

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Studijní obor
(kombinace)** Německý jazyk - Historie

VYUŽITÍ SPECIÁLNÍCH PŘÍSTUPŮ PŘI VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ NA 2. STUPNI ZŠ

THE APPLICATION OF SPECIAL APPROACHES IN TEACHING GERMAN TO
DYSLEXIC PUPILS OF LOWER SECONDARY CLASSES

DIE ANWENDUNG VON SPEZIELLEN ZUGÄNGEN ZU DEN SCHÜLERN MIT
LEGASTHENIE IM DEUTSCHUNTERRICHT AN SEKUNDARSCHULEN

Diplomová práce: 08-FP-KPP-012

Autor:

Petra Huková

Podpis:

Adresa:

Březová 1537
511 01, Turnov

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Wernerová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
94	30	1	28	30	3 + 1 CD

V Liberci dne: 18. dubna 2010

Zadání práce

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 18. dubna 2010

Podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Janě Wernerové za vedení mé diplomové práce a za rady, které mi poskytla.

Petra Huková

Anotace

Huková Petra. *Využití speciálních přístupů při výuce německého jazyka žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ.*

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení na 2. stupni základní školy. Hlavním tématem jsou speciální přístupy při výuce německého jazyka žáků s dyslexií. Teoretická část obsahuje pojetí výuky cizích jazyků; terminologii, definice, druhy a projevy specifických poruch učení. Metody práce s žáky s dyslexií ve výuce německého jazyka shrnuje třetí kapitola. Praktická část práce vyhodnocuje využívání speciálních výukových metod v hodinách německého jazyka. Informace pro vyhodnocení byly zjištěny díky průzkumu ve školském terénu formou dotazníku, v kterém učitelé NJ vyjadřovali své postoje k výuce německého jazyka žáků s dyslexií. Cílem práce je vytvoření dílčího pohledu na oblast problematiky vzdělávání a přístupů učitelů k žákům s dyslexií při výuce NJ na 2. Stupni ZŠ.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, speciální výukové metody, německý jazyk, 2. stupeň ZŠ

Zusammenfassung

Huková Petra. *Die Anwendung von speziellen Zugängen zu Schülern mit Legasthenie im Deutschunterricht an Sekundarschulen.*

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der spezifischen Lernstörungen (vor allem Lese-Rechtschreib-Schwäche - Legasthenie) an der Sekundarschulen (6. – 9. Klasse). Das Hauptthema sind die speziellen Zugänge zu Schülern mit Legasthenie im Deutschunterricht. Der theoretische Teil umfasst die Auffassung der fremdsprachen Unterricht; Terminologie, Definitionen, Typen und Äußerungen der spezifischen Lernstörungen. Die Arbeitmethoden mit den Schüler mit Legasthenie im Deutschunterricht fasst das dritte Kapitel zusammen. Der praktischer Teil ermittelt die Anwendung von speziellen Unterrichtsmethoden im Deutschunterricht. Informationen wurden dank der Untersuchung an

Sekundarschulen ermittelt. Die Deutschlehrer haben ihre Meinungen zum Unterricht der Legasthenie-Schüler in der Umfrage geäußert. Das Ziel der Diplomarbeit ist die partielle Anschauung auf das problematische Gebiet der Ausbildung und Zugänge von Lehrern zu Legasthenie-Schülern an Sekundarschulen zu bieten.

Schlüsselwörter: spezifische Lernstörungen, Legasthenie, spezielle Unterrichtsmethoden, deutsche Sprache, Sekundarschulen

Resume

Huková Petra. *The application of special approaches in teaching German to dyslexic pupils of lower secondary classes.*

The Diploma Thesis deals with the problematics of specific learning difficulties at secondary school. The aim of the thesis is to analyze special approaches towards the dyslectics during the German language lesson. The theoretical part of the thesis contains concepts of language teaching, terminology, definitions, types and manifestations of learning disabilities. Different methods of working with dyslectic students are summarized in Chapter 3. In the practical part of the thesis the use of special teaching methods during German language lessons are evaluated. Information for evaluation were identified through a survey in schools. The survey was based on a questionnaire for German language teachers expressing their attitudes towards the teaching process and work with students diagnosed with dyslexia. The aim of the Diploma Thesis is to provide a partial view of the educational issues and approaches of teachers to pupils with dyslexia in the German language lessons at secondary school.

Keywords: specific learning difficulties, dyslexia, special teaching methods, German, secondary school

Obsah

I.	Úvod	10
II.	Teoretická část	11
1	Pojetí výuky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ.....	11
1.1	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.....	11
1.2	Klíčové kompetence.....	11
1.3	Pojetí výuky základního vzdělávání s přihlédnutím na individuální potřeby žáků.....	12
1.4	Vzdělávací obsahy RVP ZV	13
1.4.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	14
1.4.2	Pojetí výuky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ dle RVP ZV	14
1.4.3	Cizí jazyk a Další cizí jazyk – očekávané výstupy a učivo	15
1.4.4	Jazykové úrovně na II. stupni ZŠ.....	16
1.4.5	Cíle výuky cizích jazyků.....	17
1.4.6	Časové dotace pro předmět Cizí a Další cizí jazyk	17
1.5	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	18
1.6	Integrace žáka se SPU	19
1.7	Individuální vzdělávací plán pro žáka se SPU	20
1.8	Hodnocení a klasifikace	22
2	Specifické poruchy učení.....	24
2.1	Pohled do historie a současnosti	24
2.2	Terminologie SPU.....	25
2.2.1	Definice SPU - dyslexie.....	25
2.2.2	Druhy specifických poruch učení (SPU)	26
2.3	Etiologie – příčiny a původ SPU.....	28
2.3.1	Biologicko-medicínská rovina	28
2.3.2	Kognitivní rovina – kognitivní funkce – příčiny a projevy	31
2.3.3	Behaviorální rovina.....	34
2.4	Charakteristika a projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie	34
2.4.1	Dyslexie	35
2.4.2	Dysgrafie.....	37
2.4.3	Dysortografie	38

2.4.4	Projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie v německém jazyce	39
3	Metody práce s žáky znevýhodněnými dyslexií	43
3.1	Vyučovací přístupy ve výuce německého jazyka na II. stupni ZŠ vhodné pro žáky s dyslexií	43
3.2	Složky cizojazyčné výuky - německý jazyk	45
3.2.1	Řečové dovednosti v hodině německého jazyka	46
3.2.2	Jazykové prostředky v hodině německého jazyka	49
3.3	Reedukace v cizím jazyce	51
III.	Praktická část	53
4	Průzkum ve školském terénu z hlediska přístupů k žákům stíženým dyslexií v hodinách NJ.....	53
4.1	Cíl, výzkumný problém, hypotézy	53
4.2	Metodologie, předvýzkum	54
4.3	Výsledky výzkumu.....	55
4.3.1	Výzkumný vzorek - Učitelé (50 respondentů).....	55
4.3.2	Organizace výuky na sledovaných školách	58
4.3.3	Výsledky stanovených hypotéz	64
4.3.4	Výsledky dílčích cílů	82
IV.	Závěr	89
	Použitá literatura	90
	Seznam příloh.....	93
	Přílohy.....	94

Seznam použitých zkratk

ADD – Attention Deficit Disorders

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders

CJ – Cizí jazyk

ČJ – Český jazyk

IDA – The International Dyslexia Association

IVP – Individuální vzdělávací plán (program)

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development

NJ – Německý jazyk

ODS – Orton Dyslexia Society (Ortonova dyslektická společnost)

PPP – Pedagogicko-psychologická-poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SPC – Speciálně-pedagogické-centrum

SPU – Speciální poruchy učení

SVPU – Speciální vzdělávací poruchy učení

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

I. Úvod

Na konci základní školy by žáci měli být schopni orientovat se v jazyce, osvojit si takové učební strategie, které jim nejlépe vyhovují. Měli by nabýt dostatečného sebevědomí a jistoty, že jsou schopni naučit se jednomu i více cizím jazykům. A to by se mělo týkat i žáků se specifickými poruchami učení, resp. dyslexií, kteří nesmí být z výuky cizích jazyků vylučováni. Naším úkolem je přizpůsobit výuku těmto žákům tak, aby si jazyk v rámci svých možností co nejlépe osvojili. Učitel tedy musí být připraven nabídnout dyslektickému žákovi dostatek vhodných speciálních výukových metod a učebních pomůcek, musí co nejvíce a nejlépe využít speciálních přístupů k těmto žákům, „být na práci s žáky s dyslexií připraven“.

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou využití přístupů k těmto žákům v hodinách německého jazyka na druhém stupni. Mým oborem je německý jazyk, a sama jsem se už na praxích během studia setkala v hodinách s žáky s dyslexií, kteří „vyžadovali“ odlišný přístup. V té době jsem jako začínající učitelka nevěděla, jak těmto žákům v hodině dostatečně pomoci. I proto jsem se rozhodla napsat na toto téma diplomovou práci, která shrnuje hlavně vyučovací přístupy k těmto žákům, které jsem nastudovala z dostupné odborné literatury. V teoretické části se zaměřuji na pojetí výuky cizích jazyků v současném školství. Ve druhé kapitole se věnuji historii, terminologii, příčinám vzniku SPU, druhům SPU a jejím projevům z hlediska cizojazyčné výuky. Metodami práce, přístupy k těmto žákům ve výuce německého jazyka se zabývám ve třetí kapitole.

V praktické části této práce analyzuji, díky průzkumu ve školském terénu, jak se učitelé na českých školách této problematice věnují, jak (ne)využívají, znají či neznají dané metody výuky. Cílem práce je vytvoření dílčího pohledu na oblast problematiky vzdělávání a přístupů učitelů k žákům s dyslexií při výuce NJ na 2. stupni ZŠ.

II. Teoretická část

1 Pojetí výuky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ

K lepšímu pochopení pojetí výuky jazyků jsou zde stručně uvedeny kapitoly o Rámcovém vzdělávacím programu a klíčových kompetencích a také obecném pojetí výuky základního vzdělávání a to hlavně s přihlédnutím na oblast žáků, kteří potřebují individuální přístup, resp. žáků se specifickými poruchami učení, jejichž problematika tvoří náplň této práce.

1.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Díky pokynům Rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP ZV), schváleného školským zákonem č. 561/2004 Sb., získává postoj k vyučování na základních školách zcela jiný rozměr. Úkolem učitele, a to platí nejen pro základní školy, není pouze vybavit žáky vědomostmi daných předmětů, nýbrž vytvořit komplexněji sestavenou výuku, která poskytne žákům další znalosti, dovednosti, naučí je postojům a hodnotám, které budou moci využít zpočátku ve školním prostředí, především pak ale později v osobním i pracovním životě.

Tyto dovednosti, postoje a hodnoty označujeme v RVP ZV souhrnně jako klíčové kompetence, které bychom měli chápat jako jeden z cílů vzdělávání. České školství se tímto programem více přibližuje evropskému pojetí výuky, neboť podobné kompetence najdeme ve všech vzdělávacích programech vyspělých zemí Evropy. (RVP ZV, 2007)

1.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se stávají nedílnou součástí výuky na všech stupních škol, ba co víc, měly by být jedním z výsledků vzdělávání. Je proto nezbytné, aby tyto kompetence učitel včlenil do své výuky, tedy aby kladl důraz na dovednostní složku učení. Neznamená to však ustoupit ve výuce od požadovaných vědomostí, které se žáci učí v jednotlivých předmětech. Jedná se o snahu docílit komplexní

výuky, v níž bychom vědomosti a dovednosti propojili, a tím rozvíjeli a upevňovali klíčové kompetence. (RVP ZV, 2007)

V RVP ZV jsou uváděny tyto základní kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence pracovní. Přirozeně je při činnostech ve výuce rozvíjeno více kompetencí najednou, čímž dochází k většímu přiblížení se reálným životním situacím. Učitel stojí před úkolem zvolit pro výuku vhodné aktivity, metody a formy, které jsou vhodné pro osvojení znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Vhodné metody pro rozvíjení těchto kompetencí má možnost navrhnout každý učitel a tedy i škola na základě RVP ZV individuálně, a to vypracováním vlastního plánu – *Školního vzdělávacího programu* (dále jen ŠVP). (RVP ZV, 2007)

Samotná škola musí pak přímo ve svém ŠVP uvést charakteristiku výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou formulovány pro klíčové kompetence. Škola tím dává jasně najevo jaké postupy, metody, formy práce zvolí pro zajištění rozvíjení klíčových kompetencí u všech žáků a všemi pedagogy. Tedy zabezpečit výuku nejen pro žáky mimořádně nadané, ale i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dle vyhlášky MŠMT č. 73./2005 Sb.).(RVP ZV, 2007)

Cílem této práce není podrobně se zabývat klíčovými kompetencemi RVP. Širšímu popisu těchto kompetencí se věnuje dokument RVP ZV. O tom, jak pracovat s klíčovými kompetencemi v ŠVP a jak mohou vypadat výchovné a vzdělávací strategie, se podrobněji zmiňuje *Manuál pro tvorbu ŠVP*, který je zveřejněn např. na www.vuppraha.cz.

Předešlý obecný nástin RVP ZV a klíčových kompetencí je uveden v souvislosti s pojetím výuky cizích jazyků v RVP ZV (viz kapitoly níže).

1.3 Pojetí výuky základního vzdělávání s přihlédnutím na individuální potřeby žáků

Pojetí výuky základního vzdělávání bylo již dřív vytyčeno v tzv. *Bílé knize*. Je možné říci, že RVP ZV na Bílou knihu navazuje a vybírá z ní to nejdůležitější. RVP ZV popisuje základní vzdělávání jako jednu ze složek, která není izolovaná

od ostatních - navazuje na vzdělávání předškolní a je mezistupněm pro další vzdělávání (středoškolské, resp. vysokoškolské). Základní vzdělávání je jedinou složkou, která je povinná pro všechny žáky. Vzdělávání je samozřejmě spjato i s podněty, které žák vnímá v rodinném prostředí, jeho osobnost se formuje dalšími zájmovými činnostmi.

Základní vzdělávání by mělo počítat s individuálními předpoklady a možnostmi každého žáka, s jeho intelektuálními, motorickými, psychickými, zdravotními, sociálními a jinými odlišnostmi. Chce vytvářet pro všechny žáky relativně rovné šance pro vzdělávání, chce snižovat vyčleňování žáků s učitelskými či jinými problémy. Naopak se snaží o integraci žáků se speciálními potřebami ve vzdělávání. Učitel má možnost nalézat nové přístupy a metody jak dosáhnout výsledků vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení. Učitel může přizpůsobit metody, obsahy i hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, najít nové cesty k dosažení maximálních výsledků na úrovni vlastních možností těchto žáků. To vše v přátelském a vstřícném klimatu školního prostředí. (RVP ZV, 2007)

1.4 Vzdělávací obsahy RVP ZV

Kapitolou RVP ZV jsou Vzdělávací oblasti, které jsou rozděleny do devíti samostatných částí. V této práci se budeme zabývat oblastí první – *Jazyk a jazyková komunikace*, do které je zařazen nejen *Český jazyk a literatura*, ale i *Cizí jazyk*. (RVP ZV, 2007)

Jednotlivé vzdělávací oblasti, a tedy i oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, jsou v RVP ZV vymezeny charakteristikou – významem, obsahem, návazností vzdělávacího oboru mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání. RVP určuje očekávané výstupy daných oborů, způsobilost využít osvojené učivo v běžném životě. Jedním z prostředků očekávaných výstupů je i učivo daného oboru, školám je však pouze doporučeno, závazně je pak rozpracováno až ve ŠVP. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je rozčleněn do vyučovacích předmětů. Vzdělávací obor může být tvořen více předměty. (RVP ZV, 2007)

1.4.1 Jazyk a jazyková komunikace

Jelikož tématem práce je výuka německého jazyka na základní škole, je nutné v obecné rovině osvětlit pojetí výuky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ. Proto je pro nás zásadní i vzdělávací oblast RVP ZV *Jazyk a jazyková komunikace*. Koncepce pojetí výuky cizího jazyka na ZŠ dle RVP ZV nám poslouží jako výchozí bod k přiblížení problematiky výuky jazyků žáků s dyslexií, resp. se specifickými poruchami učení. (RVP ZV 2007)

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazykové vyučování má za úkol vybavit žáka znalostmi a dovednostmi, které mu umožní rozumět jazykovým sdělením a správnosti vyjadřování. Řádné osvojení jazyka patří k primární výbavě absolventa základní školy. (RVP ZV 2007)

Tuto oblast dělíme na obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Pro nás bude důležité pojetí výuky jazyka cizího.

1.4.2 Pojetí výuky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ dle RVP ZV

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“¹

Osvojování cizích jazyků je důležité nejen pro lepší poznání ostatních kultur a národů, ale v dnešní době je také nezbytnou devizou pro další studium či budoucí pracovní uplatnění. U žáků by se měla postupně rozvíjet vícejazyčná kompetence, a proto mají školy povinnost nabízet výuku cizího jazyka od prvního období základní školy. (RVP ZV, 2007)

RVP ZV a jeho pojetí výuky cizích jazyků vychází z publikace Rady Evropy a její jazykové politiky. Tato publikace nese název *Společný evropský*

¹ RVP ZV, 2007, s. 20

referenční rámeček (dále jen *Rámeček*) pro jazyky. *Rámeček* je tedy výchozím bodem pro koncepci pojetí cizojazyčné výuky RVP ZV.²

RVP ZV v oboru cizí jazyky definuje základní a zároveň dosažitelné cíle pro první a druhý stupeň a je podrobně rozpracován do jednotlivých období. RVP ZV ale neurčuje žádný konkrétní přístup či metodu pro dosažení vytyčených cílů.

RVP ZV obsahuje *očekávané výstupy*, kterých má být v daném jazyce a příslušném období dosaženo a zároveň nastiňuje *učivo*, které s dosažením očekávaných výstupů souvisí. Výstupy jsou vytvářeny spíše obecně a mají být pro učitele pouze rámcové, vyučující je pak dále rozvíjí pro konkrétní třídu, žáky. To mu umožňuje přizpůsobit výuku nejen pro žáky velmi nadané, ale i žákům s dyslexií, kterým studium jazyků činí potíže. (RVP ZV 2007)

1.4.3 Cizí jazyk a Další cizí jazyk – očekávané výstupy a učivo

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* zahrnuje tři okruhy dovedností – receptivní řečové dovednosti, produktivní řečové dovednosti a interaktivní řečové dovednosti. Výuka cizího jazyka na druhém stupni navazuje na základní znalosti cizího jazyka položené na prvním stupni základní školy. Výuka na prvním stupni je rozdělena dle dovedností stejně jako na druhém. (RVP ZV 2007)

Receptivní řečové dovednosti

V této oblasti je kladen důraz na receptivní stránku jazyka, hlavně na čtení cizojazyčného textu. Osvojováním jazyka by měl být žák schopen rozumět obsahu probíraných textů, oporou mu je vizuální ztvárnění k danému textu. Žák umí vyhledat odpovědi na otázky k textu. K receptivním dovednostem patří i znalost práce s dvojjazyčným či výkladovým slovníkem. (RVP ZV, 2007)

² Koncepci výuky jazyků pojednává i *Evropské jazykové portfolio*, které úzce souvisí s *Rámecem i RVP ZV*.

Produktivní řečové dovednosti

Očekávaným výstupem z této oblasti je žákova aktivní cizojazyčná produktivita. To znamená, že by měl zdatně sestavit jednoduché sdělení – o sobě, o rodině, škole a dalších tématech probíraných na druhém stupni – a to jak ústně tak písemně. Žák dokáže sám vytvořit gramaticky správný krátký text. Dovede text či promluvu reprodukovat. (RVP ZV 2007)

Interaktivní řečové dovednosti

Tato dovednost je vlastně spojením dvou předchozích, kdy žák nejen cizí jazyk dokáže přijímat, ale i sám produktivně vytvářet. Je tedy schopen se jednoduchým způsobem domluvit v běžných situacích.

Formulace očekávaných výstupů vychází ze stupnic jazykových úrovní definovaných *Rámcem*. Učitel musí mít na paměti hlavně otázku co a jakým způsobem je třeba žáky naučit, aby dosáhli očekávaných výstupů. (RVP ZV 2007)

1.4.4 Jazykové úrovně na II. stupni ZŠ

RVP ZV převzalo systém jazykových úrovní, kterých má být dosaženo na základní škole, z tabulky úrovní stanovených v *Rámci*. Rada Evropy tuto stupnici ovládní jazyka stanovila pro větší srozumitelnost, logičnost a návaznost ve výuce jazyků. Je to vzestupná škála, začíná úrovní A1 a končí stupněm C2. Nejvyšší možnou dosažitelnou úrovní je C2, zatímco A1 nejnižší. (RVP ZV 2007)

Pro základní školy je stanoveno (doporučeno) docílit základních úrovní, tedy docílit stupně A1 a A2.

Při dosažení úrovně A1 je žák schopen rozumět známým každodenním výrazům, zcela základním frázím. Zároveň by měl být schopen tyto fráze používat. Ovládá fráze a výrazy spojené s jeho osobou, rodinou, místem, kde žije, věcmi, které vlastní. Pokud mluví partner pomalu, zřetelně a používá základní slovní zásobu, je schopen s ním komunikovat. Tato fáze se týká výuky na prvním stupni, ale označuje také stupeň ovládnutí jazyka při volbě *Dalšího cizího jazyka* v osmé třídě základní školy.

Při úrovni A2 žák rozumí větám a výrazům, které se vztahují k základním oblastem jako jsou: jeho osoba, rodina, nakupování, místopis, zaměstnání. Dokáže

je jednoduchým způsobem popsat, je schopen komunikovat, vyměňovat si informace. Osvojováním si prvního cizího jazyka na základní škole (předmět *Cizí jazyk*) by měl žák dosáhnout právě této úrovně. (RVP ZV 2007)

1.4.5 Cíle výuky cizích jazyků

Cílem vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, tudíž i cílem výuky cizích jazyků, je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. A to tím způsobem, že výuku zaměříme na (dle RVP ZV):

- vnímání jazyka jako bohatého prostředku k získávání a předávání informací (k vyjádření potřeb, názorů i prožitků a pocitů)
- osvojování jazyka jako nástroje komunikace daného kulturního prostředí
- rozvíjení kladného vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatné získávání informací z různých zdrojů
- práci s jazykovými a literárními texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování a kultivovaného projevu jako prostředku prosadit sebe sama
- chápání jazyka jako prostředku literárního umění (sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení kladného vztahu k literatuře, k umělecké stránce jazyka) s postupným osvojováním jazyka

1.4.6 Časové dotace pro předmět Cizí a Další cizí jazyk

Cizímu jazyku jako předmětu na druhém stupni základní školy byla určena časová dotace v rozsahu 3 hodin týdně. Povinným se stává od 3. do 9. ročníku. Škola však může *Cizí jazyk* zařadit již v nižších ročnících. Zároveň je povinna (dle RVP ZV) nabídnout žákům přednostně výuku anglického jazyka. (RVP ZV 2007)

Druhý cizí jazyk si žák do svého rozvrhu může zahrnout jako volitelný předmět.³ Žákovi musí být poskytnuta možnost zapsat si *Další cizí jazyk* nejpozději od 8. ročníku (množství škol nabízí další cizí jazyk už v nižších ročnících). Škola pro tento předmět disponuje časovou dotací v rozsahu

³ Vzdělávací obor *Další cizí jazyk* je v Rámcovém učebním plánu uveden jako volitelný předmět, a to do školního roku 2011/2012. (dle RVP ZV, 2007)

minimálně 6 hodin.⁴ Jako *Další cizí jazyk* je pak nejčastěji vyučován jazyk německý. Často je na školách nabízena výuka jazyka francouzského, španělského, italského, ruského, objevuje se i jazyk slovenský či polský. Druhým jazykem může být ale i jazyk anglický, který má škola povinnost nabídnout těm žákům, kteří si jej nezvolili jako svůj první cizí jazyk. (RVP ZV 2007)

1.5 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni i žáci s vývojovými poruchami učení. Dle RVP ZV jsou z hlediska vzdělávacích potřeb řazeni k žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Vzdělávání těchto žáků se podle § 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb. uskutečňuje:

- ve školách, které byly zřízeny právě pro tyto žáky
- nebo v samostatných třídách, odděleních či studijních skupinách
- nebo formou integrace žáků se SPU do běžných tříd.

Vzhledem k mnoha faktorům, které je třeba zvažovat, nelze jednoznačně říci, jaká forma vzdělávání je nejvhodnější. Záleží na diagnóze poradny, učitele, přání rodiny, žáka, možnostech daného města, regionu apod. (Zelinková 2005)

Jako učitelé musíme žákům vytvořit podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání. Je třeba, abychom uplatňovali speciální pedagogické postupy a alternativní metody. K tomu je samozřejmě nezbytná i odborná připravenost pedagogických pracovníků. Stejně tak je důležitá i podpora školy, která vytvoří vstřícné prostředí a umožní žákům rozvíjet se, mimo to také podpoří například jejich sociální integraci. Tuto oblast upravuje vyhláška § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

⁴ Rozsah výuky Dalšího cizího jazyka je omezen tzv. disponibilní časovou dotací, využití této dotace je plně v kompetenci ředitele školy a rozložení této dotace na jednotlivé volitelné předměty musí být uvedeno v ŠVP. (dle RVP ZV, 2007).

Odpovídající podmínky pro vzdělávání znevýhodněných žáků či žáků zdravotně postižených stanovují jak školské zákony a vyhlášky, tak pokyny v RVP ZV. Tyto pokyny jsou také východiskem pro samotné školy k úpravě vzdělávání žáků se speciálními potřebami v jejich ŠVP. Dle ŠVP jsou pak samotné vzdělávací potřeby jednotlivých žáků ošetřeny tvorbou individuálních vzdělávacích plánů (IVP). Školy nás v ŠVP seznamují se speciálními vyučovacími předměty a předměty speciálně pedagogické péče, např. logopedickou péčí. ŠVP může stanovit i třeba odlišnou délku vyučovací hodiny. V ŠVP je nutné uvést kompenzační a didaktické pomůcky, speciální učebnice, výukové programy, kterých je ve výuce používáno.

Pomoc při diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb poskytnou zejména školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a také speciální pedagog či psycholog působící na škole.

1.6 Integrace žáka se SPU

Od 90. let 20. století převažují tendence žáky se SPU integrovat. Dle vyhlášky 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách je Speciálně-pedagogické-centrum (SPC) povinováno zajišťovat integraci žáků s postižením. MŠMT ČR se k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení vyjadřuje ve směrnici č. j. 13 710/2001-24, ze dne 6. června 2002. Metodickou základnou pro vzdělávání žáků je Pedagogicko-psychologická-poradna (PPP). PPP poskytuje žákům, učitelům a vychovatelům rady v psychických i sociálních otázkách dítěte, a samozřejmě pomáhá při výchově a vzdělávání těchto žáků. PPP má za úkol rozvíjet metody nápravy.

Podstatou integrace je společný život, společné učení handicapovaných jedinců a běžné populace. Cílem je soužití a vzájemné respektování.

Každý pedagog by měl mít zájem o sociální začlenění žáka se speciálními potřebami do kolektivu třídy. Integraci pokládáme za úspěšnou pouze v případě, jsou-li vzájemné vztahy postiženého a většiny třídy rovnoprávné. Můžeme říci, že

u žáků se SPU je tento problém zanedbatelný a žáci jsou úspěšně integrováni do běžných tříd.

Integrace žáků se SPU (SVPU) v základních školách je vůbec nejčastější integrací. Žáci jsou začleněni do běžných tříd, je jim poskytnuta speciální péče v nepovinných předmětech a kroužcích, které školy zpravidla nazývají dys-cluby, dys-kroužky apod. Existuje i možnost péče zajištěné odborníkem, který si žáky se SPU „půjčuje“ z hodiny. Část výuky může probíhat individuálně s jinou třídou či skupinou integrovaných žáků.

„Integrace dyslektiků není sympatické akceptování, ale hledání nových cest, které by ukázaly, že děti se speciálními potřebami jsou schopné dobrých výkonů. Jestliže učitel dovede jejich schopnosti odhalit, může je využít ku prospěchu všech ostatních žáků. Cílem je využít plný potenciál, být zcela zapojen ve školním společenství a úspěšně přecházet do dospělosti. Na každé škole by měl být jeden učitel – specialista na problematiku dyslexií. Prostá integrace jako organizační opatření je nedostatečná.“⁵

Žák se SPU má plné právo osvojovat si cizí jazyk a být vyučován společně se svými spolužáky. Integrovaný žák se SPU vstupuje do třídy, kde jsou spolužáci různé úrovně nadání pro výuku cizím jazykům. Není tedy potřeba diskuze, zda žáky se SPU jazyk učit či neučit. Úkolem nás učitelů je najít a osvojit si vhodnou metodiku pro výuku jazyků jedinců s dyslexií.

V případě integrace je většinou nutné vypracovat *Individuální vzdělávací plán*.

(Bělecký, Kaprálek 2004; Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007; Zelinková 2005, 2003)

1.7 Individuální vzdělávací plán pro žáka se SPU

Možnost vypracovat pro postiženého žáka *Individuální vzdělávací plán* (dále IVP) byla učitelům poskytnuta roku 1993, o rok později se tato možnost stala povinností.

⁵ Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. S. 14

IVP jsou vypracovávány jako podklad pro reedukaci a každodenní práci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitel se řídí v hodinách dobře sestaveným programem IVP a žákovi umožňuje postupovat ve výuce podle jeho možností.

IVP vychází z diagnózy odborných pracovníků, pedagoga, lékaře. Vzniká za spolupráce rodičů. Je utvářen v souladu se schopnostmi dítěte. Odpovídá situaci ve třídě, personálnímu zabezpečení. Pokud je to nutné, je v průběhu užívání měněn souvztažně s potřebami a schopnostmi dítěte.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou a budou nejpočetnější skupinou mezi postiženými na základních školách, proto je nutné věnovat pozornost tvorbě IVP pro tuto skupinu žáků.

Úkolem učitele při diagnostice je popis obtíží žáka se SPU. Musí pozorovat práci všech dětí a tak může stanovit individuální vyučovací postup pro konkrétního jedince. Následná odborná diagnostika je závislá právě na údajích z rodiny a školy. Učitel by měl být první osobou, která zachytí podezření na nějakou SPU; jeho podezření pak vyvrátí či potvrdí specializované pracoviště (SPC, PPP).

IVP stanoví postup vzdělávání postiženého dítěte a nápravy zjištěných obtíží. Musí obsahovat úpravy učební látky (bude velmi ošidné ubírat dítěti nějakou látku, tudíž žák dané učivo zvládnout musí, dosáhne toho ale jiným způsobem). IVP stanoví učební postupy a kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě. Měl by obsahovat vytyčení cílů, metody a materiály potřebné ke zvládnutí, motivační aspekty vzdělání, metody a termíny ověřování výsledků. (Mertin 1995)

Výslednou verzi IVP schvaluje ředitel školy; na základě IVP dostává škola finanční příspěvek pro danou problematiku.

Forma a obsah IVP jsou do jisté míry variabilní podle obtíží dítěte, podmínek školy, personálního zajištění pedagogické terapie. Existují spíše doporučení, jak by takový IVP měl vypadat (viz Příloha č. 1, č. 2)

Možné **organizační formy** vzdělávání žáka se SPU, které můžeme navrhnout v IVP:

- Vzdělávání v běžné třídě při sníženém počtu žáků
- Vzdělávání v běžné třídě za využití asistenta

- Individuální vzdělávání speciálním pedagogem
- Vzdělávání a reedukace v dys-klubech, dys-kroužcích (mimo běžnou výuku)
- Reedukace na odborném pracovišti – PPP, SPC
- Vzdělávání ve speciálních třídách

(Bělecký-Kaprálek 2004, Mertin 1995, Michalová 2001, Zelinková 2005, 2003)

1.8 Hodnocení a klasifikace

Dle doporučení RVP ZV bychom se měli při hodnocení žáka se SVPU při cizojazyčném vyučování držet těchto všeobecných zásad:

- zohlednit tempo práce, dát žákovi více času na dokončení
- zohlednit grafickou úpravu
- ústně ověřit znalosti před písemným krácením textů
- umožnit používání grafických přehledů
- umožnit opravu 40% klasifikace

Při hodnocení a klasifikaci v hodinách cizího jazyka u žáků se SPU je vhodné dodržovat určité další zásady:

- pro zjišťování vědomostí vybíráme takovou formu zkoušení, která odpovídá schopnostem žáka
- žákovi dáváme jen takové úkoly, které může vzhledem k poruše zvládnout, které odpovídají jeho předpokladům
- hodnotíme jen to, co žák v daném čase zvládl, to co nestihl, nehodnotíme
- při klasifikaci nesoudíme počet chyb, ale počet jevů, které žák zvládl
- pozitivně můžeme hodnotit zvládnutí reálií jazyka, které umí v českém jazyce
- foneticky napsané slovo můžeme považovat za zvládnuté

Hodnocení žáka vychází z doporučení PPP, u integrovaných žáků do běžné třídy je způsob hodnocení zanesen do IVP. Žák musí být hodnocen s ohledem na své možnosti a schopnosti, soustředíme se na jeho individuální zlepšení a to hodnotíme.

U jedinců se SPU lze použít **slovní hodnocení** nebo běžnou číselnou klasifikaci. O slovní hodnocení může požádat například rodič žáka. Může ho navrhnout pracovník PPP, ale i učitel. Slovní hodnocení má za úkol zachytit co nejobjektivněji vědomosti a dovednosti žáka. Neznamená to však, že musíme vynechat číselnou (běžnou) klasifikaci.

Klasickou číselnou klasifikaci (1 – 5) doporučuje Dr. Zelinková především u žáků, kteří se od svých spolužáků neliší nijak výrazně. (Zelinková 2005) Při této klasifikaci bychom měli tolerovat (ve zdravé míře) výše sepsané zásady, zohlednit je ve výsledné známce. Musíme ale být na pozoru, kdy žáka s dyslexií klasifikovat nedostatečnou – ne vždy je totiž snadné odlišit, zda je příčinou nezvládnuté látky porucha nebo zda se jedná o jiné důvody. Opakovaná „pětka“ nic neřeší a může vypovídat o bezradnosti učitele a ukazovat na možné nedostatky v jeho práci. Neznamená to ale, že žák s dyslexií nemůže dostat nedostatečnou. (RVP ZV 2007, Bartoňová-Janíková 2003, Zelinková 2005, 2003)

2 Specifické poruchy učení

2.1 Pohled do historie a současnosti

Slovo dyslexie poprvé použil německý neurolog Rudolf Berlin v roce 1877. O tzv. „*vnitřní slepotě*“ mluví již v 70. letech 19. století německý lékař Adolf Kussmaul, který pozoroval slovní slepotu u lidí neschopných čtení v důsledku poškození mozku. O „*vrozené slovní slepotě*“ („*congenital word-blindness*“) hovoří doktor Pringle Morgan, jenž poprvé popsal dyslexii v roce 1896 v britském lékařském časopise *British Medical Journal*. (Snowling 2000, Zelinková 2005)

Mezi odborníky se o obtížích s osvojením čtení více hovoří od počátku 20. století. U nás se o problematiku dyslexie zajímal docent Karlovy univerzity, specialista na duševní choroby, Antonín Heveroch. K tématu přispěl článkem „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*“, který vyšel v časopise *Česká škola*. (Zelinková 2005)

Dětská psychiatrická léčebna založená roku 1953 v Dolních Počernicích v Praze byla v Československu jediným zařízením, kde byla věnována péče dětem trpícím drobnými odchylkami ve vývoji některých psychických funkcí, lehčím oslabením centrálního nervového systému. Tyto poruchy dnes můžeme nazvat jako poruchy pozornosti a aktivity. Tým lékařů, psychologů a pedagogů se velmi úspěšně věnoval dětem s vývojovou poruchou čtení, tedy dyslexií. O rozpracování systému péče o děti s těmito problémy se velmi zasloužil vynikající psychoterapeut MUDr. Otokar Kučera. On a někteří další odborníci (např. Zdeněk Matějček) zřídili v roce 1964 třídu pro děti s dyslexií. V osmdesátých letech vypracovali i zásady obecné klasifikace na základních školách, kde zohlednili dyslektické žáky. (Dolnopočernický zpravodaj 6/2006; Zelinková 2005)

V 60. letech je budován ambulantní systém péče o děti se SPU v Liberci. V Brně dochází roku 1962 k otevření první třídy pro děti s poruchou čtení a psaní (při dětské nemocnici). Ve školním roce 1967/68 bylo také v Praze jako experiment otevřeno sedm tříd pro děti s poruchou čtení. Od sedmdesátých let se dyslektické třídy zřizují dle metodického pokynu. (Zelinková 2005)

Péče o jedince s dyslexií je dnes zaštiťena právními předpisy. Žáci se SPU mají možnost navštěvovat specializované třídy či školy, mají právo být zařazeni do běžných tříd (integrování). Veřejnost odborná i laická má možnost studovat tuto problematiku z množství odborné literatury. Pro výuku žáků s dyslexií se nám naskýtá množství didaktických pomůcek, metod výuky, způsobů hodnocení či počítačových programů nastavených na výuku žáků s těmito vývojovými poruchami.

2.2 Terminologie SPU

2.2.1 Definice SPU - dyslexie

Z mnohých definic specifických poruch učení uvádím nejčastěji užívané a přijímané charakteristiky. Berme na vědomí, že definování SPU se mění spolu se zjišťováním nových poznatků a rozdílných pohledů na tuto problematiku. Nelze tedy vytyčit pouze jedinou správnou definici SPU, resp. dyslexie.

Klasická definice dyslexie byla přijata na Světové konferenci neurologů v Dallasu v USA roku 1968: Dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, navzdory tomu, že se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. (Zelinková 2005; Matějček 1974; Snowling 2000).

Ingvar Lundberg z univerzity v Göteborgu ve Švédsku a jeho norský kolega zabývající se dyslexií Torleiv Höien definují dyslexii takto: Dyslexie je porucha jistých jazykových funkcí, které jsou důležité pro užívání abecedního systému (principů, pravidel) pro porozumění (dekódování) jazyka. Tato porucha se jeví jako problém dekódovat slova při procesu čtení a ukazuje se také při dovednosti psaní. (Höien, Lundberg 2001; Zelinková, 2005)

Výzkumná komise Ortonovy dyslektické společnosti (Orton Dyslexia Society) se sídlem v USA podává definici dyslexie v roce 1992 takto: Dyslexie je jedna z více poruch učení. Je to specifická jazyková porucha, která se vyznačuje obtížemi dekódování jednotlivých slov, což se obvykle odráží v nedostačující

schopnosti fonologického zpracování jazyka. Tyto problémy s porozuměním řeči jsou často nezávislé ve vztahu k věku či kognitivním a studijním schopnostem jedince. Tato porucha je zřejmá při různých potížích s osvojováním jazyka, většinou zahrnující problém s osvojováním čtení a vykazující nápadný problém při získávání dovednosti psaní a pravopisu.⁶

Podle mezinárodní dyslektické asociace (IDA/The International Dyslexia Association) můžeme dyslexii definovat jako specifickou poruchu učení, která je neurologického původu. Dyslexie je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáním slov, dekodováním a chabou výslovností či pravopisem. Tyto obtíže jsou následkem deficitu fonologické součásti jazyka. Druhotným důsledkem mohou být problémy ve čtení, schopnost porozumění a zmenšená čtenářská zkušenost, která může bránit růstu slovní zásoby a dosavadních vědomostí. Definice je převzata od IDA Board of Directors, z listopadu 2002. Stejnou definici užívá i americký Národní institut pro dětské zdraví a lidský vývoj – National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>, cit. 2009-06-12)

2.2.2 Druhy specifických poruch učení (SPU)

Specifické poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Tyto jedince dnes také označujeme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn., že vzdělávání těchto žáků musí probíhat za jiných výukových a pracovních metod. (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007; Zelinková 2005)

Níže uvedené druhy poruch či dysfunkcí souhrnně řadíme pod jim nadřazené pojmenování *specifické poruchy učení* nebo také *specifické vývojové poruchy učení*. Dysfunkce znamená, že se jedná o funkci nedostatečně či nesprávně vyvinutou.

⁶ Definice sestavena Výzkumnou komisí ODS (Orton Dyslexia Society), 1992

Základní charakteristika dysfunkcí je zpracována dle Jucovičové, Žáčkové, Sovové (2007), Michalové (2001) a Zelinkové (2005). Dyslexie, dysgrafie a dysortografie postihují vyučování cizího jazyka nejnápadněji a jsou zpracovány podrobněji v další kapitole.

Dyslexie

Specifická vývojová porucha **čtení** či porucha osvojování čtenářských dovedností. Neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami.

Dysgrafie

Porucha osvojování **psaní**. Specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Tato porucha způsobuje špatnou čitelnost a úpravu psaného projevu.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha **pravopisu**. Jedinec trpí obtížemi správně si osvojit pravopis.

Dyskalkulie

Je specifickou poruchou **matematických** schopností, počítání. Žák není schopen si správně osvojit matematické dovednosti, má problémy s chápáním číselných pojmů, s prováděním matematických operací. Dítě špatně rozlišuje geometrické tvary, špatně se orientuje v číselné řadě, zaměňuje matematická znaménka apod.

Dyspraxie

Postihuje **motorickou** obratnost, provádění volných pohybů. Hlavním znakem této poruchy je vážné postižení vývoje pohybové koordinace. Někdy také hovoříme o syndromu neobratného dítěte a poruše koordinace či vývojové dyspraxii.

Dysmúzie

Dysmúzie je porucha v osvojování **hudebních** dovedností. Jedinec s dysmúzií nevnímá správně hudbu a rytmus, není schopen přesné reprodukce. Tato porucha nemá tak vážné dopady na výuku.

Dyspinxie

Specifická porucha **kreslení**. Dítě s touto poruchou vykazuje nízkou úroveň vlastní kresby i obkreslování a rýsování, neobratné zacházení s tužkou, pastelkou, perem, obtíže s chápáním perspektivy.

Úzkou souvislost s poruchami učení může mít syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD). Žáci s **LMD** vykazují určité poruchy učení a chování v důsledku lehčího poškození mozku. Často se také hovoří o syndromu **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou, žáci s tímto syndromem jsou impulzivní, hyperaktivní a špatně koncentrovaní. Někdy se tento syndrom objevuje bez hyperaktivity, v tom případě je označován **ADD**.

2.3 Etiologie – příčiny a původ SPU

Výzkum příčin dyslexie probíhá ve třech rovinách – biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. (Zelinková 2003, 2005)

2.3.1 Biologicko-medicínská rovina

Díky současným výzkumům víme, že různé vývojové poruchy, tedy i dyslexie, jsou ovlivněny geny – **genetickou výbavou**. Dyslexii způsobuje několik klíčových genů. Byly prokázány odchylky některých chromozomů. Pokud se dyslexie v rodině objevuje, je až z 50 % možné, že bude „děděna“ i dalšími potomky.

Mozek jedince s dyslexií se liší svojí funkcí i strukturou od běžné populace. Vědci prokazují rozdíly v anatomii a buňkách mozku. Anomálie vznikají již v embryonálním vývoji dítěte. Výzkumy zjišťují, že mozek dyslektika pracuje odlišně.

Testosteron nemusí ovlivňovat pouze vývoj pohlavních znaků. Podle jistých výzkumů hraje u výskytu dyslexie roli i vyšší hladina **testosteronu**. To může přispívat k tomu, že se dyslexie objevuje více u chlapců než u děvčat. Chlapci díky tomu mohou vykazovat ve větší míře leváctví či sníženou imunitu.

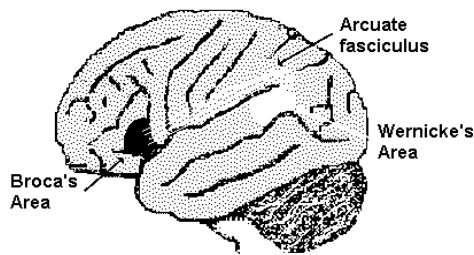
Další výzkum v této oblasti se týká tzv. cerebelární teorie, která dokazuje deficit ve struktuře a fungování **mozečku**. Mozeček byl celou dobu vnímán jako oblast důležitá pro naši motoriku. Od devadesátých let 20. století ale víme, že se mozeček podílí na aktivitě řečové oblasti – Broccova a Wernickova centra. Mozeček zřejmě ovlivňuje i automatizaci dovedností. Postižení mozečku je jednou z hlavních příčin dyslexie. Mozeček ovlivňuje schopnost číst a psát. (Zelinková 2005, 2003)

Centrum řeči

První důkazy o tom, kde leží centrum řeči, pocházejí od francouzského lékaře **Paula Brocca**, který ho popsal v 60. letech 19. století. Zjistil, že se nachází v levé části mozku, kde je uloženo i motorické centrum. Motorické centrum kontroluje mimo jiného i pohyby úst, jazyka a hlasivek. Nesprávná funkce tohoto centra vede k neporozumění mluvené řeči. Jedinec s tímto postižením sice mluví, píše i čte, ale nemůže dekodovat zvukový projev druhého mluvčího. (Zelinková 2005)

Podle Broccy dochází díky postižení této zóny ke zpomalenému způsobu mluvy a k neplně vyvinuté gramatice jazyka. (Benner 1996)

Německý profesor psychiatrie **Carl Wernicke** objevil v roce 1874 ještě další část mozku, která je zodpovědná za správné mluvení. Toto centrum se nachází v zadní části mozku za Broccovým centrem. Wernickovo centrum je důležité pro vnímání hlásek. (Benner 1996)



Obrázek 1 - Broccovo (Broca's Area) a Wernickovo centrum řeči (Wernicke's Area)⁷

Při výpadku, postižení, onemocnění Wernickova centra není možné rozumět slovům a větám. Samotný mluvený projev postiženého je ale zachován. (Zelinková 2005; Benner 1996)

Mezi Broccovým a Wernickovým centrem existuje nervové spojení, přičemž Wernickovo centrum funguje jako senzor pro vnímání informací (stimulů z okolí), které jsou poté dále posílány do Broccova centra.

Wernickovo centrum nám pomáhá spojit si slyšený výraz s daným slovním vzorem. Postižení tohoto centra vede ke špatné výslovnosti, k neobvyklému rytmu vět. Porucha řeči je dle Wernickeho způsobena nervovým onemocněním.

Zopakování **slyšeného** slova - motorické centrum vydá povel svalům (pohyb úst atd.), které jsou zodpovědné za to, dokázat slyšené slovo správně zopakovat. (Benner 1996)

Výslovnost **čteného** slova – impulzy přijdou okem skrz zrakový nerv do zadní části mozku, odtud putují do zrakového („čtecího“) centra, kde se grafická stránka slova přemění ve zvukovou a odtud přeběhnou přes Wernickovo centrum do Broccova centra a do motorické zóny mozku. A tady opět přijmou svaly povel vyslovit přečtené slovo nahlas. (Benner 1996)

⁷ Obrázek převzat z internetových stránek. Dostupné na: <http://faculty.washington.edu/chudler/gif/brocas.gif>

2.3.2 Kognitivní rovina – kognitivní funkce – příčiny a projevy

Při nižší úrovni poznávacích procesů jsou prokázány následující deficity, které souvisí s osvojováním jazyka. Uvádím pouze projevy deficitů kognitivních funkcí, které ovlivňují cizojazyčné vyučování. (Zelinková 2005, 2001)

Fonologická oblast

Jedinci s dyslexií nemají dostatečně vyvinutou dovednost vnímat hlásky tvořící slova. Příčinou je nedostatečně rozvinutý **fonemický sluch**, který negativně ovlivňuje dekodování řeči.

Děti s dyslexií díky tomu hůře **rýmuji**, nerozumějí hláskové stavbě slova – rozložit slovo na **hlásky**, složit slovo z hlásek apod. Přidružit se může i nesprávná **výslovnost** (německé *i* versus *ü*) či **artikulační** obtíže (složeniny v němčině). Problém může být mezi spojením tištěného slova a jeho výslovností: v němčině *sch*, které čteme jako české *š*. Žáci mohou mít problémy s podobně znějícími písmeny jako například *n* a *m*, nemusí být schopni potom rozlišovat mezi německými slovy *ihn* (ho) a *ihm* (jemu), díky tomuto deficitu pak dochází i k chybám v gramatice.

Gramaticko-syntaktická oblast

Žák s dyslexií se **gramatická pravidla** naučí, ale není schopen je použít v praxi. V němčině nevnímá odlišnost gramatických rodů (členů) od rodů v češtině. Neorientuje se ve **stavbě věty** cizího jazyka, v německém jazyce nechápe, proč je slovo na konci či na začátku věty apod.

Morfologická oblast

Dítě s dyslexií **nerozumí stavbě slova**, obtíže mu dělají takové úkoly jako najít kořen, předponu či příponu slova. Nedochází mu **příbuznost** mezi slovy, **odvozeniny** (spielen – das Spiel – der Spielplatz).

Pragmatická oblast

Žáci s dyslexií obvykle prokazují **nižší úroveň verbální i neverbální komunikace**, méně diskutují. Nedokážou udržet konverzaci. Pomalu si vybavují jednotlivé výrazy, pomalu hledají vhodné slovo

Vizuální deficit

Jedinci s dyslexií si stěžují, že se jim písmena na stránce pohybují a že nemohou zachytit jejich správný tvar a pořadí (např. *c* a *l* vedle sebe mohou vyznít jako *d*; *21* jako *12* apod.). Oči dyslektika se po stránce pohybují nekontrolovaně. Mluvíme o snížené **zrakové percepci**. Příčinou je nižší počet neuronů, které zajišťují přenos informací přicházejících okem do mozku. Díky nízkému počtu těchto neuronů dochází k **nesprávným očním pohybům** v průběhu čtení (zleva doprava), proto dyslektik **písmena vynechává** či **přesmykuje**. Chybně písmena identifikuje. Děti trpí tzv. *ikonickým přetrváváním* – při čtení jim dlouho v paměti zůstává obraz prvního písmene, který „cloní“ písmeno další. Dyslektický žák proto potřebuje více času, aby získal čistý obraz a mohl se posunout k dalšímu písmenu (žák musí počkat, až vyhasne obraz předešlého písmene). To způsobuje, že **čte písmena pomalu. Nesnadně se orientuje** v písemném projevu, na stránce, v učebnici. Je dobré volit krátké texty a cvičení. Slovíčka je vhodné psát po menších částech nebo k lepší orientaci vynechávat řádky.

Auditivní deficit

Nesprávné sluchové vnímání se u jedinců se SPU vyskytuje velmi často. Projevuje se v oblasti řečových i neřečových zvuků, žák obtížně skládá písmena ve čtení a psaní. **Sluchová percepce** způsobuje dysortografické chyby, protože dítě **nevnímá hláskovou stavbu slov**. **Akustickou podobu** slova vnímají žáci se SPU **pomalou a nepřesně**. Protože si dítě nedokáže správně sluchově zanalyzovat mluvenou řeč, dochází pak k neporozumění. U cizího jazyka se tento deficit projevuje už při pouhém opakování slov, vět a jejich intonace. Z toho plynou i **potíže se čtením, psáním a konverzací** v cizojazyčném vyučování.

Deficit automatizace

Proces učení probíhá u těchto jedinců dobře, ale dovednosti nejsou tak rychle zautomatizovány, jako je tomu u ostatních jedinců. Nastává problém při úkolech, které mají probíhat automaticky. Při poruše automatizace pracuje dítě **pomaleji** než jeho spolužáci. Automatizace hraje důležitou roli ve vývoji čtenářských dovedností – spojení **hláska-písmeno**, schopnost číst celá slova. S tím má dyslektik velké problémy. Dyslektik není schopen **poznávat slova** tak automaticky jako ostatní žáci. V cizojazyčném vyučování ho pak blokuje to, že se sice **gramatickou poučku** naučí, ale v praxi ji automaticky použít nedovede, opakovaně přemýšlí nad jevy, které jsou dávno procvičeny. Při nácviu **slovní zásoby** a učení se **slovíček**, slovních spojení, nedochází snadno k automatizaci, a to i přes neustálé opakování.

Deficit paměti

Žáci s dyslexií mohou mít problémy s **krátkodobou pamětí**, v cizojazyčné výuce vypluje tento deficit na povrch při zapamatování si slovíček, které žák slyšel před několika sekundami a které má opakovat. Tzv. **pracovní paměť**, jež je u dyslektiků nižší, v hodinách němčiny může činit potíže například při **překladech**, kdy dítě musí aplikovat několik věcí najednou – pamatovat si českou větu, najít ke slovům německé výrazy, použít gramatická pravidla, pravidla syntaxe apod. Pracovní paměť slouží k řešení úkolů nebo situací. Paměť **dlouhodobá** je také oslabena, je nutné poznatky neustále opakovat, jinak je dítě zapomene a musíme začít znovu.

Další možné deficity u žáků se SPU

U těchto žáků často doprovázejí tyto nedostatky ještě další obtíže. Zde se jedná především o poruchu **pozornosti** - dítě se neumí dlouhodobě **soustředit**, je rychle **unavitelné**, dochází k tomu, že přestává plnit úkoly, potřebuje pauzu. Obecně potřebují dyslektici **více času** na vypracování úkolu, čtení, psaní apod. Odborníci hovoří i o **horší orientaci v čase** – včera, dnes, zítra; dítě si není jisté v určování dnů v týdnu či měsíců v roce, může mu dělat problém i určování času

na hodinkách. To vše může zapříčinit i problémy při určování **slovesných časů** v hodinách německého jazyka.

(Zelinková 2005, 2001)

2.3.3 Behaviorální rovina

Behaviorální výzkum přinesl hlavně cenné poznatky pro zkvalitnění výuky čtení, a to jak pro běžnou populaci, tak pro dyslektiky. Při výzkumu se hodnotily následující kategorie: rychlost čtení, technika, chybovost a porozumění textu. Technika čtení byla ve výsledku jednoznačně lepší u snadného textu. V šestých třídách bylo zaregistrováno snížení rychlosti čtení, dle názorů mnohých pedagogů čtou děti v tomto věku méně, příčiny mohou být různé. Nejčastější chybou bylo přidávání či vynechávání písmen. Byla zkoumána i schopnost s textem dál pracovat, hledat informace, interpretovat ho apod.

Z výzkumu však též vyplynulo, že žáci, kteří sledují televizi déle než tři hodiny denně, dosáhli horších výsledků. Dalším výstupem z výzkumného šetření je skutečnost, že více než 50% žáků nenavštěvuje knihovnu.

Z výzkumu je vidět, že jako nedostatečná se jeví být pozornost věnovaná různým formám práce s texty.

Behaviorální sledování nám ukazují, že i běžná populace (nejen dyslektici) má potíže se zvládnutím rychlého a správného čtení s porozuměním. Proto je třeba se v hodinách více zabývat rozvíjením dovednosti čtení. Texty vybíráme pro žáky nejen z hlediska obsahu, ale i náročnosti pro samotné čtení.

2.4 Charakteristika a projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie

Nejčastější projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie – specifických poruch učení, které nejvíce ovlivňují cizojazyčnou výuku:

U dyslektiků (dysgrafiků, dysortografiků) dochází k nerovnosti mezi úrovní jejich rozumových schopností a úrovní čtení (psaní, pravopisu). To bychom měli mít jako cizojazyční učitelé při výuce na paměti. Tyto deficity negativně ovlivní žákovo osvojování německého jazyka, stále ho ale musíme vnímat jako obecně schopného jedince.

2.4.1 Dyslexie

Z výše uvedených poruch dyslexii nejvíce způsobuje zrakový a sluchový deficit, zrakové vnímání je porušeno, poruchu zatěžuje i nesprávná pravolevá a prostorová orientace. Poškozena je i motorika očních pohybů a mluvidel.

Při dyslexii je porušeno čtení jako vlastní akt. Jsou při ní porušeny základní znaky čtení – rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu.

Pokud mluvíme o **rychlosti čtení**, většinu lidí napadne, že dyslektik čte **pomalů**:

- luští písmena
- hláskuje
- slabikuje
- čtení je neplynulé a namáhavé

nebo naopak velmi **rychle**:

- zbrkle
- překotně
- domýšlí si slova
- výrazně chybuje

Při správnosti nebo spíše **chybovosti** čtení je nejčastější:

- záměna graficky podobných písmen (b-d-p), (m-n), (l-k-h), (a-o-e), (n-u), (německých dvojhlásek ei-ie apod.)
- záměna foneticky podobných písmen (d-t), (v-f), (b-m)
- záměna zcela nepodobných písmen
- přesmykování slabik – inverze (televize – tevelize), (spielen – speilen)
- vynechávání písmen, slov, slabik, vět (Sie Petra, místo: Sie heißt Petra)
- přidávání písmen, slov, ... (Sie heißt heißt Petra)
- vynechávání diakritických znamének
- domýšlení koncovek

Obtíže vznikají i při nesprávné **technice čtení**. Návčik techniky čtení může probíhat jednak metodou analyticko-syntetickou, která však není pro dyslektiky nejvhodnější - dochází k tzv. **dvojímu čtení**, kdy si dítě nejdříve čte slovo potichu po částech, teprve posléze je schopno přečíst ho nahlas -, a vedle toho ještě metodou genetickou, jež je vhodnější, ale i přesto si někteří žáci neumějí spojit písmena do slov. Nesprávný způsob čtení se projeví:

- dvojím čtením
- přeříkáváním písmen, slabik
- neplynulým čtením

Porozumění textu je ovlivněno výše uvedenými projevy – rychlostí, chybami, technikou. Můžeme říci, že čím nižší je jejich úroveň, tím nižší je i porozumění textu. Pro porozumění je nutné správné dekodování, odhalení obsahu slova.

Podle toho, jak žák textu rozuměl, bude vypadat i jeho práce s textem, jeho reprodukce apod.

Žák s dyslexií bude mít pravděpodobně obtíže i s **reprodukcí textu**. Nejčastěji se to projevuje takto:

- žák si nepamatuje, co četl
- reprodukce je nesprávná
- reprodukce je slovně chudá
- reprodukce je útržkovitá

Je důležité, abychom žáka navedli otázkami.

Tato dysfunkce je spojená i s horší **artikulací** – děti špatně čtou, protože špatně vyslovují. Žáci s dyslexií mívají problémy i se správnou **intonací** či **melodií věty**, čtou monotónně, neklesají hlasem, kde je potřeba.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007; Zelinková 2005, 2003)

2.4.2 Dysgrafie

Při dysgrafii je grafická stránka jazyka poškozena. Porušen je i **samotný akt psaní**. Projevy dysgrafie jsou:

- malé tempo
- rychlé tempo – ale kvalita psaní nízká
- neplynulé psaní
- nenávaznost písmen na sebe
- nečitelnost
- písmo je příliš malé nebo velké
- nesprávné tvary písmen
- písmena nejsou dotažená
- slova jsou nedopsaná
- časté škrtání
- písmo je často mimo řádek

Žák u psaní, totožně jako u čtení, **plete tvarem podobná** (psací) písmena – **m/n, o/a, r/z, l/k/h, j/p, S/L/Z** apod. To souvisí i se senzomotorikou – dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, takže je poté obtížně imituje.

Dysgrafie souvisí s poruchou motoriky, zvláště jemné – grafomotoriky. Koordinace pohybů ruky a oka je nesprávná. To může mít následující projevy:

- neuvolněná paže, předloktí, zápěstí, prsty
- držení pera je křečovité, neuvolněné
- nesprávné držení psací potřeby

Tento deficit se projevuje i chybami, které vznikají z **nedostatku času** na psaní (úkolů), ve škole pak žákovi nemusí zbýt čas ani na jeho kontrolu. Na druhém stupni ZŠ jsou navíc **nároky na rychlost psaní** ještě vyšší. Pokud je žákův zápis z hodiny nečitelný, jak se z něj má doma učit? Pokud neposkytneme žákovi dostatek času na zapsání úkolů či nové látky, či je-li jeho zápis i tak nečitelný, je důležité se zamyslet, jakou cenu má, aby zápisy vůbec dělal. Řešením by mohlo být poskytnout žákovi tištěný zápis nové látky či mu ho zasílat emailem. Na vypracování písemných úkolů v hodině bychom mu měli poskytnout více času než jeho spolužákům.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007; Zelinková 2005, 2003)

2.4.3 Dysortografie

Poruchu pravopisu negativně ovlivňuje deficit sluchové percepce (fonemického sluchu), žák špatně rozlišuje tóny, výšky, hloubky, délky hlásek, slov, vět. S chybami v pravopise souvisí i nesprávná výslovnost. Projevy jsou:

- nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (e/é leto-léto; v NJ: lesen [le: ...] nikoli [le])
- nerozlišování tvrdých a měkkých slabik (dy/di dyvadlo-divadlo; v NJ: Biene [i:](včela) – Bühne [y:] (jeviště))
- nerozlišování znělých a neznělých hlásek (h/ch sníh-sních; b/p zub-zup)
- nerozlišování sykavek (s/z subař-zubař; v NJ: Sonne-Zonne; matoucí je, že S se v němčině vyslovuje jako české Z)
- žák píše tak, jak vyslovuje (šrajbn, místo: schreiben)
- psaní slov dohromady (vokně; učímese), (esist, místo: es ist)
- psaní slov zvlášť (do le), (mor gen, místo: morgen)

Na dysortografii se podílí i porucha řeči a **snížený jazykový cit**, což v cizojazyčné výuce způsobuje časté problémy. Chyby nastávají v gramatice:

- žák zná pádové otázky, ale nedokáže je použít
- má potíže s určováním slovních druhů
- nevnímá závislost větných členů
- nerozumí příbuznosti slov

Z tohoto důvodu se může jevit němčina pro svoji gramatiku hůře zvládnutelná, na druhou stranu dle fonematických vlastností (větší shodou grafické a fonetické stránky jazyka) je pro žáka se SPU německý jazyk snadnější, než např. anglický či francouzský.

V cizojazyčné výuce bychom se měli vyhnout tak stresující a neoblíbené aktivitě jakou je diktát. Znalosti pravopisu můžeme ověřit i jiným způsobem. (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007; Zelinková 2005, 2003)

2.4.4 Projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie v německém jazyce

Ze specifických poruch učení ovlivňují negativně osvojování německého jazyka (cizího jazyka všeobecně) dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Při osvojování německého jazyka mohou u žáků s dyslexií (se SPU) nastat následující komplikace.

Odlišná německá abeceda i výslovnost přinášejí potíže nejen při čtení, psaní a pravopisu (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Níže popisují obtíže, které žáci s těmito třemi dysfunkcemi ve výuce NJ zpravidla vykazují.

U mateřského jazyka (ČJ) se objevují problémy se samotným čtením – v rychlosti (pomalosti), správnosti, technice čtení či porozumění textu (viz výše kapitola 2.4.1.). I při hodinách německého jazyka musíme s tímto deficitem počítat a tolerovat čtení žáků, které se bude od čtení jejich vrstevníků zřejmě lišit (slabikování, neplynulé čtení, domýšlení slov apod.)

Pokud si žák plete písmena *b* a *p*, *m* a *n* apod., je zřejmé, že tomu tak bude i v německém jazyce. Projevy dysgrafie, dyslexie a dysortografie v českém jazyce

(kapitola 2.4.) platí i v jazyce německém. V německém jazyce navíc přibudou další hlásky, které mateřský jazyk neobsahuje.

Na následujících stránkách uvádím pouze ty odlišnosti, které dle mého názoru způsobují dyslektikům největší potíže. Nejedná se tedy o jazykový výčet odlišností českého a německého jazyka.

Německé hlásky, které se nevyskytují v české abecedě a mohou působit dyslektikům obtíže:

Samohlásky: ä, ö, ü

- ä – spät [ʃpɛ:t] (jako české e)
- ö – Möbel [mø:bəl] (jiná varianta hlásky e)
- ü – grün [gry:n] (varianta českého ypsilon)

Německý jazyk disponuje několika variantami fonému e – žáci se SPU mají problémy dané odlišností této hlásky vnímat (ä, ö, e). Český učitel jistě pozná, jaké slovo má žák na mysli, při styku s rodilým mluvčím se ale mohou vyskytnout problémy – např. Mähren x Möhren (Morava x mrkve), foném *ä* a *ö* tedy nemůžeme vyslovit stejně. Shodný problém se vyskytne i při psaní, resp. vznikají pravopisné chyby.

Dvojhásky: eu, ei, äu, ai, ie

- eu, äu – teuer [toyɐ], Häuser [hoyzɐ] (přibližně jako české oj)
- ei, ai - weiß[vais], Mai [mai] (přibližně jako české aj)
- ie – Liebe [li:bə] (přibližně jako české i)

Němčina disponuje dvojháskami, které mají jinou grafickou podobu, ale vyslovují se stejně (eu, äu, ei, ai – viz výše). Obtíží pro dyslektika bývá rozlišení ei – ie – a to při čtení i psaní (schreiben – nikoliv: schrieieben) apod.

Souhlásky: kromě *ch, č, d', ř, š, ž* obsahuje NJ stejné souhlásky jako český jazyk, rozdílná je ale jejich výslovnost. V následujícím výčtu uvádím největší odlišnosti ve srovnání s ČJ, které mohou činit žákům s dyslexií komplikace:

- S – vyslovujeme v NJ jako české Z

- Na začátku slova: Sohn [zo:n] (syn)
- Mezi samohláskami: lesen [le:zən] (číst)
- S – vyslovujeme jako české S v ostatních případech: Gast [gast] (host), také německé „ostré s“ - groß [gro:s], dvojité „s“ – lassen [lasən] (nechat)
- S a další souhláska – vyslovujeme jako české Š – Sp, St, Sch
 - Spiel [ʃpi:l] „špíl“, Stuhl [ʃtu:l], Schule [ʃu:lə]
- V – vyslovujeme v NJ jako české F
 - Na začátku slova: Vogel [fo:gəl] (pták)
- V – vyslovujeme v NJ jako české V
 - Uprostřed slova – Klavier [klvi:ɐ]
- W – vyslovujeme jako české V – wollen [volən]
- Z – vyslovujeme jako „ts“ (přibližně jako české C) – ZOO [tso:]

U těchto souhlásek pak často dochází k ortografickým chybám – žák píše foneticky, místo Vogel – Fogl, Schule – šule, Sohn – zon apod.

Německý jazyk má další souhlásky, které v češtině nemáme vůbec. Například kombinace dvou souhlásek, které vyslovujeme jako jednu: *ng* – singen [siŋən]; *sp, st, sch* (viz výše). Typicky německou souhláskou je *β* – ostré S – (viz výše). Žákem bývá zaměňováno s písmenem B, navíc se podobá číslu 3.

Při výslovnosti nastanou chyby u hlásek *ch* – hlásky *c* a *h* se v němčině vyslovují dvojnásobem – je to tzv. ach-laut a ich-laut. Hlávka se vyslovuje buď tvrdě (podobně jako české *ch*), nebo měkce.

- Měkce = ich-Laut – tam kde je před *ch* *e, i* – sich [ziç]
- Tvrdě = ach-Laut – tam kde je před *ch* *a, u* – Dach [dax]

Další z chyb ovlivňujících pravopis a čtení (tedy výslovnost) je vynechávání hlásky *h* – která se v němčině vyslovuje pouze na začátku slova (Hannover), v ostatních případech ji nevyslovujeme – Lehrer, Stuhl, Hahn [ha:n] (*h* zde pouze prodlužuje výslovnost samohlásek *e, u, a*). Jinou chybou je vynechávání zdvojených hlásek při psaní (kommen, Mann, Gruppe, Platte apod.). Často žáci vynechávají tzv. redukované *e* (které se nevyslovuje) – píšeme kochen –

vyslovujeme ale bez e [koxən], žáci pak chybují a píší kochn. Všeobecně mají žáci tendenci „psát, tak jak slyší“ – Schwester – švestr, Fisch – fiš apod. (Bartoňová, Janíková 2004).

Žáci se SPU mají problémy i v osvojování gramatiky německého jazyka, nejčastěji dělají tyto chyby:

- Chybný pořádek slov ve větě (Mein Bruder ins Kino geht.)
- Chybné koncovky sloves (Monika malst – záměna 2. a 3. osoby)
- Chybné rozeznávání slovních druhů (rozlišení sloves od adjektiv apod.)
- Gramatická pravidla rychle zapomenou, nebo je neumějí užít v praxi
- Vynechávají osobní zájmena (kocht Gulasch – chybí zájmeno er, sie)
- Chybně tvoří vedlejší věty
- Chybně tvoří perfektum
- Chybně časují slovesa
- Chybějí jim základní gramatické znalosti ČJ (slovní druhy, pády apod.)
- Nedokážou si vytvořit gramatický systém NJ

(Tabulka je částečně převzata dle šetření Bartonové, Janíkové 2004, dále je rozšířena o některé poznatky (příklady), kterých jsem načerpala během mé učitelské praxe.)

3 Metody práce s žáky znevýhodněnými dyslexií

3.1 Vyučovací přístupy ve výuce německého jazyka na II. stupni ZŠ vhodné pro žáky s dyslexií

Následujícími metodami by se měli řídit učitelé při vyučování, ale i žáci s dyslexií (se SPU) při samostatném učení. Zvláště výuka žáků se SPU by měla dodržovat tyto přístupy.

Multisenzoriální přístup

Již název naznačuje, že tento přístup v sobě spojuje zrak, sluch, hmat, ale i kinestetické vnímání. Pokud učitel zvolí tento přístup, umožňuje tak žákovi, aby přijímal informace kanálem, který je nejlépe rozvinut. Žák najednou využívá řeč, vnímá obrázky, předměty, prožívá situace, to vše může být doprovázeno i pohybovou činností. Při této metodě je využito co nejvíce smyslů a tím dochází k lepšímu zapamatování jevů a informací.

Žáci znázorňují obsah slov pohybem, hrají divadlo, zpívají německé písně a znázorňují jejich texty pohybem či obrázky, vytvářejí živé sochy, píší slova a věty spolužákům na záda, kreslí, hrají pohybové hry. Opakovaně obtahují slova nebo slova při psaní současně vyslovují apod.

Komunikativní přístup

Výsledkem nácvičku gramatiky či slovní zásoby apod. je užít tyto dovednosti a prostředky v mluveném projevu. Rozvíjíme u žáka dovednost rozumět mluvcímu, vyjadřovat své myšlenky, ale i schopnost domýšlet si, předjímat, co asi mluvěci chce říci. Nečekáme perfektní výkony, spokojíme se s komunikací v jednodušší formě apod.

Sekvenční přístup

Učitel musí zásadně postupovat po malých částech, krocích. Navázat na učivo, které žák zvládá, učivem novým. Učivo, na které budeme nabalovat nové

poznatky, by mělo být zautomatizované. Dítě se může učit nové věci jedinečně v případě, že zvládlo předchozí látku.

Strukturovaný přístup

Využíváme jej hlavně ke zvládnutí stavby slov (z hlásek, písmen), stavby vět cizího jazyka. Spojíme v jednu skupinu celky, které mají podobnou grafickou strukturu. Pomůžeme tak žákovi slova si osvojit, zapamatovat. Např. vezmeme slova - **Haus**, **Maus**, **raus** / (*dům*, *myš*, *ven*) - , která si liší pouze první hláskou. To jsou většinou i slova, která se rýmují – **Hund**, **Mund** / (*pes*, *pusa*); **Kuh**, **Schuh** / (*kráva*, *bota*); **Hase**, **Nase** / (*zajíc*, *nos*).

Rozšíření slovní zásoby a zautomatizování si těchto slov můžeme docílit, pokud seřadíme do jedné skupiny slova příbuzná – **fahren**, **die Fahr**, **der Fahrer**, **der Fahrrad**, **die Fahrschule** / *jet*, *jezdit*, *jízda*, *řidič*, *jízdní kolo*, *autoškola*.

Strukturovaný princip využijeme hlavně při nácvičování slovní zásoby a pravopisu.

Opakování a automatizace

Je jasné, že opakování slovíček, gramatiky či fonetiky vede k automatizaci. Dokonalá automatizace vědomostí je pro dyslektického žáka nelehká. Automatizaci pomůžeme, když budeme v cizojazyčném vyučování dodržovat jmenované přístupy. Mnohonásobné opakování nemusí být nudné či zbytečné, pokud využíváme různorodých metod.

Respektování individuality dítěte

Je jisté, že všem dětem nemůže vyhovovat stejný postup, proto je vždy důležité řídit se individuálním vzdělávacím plánem a charakteristikou diagnózy dyslexie. Úspěšnost a neúspěšnost žáka ovlivňují i jeho vlastnosti a intelekt.

Respektování stylu učení

Každý žák dává přednost jinému stylu učení. Některý žák si rád slovíčka opakuje nahlas, jiný je barevně obtahuje, další si je píše do sešitu apod. Výuka musí vycházet ze speciálních potřeb žáka.

Mateřská metoda (Přímá metoda)

Mateřský jazyk dítě nejdříve vnímá pasivně – učí se řeči rozumět, až poté mluví dítě samo. Mateřská metoda umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným způsobem, jakým si osvojuje jazyk mateřský. Metoda vychází z běžné komunikace, ke které dítě jazyk potřebuje. Hlavní složkou této metody je poslech. Je důležité, aby cizí jazyk dítě používalo soustavně v komunikaci s určitými osobami za podpory vzájemné citové vazby. Při přímé metodě se rozhodně nemá překládat z jednoho jazyka do druhého. Cizí slova mají být spojena přímo s daným předmětem či situací bez zbytečného překladu do mateřštiny, aby při mluvení nedocházelo k hledání nejprve českého slova a následně německého ekvivalentu. (Smolíková 2006, Zelinková 2003)

K výše uvedeným hlavním přístupům bychom měli zapojit i další zásady cizojazyčného vyučování, které platí i v hodinách při vyučování žáků bez SPU. Dodržujeme v hodinách **komunikativnost**, **aktivitu** žáků, preferujeme **praxi před teorií**, **vedeme** výuku v **cizím jazyce**, **poslech a mluvený projev** stavíme před písemný projev či čtení apod.

(Bartoňová, Janíková 2004, Smolíková 2006, Zelinková 2005).

3.2 Složky cizojazyčné výuky - německý jazyk

Ve výuce cizímu jazyku, v našem případě němčiny, by měly být procvičovány a osvojovány čtyři **řečové dovednosti** (die *Fertigkeiten* nebo die *Kompetenzen*), a to za účasti čtyř **jazykových prostředků** (die *Teilkompetenzen* nebo také die *Sprachmittel*). Mezi řečové dovednosti řadíme *poslech s porozuměním* (*Hörverstehen*), *čtení s porozuměním* (*Leseverstehen*), *mluvený projev* (*Sprechen/Mündlicher Ausdruck*) a *psaný projev* (*Schreiben/Schriftlicher Ausdruck*). *Fonetiku* neboli výslovnost (*Phonetik*) pak spolu s *pravopisem* (*Orthographie*), *nácvikem slovní zásoby* (*Lexikum*) a *gramatiky* (*Grammatik*) slučujeme pod pojmem jazykové prostředky.⁸

⁸ Metodické postupy ve výuce němčiny jako cizího jazyka jsou zpracovány dle monografie: Weigmann, J.: *Unterrichtsmodelle für DaF*. Hueber, Ismang, 1992.

Za devátou složku můžeme označit další nedílnou součást cizojazyčného vyučování, již jsou *realie* (*Landeskunde*). Ve výuce jazyka nezapomínáme tedy i na sociokulturní složku, která zahrnuje oblast kultury, historie, zeměpisu a politiky zemí, které daným jazykem hovoří.

Ve výuce cizímu jazyku bychom měli jako učitelé dbát na to, abychom ani jednu z těchto složek výuky nezanedbávali, a procvičujeme je pokud možno souměrně.

Žákům se SPU musíme nabídnout takové metody, aby si tyto dovednosti a prostředky cizojazyčné výuky osvojili v největší možné míře.

3.2.1 Řečové dovednosti v hodině německého jazyka

Poslech s porozuměním

Rozumět cizímu jazyku poslechem bývá nesnadné pro všechny žáky, natož pro žáky se SPU. K lepšímu porozumění poslechu vede správně nacvičená výslovnost. Vzhledem k zeslabené sluchové percepci je nutné provádět cvičení k jejímu rozvíjení (rýmovaná slova, tleskání při slabikování atd.). Opět se řídíme zásadou názornosti, podpoříme poslech vizuálními pomůckami, pohybem, gesty apod. (Bartoňová, Janíková 2004, Zelinková 2005)

Stejně jako volíme u čtení krátké texty, i při poslechu volíme kratší nahrávky, před poslechem upozorníme na neznámá slovíčka, volíme nahrávku, která se jazykovou úrovní shoduje se znalostmi žáků s dyslexií.

V běžné výuce se doporučuje nechat nahrávku přehrát pouze dvakrát, poté už mají být žáci schopni vypracovat úkoly k danému poslechu; žákům s dyslexií pustíme nahrávku opakovaně, pokud je to nutné. (Bartoňová, Janíková 2004, Zelinková 2005).

Čtení a čtení s porozuměním

Při nácviku čtení samotného využíváme dvou možností - číst slova po částech či celá najednou. Žák s dyslexií by měl dlouhá slova a slova složená číst po slabikách (*Tisch-lam-pe*). Tím zamezíme dvojímu čtení, přeřikávání, hádání. Využíváme tedy **metodu analyticko-syntetickou**. U německého jazyka, na rozdíl

od jazyka anglického, funguje tato metoda poměrně dobře díky větší shodě grafické a fonetické stránky jazyka.

Metoda globálního čtení slova, tedy poznávání celých slov, je lépe využitelná u krátkých slov (*Haus, Mutti, fahren, klein*).

Od slabikování přecházíme ke globálnímu čtení, postupně odstraňujeme hláskování. Dáme žákům za úkol vyhledat slova v textu, připojit je k obrázku, spojovat slova napsaná odlišným způsobem, např. tiskace a psace či různými druhy písma (DAS HAUS + *das Haus*). Zapojíme opět více smyslů, využijeme kazety či CD disky s daným textem, žák čte a zároveň text poslouchá apod.

V cizojazyčné výuce je důležité tzv. porozumění čtení. Hodnotíme, jak žák textu rozumí. Protože má žák problémy se samotnou technikou čtení, nedokáže při tom myslet ještě na obsah textu. Pro porozumění čtení volíme krátké texty, přehledné, členěné do odstavců, částí. Používáme dobře čitelné písmo, nejlépe větší písma.

(Bartoňová, Janíková 2004, Zelinková 2005)

Porozumění čtení dělíme ve výuce německého jazyka do tří skupin – globální čtení, selektivní čtení, studijní čtení.

Globální neboli orientační čtení – úkolem je získat základní informace, hlavní myšlenku textu, postavy, atd. U tohoto čtení není nutné, aby žáci znali všechna slovíčka. Žák může již podle nadpisu či obrázků hádat, o čem text je. Jedná se především o pohádky, vyprávění něčeho. Následnými otázkami by měl učitel zjistit, zda žák textu rozuměl.

Selektivní čtení – se týká takových textů, ve kterých hledáme zadanou informaci, odpověď na otázku. Pro získání odpovědi není nutné číst text celý. Jedná se především o televizní programy, noviny apod.

Studijní čtení – je z hlediska porozumění nejnáročnějším čtením. Zde se očekává téměř úplné (totální) porozumění textu. Daný text „doslova studujeme“. Sem řadíme texty jako jsou návody k použití, manuály, instruktáže apod.

Učitel by měl s žáky nacvičit **plynulé čtení s porozuměním**. U žáků s dyslexií je to delší proces než u ostatních žáků. Nacvik plynulého čtení provádíme na textu, ve kterém není příliš neznámých slovíček. Dodržujeme tento postup:

1. Poslech textu na CD (kazetě).
2. Poslech textu čteného učitelem.
3. Učitel přečte text znovu – žák má například za úkol tlesknout, zazní-li nové slovo, slovo týkající se nějakého tématu, např. rodina.
4. Společné čtení – po větách.
5. Text můžeme společně přeložit, obsah znázornit ilustrací, odpověďmi na otázky kontrolujeme, zda žáci textu rozumí.

Pro snadnější porozumění textu můžeme použít obrázky, dramatizaci textu, pantomimu, kreslení obsahu textu.

(Zelinková 2003, 2005)

Psaní a písemný projev

Vyjádřit se písemně v souvislém textu je pro dyslektiky obtížné. Dyslektici se v textu špatně orientují, je pro ně nesnadné vyprávět příběh v logicky navazujících částech. Strukturu písemného projevu je třeba procvičovat. Používáme **metodu přeházených vět či slov** (*geht – meine Schwester – nach Hause*), které žáci srovnávají do správného pořadí (*Meine Schwester geht nach Hause*). Můžeme využít **psaní dle vzoru**, např. dopis, pohled, pozvánku na narozeninovou oslavu apod. Věty jsou ale ve vzoru přeházené. Úkolem žáka je vytvořit dle daného vzoru svůj vlastní text. Myslíme na to, že žák s dyslexií může trpět i dysgrafií či dysortografií; pokud žák píše rychleji a lépe tiskacím písmem, necháme ho psát tímto způsobem apod. (Bartoňová, Janíková 2004; Zelinková 2003, 2005)

Mluvený projev

Komunikace je hlavním cílem vyučování cizího jazyka. Samotná hodina by měla být vedena v cizím, tedy německém jazyce. Žáci se musí naučit myslet v němčině, bez zbytečného překladu z češtiny. Mluvený projev žáka i učitele by

měl být spojen s pohybem, mimikou či gesty. Mluvení je pro dyslektika obtížné vzhledem k pomalému vybavování si slovíček či celých slovních spojení. V mluvení se pak určitě projeví i problémy s osvojováním gramatických pravidel či nejistá výslovnost.

K nácvičku mluveného projevu je nejvhodnější dialog, dramatizace, vyprávění podle obrázků apod. (Bartoňová, Janíková 2004; Zelinková 2003, 2005).

3.2.2 Jazykové prostředky v hodině německého jazyka

Výslovnost

Sluchová percepce je u dětí s dyslexií nedostatečně vyvinuta, od toho se odvíjí i jejich snížená schopnost pro správnou výslovnost. Správná výslovnost je z hlediska porozumění velmi důležitá.

Existuje mnoho postupů, jak správnou výslovnost procvičovat. **Nezdůrazňujeme žákovu chybu** při výslovnosti, ale daný výraz stále opakujeme správně. Delší slova můžeme vyslovovat s žákem nejprve po **slabikách**, pomoci nám může tleskání (*Leh-re-rin*), teprve potom zkusíme vyslovit celé slovo najednou. Využijeme audio CD či kazetu a dle **nahrávky** opakujeme. **Tvar úst** při výslovnosti můžeme naznačit graficky. K lepšímu osvojení výslovnosti mohou přispět **básničky a písničky**. Doktorka Věra Janíková navrhuje používat v hodinách **kartičky s hláskami**, které žáci ukazují podle toho, jakou hlásku slyšeli ve slově, které učitel řekl. Např. *Ü a IE (Tür = dveře / Tier = zvíře)* apod. Můžeme využít pohyb – žák tleskne, pokud slyší například hlásku „Ö“ (*hören, schön, Böhmen*). Větnou intonaci můžeme naznačit nákresem či pohybem. (Zelinková 2005)

Slovní zásoba

Zásadou je zbytečně neuvívat českého překladu. Kde je to možné, spojíme německý výraz jen s **obrázkem či situací**. Žák si slovíčko lépe vybaví, pokud ho bude mít spojené s určitou situací. Je důležité **zaměstnat zrak, sluch i pohyb** (multisenzoriální přístup); vyhledat vhodná **řikadla a písničky**, zapojit při jejich nácvičku např. pohyb, který vychází z obsahu textu; vytvořit výuku co nejvíce

názornou, používáme **pantomimu, gesta, písničky**, pohyb. Učitel by si měl zajistit množství pomůcek, např. **pexeso, domino** (slovíčko + obrázek), **kartičky, obrázky**.

Je lepší učit se slovíčka vícekrát po kratší dobu, než snažit se naučit velký počet slovíček najednou. Slovíčka zapojujeme do jednoduchých vět. (Michalová 2001, Zelinková 2005)

Pravopis

K osvojování pravopisu v hodině německého jazyka nemusíme nutně používat diktát, který je velmi nesnadný kvůli odlišnosti zvukové a grafické stránky německého jazyka.

Odborníci doporučují metodu *Look-Say-Cover-Write-and-Check* (L-S-C-W-Ch method). Návčik je založen na využití zraku *Look – Podívej* se na slovo. Následuje sluch *Say – Vyslov* slovo nahlas. Řekni slovo po písmenech (Look and say – sluch a zrak). *Cover – Zakryj* slovo. *Write – napiš* ho do sešitu. *Check – přečti* ho a *zkontroluj* s předlohou. Při chybě celý postup opakujeme. (Zelinková 2005, dle Pechancové, Smrčkové 1998)

Při návčiku pravopisu využíváme i zásady strukturovaného přístupu (viz výše Strukturovaný přístup). Žáka upozorňujeme na slabiky, předpony, přípony.

Gramatika

Častou příčinou dělání chyb je nezvládnutá gramatika mateřského jazyka. Jedinou úspěšnou cestou bývá v tomto případě drilování. Nutnou pomůckou jsou pro dyslektika gramatické přehledy – tabulky. Přehled pomáhá žákovi k lepšímu zapamatování učiva, poskytuje mu jistotu. Předmětem návčiku pro žáka s dyslexií by měla být i orientace v daném přehledu.

Učitel by měl gramatické kategorie vysvětlovat na **příkladu**, až později uvést teoretické pravidlo. Držíme se pravidla „**jedné obtížnosti**“, soustředíme se pouze na jeden jev. Gramatické pravidlo vysvětlujeme **názorně**. Danou látku je potřeba neustále **opakovat** v různých typech cvičení, situacích, hrách. Slovní druhy je nezbytné **odlišit barevně** (slovesa od adjektiv apod.). Můžeme použít kartičky, na nichž jsou slova napsána různou barvou, ty potom použijeme na

tvoření vět, skupin slov apod. Nebo můžeme psát větu nestejnými barvami, které budou odlišovat sloveso (přísudek) od podstatného jména (podmětu) apod. Např. *Die Mutti ist nett.* (Zelinková 2005, Janíková)

V německém jazyce využíváme obvykle tři barev – červené, modré a zelené pro rozlišení gramatických rodů – ženského, mužského a středního (*die Mutter, der Vater, das Auto*). Od začátku výuky vedeme žáky k tomu, aby si tímto způsobem zapisovali podstatná jména do slovníčku. (Bartoňová, Janíková 2004, Michalová 2001, Zelinková 2005)

3.3 Reeducace v cizím jazyce

Reeducace znamená jinými slovy utváření dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V zájmu reeducace rozvíjíme psychické funkce, které vedou ke zvládnutí čtení, utváříme nové návyky a dovednosti číst.

V německém jazyce můžeme k reeducaci používat texty v českém i německém jazyce. Vhodná jsou tato cvičení:

- označování písmen ve slovech
- postřehování slov
- cvičení očních pohybů
- cvičení zrakové percepce
 - podtrhávání slov, která obsahují určité písmeno
 - rozdělování dlouhých slov na slabiky
 - označování graficky těžkých slov
 - označování slov, která jsou stejná
 - podtrhávání slov, která jsou známá; snadná
- sluchové percepce
 - tleskání podle slabik
 - hledání rýmujících/nerýmujících se slov
 - jmenování slov, které začínají na určité písmeno
 - ukazování slov, která žáci slyší
- cvičení paměti
 - doplňování slov do vět spolu s obrázkem

- hra typu: Co jsem si zabalil do kufru? Zabalil jsem si ponožky, další žák řekne kalhoty...atd.
- čtení slov z tabule, pak tabuli zakrýt, žáci říkají slova z paměti

(Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007, Zelinková 2003, 2005)

III. Praktická část

4 Průzkum ve školském terénu z hlediska přístupů k žákům s dyslexií v hodinách NJ

4.1 Cíl, výzkumný problém, hypotézy

Cíl práce: Vytvoření dílčího pohledu na oblast problematiky vzdělávání a přístupů učitelů k žákům s dyslexií při výuce NJ na 2. Stupni ZŠ.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jaké běžné výukové metody používají učitelé ve výuce NJ žáků s dyslexií nejčastěji.
2. Zjistit, jaké obecné speciální přístupy používají učitelé ve výuce NJ žáků s dyslexií nejčastěji.
3. Zjistit, jaké speciální metody vhodné pro cizojazyčnou výuku (dle osmi složek výuky německého jazyka) používají učitelé při výuce žáků s dyslexií.
4. Jaký názor mají učitelé na smysluplnost výuky NJ žáků s dyslexií.

Výzkumný problém: Jak přistupují učitelé k žákům s dyslexií při výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ?

Stanovené hypotézy:

Hypotéza 1:

Učitel NJ nepoužívá dostatek speciálních metod vhodných pro žáky s dyslexií při osvojování NJ.

Hypotéza 2:

Učitel není v problematice užívání speciálních výukových metod ve výuce NJ žáků s dyslexií dostatečně vzdělán.

Hypotéza 3:

Učitel by v hodině uvítal pomoc dalšího odborníka (asistenta, speciálního pracovníka z PPP či SPC).

Hypotéza 4:

V otázce hodnocení a klasifikace přistupuje učitel k žákům s dyslexií stejným způsobem jako k ostatním žákům.

Hypotéza 5:

Hlavní důvod nevyužívání dostatku speciálních metod ve výuce žáků s dyslexií na 2. stupni ZŠ vidí vyučující v nedostatku času.

Hypotéza 6:

S většími či menšími úspěchy považuje učitel svou práci s dyslektiky ve výuce NJ za smysluplnou.

4.2 Metodologie, předvýzkum

K vyhodnocení této problematiky jsem využila analýzu dotazníků (kvantitativní průzkum na českých školách). Dotazníky se skládají z otázek, jejichž cílem je získat od respondentů (učitelů) názory a fakta týkající se speciálních výukových metod ve výuce NJ žáků s dyslexií. Odpovědi (mínění) učitelů mi posloužily k vyvrácení či potvrzení předem stanovených hypotéz. Výsledná podoba dotazníků vychází z prostudování odborné literatury, a to tak, aby bylo možné prozkoumat problematiku metod práce učitele německého jazyka, kterých používá při výuce žáků s dyslexií (Příloha 3).

Navržené odpovědi poskytují potřebný prostor pro validní odpovědi (uzavřené otázky), u většiny otázek je vedle nabízených odpovědí místo i pro další (vlastní) odpověď respondenta (polouzavřené otázky – přidání varianty „jiná odpověď“). Dotazník obsahuje i otevřené otázky.

Dotazník byl otestován v předvýzkumu skupinou testovacích respondentů (5 učitelů), kteří poskytli zpětnou vazbu pro úpravu dotazníku. Některé otázky

byly upraveny, aby byly pro učitele srozumitelnější a nedocházelo k nejasnostem při odpovídání.

Mezi učitele německého jazyka na druhém stupni základních škol bylo rozdáno 62 dotazníků, z nichž se navrátilo 53 (84 % návratnost). Tři dotazníky byly z analýzy vyřazeny pro neúplnost vyplnění daných otázek. K analýze bylo použito 50 dotazníků (50 respondentů).

První část dotazníku (otázky 1-4) je tvořena úvodními otázkami ke zjištění sociodemografických údajů. Otázky 5-8 zjišťují druh základní školy, kde respondenti pracují, a průběh výuky žáků se specifickými poruchami učení (integrace apod.). Otázky 9-10 se týkají reedukace žáků. K tématu práce se vztahují zejména otázky 12-23, které se týkají výukových metod a přístupů, hodnocení a klasifikace. (Příloha č. 3 – Dotazník).

Odpovědi respondentů jsou pro přehlednost seřazeny v tabulce nebo grafu.

4.3 Výsledky výzkumu

4.3.1 Výzkumný vzorek - Učitelé (50 respondentů)

Pohlaví respondentů

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Ženy	43	86 %
Muži	7	14 %
Celkem	50	100 %

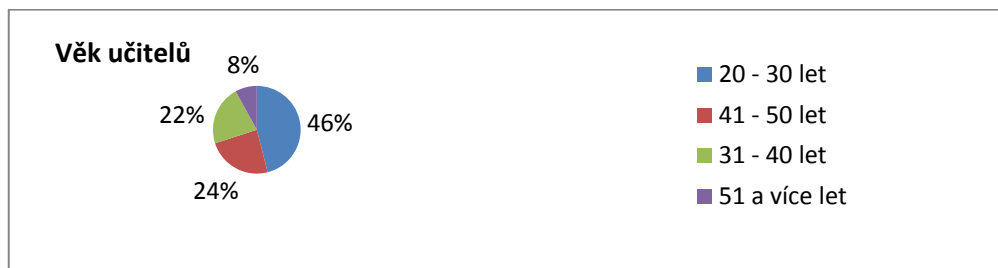
86 % respondentů z 50 dotazovaných učitelů byly ženy (43 z 50), pouze 14 % učitelů byli muži (tj. 7 učitelů z 50).

Věk učitelů

Tabulka 2 – Věk učitelů

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
20-30 let	23	46 %
31-40 let	11	22 %
41-50 let	12	24 %
51 a více let	4	8 %
Celkem	50	100 %



Graf 1 – Věk učitelů

Mezi dotazovanými učiteli byli nejvíce zastoupeni učitelé ve věku 20-30 let (46 %), nejméně potom učitelé ve věku 51 a více let (8 %). Nejmladšímu učiteli bylo 23 let, nejstaršímu 57 let.

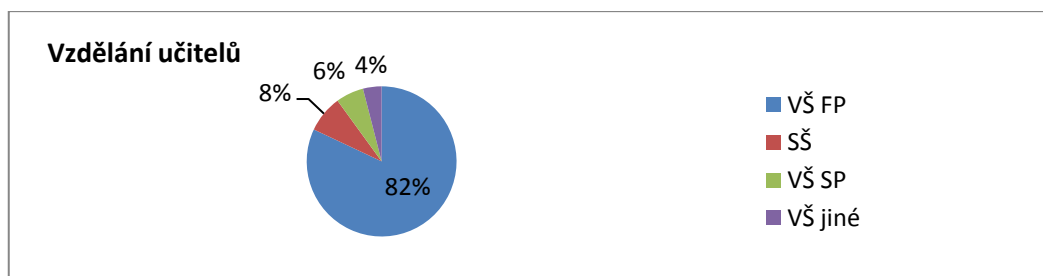
Vzdělání učitelů

Tabulka 3 – Vzdelání učitelů

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů %
SŠ	4	8 %
VŠ – SP	3	6 %
VŠ – FP	41	82 %
VŠ – jiné	2	4 %
Celkem	50	100 %

Legenda – Vzdelání: VŠ SP = VŠ – speciálně pedagogické, VŠ FP = VŠ pedagogické



Graf 2 - Vzdelání

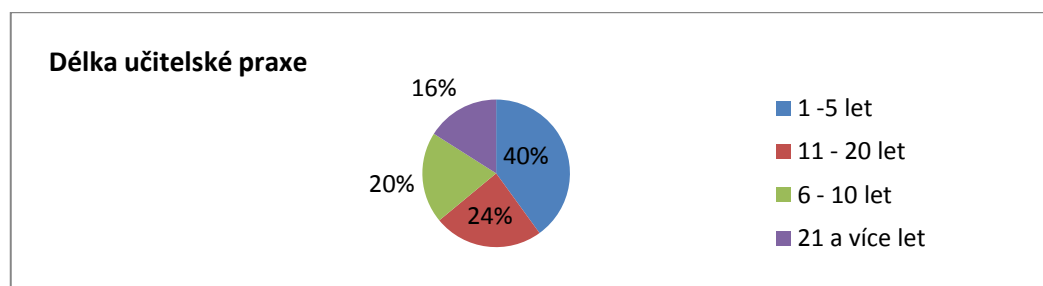
Dle předpokladu mělo nejvíce učitelů pedagogické vysokoškolské vzdělání (88 %, z toho 6 % se zaměřením na speciální pedagogiku. 4 učitelé (8 %) uvedli, že absolvovali střední školu. Pouze 2 učitelé z dotazovaných vystudovali vysokou školu jiného než pedagogického zaměření.

Délka učitelské praxe

Tabulka 4 - Délka učitelské praxe

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
1-5 let	20	40 %
6-10 let	10	20 %
11-20 let	12	34 %
21-výše	8	16 %
Celkem	50	100 %



Graf 3 - Délka učitelské praxe

40 % učitelů podle údajů z dotazníků vykonává praxi po dobu 1-5 let (nejvíce dotazovaných bylo mladších 30 let). Nejméně jsou zastoupeni učitelé s 21 a víceletou praxí (16 %). Téměř čtvrtina (24 %) uvedla délku praxe v rozmezí 11-20 let. 20 % učitelů je zastoupeno v kategorii 6-10 let učitelské praxe.

Druh ZŠ (pracoviště respondentů)

Tabulka 5 - Druh ZŠ

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Běžná ZŠ	50	100 %
ZŠ se specializací pro žáky s dyslexií	0	0 %
Specializovaná třída	0	0 %
Celkem	50	100 %

Kategorie *Druh ZŠ* nevyžaduje přehlednost v grafu, dle tabulky je zřejmé, že všichni dotazovaní působí na běžných ZŠ, kde jsou žáci s dyslexií integrováni.

4.3.2 Organizace výuky na sledovaných školách

Organizace výuky na ZŠ – integrace / specializovaná výuka

Všichni dotazovaní učitelé odpověděli, že žáci s dyslexií jsou na sledovaných školách integrováni do běžné výuky. Specializovanou výuku (hodinu) pro žáky s dyslexií nenabízí žádné z pracovišť (ZŠ) učitelů.

Počet žáků se SPU integrovaných do výuky NJ

Tabulka 6 - Počet žáků integrovaných do výuky NJ

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Méně než 4	44	88 %
Více než 4	6	12 %
Celkem	50	100 %

Většina učitelů (88 %) vyučuje ve třídách, kde jsou do výuky NJ integrováni *méně než 4 žáci s dyslexií*. 12 % (tj. 6 učitelů) označilo odpověď – *Více než 4*.

Počet žáků navštěvujících speciální, tzv. dyslektickou třídu

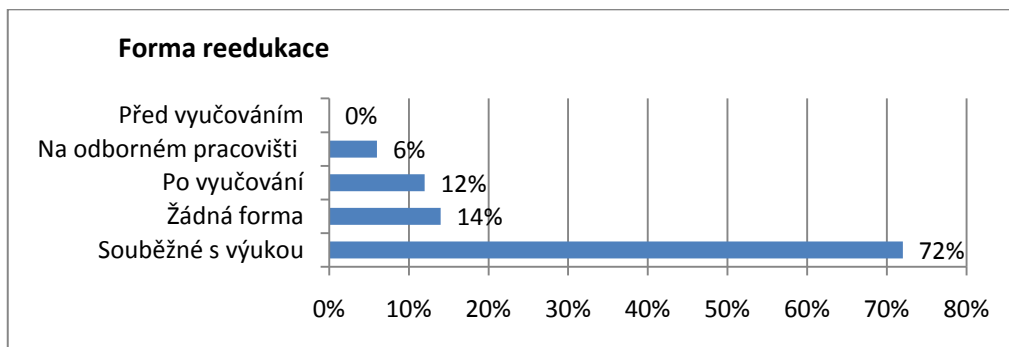
Žádná ze sledovaných škol nemá tzv. dyslektickou třídu. Dle odpovědí respondentů jsou žáci s dyslexií do běžné výuky NJ integrováni.

Forma reedukace dyslexie pro NJ

Tabulka 7 – Forma reedukace

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Žádná forma reedukace	7	14 %
Dyslektický kroužek ráno před vyučováním	0	0 %
Dyslektický kroužek odpoledne po vyučování	6	12 %
Souběžně s výukou	36	72 %
Na odborném pracovišti (PPP)	3	6 %



Graf 4 – Forma reedukace

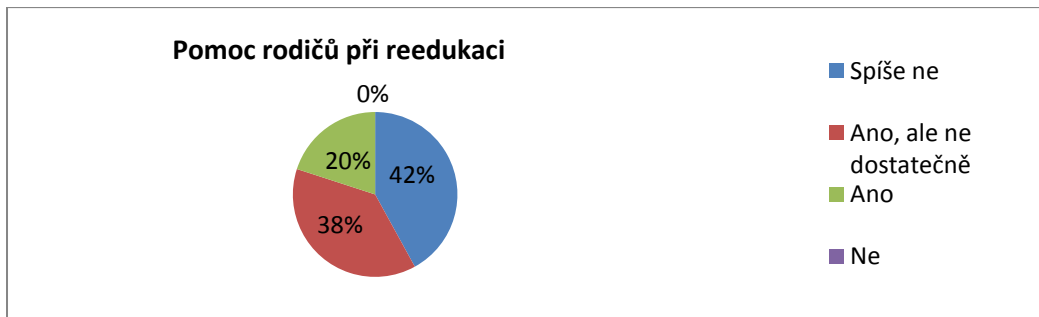
Reedukace probíhá nejčastěji *souběžně s výukou* (uvedlo 72 % učitelů). 14 % uvádí, že reedukace neprobíhá vůbec. Žádný z učitelů neoznačil možnost *Před vyučováním*, některé školy ale nabízejí dys-kroužky *po vyučování* (12 %). Učitelé mohli označit více odpovědí.

Zapojení rodičů do reedukace žáků

Tabulka 8 – Zapojení rodičů žáků do reedukace

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Ano	10	20 %
Ano, ale ne dostatečně	19	38 %
Spíše ne	21	42 %
Ne	0	0 %
Celkem	50	100 %



Graf 5 – Pomoc rodičů při reedukaci

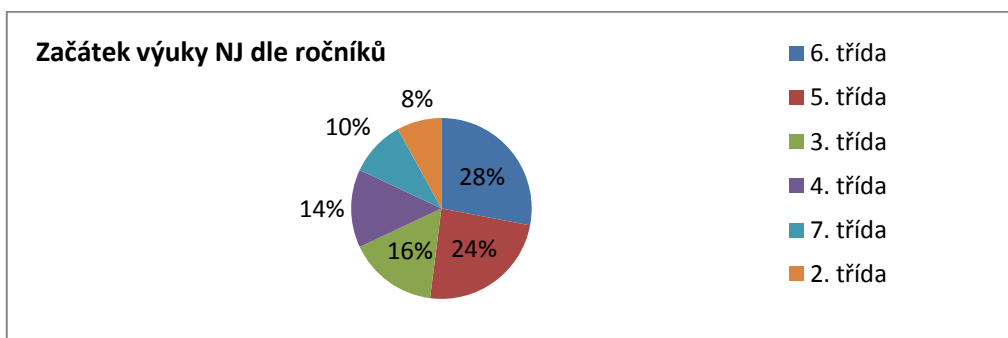
42 % učitelů odpovědělo, že se žákům s dyslexií rodiče doma spíše nevěnují (*Spíše ne*). O něco méně učitelů (38 %) si myslí, že se rodiče žákům sice věnují, ale ne dostatečně (*Ano, ale ne dostatečně*). Žádný učitel neoznačil možnost *Ne* – rodiče se žákům nevěnují vůbec.

Začátek výuky NJ na sledovaných ZŠ

Tabulka 9 – Začátek výuky NJ dle ročníků

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Od 2. třídy	4	8 %
Od 3. třídy	8	16 %
Od 4. třídy	7	14 %
Od 5. třídy	12	24 %
Od 6. třídy	14	28 %
Od 7. třídy	5	10 %
Celkem	50	100 %



Graf 6 – Začátek výuky NJ dle ročníků

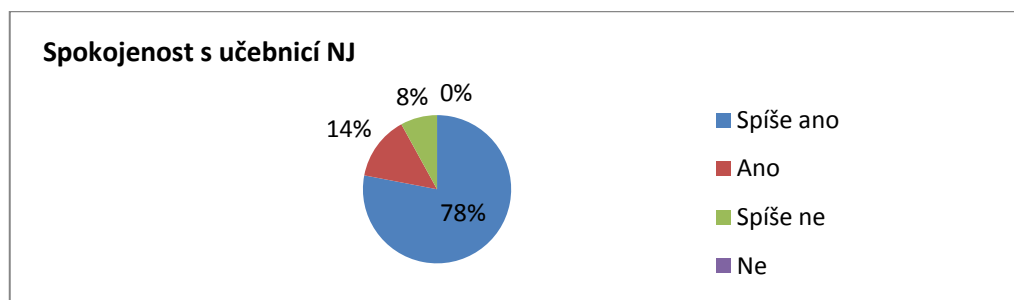
Na otázku týkající se začátku výuky německého jazyka dle ročníků odpovědělo všech 50 respondentů. Nejčastěji začíná výuka NJ od 6. třídy (28 %). Na některých školách je možné začít s výukou NJ již na prvním stupni (2., 3. 4. třída). Nejméně respondentů (8 %) uvedlo, že je možné zvolit si NJ jazyk již ve 2. třídě.

Učebnice a pomůcky - Spokojenost s učebnicí NJ, se kterou učitelé pracují

Tabulka 10 – Spokojenost s učebnicí NJ

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Ano	7	14 %
Spíše ano	39	78 %
Spíše ne	4	8 %
Ne	0	0 %
Celkem	50	100 %



Graf 7 – Spokojenost s učebnicí NJ

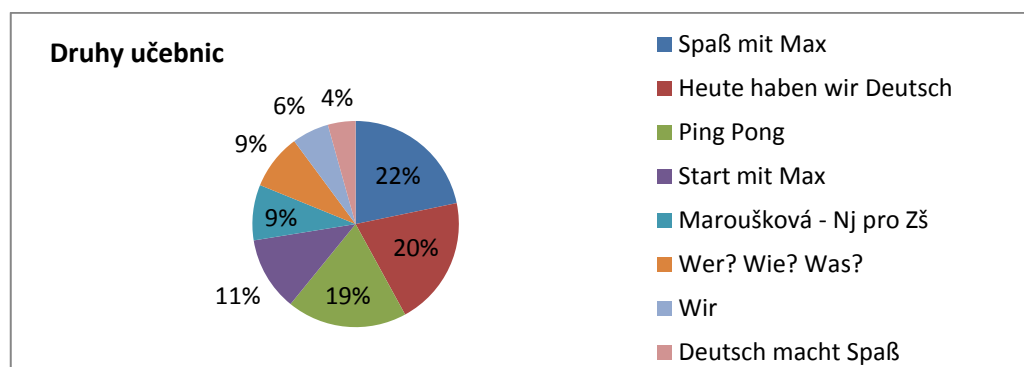
Učitelé německého jazyka jsou s dnešními učebnicemi převážně spokojeni (Ano 78 %, Spíše ano 14 %). Žádný z učitelů neuvedl možnost *Ne*. Odpověď *Spíše ne* se objevovala u učebnice *Heute haben wir Deutsch a Německý jazyk pro ZŠ* (Maroušková).

Druh učebnice, se kterou učitelé pracují

Tabulka 11 – Druhy učebnice

Celkový počet učitelů: 50.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Deutsch macht Spaß	3	4 %
Maroušková – NJ pro ZŠ	6	9 %
Ping pong	13	19 %
Heute haben wir Deutsch	14	20 %
Spaß mit Max	15	22 %
Start mit Max	8	11 %
Wer? Wie? Was?	6	9 %
Wir	4	6 %



Graf 8 – Druhy učebnic

Z dotazníků vyplývá, že na českých základních školách (dle dotázaných učitelů) učitelé nejvíce pracují s učebnicemi *Spaß mit Max*, *Heute haben wir Deutsch* a *Ping Pong* (22 %, 20 %, 19 %). Nejméně se objevuje učebnice *Deutsch macht Spaß* a *Wir* (4 %, 6 %). (Někteří učitelé uváděli i více učebnic.)

Pomůcky ve výuce NJ učebnice či vlastní didaktický materiál

Všech 50 učitelů odpovědělo, že pracují dle učebnice a dle svého didaktického materiálu.

4.3.3 Výsledky stanovených hypotéz

Hypotéza 1 – Učitel NJ nepoužívá dostatek speciálních metod vhodných pro žáky s dyslexií.

Výsledek: Platnost hypotézy 1 byla potvrzena.

Na základě otázek, které zjišťovaly, jaké speciální metody pro cizojazyčnou výuku učitelé používají, můžeme říci, že učitelé využívají v hodinách pouze některé z nabízených speciálních metod. 94 % učitelů odpovědělo, že spíše nemají dostatek prostoru využívat dané metody. S hypotézou souvisí i výsledky hypotézy 2.

Speciální metody ve výuce NJ jsou děleny podle složek cizojazyčné (německé) výuky: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, psaní (písemný projev), mluvený projev, výslovnost, slovní zásoba, pravopis a gramatika. Těmto osmi složkám, které jsou součástí každé cizojazyčné výuky, se věnuje kapitola 3.2 v teoretické části práce (výše).

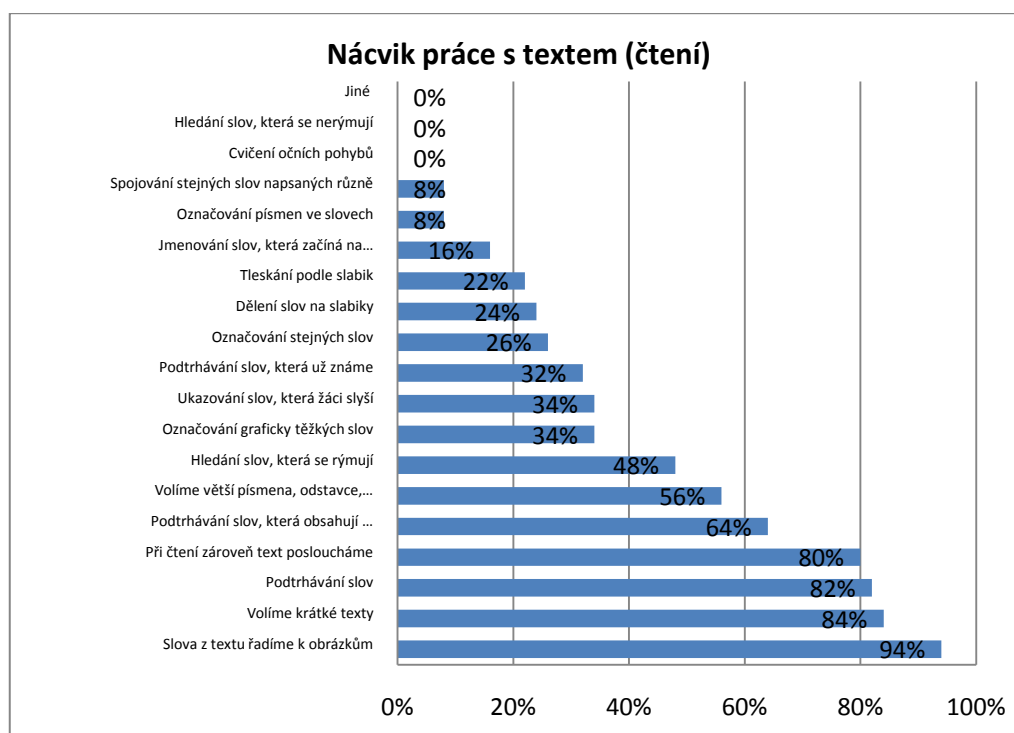
Na otázku odpovědělo všech 50 dotazovaných, v každé části otázky měli možnost označit více odpovědí.

Nácvik práce s textem (čtení)

Tabulka 12 – Práce s textem

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Cvičení očních pohybů	0	0 %
Hledání slov, která se nerýmují	0	0%
Jiné	0	0 %
Označování písmen ve slovech	4	8 %
Spojování stejných slov, která jsou napsána různě (das Haus – DAS HAUS)	4	8 %
Jmenování slov, která začínají na určité písmeno	8	16 %
Tleskání podle slabik	11	22 %
Dělení slov na slabiky	12	24 %
Označování stejných slov	13	26 %
Podtrhávání slov, která už známe	16	32 %
Označování graficky těžkých slov	17	34 %
Ukazování slov, která žáci slyší	17	34%
Hledání slov, která se rýmují	24	48 %
Volíme větší písmena, členění do odstavců apod.	28	56 %
Podtrhávání slov, která obsahují určitá písmena	32	64 %
Při čtení zároveň žáci poslouchají text z CD, čteme text společně, text čte nahlas učitel	40	80 %
Podtrhávání slov	41	82 %
Volíme krátké texty	42	84 %
Slova z textu řadíme k obrázkům	47	94 %



Graf 9 - Práce s textem

Při nácviku čtení a práce s textem učitelé nejčastěji volí metodu, kdy spojí daný text s obrázkem (*Slova k textu řadíme k obrázkům*); z 50 dotázaných označilo tuto metodu 47 učitelů (94 %). K dalším třem nejužívanějším výukovým metodám při čtení se řadí *volba krátkých textů* (84 %), dále učitelé používají často *podtrhávání slov* při čtení (82 %), 80 % učitelů podporuje četbu i *nahrávkou* daného textu (případně čte text sám učitel nebo jej čte společně s žáky).

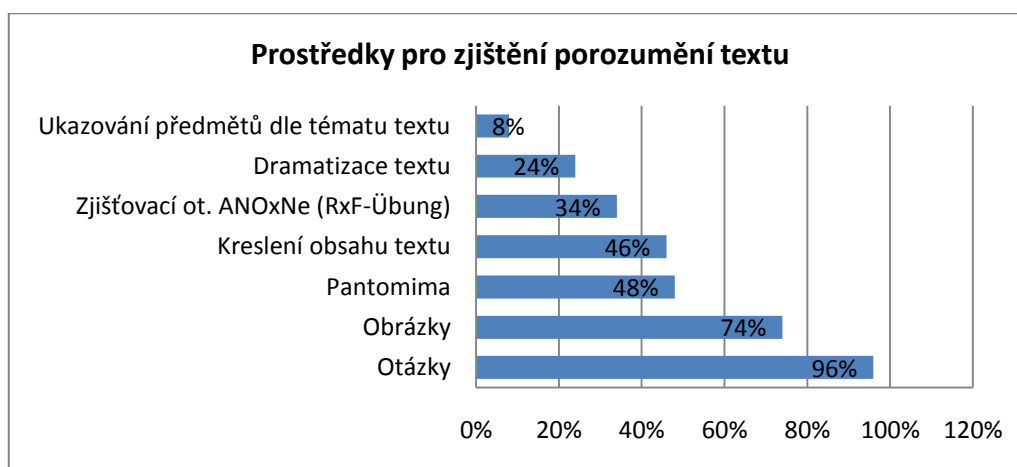
Žádný z učitelů nevyužívá metodu podtrhávání slov, která se nerýmují. Stejně tak možnost *cvičení očních oblouků*, které žákům s dyslexií napomáhá k lepšímu čtení, nezaškrtl ani jeden z dotázaných učitelů. Tato metoda je při výuce NJ zanedbávána zřejmě z důvodu jejího provádění během reedukace v rámci českého jazyka. Dalším důvodem může být neznalost této metody.

Prostředky pro zjištění porozumění textu

Tabulka 13 - Prostředky pro zjištění porozumění textu

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů
Jiné - Ukazování předmětů (např. penál, tabule) dle tématu textu	4	8 %
Dramatizace textu	12	24 %
Jiné – zjišťovací otázky ANO x NE (Richtig-Falsch-Übung)	17	34 %
Kreslení obsahu textu	23	46 %
Pantomima	24	48 %
Obrázky	37	74 %
Otázky	48	96 %



Graf 10 - Prostředky pro zjištění porozumění textu

Pro zjištění porozumění textu učitelé nejvíce užívají *otázky* (48 učitelů, 96 %), další oblíbenou metodou jsou *obrázky*, které používá 37 z dotazovaných učitelů (74 %). V této části otázky bylo možné označit pět možností, popř. možnost šestou – *jiná* možnost. 34 % učitelů uvedlo jako jinou možnost tzv. *zjišťovací otázky ANOxNE* – neboli Richtig-Falsch-Übung (Ja-Nein-Übung), např. Pavel má rád matematiku. – ANO x NE; Pavel magt Mathematik - Richtig x Falsch.

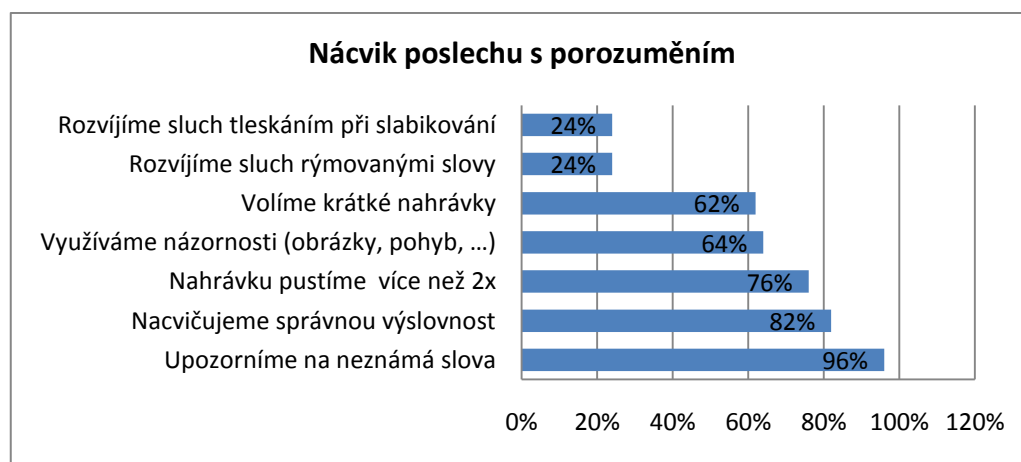
Další jinou možností, kterou dotazník neuváděl, bylo *ukazování předmětů*, o kterých zrovna čteme, např. Pavel má v tašce sešit, pero, pravítko.; Pavel hat ein Heft, einen Kuli, ein Lineal in der Tasche. Tuto metodu uvedlo 8 % učitelů.

Poslech s porozuměním

Tabulka 14 – Poslech s porozuměním

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Jiné	0	0 %
Rozvíjíme sluch rýmovanými slovy	12	24 %
Rozvíjíme sluch tleskáním při slabikování	12	24 %
Volíme krátké nahrávky	31	62 %
Využíváme názornosti (obrázky, pohyb, ...)	32	64 %
Nahrávku pustíme dle nutnosti více než 2x	38	76 %
Nacvičujeme výslovnost	41	82 %
Upozorníme na neznámá slova	45	96 %



Graf 11 – Poslech s porozuměním

96 % učitelů (tj. 45 učitelů z 50 dotazovaných) upozorňuje při nácviku poslechu s porozuměním žáky na neznámá slova, za důležité je také považováno nacvičování správné výslovnosti, která pak vede k lepšímu porozumění mluveného slova (možnost zaškrtno 41 učitelů, to je 82 %). Při nácviku poslechu s porozuměním se všeobecně doporučuje přehrát nahrávku nejvíce dvakrát. Výjimku tvoří žáci s dyslexií, kde je možno v případě nutnosti nahrávku opakovat vícekrát, tuto možnost využívá v hodinách německého jazyka 76 % učitelů (tj. 38 z 50 učitelů).

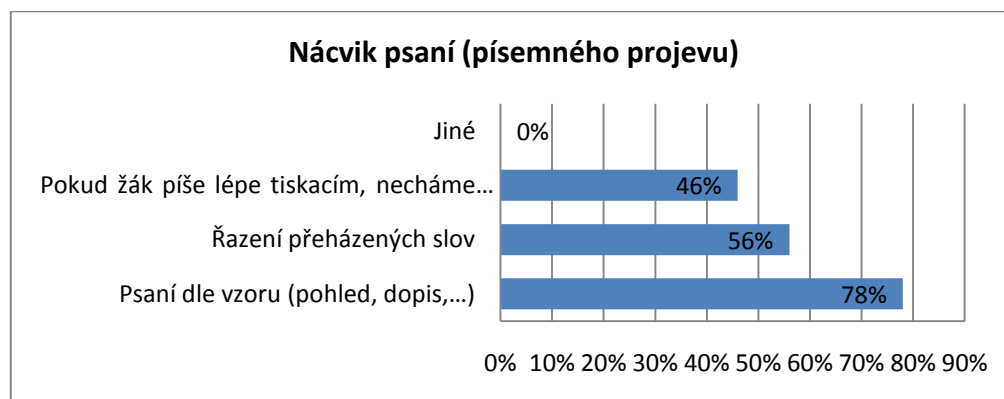
K nejméně využívaným metodám, pomáhajícím žákům s dyslexií k rozvíjení této dovednosti, patří používání rýmovaných slov a tleskání při slabikování (obojí označeno 12 učiteli, tj. 24 %).

Písenný projev

Tabulka 15 – Písenný projev

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Řazení přeházených slov (geht-meine Schwester-nach-Hause)	28	56 %
Psaní dle vzoru (dopis, pohled,...) věty jsou ve vzoru přeházené	39	78 %
Pokud žák píše lépe tiskacím, necháme ho tak psát	23	46 %
Jiné	0	0 %



Graf 12 – Písenný projev

Při nácviku písenného projevu používá 78 % učitelů (39 z 50 dotázaných) tzv. *psaní dle vzoru* (např. psaní pohledu, dopisu, pozvánky na oslavu apod.), ve vzoru bývají věty přeházené či nedokončené apod. Více než polovina učitelů (56 %) používá *řazení přeházených slov ve větě*, např. geht-meine Schwester-nach-Hause. – Meine Schwester geht nach Hause.

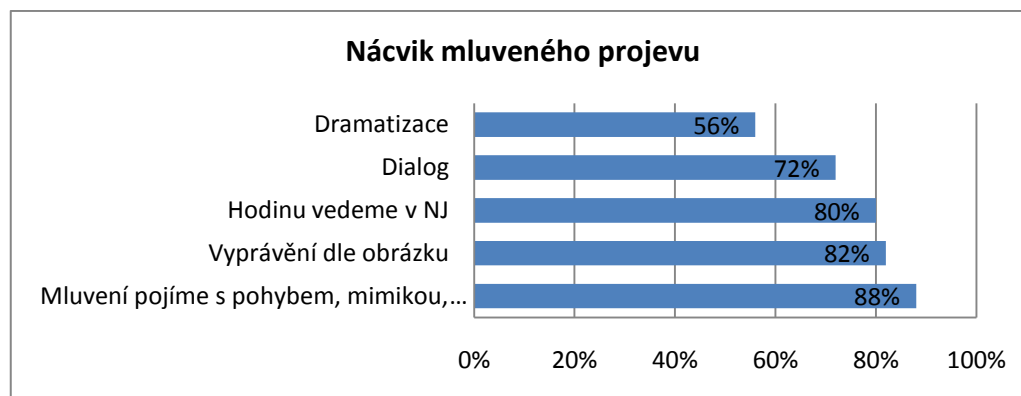
Třetí možnost – *pokud žák píše lépe tiskacím, necháme ho tak psát* – označilo nejméně z dotazovaných učitelů (46 %, tj. 23).

Mluvený projev

Tabulka 16 – Mluvený projev

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Jiné – Hry	1	2 %
Dramatizace	28	56 %
Dialog	36	72 %
Hodinu vedeme v NJ	40	80 %
Vyprávění podle obrázku	41	82 %
Mluvení pojíme s pohybem, mimikou, gesty	44	88 %



Graf 13 – Mluvený projev

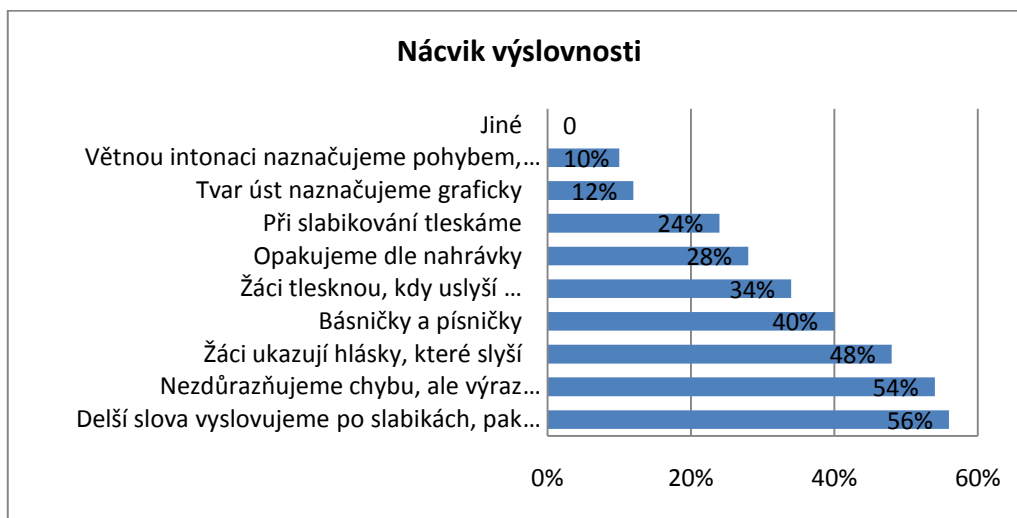
Všech pěti nabízených metod využívá více než polovina učitelů. Nejvyužívanější metodou v hodinách NJ je *mluvení spojené s pohybem, mimikou a gesty* (88 %, tj. 44 dotazovaných), oblíbenou metodou je i *vyprávění dle obrázku* (82 %, tj. 41 učitelů z 50). Čtyři pětiny učitelů (80 %) *vedou hodinu v německém jazyce*. Nejméně je v hodinách využívána *dramatizace*, i přesto je ale používána 56 % učitelů. Jeden z učitelů doplnil šestou možnost, a to využití *her* při nácviku mluvení.

Výslovnost

Tabulka 17 – Výslovnost

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Nezdůrazňujeme žákovu chybu, ale daný výraz stále opakujeme	27	54 %
Delší slova vyslovujeme po slabikách, pak najednou	28	56 %
Při slabikování používáme tleskání	12	24%
Opakujeme dle nahrávky	14	28 %
Tvar úst naznačujeme graficky	6	12 %
Básničky a písničky	20	40 %
Kartičky s hláskami, žáci ukazují, když uslyší ü/ie Tür/Tier	24	48 %
Tleskání – žáci tlesknou, když uslyší např. ö	17	34 %
Větnou intonaci naznačujeme pohybem, nákresem	5	10 %
Jiné	0	0 %



Graf 14 – Výslovnost

Učitelé volí nejvíce metodu slabikování delších slov (56 %, tj. 28 učitelů z 50), kdy je až po nácviku slabikování celé slovo vysloveno najednou. 27 učitelů (54 %) nezdůrazňuje při výslovnosti žákovu chybu, ale dané slovo neustále správně opakuje.

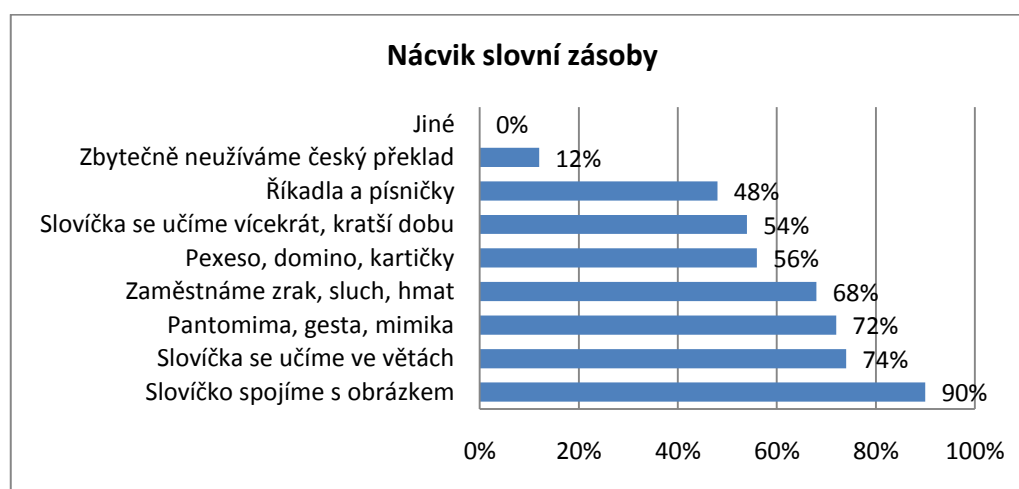
Opomíjená se zdá být metoda pro nácvik větné intonace, která se dá nakreslit či znázornit pohybem (možnost uvedlo pouze 10 % respondentů, tj. 5 učitelů). 12 % učitelů (6 učitelů z 50) pomáhá žákům tím, že při vyslovování daných hlásek graficky naznačí tvar úst.

Slovní zásoba

Tabulka 18 – Slovní zásoba

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Jiné	0	0 %
Zbytečně neužíváme český překlad	6	12 %
Říkadla a písničky	24	48 %
Slovíčka se učíme vícekrát po kratší dobu, ne velký počet najednou	27	54 %
Pexeso, domino, kartičky, ...	28	56 %
Zaměstnáme zrak, sluch, pohyb, hmat...	34	68 %
Pantomima, gesta, mimika	36	72 %
Slovíčka se učíme v jednoduchých větách	37	74 %
Slovíčko spojíme s obrázkem	45	90 %



Graf 15 – Slovní zásoba

Při nácviku slovní zásoby uvedlo pouze 12 % učitelů (6 učitelů), že zbytečně neužívá český překlad. Z pohledu moderní výuky NJ a ostatních cizích jazyků se to zdá být málo, dnešní cizojazyčná výuka by měla být vedena co možná nejvíce v cizím jazyce (tedy německém), nadbytečného a častého překladu do mateřštiny bychom se měli vyvarovat. Z dotazníků však vyplývá, že český jazyk je při hodinách NJ využíván (zřejmě i v případech, kdy to není nutné).

Ostatní možné metody pro nácvik nové slovní zásoby využívá minimálně polovina dotázaných učitelů. Téměř všichni (90 %, tj. 45 učitelů) uvádějí metodu, kdy slovíčko spojíme s obrázkem.

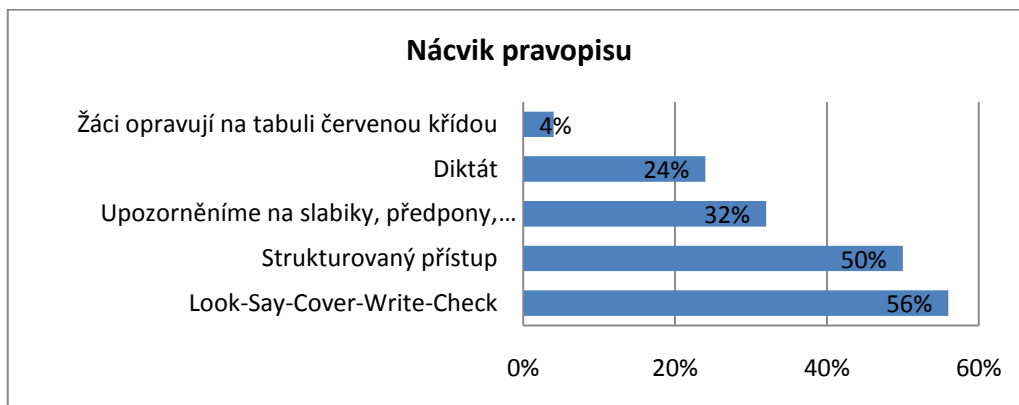
Více než 70 % učitelů doplní slovíčko do jednoduché věty, žáci se pak slovíčka učí ve větách, v kontextu, ne izolovaně. Kolem 70 % učitelů také uvedlo metodu, kdy při učení zapojíme k danému výrazu pohyb, gesta či mimiku. Tato metoda nám pomůže k lepšímu zapamatování si daného slovíčka.

Pravopis

Tabulka 19 – Pravopis

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Diktát	12	24 %
Metoda Look-Say-Cover-Write-Check	28	56 %
Strukturovaný přístup	25	50 %
Žáka upozorňujeme na slabiky, předpony, přípony	16	32 %
Jiné – Žáci opravují na tabuli červenou křídou	2	4 %



Graf 16 – Pravopis

Nejvíce (56 % učitelů) je při pravopisu používána metoda *Look-Say-Cover-Write-Check* (o metodě výše v kapitole 3.2). Zároveň 11 učitelů (22 %) v dotazníku uvedlo, že metodu dosud neznali a že ji začnou používat. Polovina učitelů (50 %) používá *strukturovaný přístup* (popsáno v kapitole 3.2).

24 % učitelů (tj. 12, nejméně z dotazovaných) nadále používá pro kontrolu pravopisu *diktát*, ač tato metoda nepatří pro žáky s dyslexií k nejvhodnějším.

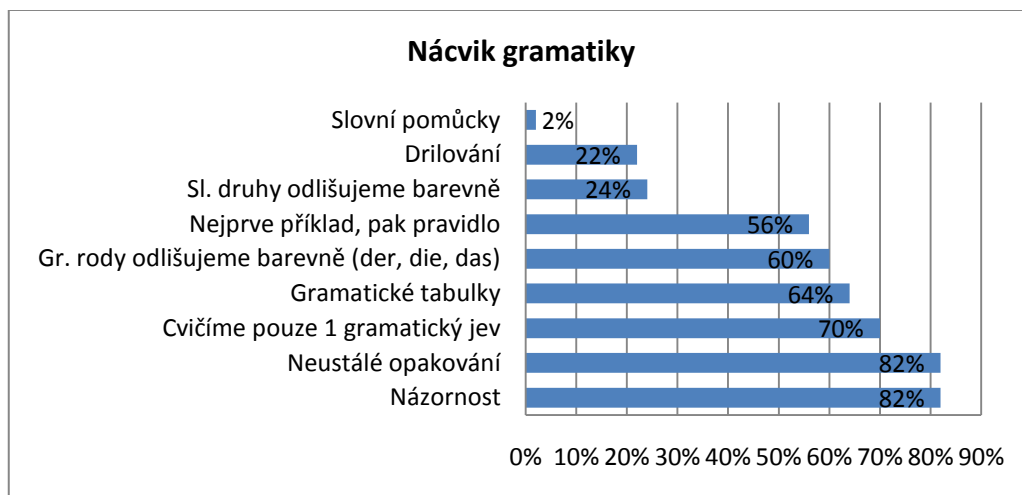
4 % učitelů (tj. 2) uvedla, že občas nechávají žáky opravovat na tabuli červenou křídou, díky čemuž žáci mají pocit určité důležitosti - „hrájí si na učitele“ a nácvik pravopisu je pro ně zábavný.

Gramatika

Tabulka 20 – Gramatika

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Jiné – Slovní pomůcky	1	2 %
Drilování	11	22 %
Slovní druhy odlišujeme barevně (sloveso, adjektivum,...)	12	24 %
Gramatický jev vysvětlujeme na příkladu, později uvedeme pravidlo	28	56 %
Používáme tři barvy na rozlišení rodu (der, die, das)	30	60 %
Gramatické přehledy – tabulky	32	64 %
Soustředíme se pouze na jeden gramatický jev	35	70 %
Názornost	41	82 %
Neustále opakujeme	41	82 %



Graf 17 – Gramatika

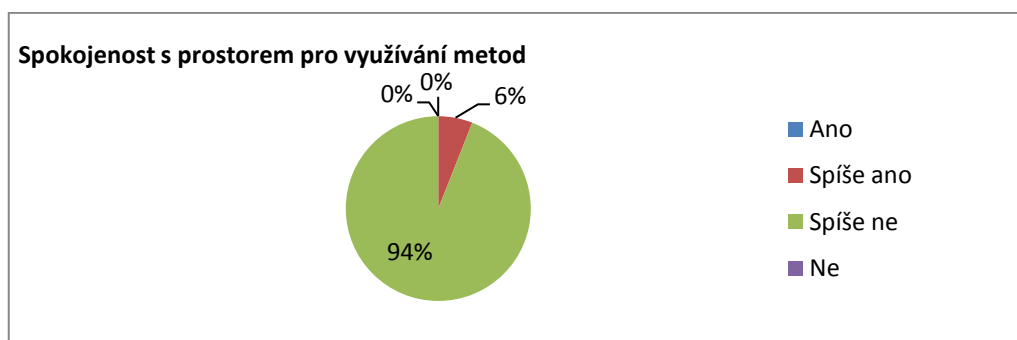
Pro nácvik gramatiky používají učitelé nejčastěji názornost a neustálé opakování gramatických jevů (obojí shodně 82 % učitelů). I ostatní metody pro nácvik gramatiky jsou používány více než polovinou učitelů. Třetí nejčastěji označovanou odpovědí je procvičování pouze jednoho gramatického jevu (70 % učitelů). Na posledním místě z nabízených možností se objevuje tzv. drilování, které používá 22 % učitelů. Jeden učitel uvedl jako další možnost slovní pomůcky pro osvojení gramatiky (konkrétní příklad nevedl).

(Ne)dostatečný prostor v hodinách

Tabulka 21 – Spokojenost s prostorem pro využívání metod

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Ano	0	0 %
Spíše ano	3	6 %
Spíše ne	47	94 %
Ne	0	0 %
Celkem	50	100 %



Graf 18 – Spokojenost s prostorem pro využívání metod

96 % respondentů si myslí, že nemá dostatečný prostor k využívání daných metod. Pouze 6 % učitelů je spíše spokojeno.

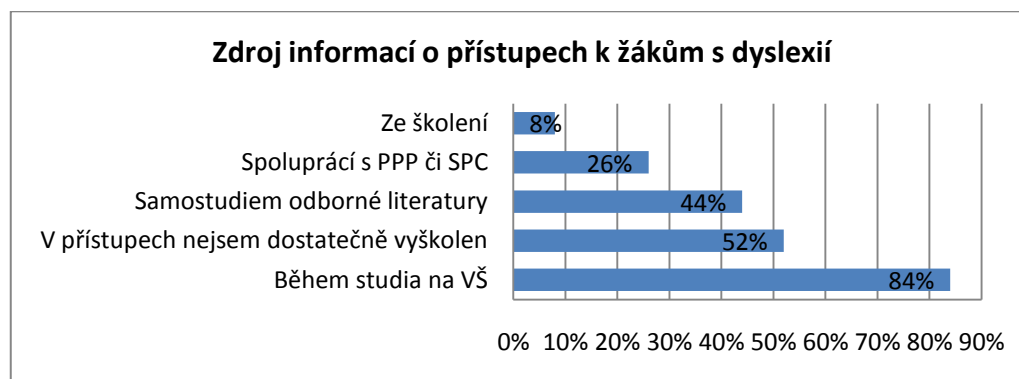
Hypotéza 2 – Učitel není v této problematice dostatečně vzdělán.

Výsledek: Platnost hypotézy 2 byla spíše potvrzena.

Více než polovina učitelů (52 %) zastává názor, že *nejsou v přístupech dostatečně vyškoleni*. 84 % respondentů se o metodách *dozvědělo během studia na vysoké škole*, což nemohou považovat za dostatečnou znalost v této oblasti (z těchto 84 % také většina odpověděla, že nejsou dostatečně vyškoleni v těchto metodách). Hypotézu potvrzuje i nízká spolupráce s pedagogickými centry (pouze 26 % respondentů). Školením v této oblasti prošlo jen 8 % učitelů. Pozitivní může být určitá snaha o samostudium, kterou potvrdilo 44 % učitelů.

Učitelům bylo nabídnuto pět možností, dotazovaný mohl zaškrtnout více odpovědí. Na otázku odpovědělo všech 50 respondentů.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Během studia na VŠ	42	84 %
Ze školení	4	8 %
Spolupráci s PPP či SPC	13	26 %
Samostudiem odborné literatury	22	44 %
V přístupech nejsem dostatečně vyškolen	26	52 %



Graf 19 – Zdroj informací o přístupech k žákům s dyslexií

84 % procent respondentů (42 učitelů) uvedlo, že se o speciálních přístupech k žákům s dyslexií v cizojazyčné výuce dozvěděli během studia na vysoké škole. Zároveň s touto odpovědí se často objevovala i odpověď v přístupech nejsem dostatečně vyškolen (uvedlo 40 % ze zmiňovaných 84 % učitelů).

Ve speciálních přístupech k žákům s dyslexií se necítí být dostatečně vyškolen 52 % učitelů.

Nejméně se vyskytovala možnost ze školení. Touto cestou se o daných přístupech dozvědělo 8 % učitelů (tj. 4 učitelé z 50).

Hypotéza 3 – Učitel by uvítal v hodině pomoc asistenta.

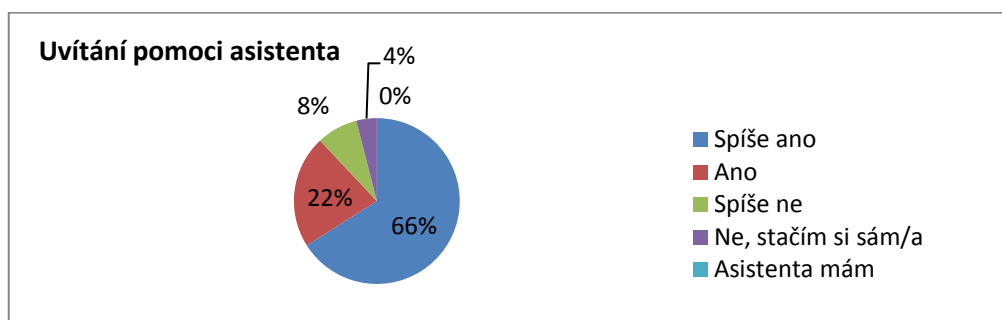
Výsledek: Platnost hypotézy 3 byla potvrzena.

Na otázku, zda by učitelé uvítali v hodině NJ pomoc asistenta, odpovědělo 66 % respondentů, že *Spíše ano*, 22 % učitelů odpovědělo, že *Ano*. Souhrnně můžeme říci, že 88 % dotázaných učitelů by při pomoci žákům s dyslexií asistenta spíše uvítalo.

Otázka nabízela pět možných odpovědí. Každý respondent mohl označit pouze jednu. Na otázku odpovědělo všech 50 respondentů.

Tabulka 23 – Uvítání pomoci asistenta

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Asistenta mám	0	0 %
Ne, stačím si sám/sama	2	4 %
Spíše Ne	4	8 %
Ano	11	22 %
Spíše ano	33	66 %
Celkem	50	100 %



Graf 20 – Uvítání pomoci asistenta

88 % respondentů by jako pomoc s žáky s dyslexií v hodině NJ asistenta spíše nebo určitě přivítalo (66 % Spíše ano, 22 % Ano). Nejméně dotazovaných uvedlo, že si při práci vystačí sami (4 %).

Hypotéza 4 – V otázce hodnocení a klasifikace přistupuje učitel k žákům s dyslexií stejným způsobem jako k ostatním žákům.

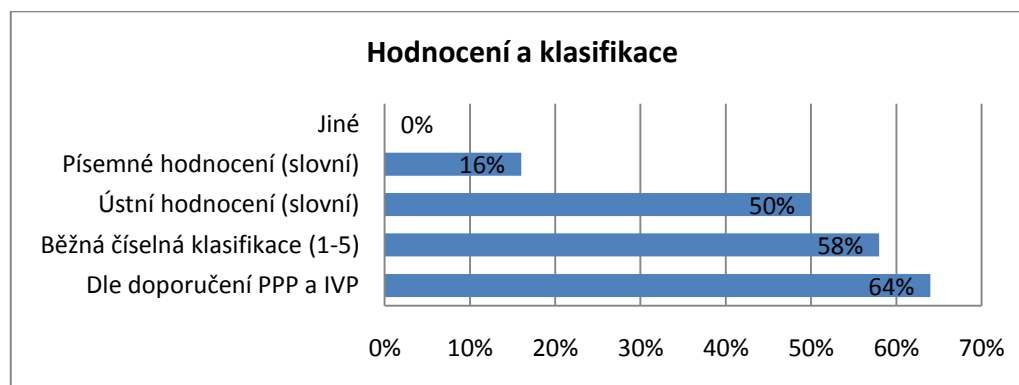
Výsledek: Platnost hypotézy 4 spíše nebyla potvrzena.

64 % respondentů se řídí doporučením PPP, tedy doporučením IVP. V IVP žáka s dyslexií by mělo být doporučeno jak žáka nejhodněji hodnotit.

S touto hypotézou souvisí i zásady, které učitel (ne)dodržuje a které ovlivňují výsledné hodnocení (klasifikaci). Z těchto zásad nejvíce učitelů poskytuje *Více času na dokončení práce* (žákovi s dyslexií). Odpověď označilo 84 % dotázaných. 74 % učitelů *Zkouší žáka formou, která mu více vyhovuje* (písemnou či ústní). Více než polovina (58 % učitelů) považuje při hodnocení *Foneticky napsané slovo za zvládnuté*. Každý druhý učitel (50 %) umožňuje žákům opravu.

Dle těchto výsledků lze soudit, že učitelé přistupují k hodnocení žáků s dyslexií šetrněji a berou na vědomí jejich znevýhodnění.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Ústní hodnocení (slovní)	25	50 %
Písemné hodnocení (slovní)	8	16 %
Běžná číselná klasifikace (1 – 5)	29	58 %
Řídím se dle IVP (dle doporučení PPP)	34	64 %
Jiné	0	0 %



Graf 21 – Metody hodnocení a klasifikace

64 % učitelů hodnotí a klasifikuje žáky tak, jak je uvedeno v individuálně vzdělávacím plánu (IVP) či doporučeno Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP).

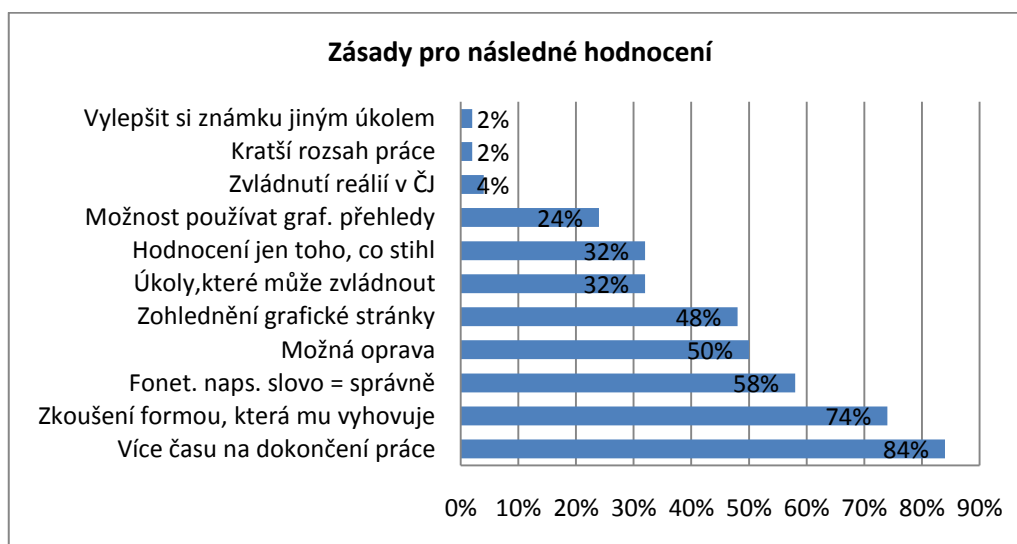
Oblíbenou nadále zůstává běžná číselná klasifikace 1–5, kterou užívá 58 % dotázaných. Polovina dotazovaných učitelů (50 %) volí i ústní hodnocení (spíše jako doplnění, bylo uváděno ve spojitosti s jinými možnostmi).

Nejméně často jsou žáci hodnoceni písemným slovním hodnocením (16 % učitelů).

Respondenti mohli označit více odpovědí. Na otázku odpovědělo všech 50 dotázaných.

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Více času na dokončení práce	42	84 %
Zohlednění grafické stránky	24	48 %
Možnost používat grafické přehledy	12	24 %
Možná oprava	25	50 %
Zkoušení formou, která mu vyhovuje	37	74 %
Zadávání úkolů, které může zvládnout	16	32 %
Hodnocení jen toho, co stihl	16	32 %
Nehodnotím počet chyb, ale počet jevů, které zvládl	11	22 %
Pozitivně hodnotím zvládnutí reálií v ČJ	2	4 %
Foneticky napsané slovo považuji za zvládnuté	29	58 %
Jiné – Kratší rozsah práce	1	2 %
Jiné – Vylepšit si známku jiným úkolem	1	2 %

Legenda: ČJ – český jazyk



Graf 22 – Zásady pro následné hodnocení

Většina učitelů poskytuje žákům s dyslexií více času pro dokončení úkolu, práce (84 %). 74 % učitelů zkouší žáka formou, která mu více vyhovuje (ústní či písemná).

Více než polovina učitelů (58 %) je ochotna považovat za správné slovo, které je napsáno foneticky.

Jen 4 % učitelů (tj. 2 učitelé z 50) kladně hodnotí zvládnutí německých reálií v českém jazyce.

Dva učitelé uvedli vlastní zásady - jeden z nich zmínil možnost nabídnout žákům s dyslexií kratší formu (rozsah) práce, další potom uvedl možnost vylepšení si známky jiným úkolem, např. křížovkou, osmisměrkou, prezentací apod.

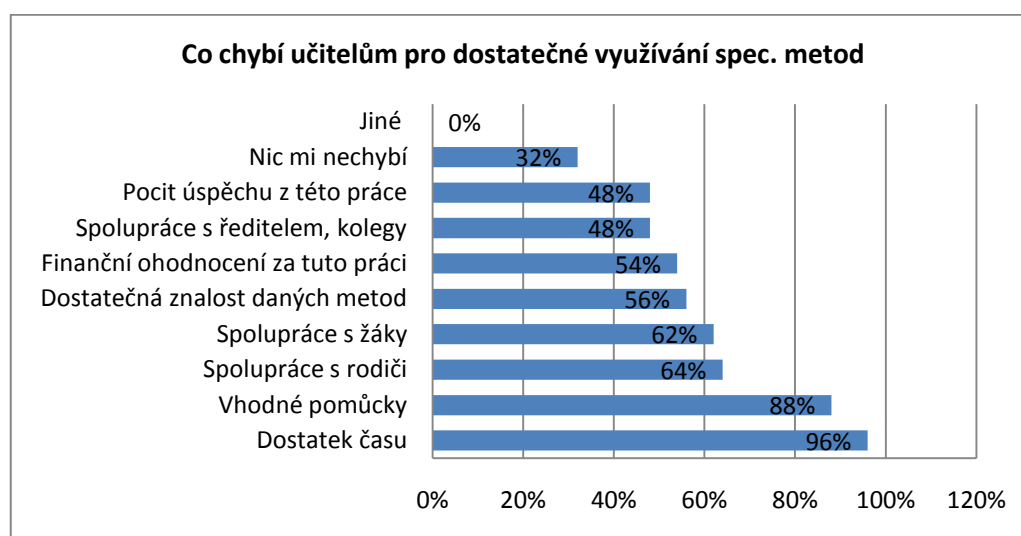
Respondenti mohli označit více odpovědí. Na otázku odpovědělo všech 50 dotázaných.

Hypotéza 5 – Nejvíce učitelů nevyužívá dostatek speciálních výukových metod ve výuce NJ žáků s dyslexií kvůli nedostatku času během výuky.

Výsledek: Platnost hypotézy 5 byla potvrzena.

Z nabídnutých odpovědí učitelé nejvíce označovali možnost *Dostatek času* (96 % učitelů). Nedostatek času souvisí zřejmě i s malým prostorem pro užití speciálních metod ve výuce německého jazyka. 94 % učitelů odpovědělo, že *spíše nemá* dostatečný prostor využívat metody a přístupy (viz Hypotéza 1)

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Jiné	0	0 %
Nic mi nechybí	16	32 %
Spolupráce s ředitelem, kolegy	24	48 %
Pocit úspěchu z této práce	24	48 %
Finanční ohodnocení za tuto práci	27	54 %
Dostatečná znalost o výuce žáků s dyslexií	28	56 %
Spolupráce s žáky	31	62 %
Spolupráce s rodiči	32	64 %
Vhodné pomůcky	44	88 %
Dostatek času	48	96 %



Graf 23 – Co chybí učitelům při výuce

Učitelům při výuce žáků s dyslexií nejvíce chybí dostatek času (96 %), 88 % respondentů označilo možnost vhodné pomůcky.

Téměř stejnému počtu učitelů chybí dostatečná spolupráce s rodiči (64 %) a s žáky (62 %).

Pouze 32 % dotázaných odpovědělo, že jim nechybí nic.

Více než polovina učitelů se domnívá, že nejsou dostatečně vyškoleni v daných metodách a přístupech, které pomáhají dyslektikům při výuce německého jazyka.

Hypotéza 6 – S většími či menšími úspěchy považuje učitel svou práci s dyslektiky ve výuce NJ za smysluplnou.

Výsledek: Platnost hypotézy 6 byla spíše potvrzena.

Na otázku *Co nejvíce vystihuje Váš názor?* bylo možné vybrat více nabízených odpovědí. Třicet učitelů z 50 označilo odpověď *S většími či menšími úspěchy má moje práce s dyslektiky ve výuce NJ rozhodně smysl*. Tento názor

zastává 60 % respondentů. Můžeme tedy tuto hypotézu považovat za spíše potvrzenou.

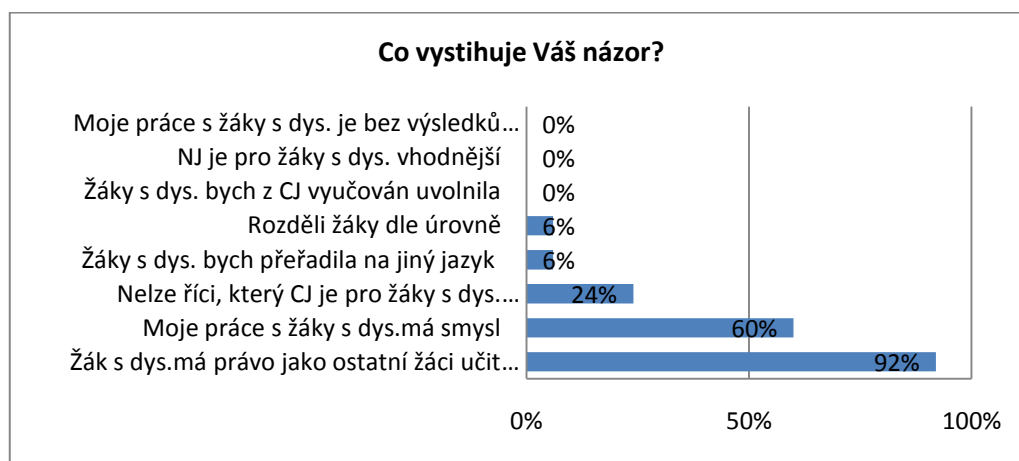
Častěji označovanou odpovědí (92 % respondentů) se ztotožňují s názorem: *Žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se cizí jazyk.*

Tabulka 27 – Názor učitelů na smysluplnost výuky

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Žáky s dyslexií bych z CJ vyučování uvolnil/a	0	0 %
Myslím si, že z CJ je pro žáky s dyslexií nevhodnější NJ	0	0 %
Moje pedagogické snažení výuky NJ žáků s dyslexií mi připadá bez výsledků (zbytečné)	0	0 %
Žáky s dyslexií bych přeřadila na výuku jiného jazyka	3	6 %
Jiné – rozdělit dle úrovně (nadání, průměrní, žáci s dys.)	3	6 %
Nelze říci, který CJ je pro výuku žáka s dyslexií vhodnější	12	24 %
S většími či menšími úspěchy má moje práce s žáky s dyslexií rozhodně smysl	30	60 %
Žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se CJ	46	92 %

Vysvětlivky: CJ – cizí jazyk, NJ – německý jazyk



Graf 24 – Názor učitelů

Legenda: CJ – cizí jazyk, NJ – německý jazyk, žák s dys. – žák s dyslexií

Téměř všichni učitelé (92 %) jsou toho názoru, že *žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se cizí jazyk.* Druhou nejvíce označovanou odpovědí je možnost *S většími či menšími úspěchy má moje práce s žáky s dyslexií rozhodně smysl* (60 %).

4.3.4 Výsledky dílčích cílů

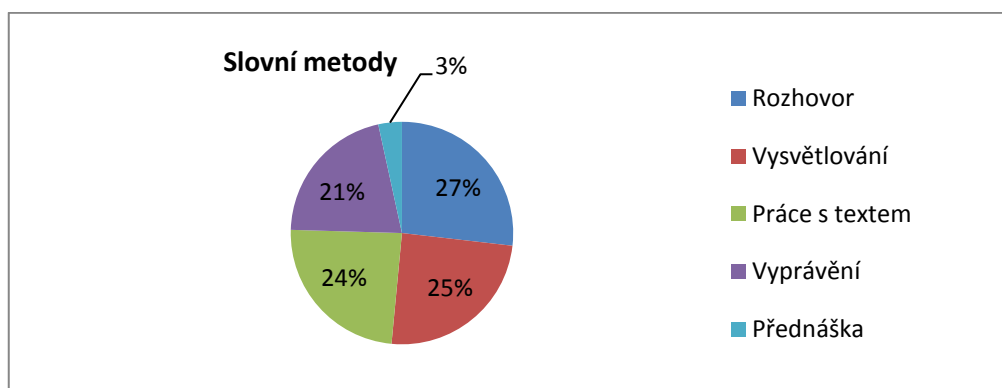
Cíl 1 – Zjistit, jaké běžné výukové metody používají učitelé ve výuce NJ žáků s dyslexií nejčastěji.

Učitelé měli za úkol vybrat metody, které používají při výuce, a zároveň měli tyto metody seřadit podle intenzity jejich užívání od nejvíce po nejméně používanou. Otázka číslo 12 obsahuje běžné výukové metody: slovní metody, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické, aktivizující a komplexní výukové metody.

Výsledek, jaké běžné metody jsou učiteli využívány nejčastěji, je procentuálně znázorněn v grafu.

Všech 50 učitelů na dané otázky odpovědělo.

Slovní metody – z pěti nabízených slovních metod je nejčastěji používána metoda *Rozhovor* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 27%)

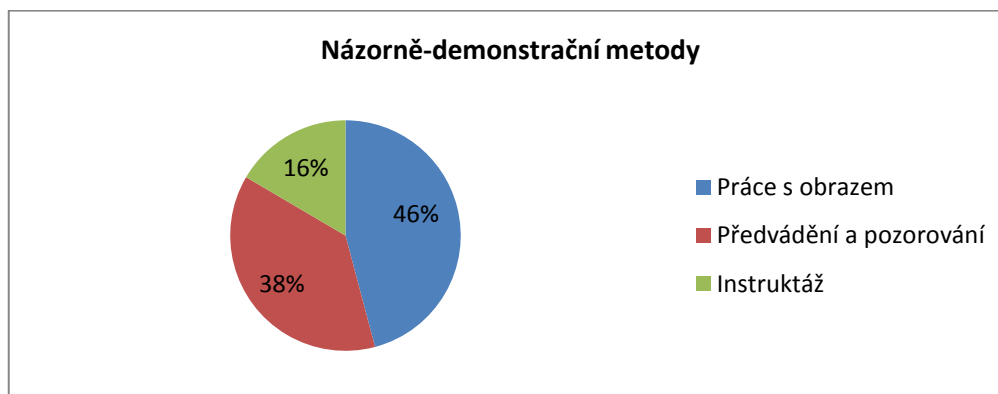


Graf 25 Používání slovních metod

Celkový počet učitelů: 50

Dle odpovědí učitelů je nejvíce při hodinách NJ používán *Rozhovor* (v hodinách NJ se využívá vzhledem k ostatním metodám z 27 %). Dalšími téměř shodně používanými metodami jsou *Vysvětlování*, *Práce s textem*, *Vyprávění*. Metoda přednášky se v hodinách NJ využívá velmi málo (3 %).

Názorně-demonstrační metody – ze tří nabízených metod skončila na prvním místě metoda *Práce s obrázkem* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 46%).

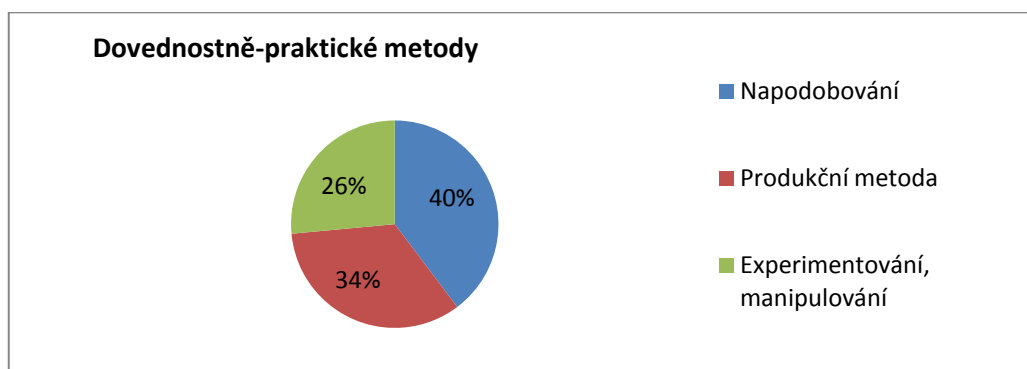


Graf 26 Názorně-demonstrační m.

Celkový počet učitelů: 50

Dle předpokladů je v hodině NJ nejvíce využívána *Práce s obrázkem* (46 %). Nejméně učitelé využívají možnosti *Instruktáže*.

Dovednostně-praktické metody – ze tří nabízených metod určili dotazovaní učitelé jako nejužívanější metodu *Napodobování* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 40%).

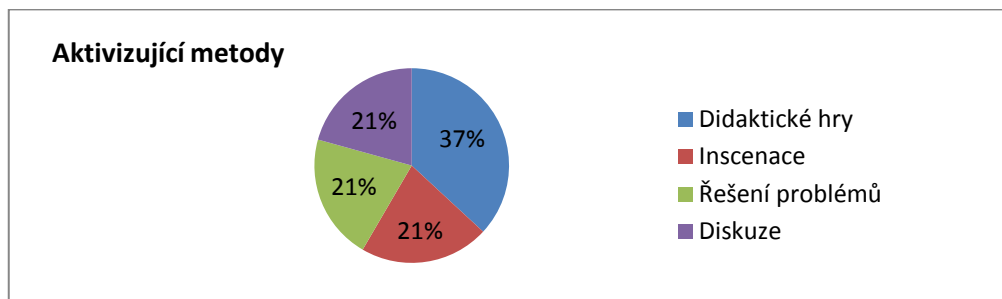


Graf 27 – Dovednostně-praktické m.

Celkový počet učitelů: 50

Z dovednostně-praktických metod učitelé nejvíce praktikují *Napodobování* (40 %), na druhém místě následuje *Produkční metoda* (34 %), nejméně je v hodinách NJ využíváno *Experimentování a manipulování*.

Aktivizující metody – byly sem zařazeny čtyři metody. Nejhojněji používanou metodou sloužící k aktivizaci žáků jsou *Didaktické hry* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 37%).

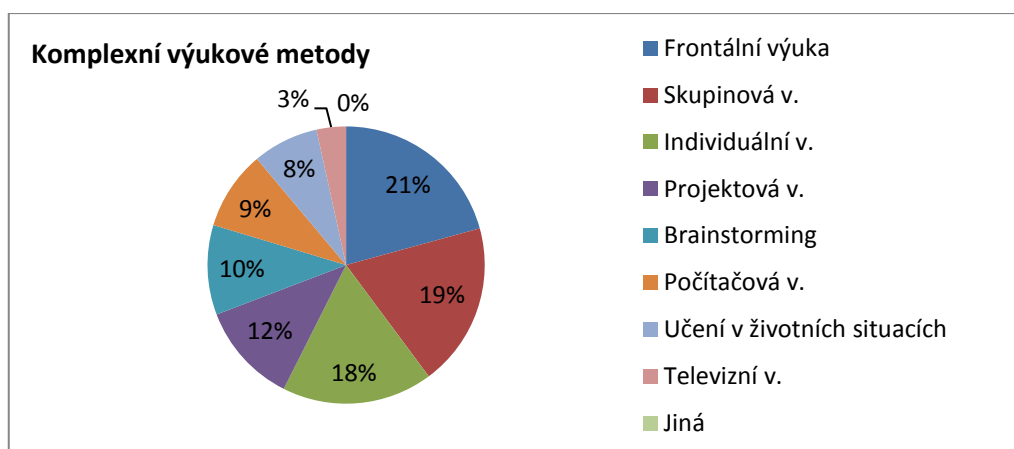


Graf 9 – Aktivizující metody

Celkový počet učitelů: 50

Mezi aktivizující metody patří diskuze, řešení problémů, inscenace (dramatizace, scénky) a didaktické hry. Didaktické hry jsou ve výuce dle odpovědí učitelů používány nejhojněji (37 %). O druhé místo se shodně podělily ostatní tři metody (21 %).

Komplexní výukové metody – z osmi komplexních metod se na první příčce v intenzitě používání umístila *Frontální výuka* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 21%).



Graf 28 – Komplexní výukové m.

Celkový počet učitelů: 50

Nejúžívanější metodou je frontální výuka (21 %). Učitelé také často zahrnují do hodin NJ skupinovou a individuální (samostatná práce) výuku (19 % a 18 %). Nejméně je v hodinách NJ využívána televizní výuka (3 %).

Souhrnně jsou z běžných výukových metod používány nejvíce tyto:

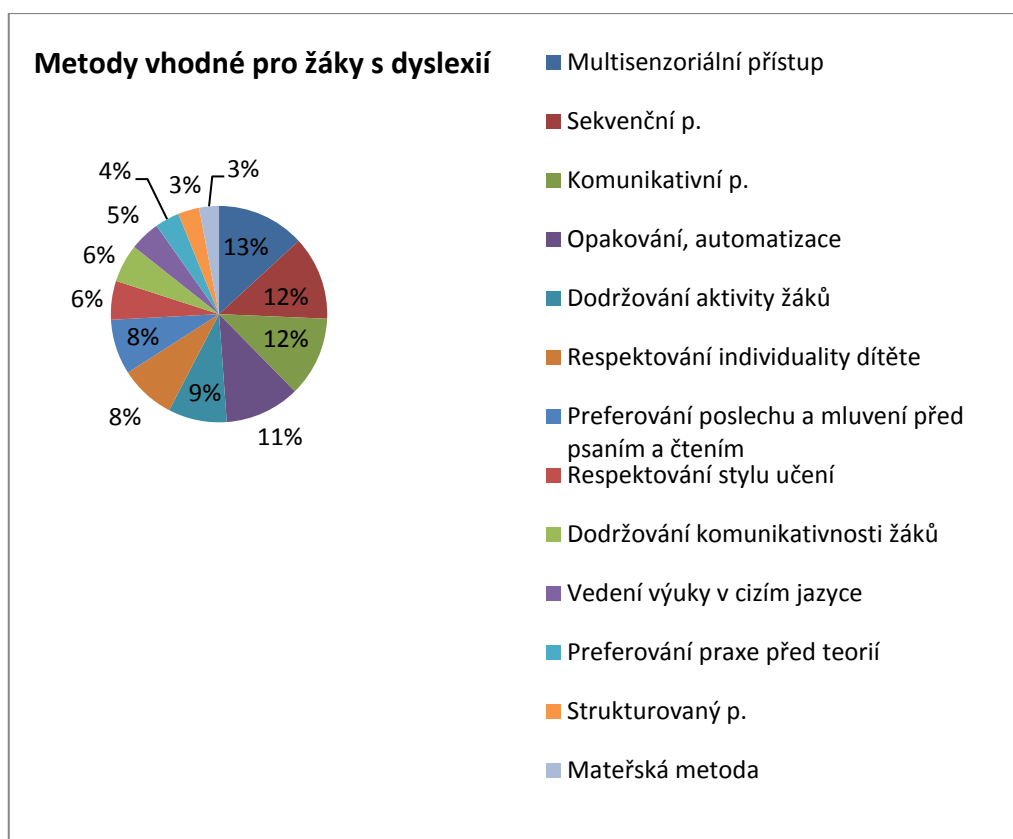
1. Rozhovor, 2. Práce s obrázkem, 3. Napodobování, 4. Didaktické hry, 5. Frontální výuka.

Cíl 2 – Zjistit, jaké obecné speciální přístupy používají učitelé ve výuce NJ žáků s dyslexií nejčastěji.

K výuce žáků s dyslexií při hodinách německého jazyka učitelé nejčastěji používají *Multisenzoriální přístup* (v poměru k ostatním metodám užívaná v hodinách NJ z 12%).

Hned za ním se umístily *Komunikativní a Sekvenční přístup* (v poměru k ostatním metodám užívané v hodinách NJ z 10%).

Učitelům bylo v dotazníku nabídnuto třináct speciálních výukových metod vhodných pro práci s žáky s dyslexií. Učitelé měli tyto metody srovnat závisle na skutečnosti, kterou metodu používají nejčastěji.



Graf 29 Výukové metody pro cizí jazyk vhodné pro žáky s dyslexií

Celkový počet učitelů: 50

Dle analýzy dotazníků učitelé používají v hodinách německého jazyka nejvíce *multisenzoriální, komunikativní a sekvenční přístup* (13 %, 12 %, 12%). Další často užívanou metodou je *opakování a automatizace učiva* (11 %). Jen velmi málo využívají učitelé v hodině německého jazyka tzv. *mateřskou metodu* (3 %), o něco více dávají učitelé *přednost praxi před teorií a vedení výuky v německém jazyce* (4 %, 5 %).

Speciální přístupy v hodině německého jazyka, které jsou vhodné pro žáky s dyslexií (SPU) jsou vysvětleny v kapitole 3. 1. (výše).

Cíl 3 – Zjistit, jaké speciální metody pro cizojazyčnou (německou) výuky používají učitelé při výuce NJ žáků s dyslexií.

Tabulky a grafy s přehledem speciálních metod ve výuce NJ jsou uvedeny u Hypotézy 1 (výše), která souvisí s Cílem 3.

Při práci s textem – učitelé nejvíce používají metodu: *Slova z textu řadíme k obrázkům* (94 % učitelů). Další metody užívané větším počtem učitelů:

- *Volíme krátké texty* (84 % učitelů)
- *Podtrhávání slov v textu* (82 % učitelů)
- *Při čtení textu zároveň text posloucháme* (80 % učitelů)

Pro zjištění porozumění textu – volí nejvíce učitelů (96 %): *Otázky*. Další metody užívané větším počtem učitelů: *Obrázky* (74 %).

Při nácviku poslechu s porozuměním – největší procento učitelů (96 %) užívá metodu: *Upozorníme na neznámá slovíčka*. Další větším počtem učitelů užívané metody:

- *Nacvičujeme správnou výslovnost* (82 % respondentů)
- *Žákům s dys. pustíme dle nutnosti nahrávku více než 2x* (76 %)

Při nácviku písemného projevu – 78 % volí metodu: *Psaní dle vzoru* (dopis, pohled, pozvánka), *věty jsou ve vzoru přeházené*.

Při nácviku mluveného projevu – 88 % učitelů, tedy nejvíce z dotazovaných, používá metodu: *Mluvení pojíme s pohybem, gesty, mimikou*. Další velkým počtem učitelů používané metody:

- *Vyprávění dle obrázku* (82 % učitelů)
- *Hodinu vedeme v NJ* (80 % učitelů)

Při nácviku výslovnosti – nejvíce učitelů, přesto se jedná o pouhých 56 %, označilo metodu: *Delší slova vyslovujeme nejprve po slabikách, poté najednou*.

Hned za touto metodou se umístila: *Nezdůrazňujeme žákovu chybu, ale daný výraz stále opakujeme správně*. Tu využívá 54 % učitelů.

Při nácviku slovní zásoby – velká většina učitelů (90 %) používá metodu: *Slovičko spojíme s obrázkem*. Další dvě využívané metody:

- *Slovička se učíme ve větách* (74 % učitelů)
- *Využíváme pantomimu, gesta, mimiku* (72 % učitelů)

Při nácviku pravopisu – používají učitelé metodu: *Look-Say-Cover-Write-Check* (*Podívej-vyslov-zakryj-napiš-zkontroluj*), metodu užívá 56 % dotázaných. Přesná polovina respondentů (50 %) využívá metodu: *Strukturovaný přístup*.

Při nácviku gramatiky – stejný počet učitelů (82 %) označil dvě metody: *Neustále opakujeme* a *Názornost*. Další využívanou metodou je: *Soustředíme se pouze na jeden gramatický jev* (70 %).

Cíl 4 – Jaký z nabízených postojů nejvíce vystihuje učitelův názor na smysluplnost výuky NJ žáků s dyslexií.

Učitelé mohli označit více možných názorů týkajících se dané problematiky.

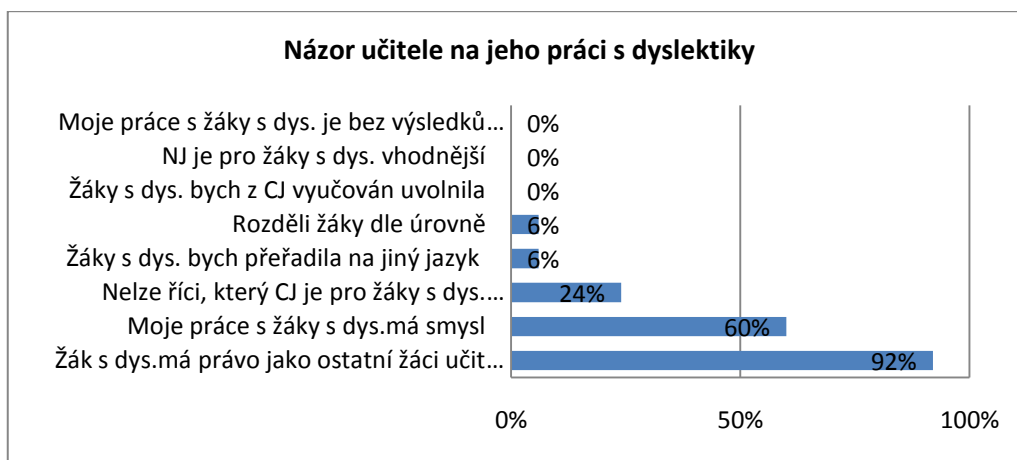
Z možných odpovědí nejvíce učitelů zastává názor: *Žák s dyslexií má právo se učit cizí jazyk jako ostatní žáci*. Toto mínění označilo 92 % učitelů.

Tabulka 28 – Celkový postoj učitelů k výuce NJ žáků s dyslexií

Celkový počet učitelů: 50

	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
Žáky s dyslexií bych z CJ vyučování uvolnil/a	0	0 %
Myslím si, že z CJ je pro žáky s dyslexií nejvhodnější NJ	0	0 %
Moje pedagogické snažení při výuce NJ žáků s dyslexií mi připadá bez výsledků (zbytečné)	0	0 %
Žáky s dyslexií bych přeřadila na výuku jiného jazyka	3	6 %
Jiné – rozdělit dle úrovně (nadání, průměrní, žáci s dys.)	3	6 %
Nelze říci, který CJ je pro výuku žáka s dyslexií vhodnější	12	24 %
S většími či menšími úspěchy má moje práce s žáky s dyslexií rozhodně smysl	30	60 %
Žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se CJ	46	92 %

Vysvětlivky: CJ – cizí jazyk, NJ – německý jazyk



Graf 30 – Názor učitelů

Legenda: CJ – cizí jazyk, NJ – německý jazyk, žák s dys. – žák s dyslexií

Bezmála všichni učitelé (92 %) zastávají názor, že *žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se cizí jazyk*. Hned druhou nejvíce označovanou odpovědí je *S většími či menšími úspěchy má moje práce s žáky s dyslexií rozhodně smysl* (60 %).

Pouze 3 učitelé (6 %) by *žáky s dyslexií přeřadili na výuku jiného CJ, a to anglického*. Důvod neuvádějí, zřejmě proto, že AJ je považován za obecně nejlehčí CJ.

Tři učitelé z 50 (6%) také uvedli další možnost – *rozdělili by žáky dle úrovně* (nadání, průměrní, žáci s dyslexií), aby byla výuka individuální a více efektivní.

Ani jeden z učitelů nepovažuje svoji práci za zbytečnou, neuvolnil by žáky s dyslexií z CJ vyučování. Žádný učitel neoznačil ani možnost, že by NJ byl pro žáky s dyslexií nejvhodnější.

IV. Závěr

V dotazníkovém šetření jsem se zabývala otázkou využití speciálních přístupů při výuce německého jazyka žáků s dyslexií. Výsledky stanovených hypotéz vykazují, že učitelé druhého stupně ZŠ speciální metody dostatečně nevyužívají. Jedním z důvodů je skutečnost, že pedagogové neznají mnoho dnes známých metod a přístupů, které žákům s dyslexií napomáhají při osvojování německého jazyka; velká část učitelů není v této problematice optimálním způsobem vyškolená. Dalším důvodem je, jak respondenti téměř shodně vypovídají, fakt, že učitelé nemají v hodinách NJ dostatek prostoru a času speciální metody využívat. V neposlední řadě jim podle výstupů z dotazníků chybí vhodné pomůcky, vedle toho postrádají také intenzivnější spolupráci s rodiči a kolegy.

Z dotazníků je rovněž patrné, že učitelé se o práci s žáky s dyslexií zajímají. 66 % z nich by uvítalo ve vyučovací hodině pomoc asistenta. 44 % učitelů ovládá speciální metody díky samostudiu. Při hodnocení práce žáků s dyslexií mnozí učitelé využívají odlišného přístupu, díky kterému jsou tito žáci „zvýhodněni“. O kladném postoji k problematice výuky cizímu jazyku žáků s dyslexií může vypovídat i názor 92 % učitelů, že žák s dyslexií má, stejně jako ostatní žáci, právo učit se cizímu jazyku.

S přibývajícím počtem žáků s dyslexií v základních školách bude nutné, aby bylo učitelům poskytnuto více informací o dané problematice, a to například prostřednictvím školení či větší spolupráci s pedagogickými centry. Vhodnou pomocí by mohly být i dys-kroužky pro jazykovou výuku, kde by probíhala reedukace těchto žáků. Mezi učiteli se objevilo také několik názorů, že pro efektivní a individuálnější výuku by bylo vhodné žáky pro cizojazyčné vyučování rozdělit do skupin (nadaní, průměrní, žáci s dyslexií).

Použitá literatura

Monografie a sborníky:

1. BĚLECKÝ Z., KAPRÁLEK, K.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
2. BENNER, K. U.: *Der Körper des Menschen*. Augsburg: Weltbild, 1996. ISBN 3-89350-273-4.
3. HÖIEN, T. – LUNDBERG, I.: *Learning disabilities in Scandinavia in: Research and global perspectives in learning disabilities: essays in honor of William M. Cruickshank / edited by Daniel P. Hallahan, Barbara K. Keogh, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. ISBN 0-8058-3617-9.*
4. JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. In BARTOŇOVÁ, M. *Vzdělávání a přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pdf, 2004. ISBN- 80-210-3135-2.
5. JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., SOVOVÁ H.: *Specifické poruchy učení na 2. Stupni ZŠ*, Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
6. KOCUROVÁ, M.: *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: UK, 2001.
7. MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. Jinočany: H+H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
8. MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974.
9. MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
10. MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na 2.stupni ZŠ a na škole střední*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
11. POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
12. SNOWLING, J. M.: *Dyslexia*. Padstow-Cornwall: Blackwell, 2000. ISBN 0-631-22144-1.
13. WEIGMANN, J.: *Unterrichtsmodelle für DaF.*, Ismaning: Hueber, 1992. ISBN 3-19-001493-0.
14. ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

15. ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyka a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.
16. ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Články v elektronickém seriálu:

17. HUČÍNOVÁ, L.: Klíčové kompetence v RVP ZV. In *Komentáře ke kapitolám* [online]. 19.10.2005, [cit. 2008-12-10]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/sekce/60/335>>. ISSN 1802-4785.
18. PUTZ: Potsdamer Universitätszeitung. *Die Sprache verschlagen* [online]. Mai 2001, [cit. 2009-06-12]. Dostupné z <<http://www.uni-potsdam.de/u/putz/mai01/debleser.htm>>.
19. SMOLÍKOVÁ, K.: Cizí jazyky v předškolním vyučování. [online]. 2. 6. 2006, [cit. 2009-07-14]. Dostupné z <<http://www.vuppraha.cz/media/258>>.
20. TŮMOVÁ, J.: Společný evropský rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV. [online]. 4.8.2004, [cit. 2008-01-05]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/153/45>. ISSN 1802-4785.
21. TUPÝ, J.: Pojetí a cíle základního vzdělávání. In *Komentáře ke kapitolám* [online]. 19.10.2005, [cit. 2008-12-10]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/sekce/60/340>>. ISSN 1802-4785.
22. ZELINKOVÁ, O.: Metodický portál, Články: „Žáci s dyslexií a cizí jazyky“ [online]. 22. 12. 2005.[cit.06. 11. 2009.]. Dostupný: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html>>. ISSN 1802-4785.

Internetové stránky:

23. Státní pedagogický ústav v Praze. *Školní vzdělávací program* [online]. 2005-2009, [cit. 2008-11-16]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/sekce/52>> . ISSN 1802-4785.
24. VÚD. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2008-12-02]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/sekce3>>. ISSN 1802-4785.
25. *The International Dyslexia Association* [online]. [cit. 2009-06-12]. Dostupné z <<http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>>.

Časopisy:

26. Drtilová, J.: Z dějin Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. *Dolnopočernický zpravodaj*, 2006, č. 6.
27. Janíková, V.: Cudzie jazyky a deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. *Učiteľské noviny*, 2003, č.23, s. 5.
28. Krejčová, L.: Jsou učitelé připraveni na žáky se specifickými poruchami učení?. *Rodina a škola*, 2006, č. 6, s. 14-16.
29. Zelinková, O.: Vyučování cizím jazykům u dyslektiků. *Speciální pedagogika*, 2002, č. 4.
30. Zelinková, O.: Proč se má učit cizí jazyky, když neumí ani česky?. *Rodina a škola*, 1999, č. 1, s. 12-13.

Seznam příloh

Příloha 1. – Schéma Individuálního vzdělávacího plánu

Příloha 2. – Ukázka Individuálního vzdělávacího plánu

Příloha 3. – Dotazník

Přílohy

Příloha č. 1

Schéma pro vytvoření IVP (dle Václava Mertina, 1995)

Individuální vzdělávací program

1. Jméno žáka:
2. Datum narození:
3. Třída:
4. Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:
5. Závěry a doporučení odborného pracoviště:
6. Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka:
7. Konkrétní úkoly v oblasti:
 - Český jazyk
 - Cizí jazyk ...
8. Pomůcky:
9. Způsob hodnocení a klasifikace:
10. Organizační péče:
11. Požadovaná částka na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:
12. Spolupráce s rodiči:
13. Podíl postiženého žáka:
14. Informace dalším učitelům:
15. Případná lékařská vyšetření:
16. Kontrola:
17. Podpisy:

Příloha č. 2

Vzor IVP (dle Václava Mertina, 1995)

Individuální vzdělávací program Jiřího K.

1. Jméno: Jiří K.
2. Datum narození:
3. Třída: 7. B
4. Základní údaje o žákovi:
Velmi nadaný žák, na počátku školní docházky dokázal díky intenzivní péči rodiny vadu kompenzovat, takže prospíval bez problémů (otec dítěte trpěl obdobnými potížemi). Obtíže si uvědomoval, měl strach z neúspěchu a posměchu spolužáků. Má vyhraněné technické zájmy, dobrý sportovec, nerad hovoří.
5. Závěry z vyšetření v PPP:
Dyslexie na podkladě dědičnosti a poruchy vývoje řeči, dyslalie, rysy dysortografie a dysgrafie. Nadprůměrné rozumové schopnosti. Úzkostný při činnostech souvisejících se čtením a komunikací vůbec.
6. Pedagogická diagnóza učitele:
V českém jazyce výrazné obtíže ve čtení, nechce číst, čte velmi pomalu, vymýšlí si. V jazykovém vyučování jsou obtíže menší, ústně učivo ovládá, v písemných projevech vynechává písmena, písmo je místy nečitelné. Anglický jazyk si osvojuje se značnými obtížemi, nečte.
7. Konkrétní úkoly:
Český jazyk: Nevývolávat žáka ke čtení bez přípravy, ale zadávat mu k nácvičce krátké texty. Písemné projevy v jazykovém vyučování bude vypracovávat svým tempem. Nácvičce sebekontroly při psaní.
Anglický jazyk: Důraz bude kladen na zvládnutí základního učiva ústně, na osvojení elementárních komunikativních dovedností v jazyce. Při výuce budou využity počítačové programy a audiokazety (nejsou uvedeny z důvodu reklamy).
Naukové předměty: Žák nebude vyvoláván ke čtení, při vypracování písemných úkolů nebude časově omezen.
8. Pomůcky:
Počítačové programy pro výuku AJ, čtenářské tabulky pro výuku čtení.
9. Způsob hodnocení a klasifikace:
V českém jazyce bude klasifikován číselně s respektováním Pokynu MŠMT z roku 1992. V anglickém jazyce bude hodnocen slovně.
10. Organizační péče:
Žák bude docházet na paralelní vyučování čtení pro žáky druhého stupně jednou týdně. Za metodickou správnost zodpovídá paní učitelka XY ve spolupráci s dr. YY z PPP.

V anglickém jazyce 1x týdně doučován učitelkou AJ ve skupině dalších žáků se SPU. Doučování bude probíhat hravou formou.

11. Finanční zabezpečení:

Výukové programy z AJ: cca 3000Kč (pro více žáků)

Paní učitelka ČJ:

Paní učitelka AJ:

Absolvování kursu pro paní učitelky ČJ a AJ:

12. Spolupráce s rodiči:

Pomoc při přípravě ve vyučování (zvláště naukových předmětů). Vyzkoušet různé formy práce s textem: společné čtení, nahrávka textu na magnetofon, vyhledávání podstatných údajů. Pravidelná denní kontrola.

13. Podíl žáka:

Je v jeho silách připravovat se na vyučování. Sám určuje způsob kontroly rodiči – bude denně informovat o tom, v čem se na druhý den připravil, předkládat úkoly. Na počítači začne využívat program k výuce AJ, popř. bude tvořit úkoly sám. Navštíví knihovnu, kde vyhledá knihy, encyklopedie, které by ho zaujaly.

14. Informace učitelům:

Všichni učitelé jsou informováni o obtížích především ve čtení a instruování o přístupu k žákovi. Učitelka AJ a ČJ se podílí na terapii.

15. Kontrola: 31. 1. 1996

16. Podpisy

Ředitel ZŠ:

Třídní učitel:

Učitelka ČJ:

Učitelka AJ:

Učitelé naukových předmětů:

Pracovník PPP:

Rodiče:

Žák:

17. Datum: 15. 9. 2005

Dotazník pro učitele německého jazyka

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
v současné době pracuji na diplomové práci, která se zabývá problematikou přístupů učitele k žákům s dyslexií v hodině německého jazyka na II. stupni ZŠ. Práce se zajímá o metody výuky, kterými učitel NJ vyučuje žáky s dyslexií.

Chtěla bych Vás požádat jako odborníky v oboru německý jazyk o pomoc při zpracování výzkumné části mé práce. Byla bych velmi ráda, pokud byste vyplnili následující dotazník a poskytli mi tak potřebné informace. Dotazník je anonymní, výsledky budou sloužit pouze pro účely této diplomové práce a poskytnou informace pro zkvalitnění péče o žáky se specifickými poruchami učení.

Pokud vyplňujete dotazník ve Vašem počítači a zasiláte emailem zpět, označte Vaše odpovědi např. červenou barvou. Vzor: Pohlaví: a) muž **b) žena**
(Změny uložte a zašlete zpět na email:petulka.huk@seznam.cz)

Předem Vám děkuji za pomoc. Petra Huková (Pedagogická fakulta, Technická univerzita v Liberci)

1. Pohlaví: a) muž b) žena

2. Věk: _____

3. Vzdělání: a) SŠ b) VŠ – speciálně pedagogické c) VŠ-pedagogické d) VŠ – jiné

4. Délka Vaší učitelské praxe: _____

5. Učíte na: a) běžné ZŠ b) ZŠ se specializací pro žáky s dyslexií c) ve specializované třídě

6. Výuka NJ žáků s dyslexií probíhá: a) v hodině specializované výuky pro žáky s SPU
b) integrací v běžné výuce c) obojí

7. Při zaškrtnutí možnosti integrace: Kolik žáků s dyslexií je integrováno do běžné třídy?

a) méně než 4 b) více než 4

8. Při zaškrtnutí možnosti speciální (dyslektická) třída: Kolik žáků jí navštěvuje?

a) 4 b) 4 - 10 c) více než 10

9. Jakou formou probíhá reedukace (pro NJ) dyslexie na vaší ZŠ? (více možností)

a) žádnou formou b) v dyslektickém kroužku ráno před vyučováním c) v dys-kroužku odpoledne po vyučování
d) souběžně s výukou e) na odborném pracovišti (SPC, PPP)

10. Zapojují se do reedukace rodiče žáků (pracují s nimi doma)?

a) ano b) myslím, že ano, ale ne dostatečně c) spíše ne d) ne

11. Od jaké třídy je NJ na vaší škole vyučován? _____

12. Jaké **běžné** výukové metody **nejčastěji** používáte? (Více možností. Seřadte prosím dle intenzity používání od nejvíce používané po nejméně používanou metodu. Stačí seřadit pouze písmena. Pokud některou z metod nepoužíváte, písmeno vynechejte)Příklad: Slovní metody: b, e, a, d, c.

Slovní metody: a) vyprávění b) vysvětlování c) přednáška d) práce s textem e) rozhovor

Vaše řazení: _____

Názorně-demonstrační metody: a) předvádění a pozorování b) práce s obrazem c) instruktáž

Vaše řazení: _____

Dovednostně-praktické metody: a) napodobování b) experimentování, manipulování

c) produkční metoda

Vaše řazení: _____

Aktivizující metody:

a) diskuze b) řešení problémů (heuristická m.) c) inscenace (scénky, dramatizace) d) didaktické hry

Vaše řazení: _____

- e) dělení slov na slabiky
- f) označování stejných slov
- g) označování graficky těžkých slov
- h) podtrhávání slov, která už známe
- j) tleskání podle slabik
- k) hledání slov, které se rýmují
- l) hledání slov, které se nerýmují
- m) jmenování slov, které začínají na
- n) ukazování slov, které žáci slyší

- o) spojování stejných slov, která jsou napsaná různě (das Haus –DAS HAUS)
- p) při čtení textu žáci zároveň text poslouchají z CD, text čte učitel, čteme text společně nahlas
- q) slova z textu řadíme k obrázkům
- r) volíme krátké texty
- s) volíme větší písmena, členění do odstavců apod.
- t) jiné: _____

Pro zjištění porozumění textu, volíme:

- a) otázky
- b) obrázky
- c) dramatizaci textu
- d) pantomimu
- e) kreslení obsahu textu
- f) jiné: _____

Při poslechu s porozuměním:

- a) rozvíjíme sluch rýmovanými slovy
- b) rozvíjíme sluch tleskáním při slabikování
- c) využíváme názornosti (poslech je podpořen obrázky, pohybem, gesty,...)
- d) nacvičujeme správnou výslovnost

- e) volíme krátké nahrávky
- f) upozorníme na neznámá slovíčka
- g) žákům s dyslexií pustíme dle nutnosti nahrávku více než 2x
- h) jiné: _____

Při nácvičení psaní používáme:

- a) řazení přeházených slov (geht-meine Schwester-nach-Hause)
- b) psaní dle vzoru (dopis, pohled, pozvánka na oslavu), věty jsou ale ve vzoru přeházené
- c) pokud žák píše lépe tiskacím, necháme ho tak psát
- d) jiné: _____

Při nácvičení mluveného projevu používáme:

- a) hodinu vedeme v NJ
- b) mluvení pojíme s pohybem, mimikou, gesty
- c) dialog
- d) dramatizaci
- e) vyprávění podle obrázku
- f) jiné: _____

Při nácvičení výslovnosti používáme:

- a) nezdůrazňujeme žakovu chybu, ale daný výraz stále opakujeme správně
- b) delší slova vyslovujeme nejprve po slabikách (Leh-re-rin), poté najednou
- c) při slabikování používáme tleskání
- d) opakujeme dle nahrávky (cd, kazeta, ...)
- e) tvar úst naznačujeme graficky

- f) básničky a písničky
- g) kartičky s hláskami, žáci je ukazují, když je uslyší (ü / ie : Tür / Tier)
- h) tleskání – žáci tlesknou, když uslyší např. ö (schön, hören....)
- i) větou intonaci naznačujeme pohybem či nákresem
- j) jiné: _____

Při nácvičení slovní zásoby používáme:

- a) zbytečně neužíváme český překlad
- b) slovíčko spojíme s obrázkem
- c) zaměstnáme zrak, sluch, pohyb, hmat...
- d) říkadla a písničky
- e) využíváme pantomimu, gesta, mimiku

- f) pexeso, domino, kartičky apod.
- g) slovíčka se učíme v jednoduchých větách
- h) slovíčka se učíme vícekrát po kratší dobu, ne velký počet najednou
- i) jiné: _____

Při nácvičení pravopisu používáme:

- a) diktát
- b) metodu Look-Say-Cover-Write-Check (Podívej-vyslov-zakryj-napiš-zkontroluj)
- c) strukturovaný přístup (viz výše)
- d) žáka upozorňujeme na slabiky, předpony, přípony

e) jiné: _____

Při nácviu gramatiky používáme:

- a) drilování
- b) gramatické přehledy – tabulky
- c) gramatický jev vysvětlujeme na příkladu, teprve později uvedeme pravidlo
- d) soustředíme se pouze na jeden gr. jev – „pravidlo jedné obtížnosti“
- e) názornost
- f) neustále opakujeme
- g) slovní druhy odlišujeme barevně (sloveso do adjektiv apod.)
- h) používáme tři barev na rozlišení rodu (der, die, das)
- i) jiné: _____

18. O přístupech k žákům s dyslexií jste se dozvěděli (více možností):

- a) během studia na VŠ
- b) ze školení
- c) spoluprací s PPP či SPC
- d) samostudiem – studováním literatury k tématu
- e) v přístupech nejsem dostatečně vyškolen

19 a) Jaké metody hodnocení a klasifikace pro žáky s dyslexií používáte (více možností):

- a) ústní hodnocení (slovní)
- b) písemné hodnocení (slovní)
- c) běžnou číselnou klasifikací (1-5)
- d) řídím se dle doporučení PPP a individuálního vzdělávacího plánu (IVP)
- e) jiné: _____

19 b) Jaké zásady dodržujete z hlediska následného hodnocení žákovy práce?

- a) více času na dokončení práce
- b) zohlednění grafické stránky
- c) možnost používat grafické přehledy
- d) možná oprava
- e) zkoušení formou, která mu vyhovuje
- f) zadávání úkolů, které může zvládnout
- g) hodnocení jen toho, co stihl
- h) nehodnotím počet chyb, ale počet jevů, které zvládl
- i) pozitivně hodnotím zvládnutí reálií, které zvládl v českém jazyce
- j) foneticky napsané slovo považuji za zvládnuté
- k) jiné: _____

20. Máte v hodinách dostatečný prostor využívat daných metod a přístupů?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

21. Uvítali byste pomoc asistenta či jinou výpomoc?

- a) ano
- b) asistenta mám
- c) spíše ano
- d) spíše ne
- e) ne, stačím si sám/sama

22. Z uvedených věcí Vám nejvíce při výuce NJ žáků s dyslexií chybí (více možností)

- a) spolupráce s rodiči
- b) spolupráce s žáky
- c) spolupráce s ředitelem či kolegy
- d) vhodné pomůcky
- e) dostatek času
- f) dostatečná znalost o výuce žáků s dyslexií
- g) finanční ohodnocení za tuto práci
- h) pocit úspěchu z této práce
- i) nic mi nechybí
- j) jiné: _____

23. Co nejvíce vystihuje Váš názor (více možností):

- a) žáky s dyslexií bych z cizojazyčného vyučování uvolnil/a
- b) žáky s dyslexií bych přeřadila na výuku jiného jazyka než NJ, kterého: _____
- c) žák s dyslexií má právo jako ostatní žáci učit se cizí jazyk
- d) nelze říci, který cizí jazyk je pro výuku žáka s dyslexií vhodnější
- e) myslím si, že z cizích jazyků je pro žáky s dyslexií nejvhodnější německý jazyk
- f) moje pedagogické snažení výuky NJ žáků s dyslexií mi připadá bez výsledků (zbytečné)
- g) s většími či menšími úspěchy má moje práce s dyslektiky ve výuce NJ rozhodně smysl
- h) jiné: _____

Děkuji za vyplnění dotazníku, Petra Huková (FP TUL)