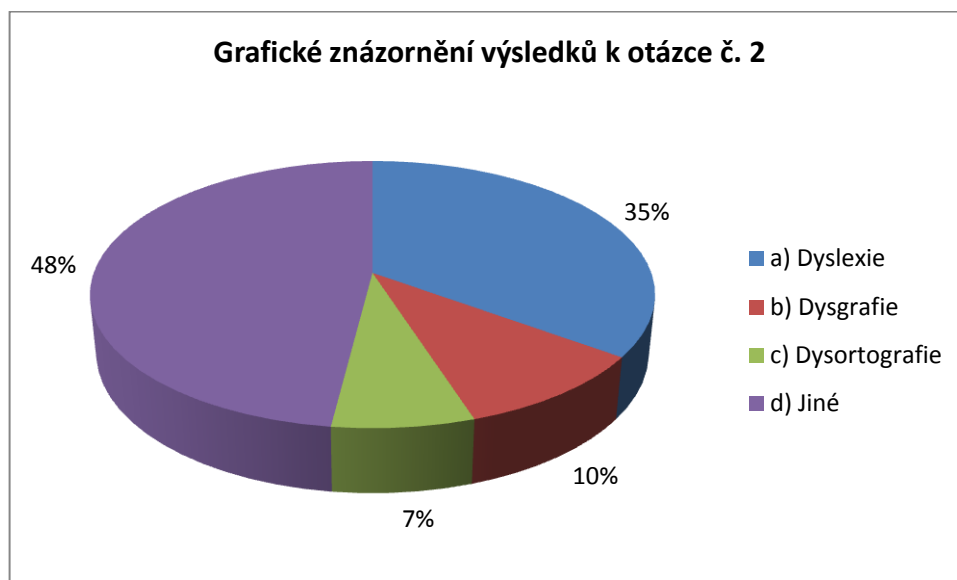
**Otázka č. 1: Setkali jste se někdy s žákem se specifickými poruchami učení?**



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
80	37	3	66	14	0	43	10	0
32 %	14 %	1 %	26 %	6 %	0 %	17 %	4 %	0 %

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní. Téměř všichni dotazovaní odpověděli, že se s žákem se specifickými poruchami učení během svého působení na škole již setkali. 189 z 253 dotazovaných zvolilo možnost za a) Ano, už mnohokrát, 61 dotazovaných odpovědělo za b) Ano, občas. Pouze 3 učitelé odpověděli, že se s žákem s SPU nesetkali. Podle odpovědí můžeme vidět, že žáci s SPU se vyskytují ve školách opravdu často, a proto je pro učitele důležité, aby měli dostatek informací k této problematice.

**Otázka č. 2: Pokud jste v předcházející otázce odpověděli ano, s jakým typem SPU jste se setkali?**



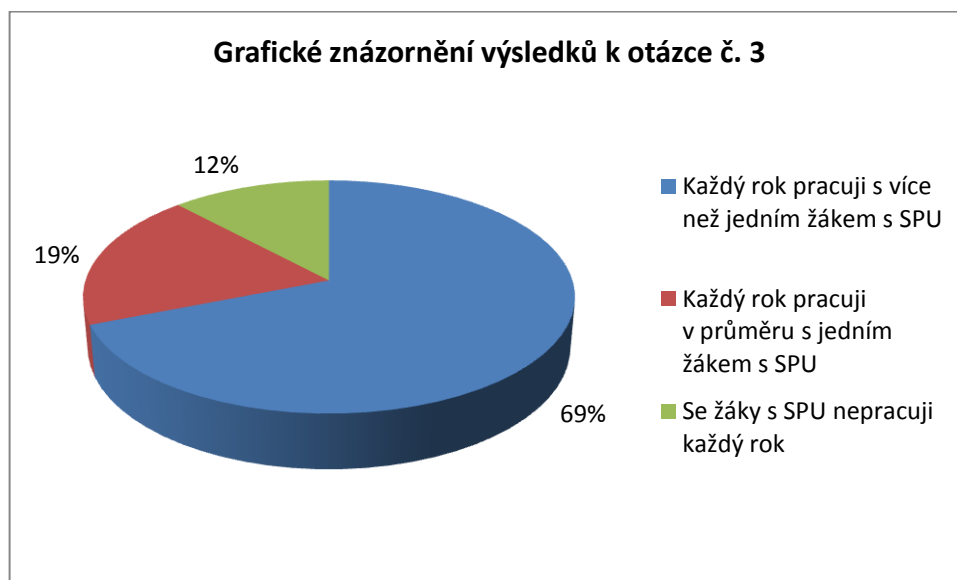
Učitelé cizích jazyků				Učitelé 1. stupně				Učitelé ostatních aprobací			
A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
40	17	6	54	31	3	6	40	16	5	7	24
16 %	7 %	2 %	22 %	13 %	1 %	2 %	16 %	6 %	2 %	3 %	10 %

Otázku č. 2 nezodpověděli 4 respondenti. 35 % respondentů odpovědělo, že se setkala s dyslexií. S dysgrafií se setkala 10 % respondentů a s dysortografií se setkala 7 % respondentů.

Respondenti měli také možnost vytvořit svou vlastní odpověď, tuto možnost zvolilo 48 % respondentů. Převážná většina respondentů odpověděla, že se během svého působení ve škole setkala se všemi třemi uvedenými typy SPU – dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Několik respondentů se setkala i s jinými typy SPU. 10 respondentů se setkala s dyskalkulií, jeden uvedl dyspraxii a dva uvedli, že se setkali s dyspinxií.

Z výsledků můžeme vidět, že mezi nejčastěji se vyskytující typy SPU se řadí dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V menším počtu se vyskytují další, jako například dyskalkulie, dyspraxie nebo dyspinxie. S dysmúzií se neseťkal žádný z respondentů.

**Otázka č. 3: Jak často pracujete s žákem se specifickými poruchami učení (průměrně)?**

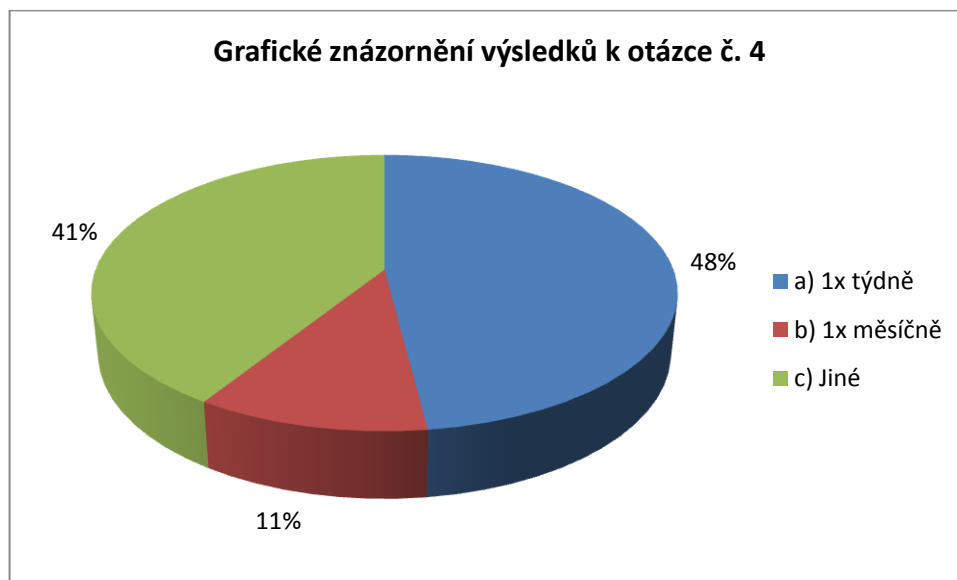


Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
85	22	12	50	16	13	38	10	5
34 %	9 %	5 %	20 %	6 %	5 %	15 %	4 %	2 %

Tuto otázku nezodpověděli 2 učitelé. 69 % učitelů odpovědělo, že každý rok pracují s více než jedním žákem s SPU. 19 % učitelů pracuje v průměru s jedním žákem s SPU ročně a 12 % učitelů odpovědělo, že s žáky s SPU nepracují každý rok. Z těchto výsledků můžeme opět vidět, že se učitelé často setkávají ve školách s žáky s SPU. Dokonce převážná většina učitelů odpověděla, že každý rok pracují s více než jedním takovým žákem, proto je pro ně důležité vědět, jak mají s těmito žáky pracovat.



**Otázka č. 4: Pracujete s žáky s SPU individuálně? Pokud ano, jak často?**

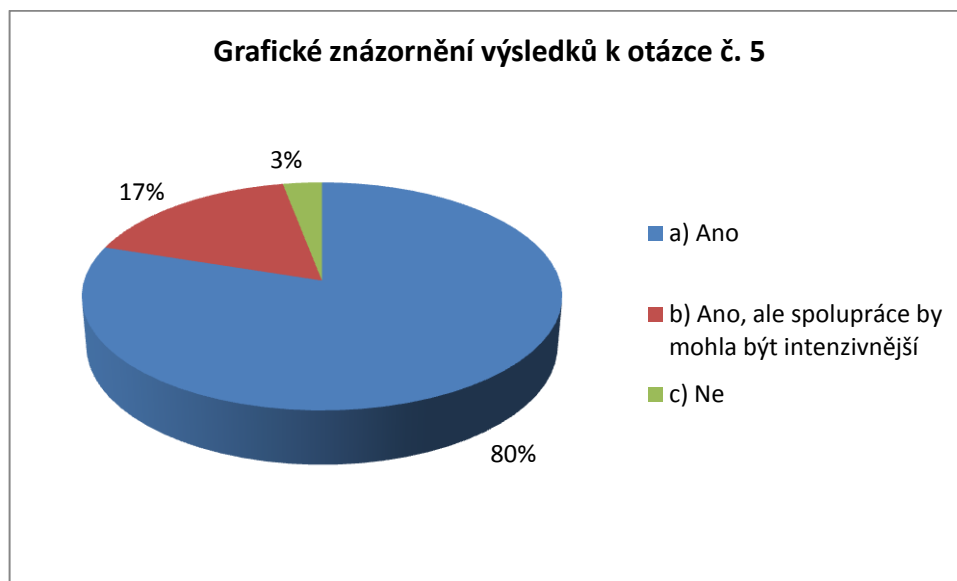


Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
44	19	45	44	3	27	22	4	22
19 %	8 %	19 %	19 %	1 %	12 %	10 %	2 %	10 %

Na tuto otázku neodpovědělo celkem 23 dotázaných. 48 % učitelů pracuje individuálně s žáky s SPU 1x týdně. 11 % učitelů s nimi pracuje individuálně 1x měsíčně.

41 % učitelů zvolilo svou vlastní odpověď. Učitelé odpovídali často, že pracují s žáky s SPU individuálně v hodinách, další možností bylo podle potřeby nebo vícekrát týdně. Několik učitelů odpovědělo, že pracuje s žáky s SPU denně. V dotazníku byla také zmíněna odpověď, že s těmito žáky pracuje speciální pedagog nebo asistent. A přibližně třetina učitelů, kteří zvolili odpověď jiné, odpověděla, že s žáky s SPU nepracuje individuálně.

**Otázka č. 5: Spolupracuje Vaše škola s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem?**

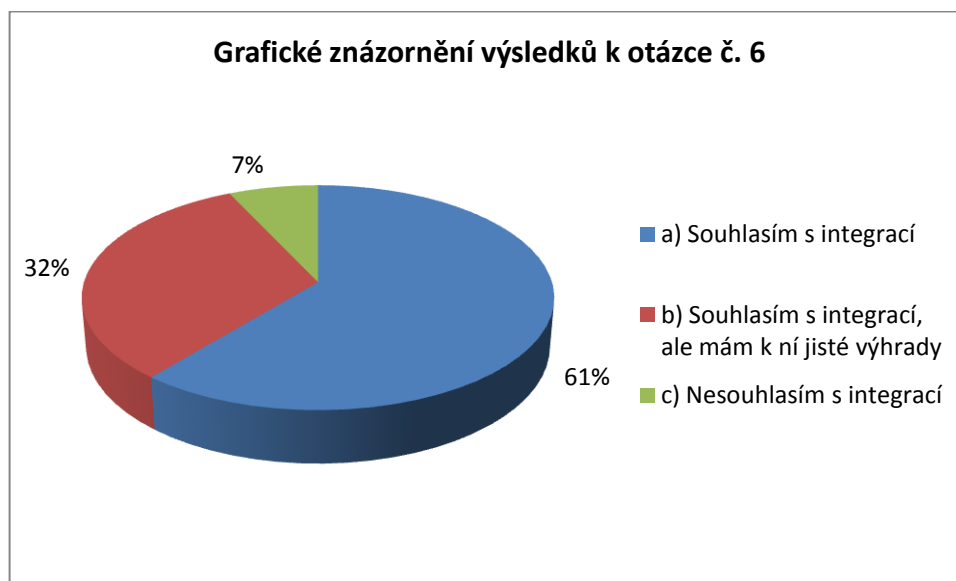


Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
92	19	6	62	16	2	46	6	1
37 %	8 %	2 %	25 %	7 %	1 %	18 %	2 %	0 %

Otázka č. 5 nebyla zodpovězena 3 učiteli. 80 % učitelů, tedy většina, odpovědělo, že jejich škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. 17 % učitelů se domnívá, že spolupráce jejich školy s PPP nebo SPC by mohla být intenzivnější. 3 % učitelů odpověděla, že jejich škola s PPP nebo SPC nespolupracuje.

Překvapilo mě, že několik učitelů odpovědělo, že jejich školy nespolupracují s PPP nebo SPC. Očekávala jsem, že učitelé budou volit pouze první nebo druhou variantu. Určitě je důležité, aby školy spolupracovaly s těmito zařízeními. Učitelům to může být prospěšné, mohou získávat důležité informace o individuálním přístupu k žákovi, metodách výuky nebo pomůckách pro tyto žáky.

**Otázka č. 6: Jaký je Váš názor na integraci žáků s SPU do běžné třídy?**



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
77	36	7	48	26	6	28	20	5
31 %	14 %	3 %	19 %	10 %	2 %	11 %	8 %	2 %

Tato otázka byla zodpovězena všemi dotazovanými. 61 % ze všech dotazovaných, tedy více než polovina, souhlasí s integrací. 32 % dotazovaných souhlasí s integrací, ale mají k ní jisté výhrady, na které jsou dotazováni v další otázce. Pouze 7 % dotazovaných nesouhlasí s integrací. Z výsledků můžeme vidět, že učitelé mají převážně kladný přístup k integraci žáků s SPU.

**Otázka č. 7: Napište prosím, jaké máte k integraci výhrady, pokud jste v předešlé otázce označili druhou možnost.**

Na tuto otázku odpovědělo celkem 76 respondentů. Respondenti v této otázce popsali, jaké mají k integraci výhrady. Respondenti velmi často odpovídali, že s integrací souhlasí, ale žák s SPU by měl být integrován do tříd s nižším počtem žáků. Toto byla nejčastější odpověď. S tímto názorem se ztotožňuji. Pokud je žák s SPU integrován do třídy se 30 žáky, není možné věnovat se plně žákovi s SPU ani ostatním žákům.

Další častou odpovědí bylo, že při integraci žáka se specifickou poruchou učení se musí učitelé více věnovat žákovi s SPU, a tak zbývá málo času na ostatní žáky. Podle mě záleží na tom, jaký druh postižení má integrovaný žák. Pokud je schopen pracovat ve třídě s ostatními žáky, nevidím důvod, proč by nemohl být integrován. Pokud žák není schopen pracovat spolu s ostatními žáky, bylo by pro něj určitě lepší, kdyby navštěvoval nějakou speciální třídu či školu. I několik učitelů odpovědělo, že záleží na druhu žákova postižení a podle toho je integrace vhodná nebo nevhodná.

Učitelé dále odpovídali, že by měli mít žáci k dispozici asistenta. Pokud mají žáci asistenta, měla by probíhat integrace bez problémů. Ovšem několik učitelů dodalo, že na asistenty bohužel nemají školy finanční prostředky.

Učitelé jsou toho názoru, že když je žák integrován, je nutná spolupráce rodiny i samotného žáka. Žák by měl s učitelem spolupracovat, připravovat se na hodiny, vypracovávat domácí úkoly. S přípravou do školy by mu měli pomáhat rodiče, rodiče by měli také pravidelně docházet do školy, aby věděli, jak se jejich dítě učí, jaké dělá pokroky. Pokud rodiče i žák spolupracují, pak může fungovat i integrace žáka.

Několik učitelů ještě zmínilo, že ve třídách někdy bývají dva i tři žáci se specifickými poruchami učení, někdy každý s jiným typem SPU, a pak je téměř nemožné, aby se učitel dostatečně věnoval každému žákovi s SPU i ostatním žákům. S tímto souhlasím. Určitě je pro učitele velmi náročné, pokud se ve třídě nachází více žáků s SPU.

**Otázka č. 8: Jste vždy informováni, že máte ve třídě žáka s SPU?**



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
82	32	5	61	17	1	46	6	1
33 %	13 %	2 %	24 %	7 %	0 %	19 %	2 %	0 %

Otázka č. 8 nebyla zodpovězena 2 učiteli. 189 učitelů, tedy většina, odpovědělo, že jsou vždy informováni o tom, že mají ve třídě žáka s SPU. 55 učitelů odpovědělo, že většinou jsou o této skutečnosti informováni, a 7 učitelů odpovědělo, že o této skutečnosti vždy informováni nejsou. Překvapilo mě, že několik učitelů odpovědělo záporně. Učitelé by vždy měli být informováni o tom, že mají ve třídě žáka s SPU. Měli by vědět, jakou má žák specifickou poruchu učení, v čem vyniká, co mu dělá problémy atd. Tyto informace potřebují, aby věděli, jak s ním mají pracovat a jak můžou výuku přizpůsobit jeho potřebám.

**Otázka č. 9: Myslíte si, že je důležité, aby se žák s SPU učil cizí jazyk?**



Učitelé cizích jazyků		Učitelé 1. stupně		Učitelé ostatních aprobací	
A	B	A	B	A	B
96	23	45	35	38	15
38 %	9 %	18 %	14 %	15 %	6 %

Na tuto otázku neodpověděl jeden respondent. Většina respondentů, 71 %, si myslí, že je důležité, aby se žák s SPU učil cizí jazyk. 29 % respondentů je opačného názoru.

81 % učitelů cizích jazyků si myslí, že je důležité, aby se žáci s SPU učili cizí jazyk. 72 % učitelů ostatních aprobací si také myslí, že pro žáky s SPU je důležité učit se cizí jazyk. Naproti tomu pouze 56 % učitelů 1. stupně, přibližně polovina, je stejného názoru. Tento výsledek mě překvapil, očekávala jsem, že více učitelů 1. stupně bude považovat výuku cizích jazyků u těchto žáků za důležitou. Na druhou stranu se potvrdilo mé očekávání, že učitelé cizích jazyků budou nejvíce souhlasit s výukou cizích jazyků u těchto žáků. Jsem ráda, že i učitelé ostatních aprobací považují výuku cizích jazyků u žáků s SPU za důležitou. Já se ztotožňuji s většinou. V současné době by každý žák měl umět alespoň jeden cizí jazyk.

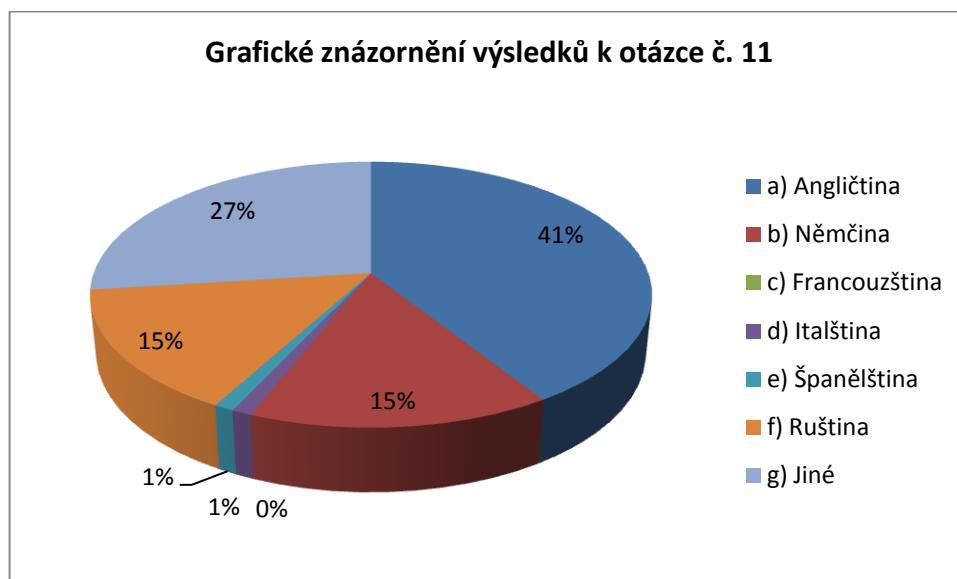
**Otázka č. 10: Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ano, napište prosím proč.**

Na otázku č. 10 odpovědělo 173 učitelů. Učitelé měli v této otázce zdůvodnit, proč si myslí, že je výuka cizích jazyků u žáků s SPU důležitá. Odpovědi byly různé, rozřadila jsem je tedy do následujících kategorií:

- Nejčastější odpovědí bylo, že cizí jazyk je důležitý pro život. Žáci jej mohou využít při cestování, při komunikaci s cizinci, díky znalosti cizího jazyka rozumí žáci u nás používaným cizím slovům atd.
- Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci s SPU mají právo učit se cizí jazyky. Nikdo by jim neměl toto právo brát a neměl by je diskriminovat.
- Na třetím místě se umístily současně dvě odpovědi.
  - Žáci s SPU se mohou naučit alespoň základy cizího jazyka, které pak mohou v budoucnu využít.
  - Umět cizí jazyky je velmi důležité pro jejich budoucí povolání. Pokud budou umět cizí jazyk, budou mít větší šance získat v budoucnu lepší zaměstnání.
- Učitelé také často odpovídali, že výuka cizích jazyků je důležitou součástí jejich vzdělání. Všichni žáci by měli mít rovný přístup ke vzdělání. Žáci potřebují umět cizí jazyk, pokud chtějí dál studovat na středních a vysokých školách.
- V dotazníku se objevila také odpověď – Výuka cizích jazyků je důležitá pro lepší orientaci žáků ve společnosti.

Já souhlasím se všemi zmíněnými odpověďmi. Je skutečně mnoho důvodů, proč by se žáci s SPU měli učit cizí jazyky. Jak již bylo zmíněno, žáci se mohou naučit jen základy cizího jazyka. Učitelé by s nimi měli procvičovat hlavně slovní zásobu a komunikaci, aby byli žáci schopni domluvit se v zahraničí. Cizí jazyky budou také potřebovat při hledání práce. V současné době požadují skoro všichni zaměstnavatelé alespoň jeden cizí jazyk. Určitě by nikdo neměl upírat těmto žákům právo učit se cizí jazyk, žáci s SPU by neměli být znevýhodňováni. Všichni mají právo učit se cizí jazyk.

**Otázka č. 11: Jaký cizí jazyk je podle Vašeho názoru pro žáka s SPU nejvhodnější?**



Učitelé cizích jazyků						
A	B	C	D	E	F	G
48	17	0	2	1	18	31
20 %	7 %	0 %	1 %	0 %	7 %	13 %

Učitelé 1. stupně						
A	B	C	D	E	F	G
29	15	0	0	2	9	21
12 %	6 %	0 %	0 %	1 %	4 %	9 %

Učitelé ostatních aprobací						
A	B	C	D	E	F	G
23	4	0	0	0	9	12
9 %	2 %	0 %	0 %	0 %	4 %	5 %

12 respondentů nezodpovědělo otázku č. 11 vůbec. Na výběr bylo 7 odpovědí – 6 cizích jazyků a odpověď Jiné, kde mohli učitelé napsat svou vlastní odpověď.

Učitelé cizích jazyků, 1. stupně i ostatních aprobací zvolili za nejvhodnější cizí jazyk angličtinu. Na druhém místě se umístila němčina současně s ruštinou. Španělština získala celkem 3 hlasy, italština 2 hlasy a francouzština žádný hlas.



V možnosti za g) Jiné se objevily tyto odpovědi - nelze určit; jakýkoli cizí jazyk; ten, který je žákovi nejbližší; slovanský jazyk; to záleží na okolnostech; to záleží na typu poruchy; žádný.

Myslím si, že hlavním důvodem, proč učitelé zvolili angličtinu jako nejvhodnější cizí jazyk, je ten, že angličtina je nejrozšířenější cizí jazyk. S angličtinou je možné domluvit se ve většině zemí světa a žáci jsou s angličtinou velmi často v kontaktu (anglické písničky, seriály). Gramatika v angličtině je trochu jednodušší, například koncovky se při časování sloves skoro vůbec nemění. Samozřejmě i v angličtině jsou gramatické jevy, které dělají žákům potíže, například velké množství časů. Angličtina je ale velmi obtížná, co se týče výslovnosti a psaní. Slova se jinak píší a jinak vyslovují a to dělá žákům značné obtíže.

Němčina má jednodušší výslovnost než angličtina, ale za to složitější gramatiku. Žákům dělá problémy časování sloves, každé podstatné jméno musíme používat se členem a podstatná jména mají často jiné členy, než je tomu v češtině. Němčina využívá také velmi často složeniny, které žákům dělají problémy při čtení. Podle mě volili učitelé němčinu hlavně proto, že má jednodušší výslovnost a velmi často se u nás vyučuje, protože sousedíme se dvěma státy, ve kterých se mluví německy.

Ruština je cizí jazyk, který je podobný češtině. Mohlo by se zdát, že ruština je vhodný cizí jazyk pro žáky s SPU, ale není tomu tak. Podobnosti obou jazyků mohou žákům způsobovat problémy. V ruštině se používá jiné písmo než v češtině, je to azbuka, a právě azbuka dělá žákům s SPU problémy. (Zelinková, 2005, s. 70)

Myslím si, že učitelé nevolili italštinu nebo španělštinu častěji, protože tyto cizí jazyky se u nás vyučují méně často než například angličtina nebo němčina. Tyto cizí jazyky uvedli v dotazníku pouze učitelé cizích jazyků a učitelé 1. stupně. Italštinu nebo španělštinu doporučuje pro žáky s SPU Schneider v knize od Zelinkové. (Schneider in Zelinková, 2005, s. 70) Italština i španělština jsou románské jazyky. Jsou si podobné, mají například podobná gramatická pravidla. Výslovnost v obou jazycích nedělá žákům příliš velké problémy, až na pár výjimek se slova většinou stejně vyslovují i píší. Pokud je porovnáme, tak výslovnost je o trochu jednodušší ve španělštině.

Podle mého názoru učitelé nevolili francouzštinu, protože mnoho lidí pokládá francouzštinu za složitý cizí jazyk. Ve francouzštině se slova jinak píší a jinak vyslovují, to způsobuje žákům velké problémy. Gramatika v tomto jazyce také není jednoduchá. Nikdo z dotázaných nezmínil francouzštinu jako nejvhodnější cizí jazyk.

Není jednoduché říci, jaký cizí jazyk je pro žáky s SPU nejvhodnější. Záleží to vždy na obtížích daného žáka, na jeho zájmech, místě jeho bydliště a dalších, jak jsem zmiňovala v teoretické části na s. 35. Já sama nemám zkušenosti se všemi cizími jazyky, které byly uvedené v otázce. Domnívám se, že nejvhodnějším cizím jazykem by mohla být španělština. Má nejjednodušší výslovnost v porovnání s ostatními uvedenými jazyky, až na pár výjimek se slova stejně píší a vyslovují. Žáci s SPU se učí cizí jazyk hlavně pro komunikaci, učitelé nemusí věnovat gramatice příliš velký důraz, proto bych zvolila z hlediska výslovnosti španělštinu. I když samozřejmě z praktického hlediska vítězí angličtina, což je i výsledek dotazníku. Umět anglicky je v současné době velmi užitečné.

**Otázka č. 12: Napište prosím, proč jste v předešlé otázce daný cizí jazyk zvolili.**

V této otázce měli učitelé svými slovy zdůvodnit, proč v předchozí otázce zvolili právě daný cizí jazyk. Celkový počet odpovědí je 182. Odpovědi na tuto otázku byly různé. Nyní popíšu, jaké byly nejčastější důvody pro dané cizí jazyky, a seřadím je od nejčastějších po nejméně časté odpovědi.

**Anglický jazyk**

- je světový jazyk, nejrozšířenější cizí jazyk
- má jednodušší gramatiku
- žáci jsou s angličtinou denně v kontaktu – na počítači, v televizi, v rádiu
- vyučuje se u nás od prvního stupně jako první cizí jazyk
- několik učitelů odpovědělo anglický jazyk, protože jej učí a mají s ním zkušenosti
- bude se hodit žákům v jejich budoucím zaměstnání

**Německý jazyk**

- má jednodušší výslovnost, většina slov se stejně píše i vyslovuje

- má pevná pravidla
- dvě země sousedící s Českou republikou hovoří německy
- několik učitelů odpovědělo německý jazyk, protože jej učí a mají s ním zkušenosti
- často se vyučuje

#### Ruský jazyk

- je slovanský jazyk, podobný češtině
- má širokou uplatnitelnost

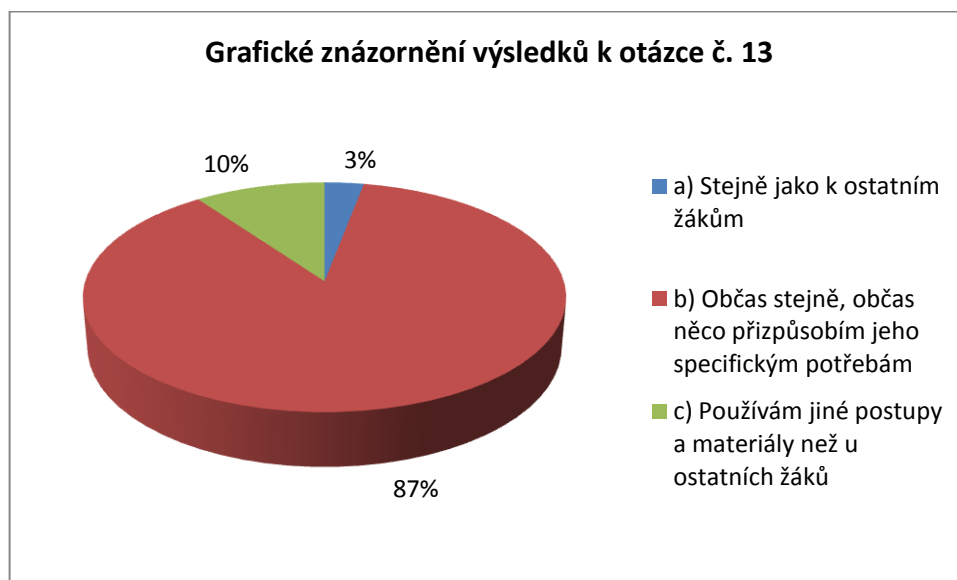
#### Španělština

- má jednodušší výslovnost
- je to jednoduchý cizí jazyk

#### Italština

- má jednodušší výslovnost

#### Otázka č. 13: Jak přistupujete k žákovi s SPU?



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
5	110	5	0	68	11	3	40	9
2 %	44 %	2 %	0 %	27 %	4 %	1 %	16 %	4 %

Na otázku č. 13 neodpověděli dva učitelé. Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé přistupují k žákům se specifickými poruchami učení. Zajímalo mě, jestli k nim přistupují stejně jako k ostatním žákům, nebo jestli k nim přistupují někdy stejným způsobem a někdy uzpůsobí výuku jejich potřebám, anebo jestli používají úplně jiné postupy a materiály než u ostatních žáků.

Nejčastější odpovědí byla odpověď za b). 87 % učitelů někdy přistupuje k žákům s SPU stejně a někdy odlišně. Domnívám se, že to záleží na druhu cvičení a aktivit, na typu SPU a na dalších okolnostech. Odpověď za a) zvolila 3 % učitelů a žádný z nich nebyl učitel 1. stupně. Odpověď za c) zvolilo 10 % učitelů. Z těchto výsledků usuzuji, že učitelé se ve většině případů snaží přistupovat k žákům s SPU alespoň částečně jinak než k ostatním žákům a snaží se pro ně připravovat i jiné materiály.

#### Otázka č. 14: Hodnotíte žáky s SPU jinak než ostatní žáky?



Učitelé cizích jazyků		Učitelé 1. stupně		Učitelé ostatních aprobací	
A	B	A	B	A	B
88	30	70	7	45	7
36 %	12 %	28 %	3 %	18 %	3 %

Otázku č. 14 nezodpovědělo 6 respondentů. 82 % respondentů, tedy většina, odpověděla, že žáky s SPU hodnotí jinak než ostatní žáky. 18 % respondentů odpovědělo, že žáky s SPU nehodnotí jinak než ostatní žáky.

#### Otázka č. 15: Jaký typ hodnocení používáte při hodnocení žáka s SPU?



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
95	6	19	41	8	30	33	6	12
38 %	2 %	8 %	17 %	3 %	12 %	13 %	2 %	5 %

V této otázce chyběla odpověď od 3 dotazovaných. Nejčastější odpovědí byla odpověď za a), 169 učitelů hodnotí žáky s SPU nejčastěji známkou. Slovní hodnocení používá podle průzkumu 20 učitelů a 61 učitelů zvolilo odpověď za c) Jiné.

V možnosti za c) odpovídali učitelé, že při hodnocení používají nejčastěji kombinaci známky a slovního hodnocení. Jako další formy hodnocení zmínili učitelé pochvalu,

hodnocení na základě procentuálního výpočtu a smajlíky. Několik učitelů odpovědělo, že vždy záleží na daném žákovi a na dalších okolnostech.

Podle mého názoru je možné motivovat žáky při výuce i zvoleným způsobem hodnocení. Myslím si, že slovní hodnocení, ve kterém učitel také zmíní, jaké má žák přednosti a co mu jde dobře, může na žáka působit pozitivně. Určitě je potřeba tyto žáky chválit, nejen za dobré výsledky, ale i za snahu, kterou vynaloží. Myslím si, že většina žáků reaguje na pochvalu tak, že se budou při výuce dál více snažit. Osobně jsem i pro hodnocení pomocí smajlíků nebo je možné používat různé samolepky nebo razítka.

#### **Otázka č. 16: Jakým způsobem je možné motivovat žáky s SPU ve výuce cizích jazyků?**

V této otázce jsem chtěla zjistit, jaký mají učitelé názor na motivaci žáků s SPU v hodinách cizích jazyků. Učitelé měli na výběr ze šesti odpovědí. Pět odpovědí tvořily různé možnosti, jak motivovat žáky s SPU, v možnosti za f) mohli učitelé napsat jinou odpověď.

Z vypsanych možností volili učitelé nejčastěji odpověď za a) Užívat vizuální podporu – obrázky, barvy, gramatické přehledy atd. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď za b) Užívat hry a zábavné aktivity. Na třetím místě se umístila odpověď za c) Reálná komunikace v cizím jazyce. Jako čtvrtá skončila odpověď za e) Užívat témata, která jsou pro žáky zajímavá. Na pátém místě byla odpověď za d) Čtení nahlas ve skupině. Na tuto otázku neodpověděli 4 učitelé.

Pokud učitelé volili možnost za f), odpovídali velmi často, že je potřeba využívat všechny zmíněné možnosti nebo uvedli kombinaci několika možností z výběru. Několik učitelů uvedlo i jiné možnosti motivace, například používat interaktivní tabuli nebo vhodné učebnice, které jsou kvalitní, co se týče rozmanitosti přístupů a aktivit. Dále bylo v odpovědích zmíněno, že je vhodné zjistit zájmy žáka a snažit se je nějakým způsobem ve výuce využít. Jeden z dotazovaných učitelů také napsal, že můžeme žáka motivovat tím, že ho budeme v hodinách častěji vyvolávat a chválit. V dotazníku se také objevila odpověď, že by měl žák navštívit zemi, kde se cizím jazykem mluví.

Já souhlasím se všemi uvedenými možnostmi. Jsem ráda, že někteří učitelé uvedli i jiné možnosti motivace než ty, které jsem uvedla já. Myslím si, že je vždy potřeba mít pro výuku cizích jazyků vhodné učebnice, které svým designem a obsahem vyhovují žákům při výuce. Určitě je pro žáky více motivující, pokud učitel používá při hodinách moderní techniku, jako například CD přehrávač, počítač nebo zmiňovanou interaktivní tabuli. Práce s těmito zařízeními vždy oživí výuku. Dále bychom se měli snažit zapojit žáka s SPU co nejvíce do hodiny, neměli bychom jej přehlížet. Pochvala působí na žáka také vždy pozitivně. Podle mého názoru působí na žáky velmi motivačně návštěva země, kde se cizím jazykem mluví. Žáci vidí, že cizí jazyk se jim skutečně může hodit, mohou jej v praxi použít například při konverzaci s místními studenty, při nákupu v obchodě atd. Vždy je potřeba žákům vysvětlit a ukázat, proč se cizí jazyky učí.

#### **Otázka č. 17: Jaký by podle Vás měl být učitel, který pracuje s žákem s SPU?**

Otázku č. 17 nezodpovědělo celkem 26 učitelů. Učitelé zmínili v dotazníku různé odpovědi na tuto otázku. Každý učitel většinou vypsál více vlastností, které by měl učitel mít, když pracuje s žákem s SPU. Nyní uvedu nejčastější odpovědi.

Nejčastější odpovědí bylo, že by učitel měl být trpělivý. Práce s těmito žáky není jednoduchá, s žákem je nutné často a dlouho pracovat, než se dostaví očekávané výsledky. Probranou látku je nutné vícekrát opakovat, zadání úkolů mu musíme vždy pečlivě vysvětlit atd. Proto je důležitou vlastností učitelů trpělivost.

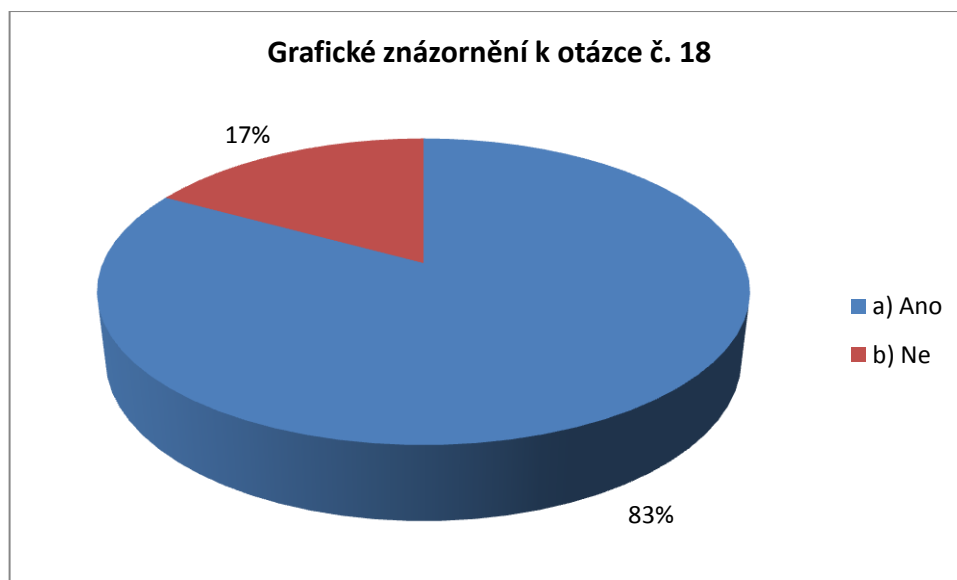
Z odpovědí vyplynulo, že je velmi důležité, aby byli učitelé odborně vzdělaní. Měli by mít dostatek informací, co se týče teorie specifických poruch učení. Také by měli vědět, jak mají s těmito žáky v hodinách pracovat a jaké pomůcky mohou používat.

Další častou odpovědí bylo, že by učitelé měli být tolerantní a empatičtí. Měli by tolerovat žákovy obtíže, měli by se pokusit vcítit se do jeho situace a měli by se snažit pomoci žákovi tyto obtíže překonávat.

Učitelé poměrně často zmiňovali jako další důležitou vlastnost kreativnost. Učitel by měl být při plánování výuky kreativní, měl by používat různé formy výuky, různé aktivity, hry, moderní techniku, pomůcky atd. Žáky pak hodiny baví a sami mají zájem učit se cizí jazyky.

V dotazníku se objevily ještě další vlastnosti, které by učitelům neměly chybět. Učitel by měl být nápomocný, klidný, chápající, vstřícný, spravedlivý a také důsledný.

**Otázka č. 18: Je pro Vás výuka ve třídě, kde se nachází žák s SPU, náročnější?**



Učitelé cizích jazyků		Učitelé 1. stupně		Učitelé ostatních aprobací	
A	B	A	B	A	B
89	30	74	6	45	7
36 %	12 %	29 %	2 %	18 %	3 %

Tuto otázku nezodpověděli celkem dva respondenti. Převážná většina (83 %) odpověděla, že je pro ně výuka ve třídě, kde je žák s SPU, náročnější. Tato otázka tedy potvrzuje to, co jsme zjistili v otázce číslo 13, že učitelé se snaží přistupovat k žákům s SPU alespoň částečně jinak než k ostatním žákům. To znamená například úpravu cvičení, používání jiných postupů a materiálů, a proto je pro ně práce v této třídě náročnější.



**Otázka č. 19: Máte pocit, že máte dostatek informací k této problematice?**

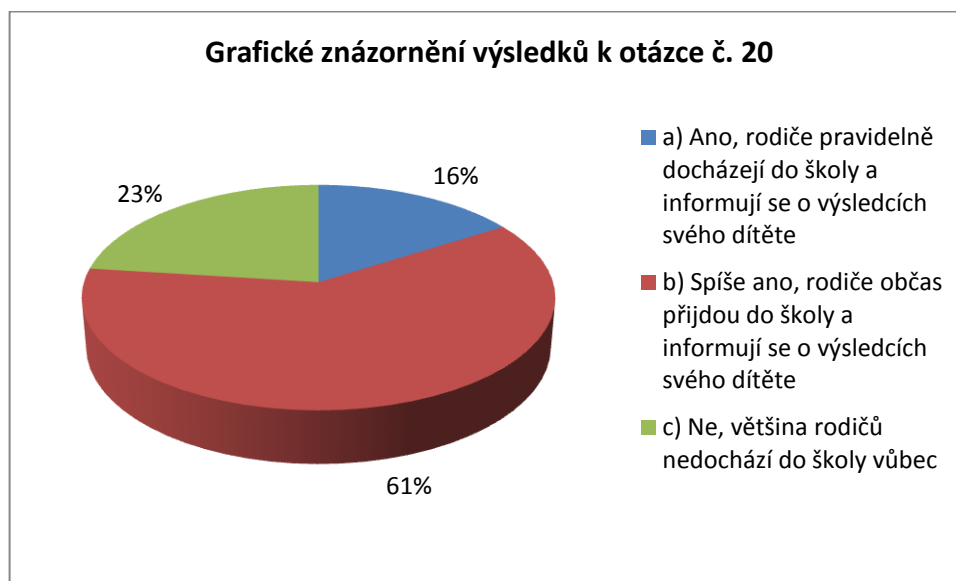


Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
59	41	19	45	25	9	32	16	5
23 %	16 %	8 %	18 %	10 %	4 %	13 %	6 %	2 %

Otázku č. 19 nezodpověděli dva dotazovaní. 54 % dotazovaných odpovědělo, že má dostatek informací o specifických poruchách učení. 32 % dotazovaných se domnívá, že má dostatek informací o SPU, ale uvítali by ještě nějaké další školení. 14 % dotazovaných se domnívá, že nemá dostatek informací k dané problematice.

Se žáky s SPU se učitelé setkávají ve školách často, a proto by měli mít potřebné informace k této problematice. Pokud mají pocit, že tomu tak není, mohou použít knihy od různých autorů nebo internetové stránky. Mohou se také účastnit různých školení o této problematice, pokud mají tuto možnost. Přibližně třetina dotazovaných uvedla, že by nějaká další školení s tematikou SPU uvítala.

## Otázka č. 20: Spolupracují s Vámi rodiče těchto žáků?



Učitelé cizích jazyků			Učitelé 1. stupně			Učitelé ostatních aprobací		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
8	71	41	21	49	9	13	31	8
3 %	28 %	16 %	8 %	20 %	4 %	5 %	13 %	3 %

Dva učitelé neodpověděli na tuto otázku. 16 % učitelů odpovědělo, že rodiče pravidelně docházejí do školy a informují se o výsledcích svého dítěte. 61 % učitelů odpovědělo, že rodiče občas přijdou do školy a informují se o výsledcích svého dítěte. 23 % učitelů má s rodiči spíše negativní zkušenost a odpovídalo, že většina rodičů nedochází do školy vůbec.

Z těchto výsledků můžeme vidět, že spolupráce rodičů a učitelů není příliš intenzivní. Většina učitelů odpovídala, že rodiče jen občas přijdou do školy. Učitelé mají i negativní zkušenosti s rodiči, kteří nechodí do školy vůbec. Poměrně hodně učitelů zvolilo tuto možnost. Nejvíce negativních zkušeností mají podle průzkumu učitelé cizích jazyků. 34 % učitelů cizích jazyků odpovědělo, že většina rodičů nedochází do školy vůbec. Tuto možnost zvolilo 11 % učitelů 1. stupně a 15 % učitelů ostatních aprobací.

Kladné zkušenosti s rodiči má nejméně učitelů z průzkumu. Přitom, jak již bylo zmíněno v otázce č. 7, jedním z hlavních předpokladů pro integraci žáků s SPU je spolupráce učitele

s rodiči žáka a s žákem samotným. Rodiče by se tedy měli více zapojovat do společné spolupráce.

**Otázka č. 21: Myslíte si, že mohou žáci s SPU dosáhnout stejného vzdělání jako ostatní žáci?**



Učitelé cizích jazyků		Učitelé 1. stupně		Učitelé ostatních aprobací	
A	B	A	B	A	B
101	17	68	11	48	5
41 %	7 %	27 %	4 %	19 %	2 %

Otázku č. 21 nezodpověděli 3 respondenti. 87 % respondentů, tedy většina, zvolilo možnost za a). Myslí si, že žáci s SPU mohou dosáhnout stejného vzdělání jako ostatní žáci. Pouze 13 % respondentů je opačného názoru.

Já se ztotožňuji s většinou. Myslím si, že žáci s SPU mohou dosáhnout stejného vzdělání jako všichni ostatní žáci. Sice musí vynaložit větší úsilí a může jim trvat déle něco se naučit v porovnání s ostatními žáky, ale nakonec mohou získat kvalitní vzdělání a mohou studovat i na vysokých školách. Specifická porucha učení ovšem může často ovlivnit u žáka odborné zaměření do budoucna. Já sama znám někoho, kdo má dyslexii, a nyní vysokou školu studuje. Důležité je žáky nepodceňovat a snažit se jim pomoci.

## 6.7 Shrnutí

Nyní vyhodnotím mnou stanovené předpoklady.

### **Předpoklad č. 1**

Předpoklad č. 1 se potvrdil. 75 % učitelů uvedlo, že se s žákem s SPU setkalo již mnohokrát. 24 % učitelů uvedlo, že se s žákem s SPU setkalo občas, a 1 % učitelů se během svého působení na škole s žákem s SPU ještě nesetkalo.

Mezi nejčastější typy SPU uváděli učitelé dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Pouze s dyslexií se setkalo 35 % učitelů, pouze s dysgrafií 10 % učitelů a pouze s dysortografií 7 % učitelů. 48 % učitelů zvolilo možnost Jiné a převážná většina zde odpovídala, že se setkala již se všemi třemi typy SPU - s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Ostatní typy SPU byly zastoupeny v malém počtu. Z ostatních typů byla v největším počtu zastoupená dyskalkulie. Nejméně pak dyspraxie a dyspinxie. Dismúzie v dotazníku zmíněna nebyla.

### **Předpoklad č. 2**

Předpoklad č. 2 se vyplnil takto: 80 % učitelů odpovědělo, že jejich školy spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. 17 % učitelů odpovědělo, že jejich školy s těmito zařízeními spolupracují, ale současně se domnívají, že spolupráce by mohla být intenzivnější. 3 % učitelů odpověděla, že jejich školy s těmito zařízeními nespupracují. Z výsledků průzkumu můžeme vidět, že spolupráce z převážné části intenzivní je.

### **Předpoklad č. 3**

Předpoklad, že učitelé souhlasí s integrací žáků s SPU do běžné třídy, se splnil. 93 % učitelů souhlasí s integrací těchto žáků do běžných tříd. Z toho 61 % učitelů jednoznačně souhlasí a 32 % učitelů souhlasí, ale mají k integraci jisté výhrady, které byly výše popsány. Pouze 7 % učitelů s integrací nesouhlasí.

#### **Předpoklad č. 4**

Předpoklad o důležitosti výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení se vyplnil. 71 % učitelů odpovědělo, že je důležité, aby se tito žáci učili cizí jazyk. 29 % učitelů je opačného názoru.

#### **Předpoklad č. 5**

Předpoklad, že učitelé přistupují k žákům se specifickými poruchami učení alespoň částečně jiným způsobem než k ostatním žákům, se potvrdil. 87 % učitelů odpovědělo, že k žákům s SPU přistupují občas stejně, občas něco přizpůsobí jejich specifickým potřebám. 10 % učitelů používá jiné postupy a materiály než u ostatních žáků a pouze 3 % učitelů k nim přistupují stejně jako k ostatním žákům.

I předpoklad týkající se hodnocení se splnil. Většina učitelů, celkem 82 %, odpověděla, že žáky s SPU hodnotí jiným způsobem než ostatní žáky. Zbýlých 18 % učitelů hodnotí všechny žáky stejně.

#### **Předpoklad č. 6**

Předpoklad o větší náročnosti výuky ve třídách, kde se nachází žák s SPU, se splnil. Většina dotazovaných učitelů (83 %) se snaží přistupovat k těmto žákům alespoň částečně jiným způsobem než k ostatním žákům, proto je pro ně výuka v těchto třídách náročnější. 17 % učitelů odpovědělo, že pro ně výuka v těchto třídách náročnější není.

### **6.8 Závěr**

Z výsledků dotazníkového průzkumu vyplývá, že učitelé se ve školách setkávají s žáky se specifickými poruchami učení opravdu často. S jejich integrací velká většina dotazovaných souhlasí, i když přibližně třetina má k integraci určité výhrady.

Učitelé se většinou snaží k těmto žákům přistupovat alespoň částečně jiným způsobem než k ostatním žákům. V různé intenzitě s nimi velká část učitelů pracuje také individuálně a při hodnocení bere většina učitelů ohled na jejich obtíže. Učitelé proto uváděli, že výuka ve třídách, kde se nachází žák s SPU, je pro ně náročnější.

Podle průzkumu jsou přibližně 3/4 učitelů pro to, aby se žáci s SPU učili cizí jazyk. Pro toto tvrzení uvedli mnoho důvodů. Jako nejvhodnější cizí jazyk zvolili učitelé angličtinu. Za angličtinou se na stejném místě umístila němčina a ruština.

Učitelé také zhodnotili, jaké vlastnosti by měl mít učitel, který pracuje s těmito žáky. Učitelé zmiňovali hlavně trpělivost, odbornou vzdělanost, tolerantnost, empatii, kreativnost, vstřícnost a důslednost.

Podle dotazníkového průzkumu neprobíhá spolupráce mezi učiteli a rodiči příliš dobře. Myslím si, že tato spolupráce by měla probíhat lépe, než jak tomu je podle výsledků.

Velká většina učitelů si myslí, že žáci s SPU mohou dosáhnout stejného vzdělání jako ostatní žáci. Výsledek této otázky je určitě pozitivní.

## 7 Závěr

Práce s žáky se specifickými poruchami učení není pro učitele jednoduchá. Učitel by měl být při práci s těmito žáky hlavně trpělivý, tolerantní a měl by být také dostatečně informovaný o specifických poruchách učení z hlediska teoretického i praktického. Měl by se snažit vytvořit ve třídě pozitivní atmosféru, aby panovaly dobré vztahy mezi žákem s SPU a jeho spolužáky, aby se všem ve třídě dobře pracovalo. Učitel by měl přistupovat k tomuto žákovi individuálně a měl by se snažit motivovat ho různými způsoby k výuce cizích jazyků. Měl by používat vhodné metody a pomůcky při vyučování. Určitě je velmi důležité, aby učitel navázal pozitivní vztah s rodiči žáka. Pokud funguje dobře spolupráce mezi učitelem, žákem a jeho rodiči, pak může bez problému probíhat integrace daného žáka.

V diplomové práci jsem se věnovala teoretickým poznatkům o specifických poruchách učení. Věnovala jsem se také situaci žáka v rodinném prostředí. Popsala jsem situaci v rodině, kde žije žák s SPU. Uvedla jsem několik rad pro rodiče, které se týkají domácí přípravy do školy, spolupráce s učitelem a rodinného života.

Ve školním prostředí jsem se zaměřila hlavně na výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Uvedla jsem důležité zásady pro vyučování a učení. Výuka cizích jazyků by měla vždy probíhat názorně, čím více smyslů zapojí žáci při výuce, tím více si toho zapamatují. S žáky bychom měli procvičovat hlavně slovní zásobu a komunikaci. Je vždy důležité nově naučenou látku se žáky několikrát zopakovat. Při výuce bychom měli postupovat vždy od jednoduššího učiva ke složitějšímu. Dále jsem uvedla různé metody, jak s těmito žáky co nejlépe osvojovat jednotlivé dovednosti jako výslovnost, slovní zásobu, gramatiku atd. Zmínila jsem různé užitečné pomůcky, které mohou učitelé při práci s těmito žáky používat, a zaměřila jsem se také na osobnost učitele.

V praktické části jsem pomocí dotazníku zkoumala současnou situaci žáků s SPU na základních a středních školách. Nejprve jsem popsala, jak probíhal předvýzkum, a poté jsem zpracovala a vyhodnotila odpovědi na jednotlivé otázky z výsledného dotazníku. K jednotlivým otázkám jsem vždy vytvořila graf, tabulku, kam jsem zvlášť zaznamenala

odpovědi učitelů cizích jazyků, učitelů 1. stupně a učitelů ostatních aprobací, a danou otázku jsem vždy doplnila komentářem.

Díky dotazníkovému průzkumu jsem zjistila, jak často se učitelé setkávají ve škole s žáky s SPU, jaký mají učitelé názor na integraci těchto žáků do běžných tříd, jak k těmto žákům přistupují, jak je hodnotí, jak s nimi spolupracují jejich rodiče, jaký mají názor na výuku cizích jazyků u těchto žáků, jaký cizí jazyk je podle nich pro žáky s SPU nejvhodnější a další. Učitelé uvedli jako nejvhodnější cizí jazyk angličtinu. Já sama jsem se snažila zhodnotit, jaký cizí jazyk z výběru, který jsem uvedla, je pro žáky s SPU nejvhodnější. Uvedla jsem důvody, proč si myslím, že španělština je nejvhodnějším cizím jazykem. Jsem ráda, že většina učitelů souhlasí s tím, aby se žáci s SPU učili cizí jazyky. I když samozřejmě jsou i učitelé, kteří tento názor nesdílí.

Mého dotazníkového průzkumu se zúčastnilo poměrně hodně respondentů, což hodnotím velmi pozitivně. K jednotlivým otázkám jsem tedy získala velké množství odpovědí a rozličných názorů, které obohatily mou práci.

Ve své diplomové práci jsem sepsala důležité teoretické poznatky a také praktické rady pro práci s žáky s SPU. Myslím si, že učitelé mohou v mé práci najít inspiraci, jak s těmito žáky efektivně pracovat, jak je účinně motivovat pro výuku cizích jazyků, jaké mohou používat metody nebo jaké mají možnosti, co se týče používání vhodných pomůcek. Jak jsem zjistila z dotazníkového průzkumu, učitelé se opravdu často setkávají ve školách s žáky s SPU, a proto potřebují znát všechny důležité informace z hlediska teorie i praxe specifických poruch učení.



## 8 Seznam použitých zdrojů

### Literární zdroje

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- [2] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [3] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H, 2001.
- [4] KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: TECH-MARKET, 2000. ISBN 80-86114-32-5.
- [5] KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X.
- [6] KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.
- [7] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- [8] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- [9] MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

- [10] MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- [11] POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- [12] SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- [13] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [14] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.
- [15] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- [16] ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.
- [17] *Duševní poruchy a poruchy chování: Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9.

## **Internetové zdroje**

- [18] Co je komunikativní metoda?. *Jazyky.studium.práce* [online]. 2006 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:<http://www.jazyky.com/co-je-komunikativni-metoda/>
- [19] Dotazník jako průzkumná metoda. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z:<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/dotaznik-jako-pruzkumna-metoda>

- [20] Dotazník. *Dotazník-online* [online]. 2007 [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.dotaznik-online.cz/index.htm>
- [21] Dotazník - Typy otázek v dotazníku. *Dotazník-online* [online]. 2007 [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.dotaznik-online.cz/otazky-dotazniku.htm>
- [22] Dysmúzie. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2013-11-07]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/D/Dysm%C3%BAzie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Dysm%C3%BAzie)
- [23] Dyspraxie. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2013-11-07]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/D/Dyspraxie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Dyspraxie)
- [24] Individuální vzdělávací plán. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/I/Individu%C3%A1ln%C3%AD\\_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD\\_pl%C3%A1n](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/I/Individu%C3%A1ln%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD_pl%C3%A1n)
- [25] Metoda: Total Physical Response. *Jazyky.studium.práce* [online]. 2007 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/metoda-total-physical-response/>
- [26] Náзорé pomůcky pro uchopení slovíček a gramatiky. *Jazyky bez bariér: Program pro usnadnění výuky jazyků nejen pro dyslektiky* [online]. [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.jazyky-bez-barier.cz/nazorne-pomucky-pro-uchopeni-slovickek-a-gramatiky>
- [27] Podněty k výuce cizích jazyků v ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 - 2014 [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>
- [28] Zavedením druhého povinného jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 - 2014 [cit. 2014-10-15]. Dostupné

z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

[29] Žáci s dyslexií a cizí jazyky. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2005 [cit. 2014-10-07]. Dostupné

z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html/>

## 9 Přílohy

### Dotazník – předvýzkum

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Voldánová a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Tímto Vás prosím o vyplnění dotazníku, který použiji při zpracování mé diplomové práce. Ve své diplomové práci se zabývám problematikou žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků a ráda bych se dozvěděla, jaké máte s těmito žáky zkušenosti.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Vyplňte prosím dané údaje:

Muž X žena

Typ školy, kde v současnosti pracujete? - základní škola X gymnázium X jiná střední škola

Jaká je Vaše aprobace? .....

Kolik let učíte ve škole? .....

1) Setkali jste se někdy s žákem se specifickými poruchami učení?

- a) Ano, už mnohokrát
- b) Ano, občas
- c) Ne

2) Pokud jste v předcházející otázce odpověděli ano, s jakým typem SPU jste se setkali?

- a) Dyslexie
- b) Dysgrafie
- c) Dysortografie
- d) Jiný typ SPU – jaký? .....

3) Jak často pracujete s žákem se specifickými poruchami učení (průměrně)?

- a) Každý rok pracuji s více než jedním žákem s SPU.
- b) Každý rok pracuji v průměru s jedním žákem s SPU.
- c) Se žáky se SPU nepracuji každý rok.

4) Pracujete s žáky s SPU individuálně? Pokud ano, jak často?

- a) 1x týdně
- b) 1x měsíčně
- c) Jiná možnost .....

5) Spolupracuje Vaše škola s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem?

- a) Ano
- b) Ano, ale spolupráce by mohla být intenzivnější
- c) Ne

6) Jaký je Váš názor na integraci žáků s SPU do běžné třídy?

- a) Souhlasím s integrací.
- b) Souhlasím s integrací, ale mám k ní jisté výhrady.

Jaké výhrady? .....

- c) Nesouhlasím s integrací.

7) Jste vždy informováni, že máte ve třídě žáka s SPU?

- a) Ano
- b) Většinou ano
- c) Ne

8) Myslíte si, že je důležité, aby se žák s SPU učil cizí jazyk?

- a) Ano

Proč? .....

- b) Ne

9) Jaký cizí jazyk je podle Vašeho názoru pro žáka s SPU nejvhodnější?

- a) Angličtina
- b) Němčina
- c) Francouzština
- d) Italština
- e) Španělština
- f) Ruština

g) Jiný cizí jazyk – jaký? .....

Napište prosím, proč jste daný cizí jazyk zvolili

.....

10) Jak přistupujete k žákovi s SPU?

- a) Stejně jako k ostatním žákům.
- b) Používám jiné postupy a materiály než u ostatních žáků.

Například.....

11) Hodnotíte žáky s SPU jinak než ostatní žáky?

- a) Ano
- b) Ne

12) Jaký typ hodnocení používáte při hodnocení žáka s SPU?

- a) Znamka
- b) Slovní hodnocení
- c) Jiný typ hodnocení – jaký? .....
- .....

13) Myslíte si, že je důležité motivovat žáky s SPU ve výuce cizích jazyků?

- a) Ano
- Jakým způsobem? .....
- .....
- b) Ne

14) Jaký by podle Vás měl být učitel, který pracuje se žákem s SPU?

.....

15) Je pro Vás výuka ve třídě, kde se nachází žák s SPU, náročnější?

- a) Ano
- b) Ne

16) Jaké máte zkušenosti se žáky s SPU?

- a) Žáci s SPU jsou většinou hodní, vzorní, nebývají s nimi kázeňské problémy.
- b) Žáci s SPU se chovají jako většina ostatních žáků.
- c) Žáci s SPU jsou většinou zlobiví, neukáznění a velmi často ruší ostatní spolužáky.
- d) Jiná možnost .....
- .....

17) Máte pocit, že máte dostatek informací k této problematice?

- a) Ano
- b) Ano, ale uvítal/a bych ještě nějaké další školení
- c) Ne

18) Myslíte si, že je důležitá spolupráce mezi rodiči dětí s SPU a jejich učitelem?

- a) Ano
- b) Ne

19) Spolupracují s Vámi rodiče těchto žáků?

- a) Ano, rodiče pravidelně docházejí do školy a informují se o výsledcích svého dítěte.
- b) Spíše ano, rodiče občas přijdou do školy a informují se o výsledcích svého dítěte.
- c) Ne, většina rodičů nedochází do školy vůbec.

20) Myslíte si, že mohou žáci s SPU dosáhnout stejného vzdělání jako ostatní žáci?

- a) Ano
- b) Ne



## Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Voldánová a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Tímto Vás prosím o vyplnění dotazníku, který použiji při zpracování své diplomové práce. Ve své diplomové práci se zabývám problematikou žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků. Ráda bych se dozvěděla, jaké máte s těmito žáky zkušenosti.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Vyplňte prosím dané údaje:

Muž ☐ žena ☒

Typ školy, kde v současnosti pracujete? - základní škola ☐ gymnázium ☐ jiná střední škola ☐

Jaká je Vaše aprobace? .....

Kolik let učíte ve škole? .....

1) Setkali jste se někdy s žákem se specifickými poruchami učení?

- a) Ano, už mnohokrát
- b) Ano, občas
- c) Ne

2) Pokud jste v předcházející otázce odpověděli ano, s jakým typem SPU jste se setkali?

- a) Dyslexie
- b) Dysgrafie
- c) Dysortografie
- d) Jiné .....

3) Jak často pracujete s žákem se specifickými poruchami učení (průměrně)?

- a) Každý rok pracuji s více než jedním žákem s SPU.
- b) Každý rok pracuji v průměru s jedním žákem s SPU.
- c) Se žáky s SPU nepracuji každý rok.

4) Pracujete s žáky s SPU individuálně? Pokud ano, jak často?

- a) 1x týdně
- b) 1x měsíčně
- c) Jiné .....

5) Spolupracuje Vaše škola s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem?

- a) Ano
- b) Ano, ale spolupráce by mohla být intenzivnější
- c) Ne

6) Jaký je Váš názor na integraci žáků s SPU do běžné třídy?

- a) Souhlasím s integrací.
- b) Souhlasím s integrací, ale mám k ní jisté výhrady.
- c) Nesouhlasím s integrací.

7) Napište prosím, jaké máte k integraci výhrady, pokud jste v předešlé otázce označili druhou možnost.

.....  
.....

8) Jste vždy informováni, že máte ve třídě žáka s SPU?

- a) Ano
- b) Většinou ano
- c) Ne

9) Myslíte si, že je důležité, aby se žák s SPU učil cizí jazyk?

- a) Ano
- b) Ne

10) Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ano, napište prosím proč.

.....  
.....

11) Jaký cizí jazyk je podle Vašeho názoru pro žáka s SPU nejvhodnější?

- a) Angličtina
- b) Němčina
- c) Francouzština
- d) Italština
- e) Španělština
- f) Ruština
- g) Jiné .....

12) Napište prosím, proč jste v předešlé otázce daný cizí jazyk zvolili.

.....  
.....

13) Jak přistupujete k žákovi s SPU?

- a) Stejně jako k ostatním žákům.
- b) Občas stejně, občas něco přizpůsobím jeho specifickým potřebám.
- c) Používám jiné postupy a materiály než u ostatních žáků.

14) Hodnotíte žáky s SPU jinak než ostatní žáky?

- a) Ano
- b) Ne

15) Jaký typ hodnocení používáte při hodnocení žáka s SPU?

- a) Znamka
- b) Slovní hodnocení
- c) Jiné .....
- .....

16) Jakým způsobem je možné motivovat žáky s SPU ve výuce cizích jazyků?

- a) Užívat vizuální podporu – obrázky, barvy, gramatické přehledy atd.
- b) Užívat hry a zábavné aktivity.
- c) Reálná komunikace v cizím jazyce.
- d) Čtení nahlas ve skupině.
- e) Užívat témata, která jsou pro žáky zajímavá.
- f) Jiné .....
- .....

17) Jaký by podle Vás měl být učitel, který pracuje s žákem s SPU?

.....

18) Je pro Vás výuka ve třídě, kde se nachází žák s SPU, náročnější?

- a) Ano
- b) Ne

19) Máte pocit, že máte dostatek informací k této problematice?

- a) Ano
- b) Ano, ale uvítal/a bych ještě nějaké další školení
- c) Ne

20) Spolupracují s Vámi rodiče těchto žáků?

- a) Ano, rodiče pravidelně docházejí do školy a informují se o výsledcích svého dítěte.
- b) Spíše ano, rodiče občas přijdou do školy a informují se o výsledcích svého dítěte.
- c) Ne, většina rodičů nedochází do školy vůbec.

21) Myslíte si, že mohou žáci s SPU dosáhnout stejného vzdělání jako ostatní žáci?

- a) Ano
- b) Ne