

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Hodnocení a sebehodnocení žáků
se specifickými poruchami učení
ve výuce cizích jazyků**

Disertační práce

Brno 2017

Školitelka a vedoucí práce

prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Autorka práce

PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D.

Poděkování

Upřímně děkuji vedoucí disertační práce a své školitelce prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení, projevenou trpělivost a empatii během mého doktorského studia, dále za účinnou metodickou a odbornou pomoc, podnětné návrhy a připomínky k oblasti zkoumaného tématu i za cenné rady při zpracování mé disertační práce.

Velké díky patří všem ředitelům škol, učitelům a žákům, bez nichž by výzkumná šetření nemohla být provedena. Velice proto děkuji za vstřícnost, otevřenost, spolupráci a věnovaný čas všem respondentům a participantům realizovaných výzkumných šetření, kteří svými zkušenostmi a aktivní účastí přispěli ke vzniku této práce.

V Brně dne 22. února 2017

Renée Grenarová

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou disertační práci *Hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků* vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 22. února 2017

Renée Grenarová

Abstract

Presented disertation paper is pursued by evaluation of pupils at the upper level of ordinary primary schools with specific learning disorders within foreign languages tuition. Furthermore inside the disertation assesment is consider German and Russian teachers point of view and self-evaluation topic, which is implemented by pupils with specific learning disorders in classes of German and Russian language as next foreign language at the upper level of ordinary primary schools.

Keywords

Germanlanguage teaching; Russian language teaching; specific learning disorders; assessment; self-evaluation; research; pupil; teacher.

Abstrakt

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků na 2. stupni běžných základních škol pohledem učitelů německého a ruského jazyka a tématikou sebehodnocení, jež je realizováno žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol.

Klíčová slova

Výuka německého jazyka; výuka ruského jazyka; specifické poruchy učení; hodnocení; sebehodnocení; výzkum; žák; učitel.

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická východiska	16
1.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice a jeho legislativní rámec....	16
1.2 Specifické poruchy učení ve výuce cizích jazyků.....	33
1.3 Hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků	68
1.4 Metodologická východiska	99
2 Výzkumný projekt I	113
2.1 Výzkumné cíle a otázky	113
2.2 Výsledky – výzkumný nástroj dotazník.....	116
2.3 Výsledky – výzkumný nástroj ohnisková skupina	122
3 Výzkumný projekt II	125
3.1 Výzkumné cíle a hypotézy	125
3.2 Výsledky – výzkumný nástroj dotazník.....	127
4 Diskuse a shrnutí Výzkumný projekt I, Výzkumný projekt II	136
Závěr	144
Resumé	149
Summary	151
5 Literatura	153
6 Seznam tabulek	165
7 Přílohy	166

Úvod

Učitelé v základních školách hlavního vzdělávacího proudu se dnes ve výuce vedle žáků intaktních běžně setkávají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. s žáky, jimž je poskytována podpora formou podpůrných opatření. Je proto logicky zapotřebí, aby byl učitel na tuto skutečnost dobře profesně připraven a byl schopen v praxi smysluplně uplatňovat diferencovaný a individualizovaný přístup k žákovi a k jeho speciálním vzdělávacím potřebám.

Ve výuce cizích jazyků v běžné třídě ve škole hlavního vzdělávacího proudu učitel cizího jazyka musí při vyučování být připraven vhodně a pohotově reagovat na řadu výukových i mimovýukových podnětů, jevů a situací, na změnu podmínek a různých okolností. Je nebytné, aby do vlastního přístupu k žákům i do uplatňovaných výukových strategií promítl i jeden ze základních významných faktorů, a to heterogenitu žakovského kolektivu a jeho rozličné vzdělávací potřeby. Je zapotřebí, aby učitel v každodenním procesu učení automaticky nejen zohledňoval, ale zejména důsledně, promyšleně, systematicky a s notnou dávkou empatie naplňoval speciální vzdělávací potřeby žáků. Jednu skupinu speciálních vzdělávacích potřeb žáků tvoří specifické poruchy učení. Jejich neblahý vliv na celkovou školní úspěšnost žáka a kvalitu vzdělávacího procesu je evidentní. Je proto na učiteli cizího jazyka, aby se negativnímu působení specifických poruch učení, tj. zejména dyslexie, dysgrafie a dysortografie, ve vyučovacím procesu snažil předcházet, aby adekvátně intervenoval a v již demonstrovaných oslabených oblastech i zahájil vhodný reedukační proces.

Jako nástroj realizace rovnoprávného přístupu každého jedince ke vzdělání spolu s možností naplňovat své speciální vzdělávací potřeby je v příslušných kurikulárních a legislativních dokumentech uváděna integrace a inkluzivní vzdělávání, kdy inkluze není brána jako výhoda, nýbrž jako automatické právo jedince.

Jednou z dovedností, již je v posledních letech ve vzdělávání obecně věnována zvýšená pozornost, je dovednost hodnotit sebe i ostatní. Tento trend nalézá odezvu i ve výuce cizích jazyků, a to v podobě zavádění moderních přístupů k hodnocení a sebehodnocení spolu s využíváním moderních hodnotících nástrojů. Ty se zaměřují nejen na žákův výkon, ale i na evaluaci procesu učení, přičemž je zdůrazňována

potřeba individualizovaného a diferencovaného uchopení dané problematiky společně s rozvojem schopnosti žáka sebehodnocení.

Hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků, konkrétněji ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka osvojovaného žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol, bude předmětem našeho zájmu.

V dnešním globalizovaném světě jsou uplatňovány stále větší nároky na jazykovou vybavenost každého člověka. Schopnost komunikovat v cizím jazyce se stává nezbytným předpokladem pro úspěšné uplatnění v profesním životě, kdy dobré kompetence pro komunikaci v cizím jazyce napomáhají mobilitě, konkurenceschopnosti a pracovnímu uplatnění občanů. Jedinec, chce-li být úspěšný, musí být v současnosti kreativní, přizpůsobivý, mobilní a akční. Měl by být i všestranně a harmonicky rozvinutou osobností se schopností empatie, autonomie, hodnocení i sebehodnocení, se snahou neustále rozvíjet formou školní docházky i celoživotním vzděláváním své klíčové dovednosti a kompetence. Musí být schopen komunikovat v mateřském i cizím jazyce, samostatně řešit problémy i pracovat v týmu, být zodpovědný, cyklicky provádět evaluaci, sebereflexi a sebehodnocení.

Legislativně je koncepce vzdělávací politiky České republiky ukotvena tvz. *školským zákonem*, tj. *zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (MŠMT, 2004 [online]), ve znění pozdějších předpisů. *Školský zákon* odstartoval uvádění do života rozsáhlé školské reformy, jejímž smyslem je reflektovat, zohledňovat a následně realizovat aktuální a přitom dlouhodobé potřeby jedince i společnosti jako celku.

Podpora výuky cizích jazyků patří v Česku k dlouhodobým prioritám Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR či jen MŠMT). Základním nástrojem pro zvyšování jazykových znalostí, dovedností a klíčových jazykových kompetencí se staly rámcové a školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy definují závazné „*rámc*“ pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň vzdělávání pak vymezuje školní vzdělávací program sestavený dle *Rámce pro příslušnou etapu vzdělávání*. Podle *školního vzdělávacího programu* se realizuje výuka na jednotlivých školách. Výuku na 2. stupni základních škol v hlavním vzdělávacím proudu definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

K cizím jazykům, zařazeným do školních vzdělávacích programů základních škol na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů (dále RVP pro ZV), patří angličtina, němčina, francouzština, ruština a italština – viz *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010* (2010, s. 76).

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích, formulované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (MŠMT, 2007 [online]), ve znění pozdějších předpisů, vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (dále SERRJ). Tento nástroj představuje základní platformu pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků a zároveň i obecně platné východisko pro vypracování jazykových sylabů, kurikulů, učebnic, didaktických učebních pomůcek, standardizovaných zkoušek z cizích jazyků apod.

Dalším významným nástrojem ve výuce cizích jazyků uplatňovaným pro hodnocení a zejména pro sebehodnocení je *Evropské jazykové portfolio* (dále EJP).

K jedné z nejobtížnějších dovedností, již si žák ve vyučovacím procesu osvojuje je sebehodnocení. Vytváření kompetence k sebehodnocení je náročný a dlouhý proces, při jeho postupném osvojování v procesu výuky, tj. při nabývání dovednosti provádět sebehodnocení, sehrává učitel nezastupitelnou roli. Sebehodnocení pomáhá žákům nejen uvědomit si své silné a slabé stránky, ale umožňuje jim tato zjištění cíleně a smysluplně využívat během vyučovacího procesu i mimo školu. Právě cílené poznávání a využívání silných stránek má velký význam pro žáky se specifickými poruchami učení, umožňuje jim totiž posílit efektivitu vlastních pracovních postupů a zvolených výukových strategií.

Cílem naší práce je provést analýzu současného přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni běžné základní školy ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a dále zjistit míru sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU) v porovnání s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a také ověřit, zda se sebehodnocení prováděné dívkami a chlapci se specifickými poruchami učení liší od sebehodnocení dívek a chlapců intaktních. V rámci předkládané disertační práce jsou provedena tři výzkumná šetření formou dvou výzkumných projektů, a to Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II.

Ve výzkumném projektu I je uplatněn kvalitativní přístup. Výzkumný projekt I tvoří dvě na sebe vzájemně navazující části, při jejichž řešení byly uplatněny dva výzkumné nástroje, a to dotazníkové šetření a rozhovor v ohniskové skupině.

Výzkumný projekt I se soustředí na výzkum přístupu učitelů ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu k používaným typům hodnocení, ke způsobům a formám hodnocení. Obě části Výzkumného projektu I jsou zaměřeny na specifika a zvláštnosti uplatňované v hodnocení žáků se specifickými poruchami učení v německém a ruském jazyce jako dalším cizím jazyce ze strany učitelů.

Hlavním cílem Výzkumného projektu I v obou uskutečněných šetřeních je: Analyzovat proces učitelova hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího jazyka na 2. stupni běžné školy. Z hlavního cíle jsou odvozeny **cíle parciální** a stejně tak **hlavní výzkumnou otázku** doplňují **otázky parciální**. Dalšími, tj. parciálními, cíli je vedle zkoumání typů, způsobů a forem hodnocení užívaných učiteli německého a ruského jazyka při výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy i parciální cíl: Ověřit míru ovlivnění rozhodovacího procesu učitele specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Hlavní výzkumná otázka pro analýzu hodnotícího procesu u učitele zní: Jak hodnotí učitelé německého a ruského jazyka žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka ve výuce na 2. stupni běžné základní školy?

V rámci řešení Výzkumného projektu I se zaměříme i na některá všeobecně známá tvrzení spojená s hodnocením žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků, jako je např. upřednostňování ústního zkoušení před písemným, fonetický přepis textu, užívané typy hodnocení apod. Respektive v rámci druhého šetření Výzkumného projektu I se metodou rozhovoru v ohniskové skupině pokoušíme ověřit, zda mají tato tvrzení reálný podklad nebo zda se jedná o tradované stereotypy bez patřičné reálné opory. Druhá část Výzkumného projektu I si tak klade za cíl získané poznatky a dílčí výsledky z první části Výzkumného projektu I potvrdit, doplnit o další skutečnosti a poznatky, popř. tato tvrzení a dílčí výsledky upřesnit, tj. celkově je verifikovat.

Výzkumný projekt II využívá kvantitativní přístup. Zkoumání tohoto výzkumného šetření, jež využívá výzkumný nástroj dotazník, je zaměřeno na sebehodnocení prováděné žáky se specifickými poruchami učení, tj. na ověření míry sebehodnocení prováděného žáky se specifickými poruchami učení a žáků intaktních ve výuce německého jazyka a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Na základě teoretického traktování problematiky sebehodnocení byl vymezen **hlavní cíl**: Ověřit míru sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení v porováním s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Na formulovaný hlavní cíl navazují **cíle parciální**, jež se změřily na zjištění: zda žáci se specifickými poruchami učení vykazují vyšší či nižší míru sebehodnocení v porováním s žáky intaktními a zda existují rozdíly v míře sebehodnocení u chlapců a dívek se specifickými poruchami učení, tj. zda se u nich míra sebehodnocení liší podle pohlaví. Byly stanoveny tyto **hypotézy**: H1 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nízkou míru sebehodnocení. H2 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nižší míru sebehodnocení než ostatní specifickými poruchami učení nezatížení žáci. H3 – Vykazované sebehodnocení v běžné třídě integrovaných žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy se liší mezi chlapci a dívkami. Na základě kvantitativně zpracovaných dat z dotazníkového šetření byly následně v rámci Výzkumného projektu II vyvozeny dílčí závěry ke zjištěné míře sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základních škol v rámci Jihomoravského kraje.

Obě výzkumná šetření v rámci Výzkumného projektu I byla realizována v období září 2013 – září 2015. Výzkumné šetření Výzkumného projektu II bylo uskutečněno v období leden 2016 – červen 2016.

Výzkumný vzorek byl sestaven záměrným výběrem. Na řešení Výzkumného projektu I se podílelo v dotazníkovém šetření 20 participantů, z nichž se poté 6 participantů účastnilo i druhé části Výzkumného projektu I, a to rozhovoru v ohniskové skupině. Oba výzkumné vzorky, tj. pro nástroj dotazník i pro rozhovor

v ohniskové skupině, tvořili učitelé německého a ruského jazyka, jež němčinu a ruštinu vyučují jako další cizí jazyk na 2. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Výzkumného šetření ve Výzkumném projektu II se účastnilo 200 respondentů – jednalo se o žáky 8. tříd 2. stupně základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Z tohoto celkového počtu se jednalo o 100 respondentů, u nichž byla diagnostikována specifická porucha učení, popř. jejich kombinace či kombinace SPU s jinými druhy postižení jako speciálních vzdělávacích potřeb. Stejný počet, tj. 100 respondentů – žáků 8. tříd na 2. stupni základních škol hlavního vzdělávacího proudu, obsahovala i kontrolní skupina, tj. skupina složená ze žáků intaktních. Obě vytvořené skupiny respondentů se dále dělily na dvě poloviny, a to podle kritéria pohlaví, takže dotazníkového šetření k sebehodnocení žáků se SPU se účastnilo 100 respondentů – žáků učících se německý jazyk jako další cizí jazyk, z nichž 50 bylo žáků se SPU a 50 žáků bylo intaktních. Stejně je uspořádána i skupiny žáků osvojujících si ruský jazyk – 50 respondentů, tj. žáků, se SPU a 50 žáků intaktních. Podle parametru pohlaví jsou taktéž obě skupiny respondentů napříč vyučovanými jazyky – němčinou a ruštinou sestaveny shodně, tj. 100 dívek a 100 chlapců, skupiny dle parametru pohlaví jsou sestaveny z 50 respondentů se SPU – chlapců a 50 respondentů intaktních a z 50 respondentek – děvčat se SPU a intaktních respondentek.

Výzkumná data získaná třemi výzkumnými šetřeními byla vyhodnocena a následně zpracována. V případě Výzkumného projektu II byla data s použitím statistických procedur zpracována do grafické podoby, tj. do grafických znázornění. Zároveň je provedeno ověření platnosti formulovaných hypotéz.

Disertační práce se skládá z teoretické a praktické části. Je členěna do čtyř kapitol, přičemž všechny kapitoly jsou dále uspořádány do jednotlivých podkapitol.

První kapitola disertační práce se věnuje teoretickým východiskům. Nejprve se soustředí na traktování teoretických východisek ke zvolenému tématu bádání. První kapitola je věnována stručnému výkladu k problematice inkluzivního vzdělávání v České republice a krátce popisuje legislativní rámec inkluzivního vzdělávání. Druhá podkapitola se zabývá tematikou specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků, provádí teoretický vhled do základních typů specifických poruch učení, komentuje možné příčiny jejich vzniku a přináší stručný přehled

projevů specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků, konkrétně ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol. Dále je proveden výčet možných obtíží u žáků se specifickými poruchami učení, s nimiž učitel německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka musí být schopen ve výuce pracovat. Třetí podkapitola se zabývá problematikou hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka na 2. stupni základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Nejprve je provedeno terminologické vymezení hodnocení a sebehodnocení, poté je popsán legislativní rámec hodnocení a sebehodnocení. Postupně jsou krátce prezentovány cíle, funkce, formy, způsob a typy hodnocení a sebehodnocení. Zároveň je podána základní charakteristika nástrojů pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků, a to nástroje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (dále SERRJ) a nástroje *Evropské jazykové portfolio* (dále EJP). Poslední podkapitola nastiňuje výchozí metodologická hlediska uplatněná v disertační práci.

Druhá část disertační práce je empirická. Cílem této části práce je provést analýzu současného přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni běžné základní školy ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a dále zjistit míru sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení, porovnat jejich míru sebehodnocení s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a zjistit, zda se sebehodnocení prováděné dívkami a chlapci se specifickými poruchami učení liší od sebehodnocení dívek a chlapců intaktních. Empirická část obsahuje tři výzkumná šetření realizovaná formou dvou výzkumných projektů, a to Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II.

Druhá kapitola se formou Výzkumného projektu I soustředí na výzkum přístupu učitelů ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu k používaným typům hodnocení, ke způsobům a formám hodnocení. Ve výzkumném projektu I je uplatněn kvalitativní přístup. Výzkumný projekt I tvoří dvě na sebe vzájemně navazující části, při jejichž řešení byly uplatněny dva výzkumné nástroje, a to dotazníkové šetření a rozhovor v ohniskové skupině. Obě části Výzkumného projektu I jsou zaměřeny na specifika a zvláštnosti uplatňované v hodnocení žáků se specifickými poruchami učení v německém a ruském jazyce jako dalším cizím jazyce pohledem učitelů.

Třetí kapitola přináší Výzkumný projekt II, jenž využívá kvantitativní přístup a výzkumný nástroj dotazník. Výzkumný projekt II je zaměřen na sebehodnocení prováděné žáky se specifickými poruchami učení, konkrétněji na ověření míry sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení a porovnání této míry sebehodnocení s mírou sebehodnocení žáků intaktních ve výuce německého jazyka a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Závěrem jsou provedena dílčí shrnutí výsledků výzkumných šetření a na jejich základě jsou formulovány stručné závěry a doporučení pro pedagogickou praxi.

Ve čtvrté kapitole je provedeno shrnutí poznatků ze všech tří realizovaných výzkumných šetření, tj. z obou výzkumných šetření Výzkumného projektu I a z výzkumného šetření Výzkumného projektu II. Zároveň jsou v kapitole tyto výsledky diskutovány a porovnávány s výsledky obsahové analýzy naší i zahraniční odborné literatury ke zvolené tematice.

V úplném závěru disertační práce jsou formulována zjištění a doporučení pro pedagogickou praxi.

Nedílnou součástí práce je seznam odborné literatury a použitých pramenů. Práce je vybavena poznámkovým aparátem, seznamem obrázků a resumé v českém a anglickém jazyce a přílohami, zahrnujícími dotazník k hodnocení pro učitele německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy, dotazník k hodnocení pro učitele ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka, dotazník k sebehodnocení pro žáky ve výuce německého jazyka, dotazník k sebehodnocení pro žáky ve výuce německého jazyka, dotazník k sebehodnocení pro žáky ve výuce ruského jazyka, dále grafická znázornění vyhodnocení získaných výsledků ve Výzkumném projektu I a Výzkumném projektu II.

1 Teoretická východiska

1.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice a jeho legislativní rámec

Vzděláváním a výchovou osob se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. s různými specifickými nároky a omezeními v učení, chování, jednání a v komunikaci, se systematicky zabývá moderní a rychle se rozvíjející dílčí pedagogická disciplína – **speciální pedagogika**¹. Problematice znevýhodněného jedince se věnuje od jeho narození v jeho jednotlivých vývojových etapách i napříč nimi. Speciální pedagogika v současné pedagogické praxi v rámci prostředí školy usiluje o integraci a inkluzi všech dětí, žáků a studentů² (dále jen žák) včetně osob v dospělém věku v celoživotním vzdělávání ve společných vzdělávacích zařízeních a následně především v praktickém životě. V užším slova smyslu speciální pedagogika zkoumá *„handicapy, jejich příčiny, možnosti nápravy, kompenzace a metody přípravy a vykonávání učebních činností i pracovních operací“* (Kolář a kol., 2012, s. 98).

Podle typu znevýhodnění, tj. předmětu péče, se speciální pedagogika člení na řadu podoborů – na etopedii, logopedii, oftalmopedii neboli tyflopeditii, psychopedii, somatopedii, speciální pedagogiku osob s kombinovaným postižením, na specifické

¹ Název oboru se postupem času proměňoval, a tak se v jednotlivých vývojových etapách ve 2. polovině 20. století můžeme setkat s označeními jako je např. defektologie, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, pedagogická patologie, pedapatologie, speciální pedagogika defektologická, zvláštní péče apod.

² Ve výše uvedeném *školském zákoně*, ve znění pozdějších předpisů, a v dalších na něj navazujících legislativních normách se užívá souhrnné označení „žák“ místo sousloví „dítě, žák, student“ pro jedince v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy, tj. označení pro dítě v mateřské škole, žák v základní škole, na gymnáziu, střední odborné škole a na středním odborném učilišti, dále pak student na vyšší odborné škole či vysoké škole.

poruchy učení a chování, surdopedii a další podobory. Vědecký obor speciální pedagogiku lze členit z hlediska věku osob³ a dle dalších kritérií⁴.

Největší systémovou změnou v českém výchovně vzdělávacím systému po sametové revoluci je „skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení“ (Vítková, 2003, s. 15). Tento trend zásadní, systematické a důkladné změny pojetí vzdělávání části populace je postupně realizován od segregace (tj. vylučování, oddělování) cestou integrace a inkluze.

Integrace obecně knižně znamená „*scelení, ucelení, sjednocení*“ (Petráčková & Kraus, 2001, s. 338), popř. „*sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění, zapojení*“ (SCS.ABZ CZ [online]). Z pedagogického hlediska v užším smyslu slova se jedná o začlenění jedince se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním do majority intaktních osob, o „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 107). Speciální a sociální pedagogika chápe integraci jako „*objekt svého intencionálního působení jedince s různým druhem a stupněm postižení. [...] Snahou všech speciálně pedagogických disciplín je integrace postižených do adekvátní reality*“ (Mühlpachr, 2003, s. 9). Pro pedagogickou oblast termín integrace ve *Výkladovém slovníku z pedagogiky* charakterizuje Kolář a kol. (2012, s. 55) jako „*zapojování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu*“ a zároveň specifikuje nezbytné činitele a podmínky pro její realizaci. V rámci integrace je žák vzděláván se zohledněním jeho speciálních vzdělávacích potřeb, s využitím speciálních učebních pomůcek, vzdělávacích postupů, strategií, diferencovaného a individualizovaného přístupu včetně diferencovaného a individualizovaného procesu hodnocení.

³ V rámci speciální pedagogiky z hlediska věku osob je rozlišována speciální pedagogika raného věku, předškolního věku, školního věku, speciální pedagogika dospělých neboli speciálně pedagogická andragogika a speciální pedagogika seniorů neboli speciálně pedagogická gerontagogika.

⁴ Např. dle obecného hlediska se dělí na historiografii a metodologii speciální pedagogiky, komparativní speciální pedagogiku, základy speciální pedagogiky a další podobory.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi a pojetími předmětu integrace⁵.

V přímé souvislosti s integrací je v pedagogice pro námi sledovanou oblast integrace užíváno i slovní spojení **školská integrace**, tj. „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Müller, a kol., 2001, s. 11). Předmětem školské integrace je realizace integrovaného vzdělávání.

Integrované vzdělávání vymezuje Pedagogický slovník jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2009, s. 107).

Termín speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů a souhrnné označení „**žák se speciálními vzdělávacími potřebami**“ legislativně upravuje *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ze dne 24. září 2004 (MŠMT, 2004 [online]), ve znění pozdějších předpisů, a v bodě 1 § 16 vymezuje termín „dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami“ takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*“. Součástí „**žák se speciálními vzdělávacími potřebami**“ následně užívá i řada dalších vyhlášek, nařízení vlády, směrnic aj., jež bezprostředně na školský zákon navazují. Původní *vyhláška Ministerstva školství ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* ze dne 9. února 2005 (MŠMT, 2005 [online]), ve znění pozdějších předpisů, byla nahrazena *vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími po-*

⁵Např. Defektologický slovník uvádí definici procesu integrace handicapovaných takto: „Integrace handicapovaných znamená sjednocení postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při vzájemném kontaktu, přičemž může dojít ke stresům, konfliktům a problémům narušujícím rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost. Integrace handicapovaných je jedním z prostředků, které pomáhají takové jevy překonat“ (Edelsberger a kol. 2000, s. 143).

třebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016[online]). Ta s účinností od 1. 9. 2016 upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odstavce 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Místo kategorií **žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním** se hovoří o žákovi a potřebě poskytnout mu **podpůrná opatření**⁶, jež odpovídají jeho **zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí** nebo **jiným životním podmínkám**. Vyhláška odlišuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků nadaných (viz nadpis v § 16).

Termín **inkluze** v rámci výchovně vzdělávacího systému znamená přístup, kdy je většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami primárně včleněna do běžných škol bez ohledu na typ a stupeň postižení. Inkluze v tomto případě je brána nikoli jako výhoda, nýbrž jako automatické právo každého jedince.

Pojmy anglosaské provenience **inkluze** a **inkluzivní vzdělávání žáků** se speciálními vzdělávacími potřebami – synonymně označovány i jako **inkluzivní edukace** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – byly poprvé v mezinárodním kontextu užity v roce 1994 na konferenci mezinárodních organizací o podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Salamance. V Česku jsou výrazy inkluze a inkluzivní vzdělávání v pedagogice užívány od konce 90. let minulého století. Vítková např. upozorňuje, že *„inkluze se užívá ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšíření integrace a na realizaci optimální integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi.“* (Vítková, 2009, s. 42)

Slovní spojení **inkluzivní vzdělávání** vychází ze sociálního modelu postižení. Hájková a Strnadová deklarují ideální vizi realizace koncepce inkluzivního vzdělávání takto: *„všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání“* (2010, s. 7). Autorky (Hájková & Strnadová, 2010) tak inkluzi nechápou jen jako optimalizovanou a rozšířenou integraci, nýbrž i v jejich pojetí se jedná o koncept vzdělávání, jenž umožní, aby do běžných škol mohli docházet všichni žáci bez rozdílu. Závěrečná zpráva z výzkumného šetření *Model inkluzivního vzdělávání v ČR* realizovaného společností Rytmus, o. s. (Gajdoš, Zima & Baxová, 2013, s. 4) vykládá inkluzivní vzdělávání jako model, jenž klade důraz na práci s lokální komunitou a na sociální a vědomostní stránku vzdělávacího procesu. Zároveň považuje za stejně důležité, že každý

⁶ K podpůrným opatřením – viz podrobněji v této kapitole níže.

žák „může navštěvovat školu nedaleko svého bydliště bez ohledu na své různé vzdělávací potřeby, které plynou z jeho zdravotního postižení, mimořádného nadání, etnického, národnostního nebo sociálního původu“⁷.

Didakticko-metodologickým východiskem **inkluzivní pedagogiky** je individualizace a diferenciacie výuky. Jedná se o přístupy, jež nemají statistické výkonnostní normy, a umožňují tak zohlednění všech individuálních předpokladů, nároků a potřeb žáka.

Inkluzivní škola hledá, nachází, zkoumá a následně pečlivě ověřuje nové cesty a vhodná řešení ke zkvalitnění vzdělávání v prostředí, pro něž je charakteristické vzájemné soužití všech aktérů, tj. dětí, mládeže i dospělých, a to bez výjimky. Základním rysem inkluzivní školy je její sociální heterogenita. Inkluzivní škola realizuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami intenzívně, systematicky a v potřebném kontextu, „*má k dispozici externí zdroje, učí se využívat svých zdrojů interních, má rozvinuté systémy individualizace výuky. Škola je aktivní při sběru dat, která dokladují učební úspěchy žáků*“ (Gajdoš, Zima & Baxová, 2013, s. 5). Klade důraz na promyšlenou práci s vrstevnickými žákovskými skupinami, kultivuje klima třídy i školy, vede dialog s rodinami žáků a podporuje komunitní vazby. Žák a jeho zákonný zástupce je respektovaným partnerem pro pedagogické i nepedagogické pracovníky inkluzivní školy. V inkluzivní škole⁸ je samozřejmostí, že žák má k dispozici takové

⁷ Právo každého dítěte na vzdělávání se v místě bydliště mu zaručuje *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*, již 13. 12. 2006 přijalo Valné shromáždění OSN, poté ji 28. 9. 2009 ratifikovala Česká republika a v únoru 2010 publikovala *Sbírka mezinárodních smluv*. Předmětem úmluvy je ochrana osob se zdravotním postižením před všemi druhy diskriminace a zaručení jim občanských, politických, ekonomických, sociálních a kulturních práv. Vedle legislativní povinnosti přináší i požadavek na praktickou realizaci integrace zdravotně postižených do společnosti v každodenní běžné praxi. V článku 24 ukládá členským státům povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání všem a nerozdílně.

⁸ Inkluze má jako každý nový počin, priorita či trend, a to nejen ve vzdělávání, své nadšené příznivce i zapřisáhlé odpůrce. Mezi odpůrce se řadí někteří rodiče, pedagogové a příslušníci laické veřejnosti, kteří se obávají, že žák se speciálními potřebami bude z nejrůznějších důvodů v běžné škole „trpět“ a zaostávat za ostatními členy vrstevnické skupiny, popř. bude brzdit jejich přirozený rozvoj a omezovat je, kvůli čemuž bude třídou ostrakizován, popř. se v ní z nejrůznějších důvodů nebude cítit dobře. Pedagog nebude mít kvůli vysokému počtu žáků ve třídě dostatek času a prostoru na individualizaci

podmínky pro vzdělávání, aby mohl dosáhnout nejlepšího možného vzdělání a osobního rozvoje.

Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola v praxi realizují zásady podněcování žáka ve výuce vhodnými úkoly a výzvami, zohledňují a zároveň respektují různorodé vzdělávací potřeby všech žáků. Usilují o překonávání zažitých stereotypů v přístupu ke vzdělávání, tudíž i k hodnocení, osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vedle sousloví inkluzivní vzdělávání se v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2015/16 pro označení jedné z priorit MŠMT ČR, týkající se společného vzdělávání všech dětí, žáků a studentů, prosazuje souhrnné označení **společné vzdělávání**. Tato priorita uvádí do života poslední platné znění tzv. *školského zákona*⁹,

a vnitřní diferenciaci ve vzdělávání a výchově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ve škole budou chybět nezbytné speciální pomůcky, technické vybavení a nutné zázemí. Pedagogové nejsou dostatečně odborně profesně vybaveni, tj. nemají potřebný teoretický vhled a ani praktické zkušenosti z práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Neovládají poskytování podpůrných opatření ve škole – např. neumějí provést adekvátní úpravy metod výuky a realizovat konkrétní vhodné výukové postupy se žákem, úpravy v organizaci výuky ve školní třídě i mimo ni. Učitelé běžně nejsou schopni nastavit úpravy hodnocení, a zároveň tak stanovit kritéria hodnocení, vymezit, co úpravami hodnocení přesně sledují. Nejsou sto jasně určit požadavky na organizaci práce žáků i ostatních pedagogických pracovníků, na poskytování podpůrných opatření v rámci domácí přípravy a podpůrných opatření jiného druhu při respektování zdravotního stavu, zátěžové situace ve škole či rodině, vztahových problémů a postavení žáka ve třídě aj. A jen pro dokreslení pestrosti názorů, jež hraničí až s absurditou přístupu k výkladu termínu inkluzivní škola, uvedeme formulaci, v níž autoři rádoby humorně pojatého a sarkasticky vyznívajícího online textu *Naše inkluzivní škola* [online] docílili kouzlo nechtěného a poměrně výstižně „ústy žáka 5. třídy“ inkluzivní školu popsali takto: „*Naše škola je velmi moderní a pokroková, protože je inkluzivní. Inkluze je, když se všichni učí spolu v normální škole. Romové, bílý, cizinci a postižené děti, všichni spolu v jedné třídě. Není tu žádná disryminace. V naší třídě je nás celkem 12 žáků a kromě učitele tu s námi sou ještě 3 paní asistentky a jedna paní psycholožka.*“

⁹Tato priorita uvedla do života poslední platné znění školského zákona a následně i např. vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016), vyhlášku č. 197/2016 Sb., (MŠMT, 2016), kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a některé další vyhlášky.

v němž je poskytování podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami od 1. 9. 2016 nárokovatelným právem a zároveň nezbytným předpokladem pro úspěšné překonávání žákova znevýhodnění. Rozhodující přitom není fakt, zda to je žák ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, žák zdravotně postižený a znevýhodněný, nebo žák (mimořádně) nadaný. Klíčová je skutečnost, že tento žák má potřebu poskytnutí podpory formou podpůrných opatření.

Slovní spojení společné vzdělávání tak někdy bývá užíváno jako synonymum k původnímu označení inkluzivní vzdělávání. Cíl společného vzdělávání spočívá ve „*vytváření podmínek pro vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v integrujícím výchovném prostředí, kdy děti a žáci navštěvují místní školu hlavního vzdělávacího proudu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání*“ (Holíková, 2015 [online]).

K základním mezinárodním dokumentům hlásajícím princip rovnosti všech členů společnosti a podporujícím integrační snahy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí dokumenty Evropské unie (EU) a Organizace spojených národů (OSN), tj. *Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948*, *Úmluva o právech dítěte*, *Evropský akční plán rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (2003)* a jeho následné aktualizace, rezoluce Rady Evropy *Podpora zaměstnanosti a sociální integrace osob se zdravotním postižením (2003)* a usnesení Rady *O rovných příležitostech pro žáky a studenty s postižením v oblasti vzdělání a odborné přípravy (2003)* a další. Dokumenty určují hlavní směr vývoje pro uskutečňování národní politiky speciálního vzdělávání¹⁰. Správnost vytýčených trendů stvrdila Lisabonská deklarace *Názory mladých lidí na inkluzivní vzdělávání (2007)* i stanovení dlouhodobých cílů a priorit Evropské unie do roku 2020 pro oblast vzdělávání (2009). V roce 2010 byla ratifikována mezinárodní *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, jež ukotvuje povinnost aplikovat začleňování jako generální přístup ke všem členům společnosti ve vzdělávání i v celoživotním učení při poskytování bezplatné podpory.

¹⁰ Nastolené trendy kladou za úkol: komplexně uchopit problematiku zdravotního postižení; definovat novou koncepci, tj. odstranit vnější i vnitřní překážky limitující možnost a stabilitu zaměstnanosti; podporovat celoživotní vzdělávání a harmonický osobnostní rozvoj, posilovat aktivní občanství, využívat moderní technologické prostředky, rovný přístup a skutečnou fyzickou bezbariérovost veřejných budov.

Pro Československo a nástupnické Česko byl přelomovým vývojovým milníkem rok 1989. Nové směřování českého vzdělávacího systému koncipoval *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha*¹¹, k jejímuž schválení Vládou České republiky došlo v roce 2001.

Tento dokument vycházel z několika předešlých pokusů o komplexnější návrh reformy vzdělávacího systému, jakým byla např. Výroční zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy – „Školství v pohybu“ (1996); Výroční zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy – „Školství na křižovatce“ (1998) a další. V uznávané statistické školské ročence *Education at a Glance 2002*¹² byly OECD poprvé zveřejněny údaje o českém školství v porovnání s ostatními vyspělými státy. V souladu s členstvím v OSN a EU naše republika ratifikovala řadu mezinárodních dokumentů jako rezortní i mezirezortní tzv. národní plány a strategické koncepce a vládní usnesení (např. Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům, Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením z roku 1998, Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009, Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014¹³ (2010) a jiné.

¹¹ Bílé knize předcházely návrhy reformy vzdělávací soustavy, např. výše zmíněné Výroční zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy – „Školství v pohybu“ (1996); Výroční zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy – „Školství na křižovatce“ (1998) aj.

¹² Český výbor vyšel s názvem *České školství v mezinárodním srovnání* (2002).

¹³ Tento národní plán si dále kladl za úkol zajistit, aby: „osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního nebo středního vzdělávání. A aby osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání tam, kde žijí“ (2010, s. 26).

Dalším významným a současně i závazným dokumentem pro realizaci inkluze je Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (dále APIV), jenž se promítá do Strategie vzdělávací politiky České republiky na období 2015–2020¹⁴ a do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020¹⁵ (2015 [online]). Jeden ze základních pilířů současných vzdělávacích strategií „stanovuje pro následující období průřezovou prioritu v oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání. Je významným úkolem pro vzdělávací soustavu, aby každému jednotlivci vzdělávání umožnila maximálně rozvinout vlastní potenciál a byla zajištěna dobrá dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny“ (2015, s. 11), spolu se snižováním formálního diferencování cest ve vzdělávání a s podporou „rovných šancí pro přechod do sekundárního i terciálního vzdělávání“ (2015, s. 11). V rámci zlepšení podmínek základního vzdělávání dle dokumentů Strategie 2020 je navrhováno revidovat „diagnostické nástroje s cílem eliminovat nedůvodně vysokou míru vyčleňování dětí mimo hlavní vzdělávací proud“, což se do současně naplňovaného Dlouhodobého záměru (2015, s. 17) promítá konkrétním opatřením: „nastavit jednotná pravidla pro diagnostickou a intervenční práci ve školských poradenských zařízeních tak, aby nedocházelo k neoprávněnému vyčleňování dětí a žáků mimo hlavní vzdělávací proud“.

Kapitola F tohoto *Dlouhodobého záměru* (2015, s. 39) řeší zefektivnění systémů hodnocení žáků, škol a školského systému. Hned v úvodu deklaruje příklon k formativnímu hodnocení s tím, že *jsou „hodnotící postupy a kritéria ve školách stanoveny příliš obecně, žákům nejsou poskytovány informace, podle jakých kritérií budou hodnoceni“* (2015, s. 39). *Dlouhodobý záměr* dále upřesňuje, že školy obdrží nabídku vhodných evaluačních nástrojů pro externí a vlastní hodnocení. Jako hlavní úkol se jeví vytvoření kritérií kvalitní školy a jejich provázání „*s kritérii hodnocení škol Českou školní inspekcí, a umožnit tak lepší propojení externího hodnocení s vlastním hodnocením školy. Je zapotřebí zajistit i srovnatelnost hodnocení v rámci základních škol*“ (2015,

¹⁴ Pro poslední platný a závazný dokument strategického plánování ve školství, tj. dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky na období 2015–2020*, je užíván zkrácený název *Strategie 2020*.

¹⁵ Současný poslední platný dlouhodobý záměr, tj. dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020*, je zkráceně označován jako *Dlouhodobý záměr*.

s. 40). K indikátorům efektivity školního vzdělávání u nás patří i výsledky mezinárodních šetření *PISA*¹⁶, *TIMSS*¹⁷, *PIRLS*¹⁸ aj. Pro posílení jejich výpovědní hodnoty je nutno, aby měřítko hodnocení systému disponovalo dostatečnou šíří a schopností poskytnout celou paletu vzdělávacích cílů (2015, s. 45). Kapitola G se soustředí na rozpracování tématu rovné příležitosti ve vzdělávání, poradenství, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (podrobněji viz 2005, s. 47–55).

Akční plán představuje mimo jiné teoretické východisko pro přesné zaměření výzev Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání. Současný realizovaný APIV z roku 2015 zahrnuje „opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání“. Zaznamenává návrhy legislativních změn v novelizovaném školském zákoně, konkrétně v letech 2016–2018 se jedná „o zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, o zpřesnění a sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům s jakýmkoli znevýhodněním či postižením nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému, a také o zavedení nového revizního systému v rámci diagnostiky poradenských zařízení“¹⁹.

¹⁶ *PISA* – mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, jež je v současné době ve světě realizováno. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

¹⁷ *TIMSS* – mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) je zaměřeno na úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech.

¹⁸ *PIRLS* – mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) se soustřeďuje na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol.

¹⁹ Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém v APIVu vytyčuje za účelem naplnění vize pět strategických cest, jež tvoří ucelený a vzájemně se prostupující systém, přičemž jednotlivé cesty disponují indikátory, tj. milníky, jejichž naplnění pomůže přiblížit se k vizi: „1. Čím dříve, tím lépe; 2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny; 3. Vysoce kvalifikovaní odborníci; 4. Podpůrné systémy a mechanismy financování; 5. Spolehlivá data“ (2015, s. 11). Srov. odkaz v APIVu na dokument *Pět klíčových poselství*

Základní legislativní dokument školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, ošetřuje integraci a inkluzi v § 2: „vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace a se zohledněním vzdělávacích potřeb jednotlivce“.

Téma vzdělávacích programů je vymezeno § 3 *školského zákona*, ve znění pozdějších předpisů²⁰. Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají tzv. **rámcové vzdělávací programy**, jež definují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Tyto rámcové programy jsou závazné pro tvorbu a naplňování **školních vzdělávacích programů**, tj. i pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů, tvorbu a posuzování učebnic aj. učebních textů.

pro inkluzivní vzdělávání. Uvedení teorie do praxe Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání z roku 2014 vydaný v Odense v Dánsku (in APIV [online], s. 11.)

²⁰ Např. od 1. ledna 2012 nabyla účinnosti předchozí novela školského zákona, tj. zákon č. 472/2011 Sb., která upravila průběh základního vzdělávání v § 49: „Ředitel školy může převést žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a o organizačních změnách, které ve spojení s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat“. Vzdělávání zdravotně postižených se řídilo vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V září 2007 nabyla účinnosti vyhláška č. 62/2007 Sb., která změnila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Posléze byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb., s platností od 1. září 2011. Zcela novou úpravu (jako náhrada původní vyhlášky č. 73/2005), přináší s účinností od 1. 9. 2016v současnosti platná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2016).

Problematiku integrace specifikuje taktéž vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních²¹ a její aktualizace – vyhláška č. 116/2011 Sb., i její v současné době nejnovější platné znění, a to vyhláška č. 197/2016 ze dne 2. 6. 2016²².

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění pozdějších předpisů, se tato vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení změnila vyhláškou č. 202/2016 Sb.

Důležité jsou také směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, zejména např. *Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. června 2002, konkrétně její čl. 1, odst. 2.

Vraťme se nyní k tzv. **inkluzivní novele školského zákona**, jejíž den vyhlášení ve Sbírce zákonů, tj. 17. duben 2015, je zároveň dnem platnosti zákona. Novela obsahuje tři fáze účinnosti, a to 1. května 2015, 1. září 2015 a 1. září 2016 – § 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud bychom měli provést shrnutí základních východisek inkluzivní novely školského zákona, je třeba nejprve připomenout kontinuitu termínu „**speciální vzdělávací potřeby**“. Naopak kategorie „**zdravotní postižení, zdravotní a sociální znevýhodnění**“ jsou nahrazeny termíny „**zdravotní stav, kulturní prostředí, jiné životní podmínky**“, a to v přímé návaznosti na individuální potřebu podpůrných opatření u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nadále je ponechána v případě potřeby možnost, respektive povinnost, zřizovat speciální třídy a speciální školy. Nově jsou však z dosavadní podzákoné úpravy přejata pravidla zařazování žáků do těchto tříd a škol. Poslední novela *školského zákona* rozlišuje mezi žáky se

²¹ Uvedená vyhláška č. 72/2005 Sb., upravuje činnosti poradenských zařízení: „Obsahem poradenských služeb je činnost přispívající především k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením.“

²² Vyhláškou č. 197/2016 Sb., se mění kromě již uvedené vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, některé další vyhlášky, např. vyhláška č. 13/2005 Sb., vyhláška 14/2005 Sb., vyhláška 48/2005 Sb., vyhláška č. 1089/2005 Sb., vyhláška č. 492/2005 Sb., vyhláška č. 177/2009 Sb.

speciálními vzdělávacími potřebami a žáky (mimořádně) nadanými – viz nadpis § 16 a na něj bezprostředně navazující souvislosti.

Novela školního zákona přijatá v r. 2015 pracuje v již zmiňovaném § 16 s termínem **podpůrná opatření**. Jasně stanovuje, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Odst. 2 § 16 pak podpůrná opatření vykládá poměrně široce jako nezbytné úpravy ve vzdělávání s ohledem na zdravotní stav dítěte, žáka nebo studenta, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky. Toto vymezení je třeba uplatňovat v přímé návaznosti na druhový výčet podpůrných opatření. Nově je osobě se speciálními vzdělávacími potřebami zaručen nárok na bezúplatné poskytování podpůrných opatření stran školy nebo školským zařízením²³ a zároveň není zohledněno stanovisko zřizovatele. V příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., je proveden kompletní výčet druhů podpůrných opatření, jenž je obecně platný pro všechny druhy škol a školských zařízení. Odst. 3 § 16 třídí podpůrná opatření dle hlediska organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů, nově operuje s označením „převažující stupeň podpůrného opatření“ a zároveň pracuje se zásadou subsidiarity²⁴.

První stupeň podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje § 16 odst. 4 a odst. 5 *školského zákona* a § 2 a § 10 *vyhlášky č. 27/2016 Sb.* Podporu formou prvního stupně podpůrných opatření lze poskytovat bez doporučení školského poradenského zařízení i bez informovaného souhlasu rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, není normována finanční náročnost ke státnímu rozpočtu. Před zahájením poskytování souboru nastavených podpůrných opatření

²³ Rozumí se škola nebo školské zařízení, v nichž je osoba vzdělávána nebo jsou jí poskytována podpůrná opatření včetně vlastní poradenské pomoci, intervence, reedukace, stimulace, výpůjčky či zá-půjčky kompenzační pomůcky aj.

²⁴ Zásada subsidiarity spočívá v uplatnění vyššího stupně podpůrných opatření teprve tehdy, když se podpůrná opatření nižšího stupně prokáží jako nedostatečná, což lze doložit faktickým selháním do-savadních podpůrných opatření a posouzením speciálních vzdělávacích potřeb bez předešlé aplikace nižšího stupně podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

v prvním stupni pro konkrétního žáka je sestaven tzv. **Plán pedagogické podpory**²⁵ (PLPP) – viz příloha č. 3 k *vyhlášce č. 27/2016 Sb.*

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se řídí § 16 odst. 4 *školského zákona* a § 11 (východiska pro posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně), § 12 (ve shodě s § 11 zjištění skutečného stavu věci v dané škole či školském zařízení), dále § 16 (postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně) dle *vyhlášky 27/2016 Sb.* Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení. Normovanou finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně ve školském zákoně stanoví § 19, naplňuje je *vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška č. 197/2016 SB a vyhláška č. 202/2016 Sb. 27/2016 Sb.* Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče, zákonného zástupce²⁶ či zletilého žáka, doporučení

²⁵ PLPP je členěn do šesti základních oblastí. První se zaměřuje na **charakteristiku žáka a jeho obtíží** včetně silných a slabých stránek, popisu obtíží, speciálně pedagogické diagnostiky s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, podchycuje zdravotní stav žáka a další okolnosti, jež mají bezprostřední vliv na nastavení podpory v prvním stupni podpůrných opatření. Druhá oblast se soustředí na **stanovení cílů PLPP**, tj. cílů rozvoje žáka. Třetí oblast rozpracovává **podpůrná opatření ve škole**, jsou uvedeny metody výuky včetně specifikace jejich úprav pro práci s konkrétním žákem, organizace výuky – ve školní třídě a případně i mimo ni, dále hodnocení žáka – vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria hodnocení. Následují pomůcky – učebnice, pracovní listy ICT technika aj., požadavky na organizaci práce učitele či učitelů. Čtvrtá oblast popisuje **podpůrná opatření v rámci domácí přípravy** – popis úprav domácí přípravy, formu a frekvenci komunikace s rodinou. V páté oblasti lze specifikovat **podpůrná opatření jiného druhu** – např. respektování zdravotního stavu žáka, zátěžové situace v rodině či ve škole apod. V poslední, tj. v pořadí šesté, oblasti je provedeno **vyhodnocení účinnosti PLPP** – naplnění jeho cílů včetně případného doporučení k odbornému vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče či jinde dle konkrétní potřeby žáka.

²⁶ Součinnost ze strany rodiče / zákonného zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je navázána na zákon o sociálněprávní ochraně dětí. Důvodem pro ukončení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je zjištění o jejich nepotřebnosti a neaktuálnosti v doporučení školského poradenského pracoviště.

školského poradenského zařízení.²⁷ **Normovanou finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně** ve školském zákoně stanoví § 19, naplňuje je vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška č. 197/2016 Sb., a vyhláška č. 202/2016 Sb.

Mimo jiné je nezbytné, aby ředitel školy určil pedagogického pracovníka odpovědného za spolupráci se školským poradenským zařízením v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a aby škola nebo školské zařízení spolupracovala před přiznáním podpůrných opatření se školským poradenským zařízením, zřizovatelem, s lékařem, orgánem sociálněprávní ochrany dětí (OSPOD) aj.

Vyhodnocování poskytování podpůrných opatření je prováděno průběžně, v kontextu souvisejících okolností, a to nejméně jedenkrát ročně.

Organizační opatření ke vzdělávání žáků s přiznaným poskytováním podpůrných opatření jsou vyloženy v § 17²⁸vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Využití **asistenta pedagoga**²⁹ je školským zákonem, ve znění pozdějších předpisů, upraveno v § 16, odst. 11 v souvislosti s navýšením finančních prostředků poskytovaných na činnost školy za státního rozpočtu podle § 161–163. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.*, upřesňuje v § 5 s funkcí asistenta pedagoga podmínky tzv. sdílené asistence a v § 18 využití asistenta pedagoga na třídu školy.

²⁷ Poskytnutí poradenské pomoci školského poradenského zařízení je realizováno na základě vlastního uvážení rodiče, zákonného zástupce žáka, či zletilého žáka, doporučení školy nebo školského zařízení, rozhodnutí orgánu veřejné moci (např. soudu, OSPODu).

²⁸ Odst. 1 specifikuje počet žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně: „Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků“. A odst. 2 upřesňuje, že „počet žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně však nesmí překročit jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině“, přičemž maximální počet pedagogických pracovníků pro vykonávání souběžné pedagogické činnosti může činit maximálně 4 osoby.

²⁹ *Vyhláška č. 27 Sb.*, upřesňuje v § 5 s funkcí asistenta pedagoga podmínky tzv. sdílené asistence a v § 18 využití asistenta pedagoga na třídu školy.

V rámci podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 *školského zákona*, odst. 2, písmene f) spočívá jedno z podpůrných opatření ve vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu** (IVP)³⁰.

Přechodná ustanovení *školského zákona* k poskytování podpůrných a vyrovnávacích opatření do doby nabytí účinnosti *vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, upravoval čl. II, bod 8 ve vztahu k financování a jsou vyložena také v § 32 *vyhlášky č. 27/2016 Sb.*

Na závěr této podkapitoly je nutno podotknout, že v českých školách je inkluze jako nový přístup ve výchově a vzdělávání aktivně zaváděna v posledních letech. Velkým propagátorem inkluzivního a společného vzdělávání je především samo MŠMT na svých oficiálních stránkách³¹, vysokoškolská pracoviště speciální pedagogiky – např. pracoviště pedagogické fakulty v Praze³², v Brně³³ a Olomouci³⁴ a jiné subjekty. Tématice inkluze se věnují elektronické portály a webové stránky jako např.

³⁰ § 18 s účinností od 1. 9. 2016 upřesňuje, že ředitel školy může „s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu“.

³¹ Oddělení speciálního vzdělávání (211) MŠMT má ve své gesci problematiku speciálního vzdělávání [online], portál *Společné vzdělávání* tamtéž aj. i oddělení speciálního vzdělávání (211).

³² Odborný tým pedagogické fakulty UK řešil např. v letech 2013–2016 PROJEKT DISCIT Making Persons with Disabilities Full Citizens – New Knowledge for an Inclusive and Sustainable European Social Model / Podpora osob se zdravotním postižením při naplňování jejich plnohodnotného občanství – nové znalosti pro inkluzivní a udržitelný evropský sociální model, jehož koordinátorem byl norský institut NOVA.

³³ Odborný tým brněnské pedagogické fakulty MU pod vedením prof. Marie Vítkové, Ph.D. v Brně řešil v letech 2007–2013 výzkumný záměr *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, id. č. VZ MSM 0021622443.

³⁴ Odborný tým pedagogické fakulty UP v Olomouci pod vedením prof. Jana Michalíka, PhD. v letech 2013–2015 ve spolupráci s neziskovými organizacemi jako *Člověk v tísni* a dalšími partnery, (jako např. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*, *Asociace pracovníků speciálně pedagogických center ČR*, *Agentura pro sociální začleňování* při Úřadu vlády ČR) byl řešitelem projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*.

portál *Rodiče za inkluzi* [online], portál *Jeden svět, Společné vzdělávání*, nebo webové stránky *Ligy lidských práv* o inkluzivním vzdělávání v projektu *Férová škola* [online], řada neziskových a všeobecně respektovaných společností, organizací, nadací, asociací a spolků jako např. *Člověk v tísni, Open Society Fund Praha, Eduin, Dobromysl, Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, IQ Roma* aj. Existuje řada příkladů dobré praxe, kde inkluzivní vzdělávání plně funguje³⁵.

Přes všechny pozitivní změny a dosažené výsledky je zapotřebí konstatovat, že tento trend není vždy přijímán všemi účastníky pozitivně. Někteří odborníci, pedagogičtí pracovníci i zástupci laické veřejnosti vyslovují obavy ze zavádění společného vzdělávání. Jejich důvody k obavám přitom mohou být různé. Na straně pedagogických pracovníků to jsou obavy z velké časové, psychické i organizační zátěže spolu s malými zkušenostmi s novými a dosud nepoznanými situacemi a specifiky v souvislosti se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do třídních kolektivů škol hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče a veřejnost se obávají dlouhodobé zvýšené psychické zátěže všech účastníků, nedostatečného materiálního vybavení, absence speciálních pomůcek, nízké ochoty personálu škol, špatného provozně technického zázemí běžných škol aj.

Z výše uvedeného je proto jasné, že velké změny ve způsobu myšlení, v přístupu a postojích u všech aktérů na cestě k přirozenému inkluzivnímu prostředí ve výchovně vzdělávacím procesu je třeba provést metodou etapových kroků při stanovení dílčích cílů a za průběžného dokládání příkladů dobré praxe. V blízké budoucnosti, jinými slovy řečeno, to znamená potřebu systematicky a cílevědomě prosazovat postupné odstraňování vnějších i vnitřních bariér inkluze ve školní praxi, v našich myslích i ve světě kolem nás. A to je úkol nemalý.

³⁵ Dobré příklady uvádí např. portál *Inkluze.cz* [online] společnosti Rytmus, o. p. s. jako Příklady z praxe – podrobněji viz texty *Materiály pro výuku matematiky a češtiny, Jak prospívá dítě s Downovým syndromem v běžné škole? Koordinátor inkluze v ZŠ Milovice* apod.

1.2 Specifické poruchy učení ve výuce cizích jazyků

Hned na počátku je zapotřebí uvést, že v odborné speciálně pedagogické literatuře u nás i ve světě přetrvává i nadále různorodost teoretických východisek a terminologická nejednotnost pro oblast **specifických poruch učení** (SPU). To má logický následek, jenž se projevuje v definičních disproporcích a v odlišném přístupu ke specifickým poruchám učení, a tou je existence výrazných rozdílů v celkovém pojetí problematiky specifických poruch učení včetně jejich definování a klasifikace. Pro označení specifických poruch učení jsou tak variantně vedle slovního spojení specifické poruchy učení³⁶ užívána sousloví: specifické vývojové poruchy učení a chování, dyslexie (jako termín zastřešující jednotlivé typy poruch, tj. název v širším slova smyslu), vývojové poruchy učení, speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky, jedinci se specifickými (vzdělávacími) potřebami (či nároky), osoby s lehkou mozkovou dysfunkcí aj.

Podotkněme, že z medicínského hlediska jsou specifické poruchy učení dle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí zařazeny jako specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny Poruchy psychického vývoje (F 80 – F 89).

SPU se mohou vyskytovat souběžně i u osob se smyslovými vadami, mentální retardací apod. (srovnej: Matějček, 1995, s. 20–23; Michalová 2001, s. 16; Zelinková, 2003, s. 11–14). Jistou nejednotnost v českém i zahraničním terminologickém prostředí lze částečně vysvětlit různorodostí teoretických základů, národními specifiky v přístupu a uchopení problematiky SPU i pestrostí portfolia příznaků a konkrétních projevů SPU v příslušných jazycích.

Za všechny známé a univerzálně formulované či na daná specifika se soustředující definice uvádíme alespoň jednu základní definici SPU, všeobecně platnou a stále respektovanou v zahraničí i u nás. Tato definice SPU byla sestavena již v roce 1980 ve Spojených státech amerických, a to odbornými pracovníky Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a ve spolupráci i s dalšími specialisty. U nás vstoupila ve známost díky jednomu ze zakladatelů oboru speciální pedagogika – českému speciálnímu pedagogovi Matějčkovi, jenž její překlad citoval ve své odborné publikaci *Dyslexie* (1995, s. 24): „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání*

³⁶ *Specifické poruchy učení*, tj. SPU – toto označení užíváme v naší práci i my.

a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“.

Z historie ještě zmíníme, že v českém prostředí jsou první informace o pozorování k problematice poruch učení datovány do období konce 19. století. Soustavné bádání je spojeno ve 20. století s takovými osobnostmi jako jsou Heveroch nebo Chlup. Po 2. světové válce zaznamenáváme soustavnou přímou práci s jedinci se SPU a jako představitele 2. pol. 20. století jmenujme alespoň badatele Jiráska, Kučeru, Langmaiera, Matějčka, Žlaba, dále pak v problematice SPU obecně a ve výuce cizích jazyků generačně mladší Bartoňovou (2004), Jakubcovou, Jucovičovou (2008), Monatovou, Pokornou (2010), Kucharskou (1999), Lenočovou (2004), Michalovou (2001), Portešovou (2011), Smutnou, Swierkoszovou (2008), Šigutovou (2004), Vašutovou (2008), Wágnerovou, Zelinkovou (2003), Žáčkovou (2008) a další.

Pokud bychom chtěli českou terminologii SPU konfrontovat se zahraničními přístupy, je třeba respektovat, že např. v angličtině také neexistuje pouze jeden termín a jeho jednoznačný sémantický výklad. Synonymem pro v češtině hojně užívaný termín „specifické poruchy učení“ je v anglickém jazyce sousloví **specific learning difficulties**, jež je užíváno především ve Velké Británii. Naproti tomu ve Spojených státech amerických je upřednostňován termín **specific learning disabilities**. Kromě toho se v angličtině často používá i výraz **dyslexia** jako souhrnné označení SPU, tj. jako pojmenování pro všechny podobné poruchy. Taktéž je možno se setkat se slovním spojením **specific learning differences** – „specifické odlišnosti v učení“, což je neutrální termín zdůrazňující potřebu osvojit si učivo jinak, tj. aniž by tato „jiná učební cesta“ musela být apriori vnímána jako nevýhoda. Odkaz zakladatelů oboru SPU Hinshelwooda, Kerra a Morgana a dalších rozvíjejí v anglofonních zemích např. Crombie, Gross, Kormos (2011), Miller, Peer a Reid (2005), Selikowitz (2000), Schneider, Smith (2011), Sparks a další.

Ve frankofonním světě jsou všechny SPU zastřešeny výrazem **troubles spécifiques d'apprentissage** (zkráceně TSA). Konkrétní poruchy, k jejichž manifestacím do-

cháží při osvojování mateřského nebo cizího jazyka jsou označovány souhrnně výrazem **dyslexie**. Tematiku SPU a otázky spojené s jazykovým vyučováním zkoumají francouzští odborníci jako např. Brazeau-Ward (2000), Destrempe-Marquez, Egaud, Grunderbeeck, Lafleur, Leroy, Noël a další.

Termínem pro SPU s nejvyšší frekvencí užití v německy mluvících zemích je jednoslovné označení **Legastenie**. K často užívaným výrazům se řadí taktéž slovní spojení **Lese-Rechtschreibstörung; Lese-Rechtschreib-Schwäche; Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit** neboli doslovně převeďeno do češtiny – „problémy při čtení a psaní“. V porovnání s Německem se ve Švýcarsku větší oblibě těší termín **dyslexie**, jež sémanticky odpovídá českému sousloví – „poruchy při psaní a čtení“. Za zakladatele oboru v německojazyčném prostředí jsou považováni Kussmaul, Berkhani. V současnosti pak se v oblasti SPU a výuky cizích jazyků badatelsky angažují např. Bimmel, Gerlach (2010), Küspert, Naegele, Rampillon, Rautenhaus (2005), Sellin (2004) nebo Kubanek, Zander (2002) aj.

V Ruské federaci a v nástupnických státech bývalých svazových republik Sovětského svazu je také užíváno více termínů. Synonymním výrazem pro český souhrnný termín „specifické poruchy učení“ je sousloví **специфические нарушения развития школьных навыков**, nebo slovní spojení **специфические нарушения чтения, письма и счета**. Je-li předmětem odborného zájmu konkrétní typ specifické poruchy učení, jsou užívány termíny pro označení konkrétní specifické poruchy, a to **дислексия, дисграфия, дизортография, дискалькулия**. Za zakladatele speciální pedagogiky v rusky mluvících zemích je považován Ušinskij a Vygotskij. K jejich pokračovatelům patří Galperin, Kadočkin, Kaščenko, Lalajeva, Leontjev, Loginova (2004), Lubovskij, Lurija, Mazanova (2007), Nazarova, Paramonova (2006), Sadovnikova, Tokareva aj.

Typy specifických poruch učení

Označení „specifické poruchy učení“ pro naše účely slouží jako souborný název pro konkrétní dysfunkce mozkové činnosti. Zahrnuje konkrétní poruchy, a to **dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii**, přičemž poslední tři termíny jsou ryze českou terminologickou záležitostí a v zahraniční literatuře se neužívají.

Jednotlivé základní typy SPU lze stručně charakterizovat takto:

dyslexie – specifická porucha čtení;

dysortografie – specifická porucha pravopisu;

dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností a porucha počítání;

dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností;

dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností;

dyspraxie – specifická porucha schopnosti vykonávat manuální a složité úkony.

Poslední tři termíny – dispinxie, dysmúzie a dyspraxie – jsou ryze českou terminologickou záležitostí a v zahraniční odborné literatuře se nepoužívají.

V pedagogické praxi se setkáváme s dětmi, žáky a studenty, kteří jsou často zasaženi v různé míře kromě mono výskytu jednotlivých dysfunkcí i jejich kombinací, nebo společným výskytem specifických poruch učení, jiných nespecifických poruch či smyslových poruch a dalších handicapů. Jsme si dobře vědomi velké šíře a celkové složitosti, vzájemných překryvů, mnohovrstevnatosti a tematických přesahů zkoumané tematiky do různých vědních oborů, takže provedení klasifikace, výčtu příčin a projevů i typologie jednotlivých SPU je možné provést různě, a to podle odlišně stanovených kritérií či podle nejrůznějších předem definovaných teoretických i praktických parametrů.

Jednu z možností, jak utřídit SPU v širším pojetí, představuje např. Rourkeho a Del Dottova klasifikace SPU, jež je v zahraničí poměrně často aplikována v rámci celostního přístupu k SPU a jež si klade za cíl zohlednit různé zřetele nahlížení na tematiku SPU. Tuto klasifikaci podle typů závislosti poruch přinesla do českého prostředí ve vědecké monografii *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti* Pokorná (Rourke & Del Dotto 1994, in Pokorná, 2010, s. 44–49). Rourke a Del Dotto v rámci SPU rozlišují:

typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí;

typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí;

typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu.

Rychle se rozvíjející přírodní, technické, společenské a především lékařské obory přinášejí nové poznatky z oblasti bádání k etiologii a projevům jednotlivých SPU. Ještě na konci minulého století bylo u nás v rámci běžně užívané terminologie

v praxi uplatňováno označení syndrom „lehké mozkové dysfunkce“ – LMD, jako termín pro obtíže v učení a chování, jejichž příčina spočívala v dysfunkci centrálního nervového systému.

Terminologie se v zahraničí i u nás neustále vyvíjí, přehodnocuje a zpřesňuje. Spoluautorky Jucovičová a Žáčková poukazují na fakt, že SPU kromě toho, že tvoří komplex poruch, se nezřídka demonstrují společně se syndromem „poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou“ – ADHD³⁷ či se syndromem „poruchy pozornosti“ – ADD, popř. s „opozičním chováním“ – ODD (2008, s. 10).

Např. Zelinková při diskusi na téma v současnosti užívané terminologie podotýká, že není možné v nedávné minulosti často frekventovaný termín lehká mozková dysfunkce – LMD jen mechanickou záměnou jednoduše nahradit označením ADHD. Upozorňuje, že terminologické vymezení je mnohem složitější, než by se mohlo na první pohled zdát, a proto doporučuje i nadále jejich obsahy důsledně odlišovat (Zelinková, 2003, s. 13)³⁸.

³⁷ Označení *ADHD* bylo poprvé použito ve Spojených státech amerických a sestává se z prvních písmen sousloví *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Díky stále přesnější diagnostice a konkrétnějšímu zaměření v oblasti reedukace, speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence se začala postupně užívat i u nás. Dnes je prováděna specifikace na ADHD, ADD či ODD, kdy *ADD* – *Attention Deficit Disorder* znamená „poruchu pozornosti bez hyperaktivity“, *ODD* – *Oppositional Defiant Disorder* se uplatňuje ve významu „opoziční chování“.

³⁸ Zelinková argumentuje: „Není pravdou, že pojem LMD je nahrazován beze zbytku označením ADHD. Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky. Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je užívána diagnostická kategorie ADHD. Poruchy vývoje jemné motoriky včetně specifických poruch řeči můžeme označit jako dyspraxii“ (2003, s. 13).

Příčiny specifických poruch učení

Soupis příčin specifických poruch učení a jejich projevů, třídění a vnitřní dělení jednotlivých specifických poruch učení podle různých hledisek spolu s terminologickou nejednotností v oblasti specifických poruch učení může být vzhledem ke konkrétním uplatněným parametrům či přístupům různý. Kritériem pro utřídění SPU tak může být deskriptivní výčet specifických chyb, vymezení funkčních příčin v kognitivní a nekognitivní rovině, dekodování kauzálního vlivu drobného organického poškození mozku na SPU, postupné ozřejmování funkčních specifík obou mozkových hemisfér včetně procesu jejich synergického propojování apod. (Pokorná, 2010, s. 75).

U nás se odborníci při provádění klasického vymezení a obvyklé klasifikaci příčin SPU a výčtu projevů SPU opírají zejména o práce Kučery, Žlaba, Matějčka a dalších nestorů oboru speciální pedagogika a toto vymezení, definici a následně terminologii vhodně rozvíjejí a dále upřesňují. SPU v komplexní biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální rovině zkoumá např. Michalová (2001, s. 25) či Zelinková (2003, s. 19–40). Tematicke sociálního, tj. kontextuálního přístupu ke SPU, se do hloubky věnuje Pokorná (2010, s. 93–103). Již zmíněné spoluautorky Jucovičová & Žáčková (2008, s. 10–12) se v dlouhodobém časovém horizontu věnují celostnímu přístupu ke SPU. Zdůrazňují, že při určování příčin SPU je zapotřebí vzít v úvahu, že vedle jiných příčin bývají často podkladem pro vznik SPU poruchy dílčích funkcí³⁹, jež spo-

³⁹Pokorná (2010, s. 163–194) se kromě jednotlivých percepčních a poznávacích funkcí zabývá procesem vnímání a funkčnosti paměti, dále pak teoretickou problematikou funkce vnímání orientace v prostoru a komplexností percepce. Např. teorií vizuálního deficitu (2011, s. 83–87), rolí očních pohybů a pracovní paměti při čtení (2011, s. 284–287) se zabývá Jošt. Matějček věnoval pozornost vztahu dyslexie k poruchám sluchu (1995, s. 119–120) i deficitu zrakového vnímání (1995, s. 121–122). Projevy deficitů kognitivních funkcí (2003, s. 46–49) popisuje např. Zelinková v publikaci *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností* zkoumá také otázku laterality spolu v souvislosti s dominancí leváctví, orientací v prostoru, sluchovou i zrakovou percepcí.

luutvářejí a přímo ovlivňují proces učení se čtení, psaní a počítání, tj. poruchy vnímání čili percepční poruchy, dále poznávací neboli kognitivní poruchy a poruchy pohybové čili motorické funkce⁴⁰.

Za jednu z příčin SPU je někdy považována lehká mozková dysfunkce (LMD). Dále jako možná příčina SPU bývá u nás i v zahraničí uváděn již výše v textu komentovaný syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity – ADHD a ADD⁴¹.

Také genetické rizikové faktory mohou mít určitý podíl na vzniku SPU. Jako další rizikový faktor u osob se SPU bývá uváděna odlišná lateralizace mozkových hemisfér a uspořádání cerebrálních aktivit. Za další činitele, jež mohou primárně ovlivnit vznik a následnou demonstraci SPU, jsou označovány různé predispoziční a dispoziční anomálie v prenatálním, perinatálním a postnatálním vývoji dítěte, dále působení nevhodných životních podmínek včetně zdravotně závadného prostředí a jejich nežádoucí ovlivnění všestranného vývoje jedince po fyzické stránce. Psychickou stránku vývoje dítěte sekundárně negativně ovlivňuje a zvýšené riziko vzniku SPU s sebou nese nepříznivé sociální klima a odlišné kulturní prostředí, dlouhodobý nedostatek adekvátních podnětů k přirozenému vývoji v rodině a v jejím bezprostředním okolí. Tyto nevhodné podmínky pro život a rozvoj spolu s nepříznivými vývojovými okolnostmi se vyskytují i ve výčtu nepřímých příčin výskytu SPU. Během povinné školní docházky je navíc žák se SPU kvůli častým projevům školní neúspěšnosti vystavován dlouhodobému působení stresorů, což má za následek sekundární projevy syndromů v podobě zvyšování tresu a psychického tlaku na dítě, jeho vyšší

⁴⁰ Mezi projevy deficitů percepčních funkcí jsou zařazeny poruchy ve vývoji smyslového vnímání. Konkrétně se jedná o deficity ve vývoji sluchové a zrakové percepce a prostorové orientace, deficity kognitivních funkcí, tj. poruchy v oblasti paměti, myšlení, řeči, koncentrace pozornosti, matematických představ aj. Stejně tak jsou zkoumány deficity motorických funkcí, k nimž jsou řazeny poruchy hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, poruchy očních pohybů, mluvidel včetně poruchy v oblasti motorické koordinace, rytmicity a senzomotorických funkcí, jež mají za úkol integrovat poznávací pohybové funkce (Jucovičová, Žáčková & Sovová, 2007, s. 4–5; Zelinková, 2003, s. 46–49).

⁴¹Syndromy příznaků LMD, ADD, ADHD a dalších se sice mohou ve svých manifestacích rozcházet, navzájem je však slučuje oslabená funkce centrální nervové soustavy. Zároveň je třeba dodat, že vlastní příčiny drobných mozkových postižení ale mohou být velice rozličné.

konfliktnost, snižující se schopnost sebereflexe a adekvátního sebehodnocení i hodnocení v rámci školního prostředí i mimo ně. Všechny tyto faktory se mohou u dítěte přímo či nepřímo podílet na vzniku specifických poruch učení a chování.

Poslední čtvrtstoletí je ve světě (a potažmo v posledních letech i u nás) jasně prosazován trend přistupovat k příčinám, projevům, reedukaci a k celé problematice SPU komplexně. Cílem tohoto úsilí je průběžně poskytovat podporu osobě se SPU dle jejích skutečných speciálních vzdělávacích potřeb, a to během všech vývojových životních etap, soustavně přihlížet k aktuálnímu stavu potřeb jedince se SPU nejen při diagnostice, ale také při nastavování a realizaci podpory formou pedagogické intervence, speciálně pedagogické péče, efektivní reedukace a to tak, aby bylo dosaženo kompenzace SPU v co největší míře.

Za specifický rys SPU byla v minulém století, zjednodušeně řečeno, považována především diskrepance mezi intelektovými schopnostmi žáka se SPU a jeho výkonem v oblasti čtení, psaní a počítání v porovnání s jeho intaktními spolužáky. Toto hledisko je v současné době opouštěno. K manifestaci SPU může dojít na různých vývojových stádiích dítěte. Většinou dochází k jejich diagnostice v mladším školním věku, tj. po odeznění adaptační fáze po zahájení školní docházky, kdy přetrvává potřeba poskytování speciální podpory ve vzdělávání. SPU ale mohou být zachyceny i v období staršího školního věku, tj. v pubescentní vývojové etapě, i později v adolescentním období vývoje. V odborné literatuře jsou doloženy i případy zjištění SPU u osob v dospělém věku⁴². Reedukace SPU a osvojování si vhodných kompenzačních postupů a strategií je proto úkol pro celoživotní učení.

⁴² V odborné literatuře jsou podchyceny případy, kdy byly SPU poprvé diagnostikovány až u dospělých jedinců. V těchto případech se většinou jedná o slabší formu SPU, kdy osoba dokázala tuto svou speciální vzdělávací potřebu dlouhodobě kompenzovat díky nadprůměrným a vyšším intelektovým schopnostem. K manifestaci poruchy došlo až kvůli vážné a obtížné situaci, jež kladla na tuto osobu zvýšené nároky, přičemž osoba z nejrůznějších důvodů (náhlé zhoršení zdravotního stavu, náročná životní situace, zvýšená psychická zátěž při absolvování důležitého životního milníku apod.) nemohla využít osobně nastavené a dobře v dosavadním životě ověřené kompenzační strategie a vypěstované návyky.

Projevy specifických poruch učení

U jedinců se SPU se obecně během výchovně vzdělávacího procesu v různé míře projevují obtíže, jež negativně ovlivňují oblast učení, motivace, hodnocení, sebepojetí a sociální vztahů, a v různé intenzitě tak zasahují do komplexního procesu formování žákovy osobnosti. Ve vyučování i mimo ně je proto nezbytné vzít tyto konkrétní projevy v úvahu a snažit se jim v ideálním případě předcházet, nebo jejich příčiny zmírnit či pokud možno v co největší míře eliminovat.

Projevy výukových obtíží působí u žáka se SPU na oblast:

Učení

Obtíže se čtením, psáním, pravopisem (a počítáním) ovlivňují všechny naukové předměty na všech stupních vzdělávací soustavy.

Dosahovaný pracovní výkon je ve srovnání se spolužáky na nižší úrovni, dochází k výkonovým výkyvům.

Pracovní tempo je pomalejší, nevyrovnané.

Projevuje se snadná unavitelnost.

Objevuje se přecitlivělost vůči časovému limitu při práci „na čas“, příčina je většinou dohledána v obecně horší orientaci v čase a prostoru, ve zvýšené chybovosti při využívání časových posloupností, v obtížích s plánováním činností, s časovým odhadem náročnosti provádění konkrétních aktivit apod.

Obtíže s prostorovou orientací jsou často spojeny s problémy s pravo-levou orientací, zvláště pak v rámci protilehlých stran.

Nižší úroveň přesnosti při interpretaci informací, vědomostí a dovedností.

Rychlejší změna nálady, častější projevy roztržitosti a nesoustředěnosti.

Obtíže s krátkodobou pamětí, související s osvojováním, upevňováním, fixací a následnou úrovní vybavnosti nového učiva.

Potřeba využívat jiné strategie a postupy ve srovnání s intaktní většinou.

Potřeba pracovat v režimu vnitřní diferencovanosti a individualizace.

Nutnost průběžného dohledu ze strany učitele při zadávání pokynů k úkolu, ověřování žákova porozumění zadání, zvýšená kontrola realizace úkolu a správného směřování dané činnosti.

Realizace důsledné kontroly plnění úkolů, snaha o eliminaci zapomínání školních a didaktických pomůcek do výuky (tj. učebnic, sešitů, cvičebnic, psacích potřeb, myšlenkových map a schémat, gramatických přehledů, slovníků apod., ale i hygienických pomůcek, přezůvek, svačiny apod.).

V neposlední řadě systematické vedení k využívání tzv. silných stránek, tj. posilování např. nižší úrovně dedukce, indukce, analýzy, syntézy, diferenciac, logického uvažování, mechanicky vykonávaných postupů, smyslu pro celek či detail aj. při vyrovnávání tzv. slabých stránek apod.

Motivace

Obtíže s udržení motivace na potřebné úrovni, a to pomocí nejrůznějších individuálně ověřených prostředků a motivačních strategií, nutnost učit se průběžně překonávat rizika plynoucí z dlouhodobého a opakovaného nenaplnění a nespokojení potřeb.

Nesnadné posilování průběžné motivace k učení se formou promyšlené a důsledné práce s pochvalou, odměnou, se zařazením vhodných forem povzbuzování a též s poskytováním pocitu jistoty, se zajištěním klidného a bezpečného prostředí, umožněním prožití radosti a úspěchu z dobře vykonané práce pomocí individualizace a vnitřní diferenciac v procesu učení.

Nutnost předcházení či alespoň zmírňování (a ideálně odstraňování) negativních osobních zkušeností a prožitků, snižování emocionálního tlaku na důležitost podaného výkonu důrazem na realizaci vlastního procesu učení se, na zprostředkování libých pocitů při učení a objevování.

Vyrovnání se se zklamáními z předchozích neúspěchů poskytnutím nové příležitosti, problémy s vybalancováním duševní rovnováhy a pozitivního naladění.

Svízelné posilování osobní odpovědnosti za vlastní činnost a vykonávané aktivity a s tím spojenou autonomii.

Obtížné předcházení frustraci, protože nedochází k úplnému naplnění a uspokojování potřeb.

Komplikované budování adekvátního sebevědomí a potřebné sebedůvěry, odstraňování stresorů, emoční lability, nežádoucího porovnání osobního výkonu s ostatními spolužáky.

Realizace průběžných korekcí osobních očekávání, předsevzetí a stanovení reálných osobních etapových cílů.

Hodnocení

Na základě individualizovaného a vnitřně diferencovaného přístupu realizace formativního hodnocení.

Průběžné a systematické zohledňování specifika speciálních vzdělávacích potřeb žáka se SPU.

Rozvoj a podpora schopnosti sebereflexe spolu s adekvátním co nejvíce objektivním posouzením procesu učení a s hodnocením výsledků jiných.

Objektivní hodnocení výkonů žáků se SPU by mělo vycházet z individualizovaného a diferencovaného přístupu, mělo by zohledňovat specifika poruch učení konkrétního žáka. Je zapotřebí podporovat schopnost sebereflexe a průběžně usilovat o odpovídající a potřebnou úroveň schopnosti sebehodnocení i reálného a přiměřeného hodnocení ostatních.

Sebepojetí a sebehodnocení

Vytváření odpovídající úrovně sebepojetí, kterou je často nezbytné cíleně posilovat, poněvadž osoby se SPU vykazují oproti intaktní většině její nižší úroveň.

Osvojování si dovednosti hodnotit, nepodceňovat ani nepřeceňovat vlastní schopnosti, dovednosti, vědomosti, tj. klíčové kompetence. Odstraňování zbytečného relativizování vlastních činností a zásluh a naopak přičítání dosaženého úspěchu jiným domnělým důležitým faktorům – velké náhodě a štěstí, přispění a pomoci od jiné osoby, výjimečně příznivým okolnostem, mimořádně vydařené konstelaci situace, nenadálé jednorázové pomoci či nečekanému zásahu a ovlivnění „zvenčí“.

Sociální vztahy

Potíže s komunikací v obecné rovině, nesnáze v navazování kontaktů ve své vrstevnické skupině, ve škole i mimo ni.

Těžkosti při ústním projevu a sebe prezentaci – např. při diskusi, řízeném rozhovoru, ústním zkoušení, prezentování referátu, mluvním cvičení, během formulace a následného sdělování vlastních názorů, smýšlení či postojů.

Problematické respektování autorit ve škole i mimo ni.

Potíže s prováděním objektivního hodnocení ostatních členů vrstevnické skupiny či dospělých.

Horší vyrovnávání se s přístupem jednotlivých vyučujících, vyšší hrozba vzniku možných vztahových konfliktů s vyučujícími i spolužáky.

Nižší adaptabilita na nové podmínky či neočekávanou situaci, včetně obecné negativní reakce na narušení zažitých postupů a změnu jako takovou.

Těžkosti při provádění inovací a aktualizací v oblasti výukových strategií a realizovaných aktivit.

Nižší pohotovost a schopnost přizpůsobit se.

Riziko větších potíží a nepřiměřených zpětnovazebních reakcí na okolí, což se projevuje zvýšenou impulzivitou, nedostatečným pochopením zásad společenského chování a nastavených norem, což je vnímáno okolím jako nevhodné projevy chování.

Jistá těžkopádnost a neobratnost při vyjadřování, specifická používaného lexika, nebo negativně vyznívající formulační nedostatečnost, neadekvátní volba výraziva může vést k prvoplánovému nepochopení a k různým verbálním i fyzickým kolizím.

Zvýšená unavitelnost je často paradoxně propojena s hyperaktivitou a s neklidem, a tak na první pohled lze zaznamenat vzrůstající aktivitu jedince, nicméně její směřování je buď nevhodně zaměřené či bezcílné, popř. se jedná o vykonávání různých opakovaných spontánních pohybů a souhybů stereotypních činností, jež však mohou rušit ostatní spolužáky. S rostoucí únavou se zvyšuje i překotnost v konání. Narůstá emoční přetlak a nerovnováha. Nebo se naopak zvýšená únava projevuje jako hypoaktivita, tj. prohlubuje se pasívní žákovské chování, dochází k „znepřítomnění“, tj. k jeho uzavření se do „vlastního světa“, což se projevuje nulovou odezvou na výzvy pedagoga či spolužáků. Tato ignorace a neochota ke zpětné reakci může být okolím vnímána jako projev nekázně, odporu či opozice, přehlíživosti, neúcty nebo jako absence respektu vůči ostatním.

Zvýšené riziko zastávání nevhodné role v kolektivu vrstevníků – věčného diskutéra, provokatéra, třídního šaška apod.

Nízká úroveň empatie, nedostatečná či nevhodná schopnost sdílení s ostatními lidmi.

Na tomto místě pokládáme za vhodné zopakovat, že SPU jsou nositeli celoživotním souputníkem. V další části podkapitoly se zaměříme na projevy SPU, jež se promítají do výuky cizích jazyků podle jednotlivých typů SPU, podáme základní charakteristiku příslušné specifické poruchy učení.

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha učení, jež se demonstruje obtížemi ve čtení, tj. dochází k narušení vlastního aktu čtenářského projevu, přičemž jsou negativně ovlivněny parametry, jimiž je posuzován výkon ve čtení, tj. rychlost, správnost, technika a porozumění. Nyní bude proveden krátký popis jednotlivých parametrů pro hodnocení čtenářského výkonu:

Rychlost čtení

Žák s dyslektickými obtížemi čte pomalým tempem, klopotně, postupuje od písmene k písmenu tj. od grafému ke grafému, výkon je přerušovaný, s různě dlouhými odmlkami. Nebo naopak čtenářské tempo je zbrklé, rychlost negativně ovlivňuje vlastní porozumění přečteného.

Správné a přiměřené čtenářské tempo se přímo promítá do porozumění, kvality a míry stupně osvojení správných čtenářských návyků.

Dle parametru typ obtíží při čtenářském výkonu rozlišujeme tzv. pravohemisférové a levohemisférové čtení, přičemž pro čtení s upřednostněním pravé hemisféry je charakteristické nízké tempo a přerušovaný výkon ve čtení, naopak čtení s dominancí levé hemisféry charakterizuje překotnost v tempu a vysoká chybovost, žák však čte s porozuměním.

Správnost čtení

V rámci posouzení správnosti či míry chybovosti čtení je rozhodujícím kritériem počet čtenářových chyb. V poradenské praxi se při speciálně pedagogické diagnostice stanovuje tzv. čtenářský kvocient.

Je zapotřebí vyhodnotit specifičnost – nespecifičnost chyb. Žák se SPU se dopouští specifických chyb při čtenářském výkonu, a to konkrétně záměn tvarově podobných písmen (v latině d-p, i-j, t-f), dále specifických chyb při čtení pře-

devším zvukově podobných hlásek (v latince h–ch, m–n, d–t, b–p). Dalším průvodním jevem SPU může být vynechávání písmen, popř. diakritických znamének, nebo naopak jejich přidávání či nadbytečné opakování.

Na míru chybovosti přímo působí kvalita pozornosti, respektive její ztráta a nízká úroveň koncentrace.

Za specifickou chybovost ve čtenářském výkonu jsou u žáka se SPU považovány tzv. přeskoky, při nichž žák načte začátek slova, poté provede očima skok na řádku na konec slova, a provede tak chybné postřehnutí, jež následně promítne do čtení. Tento typ chyb lze klasifikovat podle lokalizace chyby, kvality chyby a sémantického dosahu chyby (Matějček, 1995, s. 157).

Technika čtení

Obtíže s vizuální identifikací tvarů grafémů a s jejich určením v prostoru, což má za následek chybné rozlišování polohy grafémů (tj. písmen) navzájem. Příčinou je nesprávně realizovaná syntéza tvarové a zvukové stránky vztahu grafém – foném. Taktéž dochází k narušení posloupnosti a vzájemného pořadí grafémů, takže při čtenářském projevu jsou uskutečňovány jejich přesmyčky. Příímým důsledkem tohoto procesu je neprovedení sémantické identifikace, jinými slovy není uskutečněno spojení formální a sémantické stránky čteného výrazu.

Proces automatizace při čtení zaostává. V případě, kdy žák absolvuje výuku čtení analyticko-syntetickou metodou a nezvládá hláskovou syntézu, bývá např. nesprávně uplatněna technika tzv. „dvojitého čtení“ neboli „tichého čtení“, kdy jedinec přečte slovo nejdříve potichu po jednotlivých hláskách a slabikách, pak teprve následuje jeho vyslovení. Je žádoucí v rámci techniky čtení kontrolovat a korigovat nesprávné oční pohyby (Jošt, s. 251–266), jež se projevují větší fixací na řádku a větším počtem zpětných pohybů, tj. okulárních regresí (Matějček, 1995, s. 129).

Sekvenční poruchy přinášejí obtíže v pořadí a posloupnosti v rámci čtenářského výkonu.

Čtení s porozuměním

Porozumění při čtení je přímo ovlivněno rychlostí, technikou a mírou správnosti čtenářského výkonu, v jehož rámci je prováděno dekodování, syntéza

grafémů/fonémů do slabik, slabik do slov, což vede k pochopení sémantického významu přečteného slova či věty, tj. k porozumění přečtenému textu.

Nezbytným předpokladem čtení s porozuměním je správná fixace čtenářské techniky a její úplná automatizace. Bez vytvoření patřičných čtenářských návyků a jejich žádoucího stupně automatizace se proces porozumění při čtenářském výkonu jeví jako velice obtížný.

Kvalitu porozumění při čtení zásadně ovlivňuje správná volba textu odpovídající věku a úrovni čtenářských dovedností jedince, dále formální úprava i vlastní obsah zvoleného textu. Negativně čtenářský výkon ovlivňuje nesprávně zvolená velikost tiráže, nevhodný font, příliš komplikovaná nebo naopak vůbec žádná grafická úprava textu, stylistická úroveň a obsahová náročnost textu.

Kvalitu čtení s porozuměním významně ovlivňuje i vhodně provedená motivace a probuzení skutečného zájmu u čtenáře o obsah textu a samozřejmě vlastní atraktivita a výpovědní hodnota textu.

Dysgrafie

V rámci dysgrafie dochází k poruchám grafického projevu, a to především psaní jako písarského výkonu. Projevy dysgrafie zasahují písemný projev, respektive techniku psaní. Na techniku psaní má bezprostřední vliv písarské tempo, kvalita psaní ovlivňující čitelnost a úpravnost písarského produktu, kvalita osvojení techniky psaní, správnost a míra chybovosti. K základní charakteristice psaní patří:

Tempo psaní

Typickým projevem dysgrafie je zejména nižší rychlost, tj. pomalejší a nerovnoměrnější tempo při psaní, jež je provázeno zvýšenou námahou, neúměrně vynaloženým úsilím a příliš silným tlakem na podložku. Pouze ojediněle se v praxi vyskytují u žáků s dysgrafií jako SPU potíže opačného charakteru, promítající se naopak do vysokého písarského tempa, pro něž je typická zbrkllost a nedostatečný tlak na podložku.

Nedostatečné písarské tempo má však dalekosáhlé důsledky. Negativně ovlivňuje nejen úspěšnost v českém jazyce, ale má záporné dopady na celkové výsledky žáka dosažené napříč vyučovanými předměty, a to po celou dobu realizace školní docházky i následně v pracovním procesu. Jak uvádí autorské duo

Jucovičová a Žáčková, dodržení obecně nastaveného pracovního tempa je žáky se SPU realizováno na úkor nižší kvality úpravnosti textu a především, a to je ve svých důsledcích mnohem horší, příliš rychlé tempo vede ke zvýšené chybovosti a snížení čitelnosti nebo až úplné nečitelnosti zapsaného textu (Jucovičová & Žáčková, 2009, s. 10).

Kvalita, čitelnost a formální úprava písařského produktu

Neúměrně vyvíjený tlak na zvýšení písařského tempa, tj. na zvýšení rychlosti psaní, s sebou nese negativní vliv na kvalitu písemného projevu. Následně se nedostatečná kvalita písemného produktu přímo promítá i do formální úpravy a vlastní čitelnosti či nečitelnosti provedeného záznamu v podobě ručně psaného písemného produktu.

Kvalitu písemného projevu ovlivňuje řada faktorů, a to celková úroveň motoriky, tj. jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, dále nedostatečná úroveň zrakového vnímání neboli percepce, narušená prostorová orientace a vizuomotorika, porucha krátkodobé paměti a případné přetrvávající obtíže v pravo-levé orientaci.

Častým projevem zasahující formální úpravu písařského projevu je jeho nízká čitelnost, popř. čitelnost hraničící s částečnou či úplnou nečitelností provedeného záznamu. Často má totiž náhodný čítatel problém provedený písemný záznam přečíst, učitelé „reklamují“ produkt u žáka pro jeho nečitelnost a někdy i sám autor není schopen vlastnoručně vyvedený písemný produkt přečíst. Pro těžké formy dysgrafie je charakteristická kompletní nečitelnost písařského produktu.

Obtíže dysgrafického charakteru spočívají ve snížené schopnosti zapamatovat si správně a přesně jednotlivé tvary grafémů, vlastní akt psaní je zasažen zpětně nízkou výbavností tvarů pro jednotlivé grafémy a u grafému se pak tato obtíž promítá do přesného vybavení a provedení jednotlivých tahů při psaní spojitým lineárním písmem.

Obtížnou se jeví i správná poměrná proporce jednotlivých grafémů. Nesnáze se projevují při pokusech o dodržování doporučené vzájemné proporcčnosti mezi grafémy při nácviiku psaní, dále dodržení liniatury, velikosti (příliš velká či naopak malá písmena) a výšky písmen, jejich „prostorové umístění“, ať už na řádek

v písance a sešitu, nebo na tabuli či čtvrtce papíru bez liniatury či celkové prostorové uspořádání a formální úprava. Tyto projevy postihují vlastní technickou stránku provedení písarského produktu.

Jako svízelné se pro žáka se SPU ukazuje provedení a průběžné dodržování horizontální roviny při psaní, dále udržení správné směrovosti a správného sklonu písma.

Specifickou chybovost demonstrují záměny tvarově podobných grafémů, nesystematické kombinace jednotlivých tvarů nespojitého a lineárně spojitého (tiskacího a psacího) písma, chyby ve výbavnosti grafému na základě fonému. Obdobně jako u dyslektických obtíží může docházet k vynechání písmen, jejich přesmykování apod.

K typickým projevům dysgrafických obtíží řadíme zvýšenou unavitelnost a neúměrně vynaložené úsilí. Přemíra soustředění se na realizaci vlastní techniky psaní odčerpává rychle během vyučování písarovu energii a jeho schopnost koncentrace.

Písar s dysgrafickými obtížemi má někdy i sníženou schopnost vnímat detail, realizovat jemné tvarové nuance a detaily jednotlivých grafémů, nebo na potřebné úrovni zafixovat a zautomatizovat provedení jednotlivých grafémů.

Potíže s prostorovou a pravo-levou orientací zasahují negativně do realizace a udržení správných rozestupů a hustoty písma, tj. dodržení formálních požadavků na propojování grafémů do slabik, slabik do slov a slov do vyšších hierarchicky provázaných větných celků.

Obtížné je i rozlišení hranic slov a hranic mezi jednotlivými větami a souvětími, taktéž dodržování potřebných mezer, rozestupů, řádkování a okrajů při grafickém členění textu.

Technika psaní

Nesnáze dysgrafického charakteru se přímo promítají do písarova výkonu, a to celou řadou dílčích obtíží, nedokonalostí, nepřesností a nesprávností, jež však v součtu zásadním způsobem ovlivňují celkovou grafickou úpravnost a čitelnost písemného projevu.

Nesprávné osvojení úchopu psacího náčiní ovlivňuje písářovo tempo a kvalitu záznamu. Namísto špetkového úchopu psacího náčiní dochází k různým deformacím úchopu – přes hrstičkový, hrníčkovitý, s přesahem palce přes psací náčiní, s vysoko či naopak nízko položeným ukazováčkem, ke klarinetovému, cigaretovému aj. úchopu. Avšak i špetkový úchop je možno deformovat nežádoucím způsobem – silným přitlakem na psací náčiní, sevřenými prsty v dlani apod.

Vyvíjení neúměrného tlaku při psaní psacím náčiním na psací materiál a na psací podložku je typickým příkladem dysgrafických potíží, potažmo nedostatečně osvojených správných písářských návyků. Opačná situace, tj. nedostatečný tlak, bývá spíše výjimečná.

Psací náčiní bývá drženo v nesprávném sklonu, stejně tak je uplatňována chybná osa při psaní a poloha lokte k trupu a podložce při psaní, což narušuje techniku psaní.

Špatná technika psaní souvisí i se způsobem sezení při psaní, tj. s polohou hlavy, sklonem sešitu a s celkovým držením těla, s osvětlením i uspořádáním prostoru, kde jedinec výkon podává.

Svá specifika nese i nácvik psaní u levorukých žáků s dysgrafií. Nácvik psaní je bezpodmínečně nutné adekvátně přizpůsobit potřebám a technickým nárokům levorukého psaní (volba vhodného typu psacího náčiní, opačný sklon sešitu než u praváků a zrcadlově obrácená ergonomie pracovního místa, zohlednění opačného sklonu a směru písma aj.).

Dysgrafické obtíže jsou dlouhodobějšího rázu, promítají se do celkového prospěchu a školní úspěšnosti žáka a zasahují do jeho profesní orientace. Ovlivňují jeho výkon v naukových předmětech. Např. při geometrii v matematice dysgrafické potíže narušují či znemožňují přesnost při rýsování, negativně ovlivňuje výsledný produkt přílišný tlak psacím náčiním na psací podložku. Dysgrafie se promítá i do správnosti a způsobu zapsání číslic a čísel při provádění algebraických výpočtů (Jucovičová, Žáčková & Sovová, 2007, s. 11).

V naukových předmětech vyvstávají problémy u žáka se SPU s vyhotovením zápisu učební látky. Vzhledem k dlouhodobé neúspěšnosti při písářském výkonu a s ohledem na vysokou časovou náročnost reedukace dysgrafie často obtíže přetrvávají po celý život, protože vytvoření nových písářských návyků či přeučení starých je zále-

žitost časově velmi náročná, vyžadující rutinu a usilovný trénink. To ve svém důsledku žáka s dysgrafickými obtížemi postupně demotivuje, takže časem ztrácí o psaní zájem. Postupně tak může dojít až k vytvoření odporu k psaní. Situaci zhoršují i neodborné zásahy a snaha o nápravu ze strany rodičů a příbuzenstva – dítě je vedeno k přípravě úkolů „na nečisto“, teprve pak přepisuje do sešitu, dostává jazykový materiál k opisu a přepisu navíc, nicméně kýžený posun vedoucí ke zlepšení psaní opakovanými a dalšími písemnými pokusy nenastává, a tak někdy s ohledem na tento fakt jedinec na své úsilí o zlepšení techniky psaní, čitelnosti a formální úpravy rezignuje.

Dysortografie

Dysortografií rozumíme poruchu pravopisu. Žlab provedl podle typických charakteristik demonstrovaných problémů v pravopise dělení dysortografie na auditivní, vizuální a motorickou (1988). K základním projevům dysortografie řadíme:

Pravopisná a gramatická správnost

Specifická pravopisná chybovost se týká pravopisných chyb při rozlišování délky či krátkosti vokálů (např. a–á, e–é, u–ú–ů aj.), při diferenciaci měkkosti a tvrdosti slabik (tj. rozlišování dy–di, ty–ti, ny–ni, bě–pě–vě). Obtíže nese i registrace asimilace u sykavek (s–š, ž–š, č–š). Dysortografické nesnáze se projevují i v pokračování záměn tvarově podobných grafémů, jejich vynechávání a inverze, popř. nadbytečné přidávání jednotlivých grafémů, slabik či slov, opakované užití grafémů, což vede ke komolení textu zachyceného písmem při realizaci vlastního zápisu i při následné opravě, dále pak kinetické inverze či vkládání epentetického fonému a grafému (kvoknu aj.).

V rámci narušení sluchové diferenciacie dochází k obtížím se správným zachycením pořadí jednotlivých fonémů ve slově jako celku a s jejich převedením na grafémy, dále s rozlišením hranic slova jako lexikální jednotky, i s hranicemi věty a souvětí.

Ve fonologické jazykové rovině se do pravopisu promítají dysortografické obtíže s vybavováním tvarů grafémů k odpovídajícím fonémům při jejich písemném záznamu (b–d, h–ch). V českém jazyce činí obtíže při psaní záznam slov se slabikotvorným r a l (Michalová, 2001, s. 19). Pro žáka s dysortografickými obtížemi je

namáhavé provádět přesný tvar písmene – grafému. Žák se SPU totiž těžce spojuje naučený a po technické stránce psaní zvládnutý tvar písmene s jeho zvukovou podobou, má těžkosti s vybavením osvojeného tvaru písmene. Tyto specifické chyby není schopen sám i přes velkou snahu odhalit, „nevidí je“ a neumí je opravit, sebekontrola je na velmi nízké úrovni.

Technika provedení opravy vede ke snížení čitelnosti písma – jedná se o různé opakované obtahování, přepisování. Časté je zapomínání, tj. vynechávání, diakritických znamének, nebo jejich nesprávné umístění jinam.

Dysortografické obtíže se projevují při provádění zápisu podle diktátu realizací tzv. fonetického přepisu.

Zvýšená specifická chybovost se při opravách a opakovaně prováděných jednotlivých úpravách promítá do nadměrného užívání zmizíkování a gumování (což může vést až k úplnému prodření psacího materiálu).

Záměrnými i spontánními nepřesnostmi při psaní dochází k vytváření písmen „obojetníků“, tj. např. při psaní spojitým lineárním písmem realizace tvarově smíšeného provedení měkkého i a ypsilonu, hybridního provedení s a z apod.

Zvýšená chybovost se projevuje i při časovém stresu a nevhodném tlaku na rychlost samotného výkonu, tj. při stanovení časového limitu pro psaní diktátu, vyplnění doplňovacího cvičení, přepisu textu. Obdobně působí i požadování neúměrné délky psaného textu.

Písemný projev je často ovlivněn společnou přítomností dysortografických obtíží s dysgrafickými nesnáze – s narušenou kvalitou a nízkým tempem písařského projevu jako důsledku poruchy jemné motoriky a grafomotoriky.

Osvojování gramatického učiva, tj. jevů a pravidel a jejich aplikace do praxe bývá i přes velkou snahu, důraz a věnovaný čas velmi obtížné, přestože žák při ústní kontrole potvrdí, že gramatické jevy ovládá a disponuje teoretickou znalostí gramatického pravidla. Sekundárně se pravopisné a gramatické problémy promítají i do syntaktického jazykového plánu, např. pravopis shody podmětu s přísudkem.

Na výskyt dysortografických obtíží má negativní dopad určení časového limitu pro splnění písemného projevu, tj. jestliže žák pracuje s vědomím časové tísně, může jej tato časová tíseň stresovat. Dále na ně působí i poruchy kognitivních

funkcí, poruchy paměti, a to především krátkodobé paměti, poruchy v procesu automatizace, poruchy pozornosti a s ní související nedostatečná schopnost koncentrovat se na vykonávanou činnost či plnění zadaného úkolu, dostatečně fixovat osvojované dovednosti. Obtíže s fixací nového učiva úzce souvisí s nízkou úrovní výbavnosti. Dysortografické obtíže tak ovlivňuje nedostatečná výbavnost gramatických pravidel.

Projevy dysortografických obtíží jsou ovlivňovány taktéž jinými faktory, jako je nedostatečná úroveň fonemického uvědomování, narušenou komunikační schopností, nedostatečné rozvinutí jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, a dalšími sekundárními komplikacemi (Zelinková, 2003, s. 43). Dysortografické obtíže mohou souviset s narušenou komunikační schopností z důvodu špatné výslovnosti, a to zejména při plnění úkolů jako je opis a přepis. Je třeba si uvědomit, že opis a přepis provází žáka po celou dobu jeho průchodu vzdělávacím systémem.

Jako obtížné se může žákům se SPU jevit i provádění diferenciací grafických symbolů. A stejně jako u dyslexie je třeba vzít v úvahu, že dysortografické obtíže zasahují do jeho školní úspěšnosti napříč naukovými předměty společenskovedního i přírodovědného základu. Kromě těchto předmětů se dysortografické problémy dotýkají i výtvarné výchovy, pracovních činností a samozřejmě zasahuje i do mimoškolních aktivit žáka.

Jak již bylo řečeno výše, školní úspěšnost ve výuce cizích jazyků významnou měrou ovlivňuje motivace, sociální klima třídy či vrstevnické skupiny. Při výuce žáka se specifickými poruchami učení je zapotřebí využívat vnitřně diferencovaný a multisenzoriální přístup a postupovat v souladu se zásadami inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Velice diskutovanou otázkou je volba cizího jazyka pro žáka se SPU. Při jejím řešení je nezbytné postupovat velmi obezřetně, promyslet pozitiva a negativa výuky jednotlivých cizích jazyků a vzít v úvahu i u každého žáka vykazovaný typ, rozsah a stupeň postižení SPU. Při provádění volby cizího jazyka, tj. volby prvního cizího a dalšího cizího jazyka, je třeba zvážit i již zaregistrované problémy spojené s osvojováním českého jazyka jako mateřského jazyka. Při volbě dalšího cizího jazyka je nezbytné do posuzování výběru zahrnout i úvahy o vhodnosti kombinace dvou vyučovaných cizích jazyků, respektive vhodnosti jejich posloupnosti. V praxi to znamená,

že je zapotřebí zvážit, zda je vhodné kombinovat výuku anglického jazyka jako prvního cizího jazyka s výukou německého jazyka jako dalšího cizího jazyka. Jedná se o dva germánské jazyky, jež jsou blízce příbuzné, takže dochází k jazykovým transferům. Nejvíce komplikuje osvojování cizího jazyka negativní jazykový transfer.

Výuka cizího jazyka klade zvýšené nároky na pedagogické a metodické kompetence učitele. Nyní stručně uvedeme nejčastější úskalí v osvojování klíčových jazykových dovedností a v jednotlivých jazykových plánech ve výuce německého a ruského jazyka.

Německý jazyk

Osvojení slovní zásoby je vzhledem na uplatňovaný způsob slovtvorby náročné, poněvadž se často vyskytují slova složená (laicky označovaná za slova „dlouhá“). Gramatika a gramatická pravidla jsou například ve srovnání s angličtinou náročnější již v počáteční fázi výuky, je nutné bezvýhradně zvládnout gramatické minimum. V pokročilém stádiu výuky se pak může jevit aplikace gramatických pravidel a jejich správné použití v komunikačním aktu jako velmi komplikované (např. syntaktický plán – tvorba a užití vedlejších vět v souvětí). Během nácviку mluvené a psané podoby, tj. při psaní, čtení a výslovnosti je třeba si osvojit několik speciálních grafémů a fonémů, s nimiž se jedinec v mateřštině dosud neseťkal (ä, ö, ü, ß).

Čtení

Pro žáka s dyslektickými obtížemi ve výuce německého jazyka jako dalšího cizího jazyka jsou pro čtení typické projevy a obtíže:

Pomalé tempo čtení a nízký čtenářský výkon, nesouvislý čtenářský projev s časovými prodlevami vedou k snížení úrovně porozumění čtenému textu (srov. Janíková & Bartoňová, 2003).

Obtíže při nácviку čtení celých slov a konkrétních logických celků, při nácviку čtení jsou uplatňovány nevhodné čtenářské techniky, a to nežádoucí převládání čtení po slabikách. Dochází ke komolení celých slov, popř. k jejich vynechávání.

Provádění záměn a přesmykování grafémů ve slově jako lexikální jednotce, záměny grafémů a podobně znějících fonémů na základě fonologického deficitu. Přehazování grafémů ve fonémech kvůli nedostatečnému rozlišení hlásky jsou i

průvodním jevem sníženého jazykového citu, náhrada za jiný grafém při čtenářském výkonu není proto ze strany žáka vnímána jako chyba. Taktéž dochází k vynechávání grafémů ve slově, popř. k vynechávání celých slabik.

Převládání nevhodného čtení po slabikách a ne po slově jako lexikální jednotce je v německém jazyce vzhledem k jeho gramatické výstavbě a frekvenci užívání slovních složenin velká obtíž, jež ovlivňuje i akt porozumění přečtenému.

Obtíže s krátkodobou pamětí způsobují rychlé zapomínání obsahové stránky čteného textu, příliš velká míra koncentrace je totiž soustředěna na vlastní techniku čtenářského postupu, takže čtenáři uniká sémantická stránka textu a zvyšuje se riziko čtení bez porozumění přečtenému.

Častá autokorekce chybného čtenářského projevu, tj. „přeřeknutí“ při čtenářském výkonu je vzápětí čtenářem opravováno, popř. je realizováno opakování již přečteného slova. Tyto nevhodné projevy nedostatečně osvojené čtenářské techniky se dějí u víceslabičných slov často, poněvadž obecně princip tvoření slov pomocí skládání je v německém jazyce hojně využívaným jevem.

Princip jazykového odhadu je při čtenářském výkonu užíván nevhodným způsobem, promítá se i do odhadování lexikálního významu neznámého výrazu bez identifikace příbuznosti slov formou zcela nahodilé činnosti, dochází k vymyšlení částí slov, především je upravován konec slov, popř. jsou poslední slabiky zcela vynechány.

Psaní a pravopis

V oblasti psaní a pravopisu se ve výuce německého jazyka jako dalšího cizího jazyka projevuje chybovost v záměnách fonémů a grafémů, nejčastěji se konkrétně vyskytuje záměna hlásek a písmen, např.: ei – ie.

Problémy činí v procesu osvojování si německého jazyka i psaní diftongů. Často se jedná o záměnu diftongů, např.: hoj místo heu.

Velkou chybovost vykazuje psaní velkých písmen u substantiv, např.: der schüler místo der Schüler, der hund místo der Hund.

Žáci se SPU se potýkají s prováděním nežádoucího fonetického přepisu, např.: di Šule místo die Schule, der Fatr místo der Vater.

Jako další projev specifického chybování je nutno uvést vynechávání fonémů, tj. při psaní žák neprovede zápis konkrétního grafému (písmene) ve slově, např.: faren místo fahren, shreiben místo schreiben.

Psaní přehlásek provází taktéž zvýšenou chybovost, např.: die Medchen místo die Mädchen.

Výslovnost

Výslovnost v němčině negativně ovlivňuje žákova snížená schopnost sluchové percepce. Důsledkem obtíží se sluhovou percepcí jsou obtíže spojené se sluchovou diferenciací, tj. s rozlišováním fonémů, tj. hlásek (srov. Janíková & Bartoňová, 2003).

Artikulační obtíže, tj. problémy s výslovností jednotlivých fonémů, činí především fonémy, jejichž zvuková realizace se odlišuje od jejich realizace v českém jazyce. Dále se jedná i o fonémy pro českého uživatele zcela nové. V tomto případě je nutno jejich nácviku, řádné fixaci a potřebné automatizaci věnovat maximální pozornost, aby proces osvojování foneticko-fonologické jazykové roviny byl dostatečně účinný.

Obtíže s výslovností zejména dlouhých a složených slov a slov artikulačně náročných, např.: Sehenswürdigkeit.

Při nácviku výslovnosti se projevují obtíže, jež jsou svým charakterem obdobné obtížím zaznamenaným ve foneticko-fonologické jazykové rovině v anglickém jazyce, např. potíže s okamžitou nápodobou, tj. realizace okamžitého zopakování neznámého výrazu po učiteli či po zvukové nahrávce z audio či video nosiče. U této činnosti je vykazována nízká úspěšnost. Evidentně ji ovlivňuje artikulační neobratnost žáka, ostych a jeho nízký apetit ke komunikaci spolu se špatnou dřívější zkušeností a s tím spojená obava z neúspěchu. Psychické zábrany mohou vyústit do vzniku psychického bloku.

Lexikum a slovní zásoba

Obtíže se zapamatováním slovní zásoby, ustálených slovních spojení a frází vyžadují systematickou práci s lexikem, osvojování nové slovní zásoby vždy v kontextu. Důležité je podporovat u žáka i vybavnost lexika, tj. nových slov, slovních spojení a frází, snažit se posílit pohotovost vybavování lexika, využít při tom

vhodným způsobem i rozvoj a cílenou intervenci v oblasti krátkodobé a dlouhodobé paměti i pomocí aplikace vhodných výukových strategií.

Nesnáze pro žáka se SPU při výuce německého jazyka provázejí i proces osvojování a správné fixace členů podstatných jmen. Důvodem může být i to, že s používáním členů neměl žák v dosud absolvovaném vzdělávání konkrétní zkušenost. V tomto případě si nelze pomoci ani využitím pozitivního jazykové přenosu z již osvojovaného anglického jazyka, poněvadž anglický jazyk operuje s členy dle příslušnosti určitost – neurčitost a ne dle rodů. A právě odlišná rodová příslušnost, tj. osvojování členů označujících příslušnost podstatných jmen k rodu mužskému, ženskému a střednímu, ve srovnání s českým jazykem je dalším faktorem, jenž negativně působí na osvojovací proces německého jazyka.

Problematické je pro žáka se SPU osvojit si za krátký čas velký počet nových slov, tj. nového lexika. Osvojené lexikum žáků se SPU, tj. aktivní slovní zásoba a pasivní slovní zásoba, je ve srovnání s žáky intaktními méně rozsáhlá. Ve výuce je třeba klást důraz na to, aby si žák se SPU osvojil na potřebné úrovni lexikální minimum.

Proces utváření slovní zásoby ztěžují i obtíže spojené s jejím sestavováním, tj. novou slovní zásobu je třeba si hned osvojit správně, pokusit se vyloučit specifickou chybovost a vytváření nesprávných návyků, tj. komolení slov, vynechávání hlásek, přesmykování hlásek, zdvojování hlásek, záměny v posloupnosti hlásek v osvojovaném novém výrazu. Zvýšená pozornost by měla být věnována procesu osvojování složenin jako nové slovní zásoby.

Ruský jazyk

Při osvojování slovní zásoby mohou u žáka se SPU ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka nastat problémy spojené s negativním jazykovým transferem. Tento negativní jazykový transfer v lexikálním jazykovém plánu bývá v ruskojazyčném prostředí označován jako negativní interference – tzv. „zrádní přátelé“. Jednotlivé výrazy např. v obou jazycích stejně znějí, mají však jiný sémantický plán. Např. slovo „školník“ – v ruštině označuje žáka základní školy, ale v češtině název povolání školník; výraz „život“ – v ruštině znamená břicho, v češtině život; rodina – v ruštině ve významu vlast, domovina, kdežto v češtině rodina jako příbuzenstvo aj.

V gramatické stavbě, tj. v morfologickém a syntaktickém jazykovém plánu, se uplatňují díky genealogické příbuznosti českého a ruského jazyka obdobné principy a postupy.

Při výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka mohou problémy nastat v oblasti sluchové percepce, a to z několika příčin. Nejprve je třeba uvést, že přirozené tempo ruského jazyka ve srovnání s jazykem českým dosahuje vyšší úrovně o jednu třetinu až polovinu. Vyšší přirozené tempo v ruském jazyce negativně ovlivňuje porozumění, protože žák se SPU často vykazuje sníženou úroveň sluchové diferenciacce a oslabení sluchové percepce. Tento fakt negativně ovlivňuje i porozumění. Dále je možné zaregistrovat nesnáze v oblasti realizace slovního a větného přízvuku (podrobněji viz níže). Během nácviu mluvené a psané podoby ruského jazyka, tj. při psaní, čtení a výslovnosti, je třeba si osvojit novou grafickou soustavu v psací i tiskací podobě, tj. azbuku jako ruskou abecedu.

Čtení

Pro žáka s dyslektickými obtížemi ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka je pro čtení typické:

Podobně jako v mateřském jazyce se při nácviu čtení v ruském jazyce objevují obtíže s realizací slabičného čtení v rámci synteticko-analytického charakteru nácviu techniky čtení, přílišné soustředění na zvládnutí techniky čtení se negativně promítá i do porozumění přečtenému textu.

Obtíže s osvojením azbuky jako nové grafické soustavy. To se projevuje i záměnami grafémů, a to různými způsoby uvnitř i napříč oběma grafickými soustavami, tj. záměna grafému z azbuky za grafém z latinky, záměna grafému z azbuky za jiný z azbuky. Vedle záměn grafémů dochází při čtení i k jejich úplnému vynechání.

Nedostatečné osvojení azbuky jako nové grafické soustavy vyvolává i obtíže při čtení ručně provedeného zápisu spojitým lineárním písmem (tj. psací azbukou). Obdobně působí problémy čtení textu v tiskacím písmu ve verzálkách v azbuce.

Nedostatečná realizace výslovnostních zásad při čtenářském výkonu – např. redukce při výslovnosti vokálů jako čtených grafémů / písmen а, о v přízvučných a nepřízvučných slabikách, např. город, молоко, погода, карандаш.

Obtíže při uplatňování pravidel pro čtení písmene e, ё, э a znaků, tj. měkkého znaku ь a tvrdého znaku ъ, např. его, Европа, ещё, эпоха, мальчик, подъезд, kdy dochází k nepřesnostem ve výslovnosti.

Obtíže se čtením nově osvojených grafémů, konkrétně se projevují nesnáze při čtení grafémů я, е, ё, ю, ь a ъ ve všech polohách – přízvučných a nepřízvučných, např. моя, твоё, мясо, шестью, тетрадь, съестъ.

Obtíže se stanovením pohyblivého slovního přízvuku a s nácvikem a s realizací intonačních větých konstrukcí, např.: рука, слеза, замок, слово, с ученицей.

Problematická je správná realizace čtení předložek s následujícím plnovýznamovým slovem, např. в этом, с автором, без отца.

Obtíže se čtením a výslovností delších slov, např. здравствуй, пожалуйста, сегодня.

Psaní

V počáteční fázi výuky obtíže s osvojením si nové grafické soustavy – azbuky jako ruské abecedy v psací a tištěné podobě a míchání navzájem grafémů, tj. písmen velké a malé abecedy a tištěné a psací abecedy.

Přetrvávání obtíží s některými grafémy malé a velké azbuky a s tvary psacích písmen: А-а, Б-б, В-в, И-и, Р-р, С-с, Т-т, А, Н, Ю, Ч, Ц, ъ.

Obtíže a nesprávně realizované napojování grafémů se spoji grafémů, tj. s napojováním písmen v psací azbuce (v psaní lineárním spojitým písmem), např. grafémů л, м, я (ла, ам, ял). Při nácviku nového grafému je třeba důsledně dbát na správnou fixaci spoje grafémů s předchozím grafémem. Nácvik ztěžuje potřeba přesného provedení grafému, což může být při realizaci nácviku pro některé žáky se SPU limitujícím faktorem.

Obtíže se záměnami grafémů a neznalost grafémů, jež jsou pro žáka zcela nové, např. grafémy з, п, р, ч, ю, я, nebo záměna grafémů, jež si žák již osvojil v latince, avšak v ruské abecedě – latince nesou tyto grafémy jiný význam, např.: g, b, t, p.

Pravopis

Obtíže při zápisu slabik ги, ки, хи. Vznik tohoto typu chybovosti je často podmíněn negativním přenosem pravidla pro zápis těchto slabik v českém jazyce.

Opomíjení pravopisného pravidla k používání měkkého znaku ь v ruském jazyce u sloves v infinitivním tvaru a ve 2. os. jedn. čísla v přítomnosti, např.: делат místo делать, ты читаеш místo ты читаешь.

Obtíže se správnou aplikací pravidla k pravopisu záporné částice не u sloves a u zájmen v ruském jazyce, např.: он незнает místo он не знает, нескем místo не с кем.

Chybovost spojená s nesprávným uplatněním pravidla z českého jazyka o shodě podmětu a přísudku do ruského jazyka. Na rozdíl od českého jazyka byla v ruském jazyce provedena u shody podmětu s přísudkem unifikace koncovek, např. девушки танцевалы místo девушки танцевали. I v tomto případě se jedná další z příkladů negativního jazykového přenosu mezi češtinou a ruštinou jako blízce příbuzných jazyků.

Obtíže s uplatněním pravopisných pravidel u číslovek 1–40, 50–100, např. пять místo пять. Dále se jedná o pravopisné pravidlo k zápisu vokálů (samohlásek) po konsonantech (souhláskách) ж, ш, ч, щ, např. он жыл, широкий, чистый, щы místo он жил, широкий, чистый, щи.

Obtíže s grafickým vyjádřením fonému j, např. йа místo я, мои místo мой, мйасо/миасо místo мясо.

Obtíže s aplikací pravidla k zápisu velkých a malých písmen, tj. problematika užití velkých písmen v názvech, označeních, místních jménech, kdy žáci se SPU mechanicky přenášejí pravidla z českého jazyka do ruského jazyka.

Výslovnost a zvuková stránka jazyka

Artikulační obtíže se projevují chybovostí ve výslovnosti a jejich původ je možno hledat v nežádoucím působení negativního jazykového transferu, např.: výslovnost ж a ш je v ruštině vždycky tvrdé, realizace v ústním projevu i/y, tj. rozlišování ve výslovnosti и а ы apod.

Potíže žáka se SPU se týkají oblasti výslovnosti segmentálních jevů, tj. měkčení, výslovnosti tzv. šaplavek, redukce samohlásek v nepřízvučné pozici ve slově, dále pak obtíže v oblasti suprasegmentálních jevů, tj. nácvik rytmických modelů slov, pohyblivého slovního přízvuku, intonačních větných konstrukcí v porovnání s češtinou, zvýšenou pozornost je třeba věnovat nácviku intonace otázek,

především pak zjišťovacích otázek, dále způsobu vyjádření přání a negativního postoje a hodnocení.

Gramatika

Za důležité považujeme snahu přecházet ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka projevům přenosu negativního jazykového transferu z češtiny do ruštiny ve všech jazykových plánech.

Obtíže s nácvikem a fixací správných tvarů frází a konstrukcí, např.: vykání v ruštině: *Вера, будьте добры*, nebo vyjádření podmínky či přání, dále struktura větného typu s významem českého míti, např.: *У меня есть брат*. Nesnáze činí osvojení struktury větného typu přísudku s nulovou sponou, které jsou pro českého žáka novým větným typem, navíc však je tento typ v ruštině vysoko frekventovaný, např.: *Отец – учитель*.

V následující části bude podán stručný přehled legislativního rámce a kurikula pro výuku cizích jazyků na 2. stupni běžné základní školy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV a školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – ŠVP ZV

Schopnost komunikovat v cizím jazyce je důležitým předpokladem pro úspěšnou realizaci v profesním životě každého člena evropského společenství, napomáhá konkurenceschopnosti, mobilitě a pracovnímu uplatnění občanů. Jazyková vybavenost je také nezbytným předpokladem pro těsnější integraci evropských zemí. K cizím jazykům, zařazeným do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (Upravený RVP pro ZV, 2016), patří angličtina jako první cizí jazyk a jako další cizí jazyk francouzština, italština, němčina, ruština, španělština. Němčina je po angličtině druhým nejčastěji vyučovaným cizím jazykem v Česku, kdy počet zájemců o němčinu na straně žáků je v posledním desetiletí více méně stabilní. Ruský jazyk je v Česku na základních školách po angličtině a němčině třetím nejvyučovanějším cizím jazykem a posledním desetiletí registruje poměrně plynulý nárůst zájmu ze strany žáků a jejich rodičů – podrobnosti viz např. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010* (2010, 76).

Podpora výuky cizích jazyků patří v Česku k dlouhodobým prioritám MŠMT ČR. V nedávné minulosti byly učiněny konkrétní kroky ke zlepšení úrovně cizojazyčného vzdělávání.

Základním nástrojem pro zvyšování jazykových znalostí a jazykových kompetencí se v posledním desetiletí staly **rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy** – viz např. *Tematická zpráva ČŠI. Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009* (2010, 3–7). Konkrétně dlouhodobé vzdělávací cíle pro 2. stupeň běžné základní školy jsou součástí RVP ZV ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** – vzdělávací obory **Cizí jazyk a Další cizí jazyk**. Povinnost volby dalšího cizího jazyka v 7. či 8. ročníku ZŠ a v odpovídajících nižších ročnících víceletých gymnázií podporuje mnohojazyčnost⁴³, k níž vyzvala v roce 2008 členské státy Evropské unie Rada Evropy – viz *Usnesení Rady Evropy ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost* (2008). Popis úrovně *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2002) se v Česku stal východiskem pro stanovení výstupů vzdělávacích programů a také pro stanovení výstupní úrovně státní i školní části maturitní zkoušky z cizího jazyka. Ve školách postupně také nachází své uplatnění nástroj pro rozvoj jazykových dovedností a hodnocení – tzv. *Evropské jazykové portfolio* (2006, 24–39).

Souslovím **cizí jazyk** se v pedagogice označuje „vyučovací předmět zařazený v učebních plánech různých škol a vzdělávacích programů. Jednotlivé země se odlišují tím, které cizí jazyky, v kterém věkovém období žáků a s jakou časovou dotací zařazují jako předmět povinný, volitelný, nepovinný aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 356).

Jak již bylo uvedeno v kapitole výše, v RVP pro ZV je na 2. stupni základních škol a v nižších ročnících víceletých gymnázií vymezena výuka dvou cizích jazyků, konkrétněji tzv. předmětu **Cizí jazyk** a předmětu **Další cizí jazyk**.

Výuka cizího jazyka jako prvního cizího jazyka coby povinného předmětu je realizována ve 3. – 9. ročníku základní školy s tím, že přednostně je žákům a jejich zákonným zástupcům nabídnut anglický jazyk.

⁴³ K termínu mnohojazyčnost bývá někdy užíván jako synonymum výraz multilingvismus, vícejazyčnost.

Předmět Další cizí jazyk byl původně do roku 2011/2012 stanoven jako doplňující vzdělávací obor v RVP pro ZV s disponibilní časovou dotací 6 hodin na 2. stupni základních škol a v nižších ročnících víceletých gymnázií poslední tři akademické roky se však jedná o povinný předmět s disponibilní časovou dotací, jenž musí být realizován nejpozději od 8. ročníku základní školy.

RVP pro ZV (a Upravený RVP ZV, 2016) ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** obecně deklaruje souvztažnost cizojazyčné výuky s výukou mateřského jazyka i obou cizích jazyků navzájem, takže počáteční fáze výuky němčiny a ruštiny jako Dalšího cizího jazyka čerpá ze zkušeností, dovedností a osvojených klíčových kompetencí, jenž žák získal při studiu prvního cizího a též mateřského jazyka. Kolem dvanáctého roku věku je již žák schopen analyzovat zvolené strategie a styly učení, plně si uvědomit vlastní autonomii ve vyučovacím procesu. Žáci intelektuálně a sociálně dozrávají, dochází ke stimulaci myšlenkových operací, místo mechanické paměti je žáky často uplatňována paměť logická.

Při studiu dalšího cizího jazyka se žáci dokáží opřít o již utvořený lexikálně-gramatický jazykový systém mateřského jazyka, popř. čerpat ze zkušeností získaných při studiu prvního cizího jazyka, což je většinou angličtina. Tato myšlenka není zcela nová, využití pozitivního transferu a předcházení jazykové interferenci v češtině a ruštině zkoumal totiž v 70. letech 20. století V. Cícha (1975), S. Jelínek se spoluautory (1976) a další odborníci. V rámci problematiky metodiky cizích jazyků se těmito otázkami ještě před Cíchou zabíral Č. Liškář (1970) a E. Beneš (1970), jenž vyslovil tezi, že při osvojování dalšího cizího jazyka je dobré využít včasného počátku studia se zřetelem k mateřskému jazyku. Roli blízké příbuznosti ruštiny a češtiny jako dvou slovanských jazyků zkoumal M. Zatovkaňuk (1979), J. Veselý (1979) a další specialisté. Obdobnou příbuznost zaznamenáváme u německého a anglického jazyka, též se jedná o blízké příbuzné jazyky germánské jazykové větve.

Při zahájení výuky dalšího cizího jazyka dnes obecně didaktikové cizích jazyků propagují (např. Janíková et al, 2011, 145–150) u pubescentů včetně žáků se SPU a jinými handicapami využít zásadu imitace, názornosti, prvků audio-orální metody, alternativních metod, jazykových didaktických her, multisenzoriálního přístupu (Grenarová, 2008, 173) aj.

Upravený RVP pro ZV jasně definuje **vzdělávací obsah a očekávané výstupy vzdělávacího oboru Další cizí jazyk** – citace viz část C, kapitola 5.1.3 Další cizí jazyk (2016, s. 27–28):

„2. stupeň

Očekávané výstupy

POSLECH S POROZUMĚNÍM

žák

DCJ-9-1-01 rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou pronášeny pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně

DCJ-9-1-02 rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

DCJ-9-1-03 rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

DCJ-9-1-01p je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka

DCJ-9-1-02p rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování

DCJ-9-1-03p rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)

– rozumí otázkám, které se týkají základních osobních údajů (zejména jména a věku)

– rozumí jednoduchým pokynům učitele

MLUVENÍ

žák

DCJ-9-1-01p se zapojí do jednoduchých rozhovorů

DCJ-9-2-02 sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

DCJ-9-2-03 odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a podobné otázky pokládá

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-2-01p pozdraví a poděkuje, vyjádří souhlas a nesouhlas

DCJ-9-2-02p sdělí své jméno a věk

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

žák

DCJ-9-3-01 rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům

DCJ-9-3-02 rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům

DCJ-9-3-03 rozumí krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, a vyhledá v něm požadovanou informaci

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-3-02p rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)

PSANÍ

žák

DCJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři

DCJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

DCJ-9-4-03 stručně reaguje na jednoduché písemné sdělení

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

Žák

DCJ-9-4-02p reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby

Učivo

zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov

slovní zásoba – slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem

tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, reálie zemí příslušných jazykových oblastí

mluvnice – základní gramatické struktury a typy vět; jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění (viz Upravený RVP ZV, 2016, s. 27–28).“

RVP ZV, ve znění pozdějších předpisů, stanovuje výstupní úroveň znalosti cizího jazyka. Žák by měl ve výuce povinného předmětu **Další cizí jazyk** dosáhnout **výstupní úrovně A1**⁴⁴ dle klasifikace Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, 2002).

⁴⁴ V RVP pro ZV (2007) pro výuku dalšího cizího jazyka byl uveden obsah učiva pro úroveň A1 takto:

Pravidla komunikace v běžných situacích – pozdrav, poděkování, představování.

Jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost.

Tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje.

Slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu.

Jak již bylo řečeno výše, konkrétní realizaci RVP pro ZV představuje pro každou školu školní vzdělávací program (ŠVP), jenž sestavil a dle potřeby a aktuální situace a koncepce cyklicky inovuje tým pedagogů školy a jenž zohledňuje konkrétní možnosti a podmínky příslušné školy včetně tzv. silných a slabých stránek (tj. evaluace pomocí SWOT analýzy). ŠVP ZV tak zároveň poskytuje možnost přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělávání faktickým a individuálním možnostem a schopnostem žáka i podmínkám a situaci příslušné školy. Běžnou třídu tak může navštěvovat žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jenž v rámci čerpaného podpůrného opatření může být vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Současné pojetí výuky cizích jazyků před uzavřenými metodickými koncepty upřednostňuje flexibilitu, adekvátnost a pluralitu. Volba konkrétních vyučovacích metod, postupů a strategií zohledňuje harmonický rozvoj jedince, přihlíží k jeho potřebám, usiluje o otevřenost a humanizaci vzdělávacího procesu jako celku (Hendrich, 1988; Purm, Jelínek, Veselý, 2003).

Hlavní východiska komunikativní metody představují obsahy, tj. témata, a kontextualizace komunikace. Komunikace formou dialogu kultur je založena na synergii: výuka cizího jazyka je realizována prostřednictvím kultury a kultura naopak prostřednictvím jazyka.

Kromě toho ve výuce německého a ruského jazyka a v dalších cizích jazycích vedle komunikativního přístupu našly uplatnění i jiné metody, strategie a přístupy, jmenujme alespoň tzv. metodu situační, přirozenou metodu, metodu reakcí pohybem (The Total Physical Response Method), sekvenční přístup, projektové a problémové vyučování, diferencovaný a multisenzorický (multisenzorialní) přístup, vyučování v rolích, činnostní pojetí či smysluplné využití jazykové didaktické hry (Grenarová, 2007, 74–81) aj.

Na závěr této podkapitoly krátce naznačíme i „výhody“ výuky obou zkoumaných cizích jazyků, tj. německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka:

Základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, slovosled ve větě.

Z porovnání zaznamenaných obtíží v osvojování fonetického a fonologického plánu německého jazyka a anglického jazyka je zřejmé, že proces osvojování tohoto jazykového plánu je provázen u německého jazyka menším počtem nesnází.

S ohledem na české kulturní prostředí, historické souvislosti a při zohlednění zemí, s nimiž Česká republika sousedí, najde žák možnost dopomoci zejména u starších příslušníků členů rodiny a širšího příbuzenstva. Navíc geografická poloha Jihomoravského kraje nabízí možnost příhraniční spolupráce s rakouskými školami, což může být významným motivačním prvkem pro žáky a pro jejich školní i mimoškolní činnost. Tato vzájemná spolupráce je podporována různými rozvojovými programy na státní i regionální úrovni na rakouské i české straně hranice.

Ruština přináší výhody spojené s osvojováním blízce příbuzného slovanského jazyka, tj. podobnost gramatického systému a gramatické výstavby výpovědí, podobnost a částečnou srozumitelnost části slovní zásoby. Střední a starší generace základy ruštiny ovládá, takže může být nápomocna při počáteční fázi výuky a v domácí přípravě. Pro svou nově a nechtěně nabytou „exotičnost“ po roce 1989 se těší dnes ruština zájmu mladé generace jako další, tj. v pořadí druhý a třetí, osvojovaný cizí jazyk. Znalost ruštiny v kombinaci s angličtinou či němčinou může být výhodou i při profesním uplatnění v mezinárodním obchodu a rozvoji cestovního ruchu.

1.3 Hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků

Pro hodnocení v obecném významu je užíváno synonymně i označení **evaluace**, v kontextu pedagogiky se v posledních desetiletích uplatňuje sousloví **pedagogická evaluace**⁴⁵, při níž dochází ke „*zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 191). V běžné pedagogické komunikaci je realizováno průběžné oficiální či neoficiální hodnocení žáka pedagogem tak, že pedagog žákovi sdělí hodnocení jeho výkonu, tj. výsledku, nebo hodnocení průběhu vlastního procesu.

⁴⁵ V angličtině sousloví „pedagogická evaluace“ odpovídá slovní spojení educational evaluation/assessment.

Termín školní hodnocení býval v nedávné minulosti užíván i pro hodnocení školy jako instituce. V současnosti je však tato sféra hodnocení označována výrazem **evaluace**, kdy evaluací je rozuměn proces poskytující hodnotící informace o kvalitě a efektivitě činnosti při dosahování cílů. K označení vlastního hodnocení činnosti subjektem se pak užívá termín **autoevaluace**.

Hodnocení a sebehodnocení, aniž si to vědomě připustíme, je nedílnou součástí naší každodenní reality. Během dne se několikrát pouštíme do hodnocení, na jehož začátku je pozorování, poté porovnávání a na konci pak vynesení hodnotícího soudu. Hodnocení lze obecně charakterizovat jako jedinečný a přitom permanentní, často cyklicky se opakující proces či výsledek určité činnosti nebo stavu. V prostředí školy v hlavním vzdělávacím proudu se dříve nebo později každý žák seznámí s nejrůznějšími podobami **hodnocení**.

V kontextu školy hovoříme o pedagogickém hodnocení a o školním hodnocení, přičemž dle našeho názoru mezi oběma termíny existují jisté odlišnosti a specifika, jež je zapotřebí řádně rozkrýt a poté respektovat. Podle Slavíka hodnocení označuje „*porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího*“ (1999, s. 15) a dále „*hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby*“ (1999, s. 21).

Hodnocení ve školní praxi⁴⁶ má svá specifika, jimiž se odlišuje od jiných sfér lidské činnosti. K jeho důležitým rysům náleží pravidelnost, srozumitelnost, autonomie a poměrně vysoká úroveň objektivnosti.

Školní hodnocení má nesporný vliv i na průběžné formování a rozvíjení psychické stránky osobnosti žáka, na stupeň jeho sebepojetí a kvalitativní úroveň sebehodnocení. Za vhodných podmínek může hodnocení vést i k uspokojování některých potřeb žáka, a to především v situaci, kdy hodnocení má být předmětem učení a žák aktivním hodnotitelem.

⁴⁶Kolář a Šikulová vymezují další odlišnosti obecného hodnocení od hodnocení ve škole: školní hodnocení „je systematické a permanentní, vztahuje se k hodnocení výsledků práce žáků i k hodnocení kvality průběhu učení, je součástí zpětné vazby v procesu, kdy si žáci osvojují dovednost učit se“ (2009, s. 18–22).

Pedagogické hodnocení vymezuje Pasch jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem*“ (1998, s. 104). Jeho přístup k pedagogickému hodnocení komentuje a dál rozvádí v publikaci *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxe* (1999, s. 23) Slavík.

V konceptu naší práce se opíráme o Slavíkův názor, že pedagogické hodnocení je „*systematickou, tj. připravenou, cílevědomě organizovanou činností, doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení*“ (Slavík, 1999, s. 24) a **školní hodnocení** chápeme v širším slova smyslu jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999, s. 23). Zároveň je však nutno ve shodě se Slavíkem podotknout, že i přes veškerou obsahovou šíři pedagogické hodnocení do svého záběru toto hodnocení nezahrnuje a ani jinak nepojímá „*spontánní hodnotící procesy, zejména ze strany žáků a rodičů⁴⁷, které zde považujeme rovněž za důležité východisko pro pedagogickou práci s hodnocením*“ (1999, s. 23).

Ponechejme nyní stranou skutečnost, že pro důsledné rozlišení obou termínů je třeba rozlišovat řadu nuancí a faktorů, což činí jejich diferenciaci v teoretické i praktické rovině ještě složitější. Školní hodnocení totiž často poskytuje pouze přibližné údaje, informace či hodnoty. Proto obě výše uvedené terminologické charakteristiky školního hodnocení doplníme, jak navrhuje Mareš (1989, s. 37), o důležité východisko, a to že školní hodnocení „*musí vycházet z různých, navzájem se doplňujících a korigujících pohledů na tutéž skupinu proměnných*“.

Pedagogické hodnocení vnímáme jako hodnocení zastřešující hodnocení, jež ve vyučování realizují přímí účastníci ve výuce, tj. žáci, učitel, asistent pedagoga, další pedagogičtí pracovníci, ředitel školy. Toto hodnocení bývá nazýváno hodnocením od interních (přímých či nepřímých) hodnotitelů. Profesionální či laické hodnocení realizují i externí hodnotitelé, tj. pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci a laická veřejnost vstupující do školy z vnějšku v pozici hospitujícího učitele, praktikanta, stážisty, budoucího pedagogického pracovníka (tj. studenta) v pregraduální přípravě. K externím hodnotitelům se řadí i pedagogický a nepedagogický pracovník školního poradenského zařízení (tj. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, střediska výchovné péče aj.), supervizor, školního inspektor,

⁴⁷ Kromě rodiče i zákonného zástupce žáka.

odborný pracovník zastupující zřizovatele, státní instituce či neziskové a dobrovolnické organizace, popř. nejnověji člen revizního týmu a v neposlední řadě rodiče žáka či jeho zákonný zástupce.

Školní hodnocení⁴⁸ žáků je systematické, permanentní a do jisté míry prostřednictvím stanovených kritérií pro hodnocení i standardizované.

Tematikou školního hodnocení žáků a studentů se zvláštním zřetelem na slovní hodnocení, jež není stále v našich školách uplatňováno v žádoucí a potřebné míře, se zabývá trio spoluautorek Košťálová, Miková a Stang (2012). Kromě funkcí hodnocení, kritérií a indikátorů se zaměřují na uplatňování slovního hodnocení v každodenní školní praxi, tj. analyzují otázku používání tzv. **posuzujícího jazyka** jako nálepkujícího hodnocení a **popisného jazyka** jako nástroje kvalitní zpětné vazby. Upozorňují na možná rizika **slovního hodnocení** obou typů a sumarizují nesporné výhody slovního hodnocení pro žáka i jeho rodiče. Věnují se i rozvoji sebehodnocení a využití žákovského portfolia.

Obecně se u žáka se SPU mohou projevit pocity nejistoty a méněcennosti, sklony k sebedoceňování, ke zmenšování svých úspěchů, což má za následek i oslabování sebeúcty a schopnosti vyrovnat se s příčinami i důsledky školní neúspěšnosti a nedostatečných výkonů.

Žák se SPU často nedisponuje ani potřebnou dávkou adekvátní sebedůvěry, takže těžko hledá odhodlání k jakékoli změně v procesu učení i ve svém životě, což se zákonitě promítá i do jeho přístupu k hodnocení a sebehodnocení. V případě, že se změnu podaří provést, nemá často dostatečně pevnou vůli, aby v nastoleném novém proaktivním přístupu k učení vytrval. Bez vhodně prováděné reedukace a vytrvalé snahy o kompenzaci SPU žák při pokračující neúspěšnosti ztrácí motivaci k učení, takže se postupem času dostane do začarovaného kruhu, kdy se přestává snažit a vyvíjet potřebné úsilí o zlepšení. Situace mu přitom není úplně lhostejná, neví si však rady, jak ji řešit. Někdy se u něj mohou objevit i psychosomatické a emoční problémy.

⁴⁸Poskytuje informace, „jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 18).

Často tak žák se SPU neumí při vyučování adekvátně ohodnotit nejen výkon vlastní, ale ani výkony ostatních. Frustrace z prožívané dlouhodobé školní neúspěšnosti mohou vést k permanentnímu stresu, napětí a nízké toleranci vůči zátěžovým situacím. Dle Matějčka a Vágnerové (2006) se v těchto případech SPU stávají sociálním stigmatem, a proto by měl pedagog ve výuce i mimo ni věnovat zvláštní pozornost sociálním interakcím a pozici žáka se SPU v žákovské skupině. Pro utváření přiměřeného sebevědomí, sebereflexe a sebehodnocení je kontakt s intaktními spolužáky velmi důležitý.

Sebehodnocení tvoří emoční složku sebesystému, a představuje tak emocionální aspekt „jájství“, tj. zrcadlí vztah jedince k sobě samému. Zjednodušeně řečeno – sebepojetí zahrnuje tři složky, a to kognitivní, emocionální a konativní. Dle Blatného sebehodnocení kulminuje v krajních mezích: „*pozitivita – negativita, stabilita – labilita, nízká úroveň – vysoká úroveň*“ (2001, s. 117).

Obecně definuje sebehodnocení např. Průcha (1998, s. 209). Z didaktického hlediska lze sebehodnocení chápat jako kompetenci (Matějček, s. 1991), jež podporuje žákovskou autonomii, kdy žák zodpovídá za kvalitu a efektivitu procesu učení, aktivně se v něm angažuje, kriticky myslí a zároveň plánuje a zohledňuje své konání (Kolář & Šikulová, 2009). „*Sebehodnocení je zaměřeno na kvalitativní posuzování žákovského výkonu*“ (Petty, 1996, s. 352) a je řazeno mezi metody formativního hodnocení.

Sebehodnocení představuje z didaktického hlediska kompetenci, jež podporuje žákovskou autonomii. Sebehodnocení lze vnímat jako „proces zpětné kontroly, který žáka vede k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech; k znovu vybavení si toho, co se stalo; k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl; k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 151). Tyto postuláty jsou logicky platné i ve výuce cizích jazyků.

Hodnocení ve výuce cizích jazyků je téma samo o sobě složité a citlivé. Pro hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU to platí stoprocentně a je třeba vzít v úvahu, že i částí pedagogické veřejnosti je hodnocení přijímáno jako „*značně rozporuplný prvek vyučování. Dotýká se sebevědomí žáka, jeho aspirací, jeho motivací, otevírá perspektivy, nebo naopak přivírá dveře do budoucna. Trápí žáky i učitele, rozčiluje rodiče. Ale bez hodnocení nemůže vyučování plnit svou funkci výchovně-vzdělávacího procesu*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 8–9).

Do hodnocení ve výuce cizích jazyků se spolu s individualizací, diferenciací, zohledňováním a včleňováním žáků se SPU v rámci inkluzivního či společného vzdělávání v běžných třídách základních škol promítají nové nároky a požadavky na jeho pojetí. Hodnocení žáků se SPU a jejich sebehodnocení ve výuce cizích jazyků v běžné třídě hlavního vzdělávacího proudu na 2. stupni základních škol představují dvě základní východiska pro naši práci.

Problematice hodnocení žáků se SPU a různým inovativním přístupům k hodnocení jejich výkonu se v souladu s měnící se koncepcí vzdělávacího systému všech stupňů škol v České republice v posledních dvaceti letech věnovali např. Janíková a Bartoňová (2003), Jucovičová, Lenochová, Žáčková a Sovová (2007), Matějček (1995), Michalová (2001), Pokorná (2010), Slavík (1999), Šigutová (2004), Zelinková (2006) a řada dalších. Tito odborníci se shodují, že v rámci hodnocení žáků se SPU je vhodné uplatňovat typy hodnocení vycházející z diferencovaného a individualizovaného přístupu. To jsou typy hodnocení, jež zaznamenávají i sebemenší posun žáka k lepšímu, oceňují žákovu snahu, vyvinuté úsilí a projevený zájem a pracují s pozitivním způsobem hodnocení (hodnoceno je jen dobře osvojené a to, co žák stačil provést, tj. ne naopak: neosvojené dosud učivo a neprovedená řešení úkolů). Ve výuce cizích jazyků je důležité pracovat systematicky s chybou, jež může prostředkem k sebepoznání a zlepšování se. Upřednostňovány mají být typy hodnocení poskytující žáku se SPU zpětnou vazbu a podporující jeho sebereflexi. Žák se SPU je tak veden k osvojování si sebehodnocení jako jedné z klíčových kompetencí.

Pokud zacílíme naši pozornost na roli učitele v hodnotícím procesu, je třeba hned na úvod konstatovat, že mezi výše uvedenými odborníky panuje shoda ohledně role učitele ve výuce cizího jazyka, a to že role učitele je v hodnocení žákova výkonu nezastupitelná. V této souvislosti s rolí učitele je důraz kladen i na nutnost klidného a spravedlivého provázení žáka školním prostředím, na motivaci k efektivnímu výběru vhodných a účinných učebních strategií⁴⁹. Dobrý učitel cizích jazyků při hodnocení⁵⁰ žáka se SPU se snaží eliminovat stres a obavy z neúspěchu či selhání a naopak usiluje o podporu a soustavné rozvíjení „silných stránek“ žáka, podporuje jej v

⁴⁹Strategie školy jako instituce ve sféře podpory žáků se SPU zkoumají anglistky Píšová a Kostková (2011, s. 114–136).

⁵⁰ Hodnocení, jeho aspektům a specifikům v jednotlivých cizích jazycích se věnoval i jeden z dílčích řešitelských týmů Výzkumného záměru PdF MU *Speciální potřeby žáků v kontextu RVP pro základní*

jeho úsilí, pozitivně jej motivuje⁵¹, dodává mu odvahy a zároveň jej nabádá k trpělivosti, vytrvalosti a poctivému přístupu ke studiu daného cizího jazyka.

Také v mezinárodním kontextu je možné zaregistrovat základní směry k hodnocení a sebehodnocení, jež reagují na učiněné změny v oblasti vzdělávání. Jedná se o směřování k větší zodpovědnosti a autonomii žáků, o hledání efektivního hodnotícího nástroje, jež reaguje na inovativní změny ve vzdělávání a konkrétní potřeby praxe, k nimž posílení hodnotícího a sebehodnotícího procesu rozhodně patří. Projevují se tendence poskytovat spolu s celkovým, věcným hodnocením žákům i konstruktivně pojatou zpětnou vazbu (Sellin, 2004). Objevují se snahy o aktivizaci externího hodnocení, kdy externí hodnocení je reflektováno jako důvěryhodný zdroj objektivních údajů o výsledcích ve vzdělávání, nebo úsilí o porovnávání kvality poskytovaného cestou plošného testování v podobě nejrůznějších snah o standardizaci hodnocení (srovnej s trendy u nás – státní část maturitních zkoušek, celorepublikové testování žáků ve vybraných předmětech a ročnících aj.). Tento přístup zdůrazňuje snahu o dosažení co nejvyšší objektivity hodnocení.

Opačné trendy jsou zaregistrovány např. ve Spojených státech amerických i v některých zemích Evropské unie a mimo ni, a to že přehnaně velký tlak na sumativní a externí hodnocení má i svá negativa. K nejčastěji zmiňovaným nežádoucím tendencím, jež deformují přirozenou potřebu vzdělávat se, je řazeno nadměrné osvojování si testové gramotnosti jako schopnosti rychle se zorientovat v systému organizace, struktury a obsahu testů i ve vlastním procesu testování, drilování nevhodnějších strategií přístupu k vyplňování testu až na úroveň mechanicky vykonávaných činností v podobě fixace návyků.

vzdělávání, id. č. VZ MSM 0021622443 (Hanušová, 2011, s. 68–83; Kyloušková, 2011, s. 137–156; Janíková, 2011, s. 84–113; Grenarová, 2011, 45–67).

⁵¹Např. téma vhodné motivace, pozitivního vedení a poskytování individualizované podpory žákům se SPU ve výuce francouzského jazyka dlouhodobě řeší metodička francouzského jazyka Geffroy Konšťáček (2011, s. 26–44). Zastává názor, že obdobně, jako k tomu dochází u Evropského jazykového portfolia (EJP), tak i individualizovaná podpora, poskytovaná učitelem žákovi se SPU, a používání formativního hodnocení a sebehodnocení ve výuce přináší zlepšení žákova výkonu i vnímání vlastního obrazu ve výuce francouzského jazyka.

Dalším přístupem, jenž lze v mezinárodním měřítku zaznamenat, je koncepce, v jejímž rámci našly uplatnění postuláty formativního hodnocení. Základním rysem je naplňování v praxi vzdělávací potřeby žáků formou individualizace a vnitřní diferenciaci, posilování žákovské autonomie a osobní zodpovědnosti i odpovědnosti každého učitele za účinnost poskytovaných podpůrných opatření, zvyšování efektivnosti výuky a rozvíjení vhodných učebních strategií podle speciálních potřeb každého jedince.

Na tomto místě je nutno zdůraznit, že téma hodnocení a jeho efektivnosti není v pedagogice vůbec nové. V Anglii byla již v 1988 sestavena odborná pracovní skupina, jejímž ústředním zadáním bylo připravit reformu hodnocení (Assessment Reform Group). Od samotného počátku řešení tohoto úkolu členové pracovní skupiny zdůrazňují koncepci tzv. hodnocení podporující učení (assessment for learning – AfL). V praxi se uskutečnila řada výzkumných šetření zaměřených na posouzení vlivu sumativního hodnocení. Skupina prezentovala hmatatelné výsledky o škodlivosti preferování sumativního hodnocení ve školní praxi (Black, 2003; Gardner, 2006). Ideová teze hodnocení podporujícího učení byly dále rozpracovávány a vedla k vytvoření teoretické základny „hodnocení jako učení“ (assessment as learning) (Earl, 2003).

Black a Wiliam (2001) soudí, že východisko pro formativní hodnocení představuje diagnostické hodnocení, přesně registrující konkrétní vzdělávací potřeby žáků a evidující projevy specifických poruch žáků. Oba odborníci ve prospěch formativního hodnocení argumentují, že hodnocení by mělo žákovi poskytnout v rámci zpětné vazby i sdělení „o konkrétních kvalitách práce žáka, rady, jak se žák může zlepšit a měla by se vyhnout srovnávání s ostatními žáky“ (2001, s. 6). Propagují i vrstevnické hodnocení a sebehodnocení a jejich zavádění do praxe, hned však dodávají, že tato hodnocení, mají-li být účinná, mají svá úskalí. Ta spatřují v opravdu dobrém obeznání žáka se stanovenými cíli učení (se), v jasně a přesně formulovaných potřebách a etapových cílech v podobě důležitých milníků. A varují, že minimálně bez dobrého seznámení žáka s nastavenými kritérii hodnocení ztrácí hodnotící proces smysl. Zdůrazňují, že je třeba žáka vtáhnout do hodnocení. Za ideální považují situaci, kdy se žáci velkou měrou přímo podílejí na formulování jednotlivých hodnotících kritérií. To jsou však všechno činnosti, vyžadující velký časový prostor. A toho, jak často

zaznívá od učitelů, je ve vyučování málo. Zda tomu tak opravdu je, toť otázka. V každém případě však nelze vynášet unáhlené a jednoduché soudy, poněvadž vyučovací proces, hodnocení a sebehodnocení přímo zasahuje i řada dalších faktorů, než je čas.

Právě v smysluplném naplňování platformy hodnocení podporujícího učení vidí odborníci velké riziko, spočívající ve skutečně kvalitní přípravě a perfektní profesní metodické vybavenosti učitelů. Black a Wiliam se obávají, že „*učitelé nepřijmou atraktivní myšlenky, i kdyby byly podpořené výzkumem, pokud tyto budou prezentovány jako obecné principy – každodenní život učitelů je příliš náročný a křehký, takže jen ti nejlepší z nich toto zvládnou*“ (2001, s. 10).

Jak již bylo zmíněno, uvědomělé a autonomní učení je nezbytným důležitým předpokladem pro aplikaci kritériálního hodnocení a individualizace v hodnocení (srovnaj s tzv. individuálními vztahovými normami – self-reference assessment, viz Košťálová, Miková & Stang, 2012, s. 23). Uvědomělé a autonomní učení vychází ze základní teze, a to že parametrem pro volbu vhodné učební strategie je důležité srovnání žákova výkonu s jím dosaženým výkonem v minulosti a ne srovnání žákova výkonu s výkonem členů vrstevnické skupiny, tj. příslušné školní třídy, odpovídající sociální skupiny apod.

Společně s koncepcí o individualizaci vzdělávacího procesu se stále více prosazuje i platforma „zvládající učení“ (mastery learning), jejímž východiskem je zásada, že každý jedinec má své konkrétní potřeby ohledně časového prostoru, jenž vychází z předpokladu, že každý žák potřebuje svůj čas na osvojení (si) učiva a tento časový interval může být velmi různorodý (Vališová & Kasíková, 2011).

V naší práci pokládáme za stěžejní teoretické východisko Slavíkův koncept hodnocení a sebehodnocení ve školní praxi, jenž Slavík vyložil v odborné *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* (1999). Pracujeme v souladu s jeho pojetím funkcí, typů hodnocení i pedagogického a školního hodnocení. Za velice podnětnou při hledání teoretických východisek naší práce považujeme publikace *Hodnocení žáků* autorské dvojice Kováře a Šikulové, především pak kapitoly o funkcích, formách a typech hodnocení a o žakově a učitelově interakci (2009). V této publikaci jsme čerpali inspiraci i pro uchopení tematiky hodnocení žakovských kompetencí, sebehodnocení, aplikaci zásady objektivit a subjektivit ve školním hodnocení a pro porozumění samotné roli a důležitosti pozitivního a negativního hodnocení žáků v procesu učení (se).

Jako teoretické východisko k vymezení kritérií a indikátorů hodnocení a sebehodnocení nám posloužila monografie *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* autorského kolektivu Košťálové, Mikové a Stang (2012). V oblasti sebehodnocení nám byla oporou publikace Kratochvílové *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol* (2011). Práce *Hodnocení a sebehodnocení žáka* též autorů ve spolupráci s Černou (2012) nám byla nápomocná při třídění vzhledu do problematiky formativního hodnocení a sebehodnocení, tj. do hodnocení a sebehodnocení jako procesu uplatňovaného v praxi, jehož aktivním účastníkem a zároveň středobodem pro veškeré dění je žák a jeho potřeby.

V současném přístupu k hodnocení a sebehodnocení v rámci jednotlivých koncepcí a platforem je třeba mít na zřeteli tyto proměnné:

Subjekt/objekt, tj. kdo/co a kým je hodnoceno;

Kritéria, tj. jaké jsou při hodnocení a sebehodnocení použity indikátory;

Účel, tj. za jakým účelem je hodnocení a sebehodnocení realizováno;

Interpretace výsledků, tj. jak, proč a kým jsou získané výsledky hodnocení a sebehodnocení vykládány.

Je proto bezpodmínečně nutné, aby učitel německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka při hodnocení žáka se SPU jako speciálními vzdělávacími potřebami průběžně přihlížel ke specifickým a individuálním zvláštěm žáků, bral do úvahy všechny přímo i nepřímo působící faktory, průběžně je vedl k sebehodnocení i kvalitnímu hodnocení, podněcoval žákův zájem, udržoval motivaci na potřebné úrovni, usiloval o motivaci žáka k celoživotnímu učení (se). To jsou totiž cenné devizy pro budoucí profesní uplatnění žáka.

Učitel musí při hodnocení žáka a při vedení žáka k sebehodnocení ve výuce cizího jazyka zohledňovat individualizaci a diferenciaci procesu učení (se) v souladu s žákovými speciálními vzdělávacími potřebami, tj. v souladu s podporou poskytovanou formou podpůrných opatření příslušného stupně ve vzdělávání na 2. stupni základní školy v hlavním vzdělávacím proudu.

Legislativní rámec pro hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávání žáků v České republice se řídí *školským zákonem*, tj. *zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů (viz

zákon č. 82/2015 Sb.), v němž je hodnocení výsledků vzdělávání žáků upraveno § 51 až § 53. Konkrétně § 51 definuje frekvenci sumativního hodnocení v podobě výpisu z vysvědčení a zároveň uvádí tři možnosti provedení hodnocení výsledků vzdělávání žáka – klasifikační stupeň neboli klasifikace, slovní vyjádření, kombinace obou uvedených⁵². V odst. 4 je stanoveno, že u žáka s vývojovou poruchou učení v běžné škole „rozhodne ředitel o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka“.

V § 52 je vyložen postup žáka do vyššího ročníku, v odst. 2 a 3 je specifikováno hodnocení v náhradním termínu za 1. a 2. pololetí. V případě pochybností o správnosti hodnocení má dle odst. 4 zákonný zástupce právo požádat ředitele školy o přezkoumání výsledků hodnocení žáka⁵³, v případě ředitele jako vyučujícího pak příslušný krajský úřad. „Pokud není dále stanoveno jinak, ředitel nebo krajský úřad nařídí komisionální přezkoušení žáka“. To se koná nejpozději do 14 dnů od doručení žádosti či dle dohody o termínu se zákonným zástupcem žáka. Na základě žádosti ředitele školy či krajského úřadu poskytne Česká školní inspekce součinnost. Odst. 6 specifikuje povinnost opakovat ročník pro žáka plnícího povinnou školní docházku z důvodu neprospěchu či nemožnosti jej hodnotit ve 2. pololetí školního roku.

⁵² Vzájemný převod klasifikace a slovního hodnocení škola provede na základě žádosti rodičů / zákonného zástupce či školy při přestupu žáka na školu s odlišným způsobem hodnocení a převod slovního hodnocení na klasifikaci pro účely přijímacího řízení na střední školy – viz odst. 3 § 51.

⁵³ Přezkoumání výsledků je možno „do 3 pracovních dnů ode dne, kde se o hodnocení prokazatelně dozvěděl, nejpozději však do 3 pracovních dnů ode dne vydání vysvědčení“ (viz § 52, odst. 4).

Opravné zkoušky⁵⁴, jejich organizační a formální náležitosti, vlastní průběh, varianty postupu, hodnocení a důsledků neúspěchu u opravné zkoušky jsou specifikovány v § 53⁵⁵.

Podrobnější instrukce k hodnocení výsledků žáků a k formálním i praktickým náležitostem stanoví MŠMT ČR prováděcím právním předpisem.

Poslední úprava⁵⁶ Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Upravený RVP ZV, 2016), platná od 1. 9. 2016, bezprostředně reaguje na požadavky

⁵⁴ Konají je „žáci devátých ročníků a žáci, kteří na daném stupni základní školy dosud neopakovali ročník, kteří na konci druhého pololetí neprospěli nejvýše ze dvou povinných předmětů s výjimkou předmětů výchovného zaměření“. Termín opravné zkoušky, jež je realizována komisionálně, stanovuje ředitel školy, přičemž žák může vykonat v jeden den pouze jednu opravnou zkoušku (viz § 53, odst. 2).

⁵⁵ V odůvodněných případech může krajský úřad nařídit „konání opravné zkoušky a komisionálního přezkoušení dle § 52, odst. 4 na jiné základní škole“ (viz § 53, odst. 4). Krajský úřad může požádat o účast školního inspektora.

⁵⁶ Poslední úprava RVP ZV byla provedena 22. února 2016 – viz (Upravený RVP ZV [online], 2016). Pro lepší přehled uvádíme přehled o vývoji úprav RVP ZV – řazeno chronologicky sestupně, tj. od současnosti do roku 2004 (Upravený RVP ZV [online], 2016): 1. *Opatření ministryne RVP_ZV_2016.pdf* č. j.: MŠMT-28603/2016 ze dne 22. února 2016, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v souvislosti v novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných; 2. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 9. 7. 2013* (č.j. MSMT-26522/2013) s účinností od 1. září 2013 – zařazení upravených Standardů pro základní vzdělávání jako přílohy 1 RVP ZV; 3. *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání účinný od 1. 9. 2013* (v současnosti účinný dokument RVP ZV vč. Příloh a se zapracovanými změnami na základě Opatření 1 – 9): Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP; 4. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 29. 1. 2013* (č.j. MSMT-2647/2013-210) s účinností od 1. září 2013 – úprava některých kapitol RVP ZV a zařazení Dalšího cizího jazyka do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace; 5. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 18. 1. 2012* Čj. MSMT-1236/2012-22 – Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – doplnění „Standardů pro základní vzdělávání“ jako přílohy 1 RVP ZV; dosavadní příloha upravující vzdělávání žáků s LMP se označí jako příloha 2 RVP ZV. Účinnost opatření byla od 1. září 2012; 6. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od*

Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018. Kap. 8 v části D této poslední verze úpravy RVP ZV (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144–148) věnuje pozornost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytování podpory těmto žákům formou **podpůrných opatření**⁵⁷.

Na základě RVP ZV, ve znění pozdějších předpisů, jednotlivé školy sestavují a realizují školní vzdělávací program (ŠVP), v němž zohledňují potenciál žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Při plánování a realizaci vzdělávání těchto žáků je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší*“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144).

Záměrem podpory vzdělávání formou podpůrných opatření je co nejúplnější začlenění a co největší uplatnění vzdělávacích možností a schopností každého žáka při zohlednění jeho individuálního potenciálu. Učitel během výchovně vzdělávacího procesu modifikuje aplikované vzdělávací strategie tak, aby byly v souladu s nastavenými podpůrnými opatřeními. Vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními ve

1. 9. 2010 (se zapracovanými změnami na základě Opatření 1 – 7). Tento RVP ZV byl účinný v období 1. 9. 2010 – 31. 8. 2013. 7. *Opatření ministra doplňující vzdělávací obsah o další doplňující vzdělávací obory: Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 20. 8. 2010* (č. j.: 20772/2010-2) – zařazení Filmové a audiovizuální výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV; *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 30. 7. 2010* (č. j.: 20092/2010-2) – zařazení Taneční a pohybové výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV; 8. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 16. 12. 2009* (č. j.: 2586/2010-22) – zařazení Etické výchovy mezi Doplňující vzdělávací obory RVP ZV; 9. *RVP ZV účinný od 1. září 2007* (se zapracovanými změnami z Opatření 2 – 4). Tento RVP ZV byl účinný v období 1. 9. 2007 – 31. 8. 2010; 9. *Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy ze dne 26. 6. 2007* (č. j.: 15523/2007-22-2), kterým se upravil především Rámcový učební plán a kapitoly 5.9 Člověk a svět práce RVP ZV. 10. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 30. 4. 2007* (čj. 24653/2006-24) s účinností od 1. září 2007, kterým se zařazuje do RVP ZV kapitola 8.3; 11. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy z 29. 8. 2005* (čj. 27002/2005-22) s účinností od 1. září 2005, jímž se doplnila příloha RVP ZV upravující pro vzdělávání žáků s LMP a upravily se určité části dokumentu; 12. *RVP ZV_2005_příloha upravující vzdělávání žáka s LMP*; 13. *RVP ZV, základní verze 2005*.

⁵⁷Podotýkáme, že „začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144), tj. vyhláška č. 27/2016 Sb.

škole hlavního vzdělávacího proudu na základě RVP ZV, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu se ŠVP je uskutečňováno pro žáky:

s podpůrnými opatřeními prvního stupně s možností využití PLPP;

s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, zejména s využitím IVP.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž jsou poskytovány podpůrná opatření druhého až pátého stupně a jsou vzděláváni podle IVP, lze v rámci podpůrných opatření „**upravit očekávané výstupy**⁵⁸ stanovené ŠVP, případně **upravit vzdělávací obsah**⁵⁹ tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144). Úpravy očekávaných výstupů v příslušném ŠVP jsou prováděny v IVP jako v podpůrném opatření⁶⁰. S tímto bezprostředně souvisí i provádění úpravy hodnocení.

V rámci individualizace a diferenciací vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné pro žáky s úpravou vzdělávacích obsahů jako pod-

⁵⁸ Viz §16 odst. 2 písmeno e) *školského zákona*. Od třetího stupně podpůrných opatření mají pedagogičtí pracovníci nárok na metodickou podporu (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145) v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

⁵⁹ Viz §16 odst. 2 písmeno b) *školského zákona*. Při úpravách vzdělávacích obsahů dle ŠVP „části vzdělávacího obsahu některých vzdělávacích oborů lze nahradit jinými vzdělávacími obsahy nebo nahradit celý vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru obsahem jiného vzdělávacího oboru“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

⁶⁰ Podpůrné opatření IVP poskytuje žákům s podpůrnými opatřeními od třetího stupně možnost úprav výstupů ze vzdělávání. „Očekávané výstupy vzdělávacích oborů mohou být upravovány“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 144) a v souladu s nimi lze modifikovat i výběr učiva.

půrného opatření v IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení realizovat **speciálně pedagogickou**⁶¹ a **pedagogickou intervenci**⁶². Konkrétní počet vyučovacích hodin intervence se odvíjí od stanového stupně podpory a časová dotace pro intervenci je udělována z disponibilní časové dotace, popř. z minimální časové dotace vybrané vzdělávací oblasti/oboru (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

V podkap. 8.2 v části D jsou jasně stanoveny podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními, jež jsou úzce provázány s hodnocením žáka se SPU. V běžných školách je zapotřebí⁶³ u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména:

uplatňovat individualizaci a diferenciaci ve výchovně vzdělávacím procesu, „*při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky*“ (RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2015, s. 146);

zajistit všechna stanovená podpůrná opatření pro vzdělávání žáků (srov. § 16 odst. 2 *školského zákona*);

realizovat dělení a spojování vyučovacích hodin, je-li k tomu důvod (srov. § 26 odst. 1 *školského zákona*);

uplatňovat formativní hodnocení těchto žáků;

uskutečňovat „spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství“ (především při

⁶¹ Pod označením speciálně pedagogická intervence „se rozumí vyučovací hodiny poskytované školským poradenským zařízením (speciálním pedagogem, psychologem školy) podle individuálních potřeb žáka“ (RVP ZV [online], 2016, s. 145).

⁶² Pod označením pedagogická intervence „se rozumí vyučovací hodiny stanovené v ŠVP a zajišťované školou ke zvládnutí vzdělávacího obsahu u žáků s podpůrnými opatřeními“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 145).

⁶³ Pro žáky se SVP je kromě toho nutno: umožňovat vzdělávání žáka se sluchovým postižením v komunikačním systému dle jeho konkrétních potřeb a zkušeností (srov. § 16 odst. 7 *školského zákona*); umožňovat vzdělávání žáka využívajícího alternativní či augmentativní komunikaci v komunikačním systému dle jeho konkrétních potřeb a zkušeností (srov. § 16 odst. 8 *školského zákona*).

tvorbě a realizaci IVP), včetně spolupráce s jinými školami (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 146).

Kap. 11 v části D v poslední verzi úpravy RVP ZV a s platností od 1. 9. 2016 (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 153–154) je věnována pozornost zásadám pro zpracování, vyhodnocování a úpravu **Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (ŠVP ZV). Za plné uplatnění výše uvedených zásad zodpovídá ředitel, jenž deleguje funkci koordinátora na svého zástupce či jiného člena pedagogického sboru⁶⁴. Příprava, vyhodnocování a úpravy ŠVP ZV⁶⁵ jsou významným ukazatelem autonomie i odpovědnosti pedagogických i nepedagogických pracovníků za způsob a výsledky vzdělávání. Účast všech těchto pracovníků se promítá do spoluodpovědnosti za naplňování ŠVP v co nejlepším sociálním klimatu a v co nejpříznivějších konkrétních podmínkách dané školy.

V zásadách pro zpracování ŠVP ZV je stanoveno, že školní vzdělávací program:

„zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 153);

v případě potřeby „umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 153);

při vytváření předpokladů pro naplňování vzdělávacího obsahu zohledňuje „věkové zvláštnosti žáků a jejich individuální předpoklady“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 153) a postupně formuje a rozvíjí klíčové kompetence žáka;

⁶⁴ Právo vyjadřovat se k ŠVP přísluší školské radě. ŠVP je veřejným dokumentem, jenž je nedílnou součástí povinné dokumentace školy. Veřejnosti je zpřístupněn k nahlédnutí, pořízení opisů, výpisů a kopií (viz provázanost s § 5, odst. 3 *školského zákona*).

⁶⁵ Konkrétně povinnost sestavit a realizovat základní vzdělávání podle školního vzdělávacího programu na základě konkrétních vzdělávacích záměrů, zohlednění potřeb a možností žáků, oprávněnosti požadavků rodičů či zákonných zástupců žáků, reálných podmínek, postavení školy v regionu, sociálního klimatu školy a jejího bezprostředního okolí, v němž je vzdělávání příslušnou školou realizováno, vychází z § 3, odst. 2 a § 5, odst. 3 *školského zákona*.

poskytuje pedagogickým pracovníkům možnost rozvoje vlastního stylu práce a tvořivého přístupu a neomezuje je v „uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí z konkrétních potřeb žáků a ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky“ (Upravený RVP ZV[online], 2016, s. 153).

Doporučení k hodnocení v textu ke struktuře ŠVP ZV, ve znění pozdějších předpisů, v části D v kap. 11. v bodě 2 jsou uvedena tato: doporučeno uvést údaje, jako jsou „*vlastní hodnocení školy (oblasti, cíle, kritéria, nástroje, časové rozvržení), formy spolupráce se zákonnými zástupci a dalšími sociálními partnery*“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 155).

Bod 6 k hodnocení výsledků vzdělávání žáků v části D v kap. 11.1 specifikuje pravidla pro hodnocení žáků, a to:

„způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů;

kritéria hodnocení“ (Upravený RVP ZV [online], 2016, s. 155).

Hodnocení žáků se SPU upravil *Metodický pokyn č. j.: 13 711/2001-24 (2001)*, a to konkrétně v otázce vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování je vhodné vycházet především z daných speciálních nároků ve vzdělávání konkrétního jedince. Dle čl. V tohoto metodického pokynu mají být žáci hodnoceni s ohledem na své možnosti a schopnosti a na dosažený individuální pokrok. Je třeba zohlednit, že žák se SPU (a s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami) při vykonávání nejrůznějších aktivit a činností kvůli svému handicapu nemůže objektivně podat stejně kvalitní výkon jako žák bez omezení.

Nyní bude provedena charakteristika cílů, funkcí, forem a způsobů hodnocení, dále typologie druhů hodnocení uplatňovaných v moderní výuce cizího jazyka včetně označení jejich relevancí se zřetelem k žákům se SPU.

Cíle a funkce hodnocení a sebehodnocení

Hodnocení slouží různým **cílům**, nicméně vždy je propojeno se základními výukovými cíli. Hodnocení řeší kompetence, k nimž má žák ve výchovně vzdělávacím procesu dospět. „*Vzdělávací a výchovné cíle jsou následně východiskem pro vymezení předmětu hodnocení*“ (Kovář a Šikulová, 2009, s. 25). Hodnocena by měla být nejen úroveň znalostí, nýbrž i dovedností, kognice a vyjadřovacích schopností, dále je

dobré v rámci posuzování přihlédnout k projevené snaze, motivaci a zájmu žáka, k jeho postojům, imaginaci a v neposlední řadě k speciálním vzdělávacím potřebám.

Obecný vzdělávací cíl vyjádřený předpokládanými výsledky učení, tj. nabytými kompetencemi, je dále specifikován do cílů dílčích. Při jejich formulaci je třeba dodržet požadavek jednoznačnosti, nastavit správně podmínky a pravidla pro výkon a definovat kritéria pro hodnocení.

Dle Bloomovy taxonomie cílů je nutno poskytovat podporu všestrannému rozvoji žákovy osobnosti pomocí kognitivních cílů. U znalostí zastřešující rozvoj kognitivních procesů se tak děje v podobě porozumění, zapamatování, aplikace, analýzy, syntézy a hodnocení. To se uskutečňuje prostřednictvím psychomotorických cílů v oblasti dovedností v podobě výkonů, jejichž nedílnou součástí je účelnost chování a zručnost při činnostech. Dále je možno rozvoj realizovat prostřednictvím afektivních cílů v oblasti postojů, pro něž je typické osvojování si postupů, chování, jednání. Ty vedou k nabývání osobních postojů. Hodnocení může sledovat i rozdílné cíle, naplňuje-li různé funkce. Např. poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho pokroku a prospívání, motivuje žáka, tvoří základ pro dokumentování jeho prospěchu, je východiskem pro posouzení způsobilosti žáka pro futurum (Kyriacou, 2008, s. 123). V jednotlivých výše uvedených příkladech lze zároveň rozpoznat informativní, motivační, diagnostickou a prognostickou funkci hodnocení.

Školní hodnocení plní různé funkce, a to v přímé závislosti na stanovených cílech. Slavík zdůrazňuje, že hodnocení plní motivační funkci, poněvadž člověk „*něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně*“ (1999, s. 16). Tehdy se projevuje emocionální oblast hodnocení. Poznávací (informativní neboli kognitivní) funkce skýtá člověku možnost, aby „*pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje*“ (1999, s. 17), je vzájemně propojena s intelektovou, tj. rozumovou neboli kognitivní, oblastí hodnocení. S postoji, vůlí jedince přímo souvisí konativní funkce, nazývaná též afektivní či formativní. Do oblasti postojů se promítají vyznávané hodnoty dané osoby. Slavík vyzdvihuje, že „*na konativní funkci hodnocení se ptáme otázkou po aktivitě*“ (1999, s. 18). A jen dodejme, že ta úzce souvisí s lidskou vůlí.

Kolářem a Šikulovou je rozlišováno šest hlavních funkcí hodnocení (2009, s. 45–54):

Motivační funkce – je důležitá pro všechny žáky, poněvadž i u těch méně úspěšných by učitel měl ve shodě s pozitivním hodnocením umět najít důvod k pochvale, a to za sebemenší pokrok, píli a snahu. Motivace přímo souvisí s uspokojováním, především sociálních, potřeb každého jedince.

Informativní neboli **poznávací** či **kognitivní funkce** – školní hodnocení poskytuje informace žákovi, rodičům a učiteli o dosažených výsledcích žáka ve výuce.

Regulativní funkce – hodnocení umožňuje žákovi zaznamenat vlastní učební činnosti, učiteli pak i stupeň úspěšnosti vlastního pedagogického působení na žáky.

Výchovná funkce – hodnocení žáka také vychovává, tj. učí jej sebekontroly, sebekritice, vyhledávání, analýze a následnému odstraňování chyb, přijetí kritiky ze strany učitele a spolužáků.

Prognostická funkce – hodnocení je směřováno do žakovy budoucnosti, tato funkce hodnocení je např. velice důležitá při rozhodování o profesní orientaci, při volbě povolání a při přechodu žáka z nižšího na vyšší stupeň vzdělávání apod. (Kolář & Šikulová, 2009, s. 45–54).

Diferenční neboli **selektivní funkce** – napomáhá učiteli rozdělit žáky do stejnorodých skupin dle výkonnosti, popř. vytvářet skupiny žáků dle daných parametrů a kritérií. Někdy může být tato funkce hodnocení vnímána negativně, tj. jako snaha o „nálepkování“ či „zaškatulkování“ žáka do určité skupiny. V současné době je např. tato funkce hodnocení uplatňována jako jedno z kritérií přijímacího řízení pro přijetí k dalšímu studiu na příslušný stupeň školy (SŠ, VŠ aj.).

Formy a způsob hodnocení a sebehodnocení

Způsob vyjádření hodnocení se promítá do formy hodnocení a forma hodnocení je tak zároveň jeho vnějším projevem. U formy hodnocení lze v rámci školního prostředí vymezit především základní hodnocení dvojího druhu:

Hodnocení známkou, jež realizuje klasické kvantitativní zhodnocení výkonu žáka (případně jiným kvantifikačním údajem jako např. procenty, body apod.);

Hodnocení slovní, jež umožňuje vyjádřit se podrobněji a uceleněji ke kvalitám žáka, k jeho současnému vztahu k učení, k projevované snaze a píli. Učitel

v rámci slovního hodnocení může sdělit své stanovisko k žakově úspěšnosti včetně pojmenování příčin případné školní neúspěšnosti žáka spolu s nastíněním možných opatření v podobě volby pro žáka vhodných stylů učení, strategií a nápravných opatření, jež povedou v budoucnosti ke zlepšení žakových výkonů.

V případě potřeby existuje i možnost vhodně použít třetí doplňkovou formu hodnocení, a to:

Hodnocení smíšené, jež užívá kombinaci výše uvedených forem, tj. hodnocení známkou a slovní hodnocení.

Z hlediska **způsobu hodnocení** lze v rámci školního hodnocení rozlišit dva základní přístupy k hodnocení, kdy lze hodnocení utřídit na základě dichotomického vztahu na pozitivní a negativní:

Z hlediska uplatnění ve školní praxi je zapotřebí vyzdvihnout význam **pozitivního hodnocení**, především pak jeho kladný vliv na žakovu psychiku a sebepojetí. Pozitivní hodnocení tak může žáka motivovat k dalšímu učení, kladně se promítá do utváření žakova sebepojetí, sebehodnocení i jeho autonomie. Konkrétními příklady z praxe lze doložit, že dlouhodobý neúspěch a zaměření hodnocení pouze na to, co žák nezvládl, nezná a neumí, vede často k jeho rezignaci na svou situaci. Příímým důsledkem je pak žákův nezáměr o aktivní participaci na výuce, poněvadž i přes dlouhodobou snahu se nedostavuje kýžené zlepšení a posun v kvalitě procesu učení a jeho hodnoceného výsledku. Kolář a Šikulová definují pozitivní hodnocení jako „*každé hodnocení, které žák prožívá, pocituje, chápe jako úspěch*“ (2009, s. 110). Pozitivní hodnocení představuje „*pozitivní posun ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka a vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 110). V rámci pozitivního hodnocení učitel provádí analýzu chyb a vymezuje, co si žák ještě z učiva neosvojil na dostatečné úrovni, zároveň však učitel promýšlí vhodné způsoby nápravy a průběžně žáka v jeho úsilí o dosažení lepších výsledků systematicky podporuje. Velkou roli v tomto procesu hraje také důvěra a vzájemný respekt mezi učitelem a žákem.

Termín **negativní hodnocení** vystihuje hodnocení, které se příliš soustředí pouze na chyby žáky a nepřiměřeně je zdůrazňuje. Takové hodnocení je někdy

ze strany učitele doprovázeno negativními emocionálními projevy (Kolář & Šikulová 2009, s. 112–113), což může u žáka dopředu vyvolat obavy a strach z nedostatečného splnění zadaného úkolu. Tento negativní tlak na žákovu psychiku může způsobit, že se žák na základě prožité negativní zkušenosti z minulosti snaží svůj výkon kladně ovlivnit nejrůznějšími ne zcela přijatelnými způsoby (jako je např. opisování, používání „taháků“, snaha získat od jiného žáka nápovědu, uplatnění nedovolené výhody pomocí jiných drobných přestupků i závažnějších podvodů. Kolář a Šikulová zároveň upozorňují na skutečnost, že ve vhodně zvolených situacích a při užití adekvátních prostředků, tj. *„v jistých situacích může mít i negativní hodnocení charakter jakéhosi povzbuzení, může upozorňovat žáka, že něco není v pořádku, vede ke změně učební činnosti žáka (k využití jiné metody práce, jiného stylu učení, ke zvýšení studijního úsilí aj.)“* (2009, s. 112). Z tohoto úhlu pohledu je proto na straně učitele ve výuce cizího jazyka velice důležitá a správně metodicky zvládnutá dovednost práce s chybou.

Typy hodnocení a sebehodnocení

Odborná pedagogická literatura dnes věnuje zvýšenou pozornost terminologickému vymezení různých typů hodnocení, přičemž se snaží reflektovat moderní přístup a pilotované inovace vyučování i učení (se).

Mnozí autoři provádějí třídění hodnocení podle jasně formulovaných parametrů, jež zároveň reflektují i vytčené cíle pro příslušný typ hodnocení. Parametry mohou být nastaveny podle různých hledisek hodnocení, a to např. z hlediska času, hodnocených subjektů, účelu hodnocení, zapojených hodnotitelů, kontradikce apod. Mnohé typy hodnocení určuje i vzájemná dichotomická souvztažnost (např. Slavík, 1999; Průcha & kol., 2009; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková & Stang, 2012 aj.).

Za základní typy hodnocení⁶⁶ jsou považovány:

Formální a neformální hodnocení

Formální hodnocení je racionální a standardizovaný typ hodnocení, jenž je realizován v daném a jasně předem nastaveném intervalu, tj. v příslušné periodicitě. Přímý výstup tohoto hodnocení tvoří dokumentace sestavená k jednotlivým subjektům, tj. v našem případě k jednotlivým žákům. Dokumentace je v příslušných cyklech doplňována a jako jeden z prvků povinné školní dokumentace je podkladem pro periodické hodnocení žáka.

Hodnocení žáka, jež není součástí oficiální dokumentace a zahrnuje průběžné hodnocení žáka ve vyučování i mimo ně, je nazýváno **neformálním hodnocením**. Tento typ hodnocení zobrazuje žákův a učitelův vzájemný vztah, tj. zaznamenává korelace v uskutečňování diferencovaného, individualizovaného přístupu, v posilování žákovské odpovědnosti, autonomie a sebereflexe. Odborníky je doporučováno, aby neformální hodnocení tvořilo nedílnou součást celkového hodnocení žáka.

Pro formální a neformální hodnocení platí dichotomický vztah.

⁶⁶ V odborné literatuře se můžeme setkat s různými typy školního hodnocení. Například Kalhous a Obst uvádějí rozdělení typů školního hodnocení na: formativní, finální (sumativní, shrnující), normativní, kriteriální (hodnocení absolutního výkonu), diagnostické, interní (vnitřní), externí (vnější), neformální, formální, průběžné, závěrečné, objektivní, hodnocení průběhu, hodnocení výsledku (2002, s. 405–406).

Formativní a sumativní neboli finální hodnocení

Formativní hodnocení je definováno Průchou a kolektivem autorů Pedagogického slovníku (2009, s. 79) jako: „hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát žákům, učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit“.

Přináší informace o realizované výuce vnímané jako proces, přičemž reflektuje aktuální stav a výkonnost žáka, taktéž průběžně zaznamenává jeho charakteristické chyby a je nápomocno při výběru vhodné cesty pro jejich nápravu.

Sumativní neboli **finální hodnocení** ve srovnání s hodnocením formativním staví na jiných zákonitostech, jde o „hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační či výstupní. Jeho cílem je roztrdit žáky a jejich výkony, vyučovací postupy, počítačové programy pro výuku atd. do malého počtu kategorií“ (Průcha & kol., 2009, s. 294). Cílem sumativního hodnocení je „získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení), nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)“ (Slavík, 1999, s. 37).

Za typický příklad sumativního hodnocení lze považovat známku ze souborné zkoušky, maturitní vysvědčení, vysokoškolský diplom, jazykový či jiný odborný certifikát. Je zapotřebí uvést, že pro tento typ hodnocení se užívá synonymně slovní spojení finální hodnocení.

Normativní hodnocení

Za východisko pro realizaci **normativního hodnocení** jsou považovány konvenční sociální normy. V rámci normativního hodnocení lze aplikovat jedno měřítko u všech hodnocených subjektů. Průcha a kolektiv autorů (2009, s. 173) zdůrazňuje, že se tímto označením „*obvykle rozumí norma stanovená u skupiny osob stejného věku, stejného vzdělání, znalosti daného jazyka. Jedinec je tedy hodnocen vůči svým vrstevníkům*“. Slavík (1999, s. 60) poukazuje na fakt, že „*hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeného na výkon a úspěch*“.

Normativní hodnocení bývá standardně využíváno v běžném životě, kdy jsme srovnáváni a vystavováni soutěži opakovaně a musíme se s různou měrou

úspěšnosti vyrovnávat s doprovodnými jevy „soutěže“ jako je stres, nepřiměřený a neopodstatněný psychický či sociální nátlak, nezdravá soutěživost a tlak společnosti na „úspěšnost“. Klasickým případem jsou různé druhy přijímacích testů či pohovorů.

Kriteriální hodnocení

Kriteriální hodnocení hodnotí jednotlivé výkony spolu s jejich popisem. Průcha a kolektiv autorů (2009, s. 134) konstatuje, že se „opírá o test absolutního výkonu“. Osoby, které splnily kritérium výkonu, což je konkrétní popis příslušného výkonu, dostanou shodné hodnocení. To znamená, že výsledek je posuzován ve vztahu k dopředu určeným parametrům, nedochází tudíž k hodnocení porovnáváním jedincova výsledku s výsledky ostatních osob. Slavík ke kriteriálnímu hodnocení dodává: „*U tohoto typu hodnocení není důležité, jak jsme úkol zvládli v porovnání s ostatními, ale jestli jsme ho splnili nebo ne*“ (Slavík 1999, s. 40–41).

Tento typ hodnocení je užíván při certifikacích, kdy jsou vystavovány různé certifikáty o dosažených úrovních. Příkladem mohou být certifikáty o jazykových úrovních a odborných (např. technických) specifikacích. V praxi jsou výsledkem kriteriálního hodnocení různá osvědčení, oprávnění a certifikáty, např. osvědčení o sportovní výkonnosti v příslušné třídě, řidičský průkaz, certifikát o dosažené úrovni jazykové kompetence (dle SERRJ) apod.

Individualizované hodnocení

Individualizované hodnocení hodnotí dle podle Průchy a kolektivu autorů (2009, s. 101) „výkon jedince na rozdíl od normativního a kriteriálního hodnocení s jeho vlastním předchozím výkonem“, tj. zjišťuje, zda bylo u daného subjektu hodnocení dosaženo zlepšení nebo zhoršení, takže lze porovnávat žákovy podané výkony s jeho předchozími výkony. U tohoto typu hodnocení je důležité i rozvíjení žákovské autonomie, sebereflexe a sebehodnocení.

Kolář a Šikulová označují individualizované hodnocení synonymním výrazem **individuálně normované hodnocení** (2009, s. 33).

Autentické hodnocení

Autentické hodnocení umožňuje získat hlubší a zároveň celistvou představu o osobnosti jedince, pojetím je velmi blízké hodnocení portfolia/portfoliem. Obsahuje informace a poznatky různorodého charakteru a z rozličných oblastí žákovy školní i mimoškolní činnosti včetně jeho pocitů a prožitků. Seznámí-li se učitel s těmito pestrými portfoliovými informacemi o žákovi, naskýtá se mu možnost mnohem lépe poznat žákovy tzv. silné a slabé stránky, a nahlédnout tak do jeho sebepojetí a sebereflexe. Tyto poznatky pak může efektivně zúročit při práci s žákem ve výuce i mimo ni. Autentické hodnocení totiž mapuje i žákovy zájmy, potřeby, volní vybavenost a emoce, včetně poznatků o tom, jak jedinec vnímá sebe samotného v třídním kolektivu, ale také jak jej ovlivňuje klima třídy a školy, zda je pozitivně naladěný a motivován učit se, popř. jaké má vzdělávací potřeby a jaké studijní překážky žák sám reflektuje. Zjednodušeně řečeno, autentické hodnocení poskytuje učiteli vhled nejen do žákovy hlavy, ale i do jeho duše.

Autentické hodnocení učitelé nabízí využívat hodnocení podle individuálně nastavených kritérií.

Externí a interní hodnocení

Rozlišujeme je podle kritéria, kdo hodnocení provádí.

Za **externí hodnocení** je považováno hodnocení prováděné jiným externím učitelem či pedagogickým pracovníkem (tj. ne učitelem vedoucím výuku), ředitelem školy či školním inspektorem apod. Vzhledem k tomu, že již několik let je v Česku praktikována státní část maturitních zkoušek, lze tuto státní část maturit uvést jako typický příklad externího hodnocení. Obdobnou funkci plní i v současnosti pilotované srovnávací zkoušky ve vybraných ročnících základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Jako **interní hodnocení** je označováno posuzování prováděné učitelem a žáky ve třídě. Hodnocení, jež navzájem realizují spolužáci, je nejčastěji uplatňovaným interním hodnocením. Interní hodnocení (tzv. vrstevnické hodnocení) napomáhá ve vrstevnické skupině rozvíjet hodnocení, sebehodnocení a sebereflexi.

Autonomní a heteronomní hodnocení

Autonomní hodnocení „podporuje ty stránky výuky, které odpovídají autonomní koncepci výchovy a vzdělávání“ (Slavík, 1999, s. 134). Za autonomní je možno

hodnocení označit tehdy, kdy je vnímáno žákem jako přirozený nástroj a zároveň je při jeho aplikaci hodnocen proces a ne pouze výsledek. V Slavíkové pojetí představuje autonomní hodnocení „*svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování*“ (1999, s. 134), takže jeho pojetí je možno z hlediska významu vnímat jako synonymní termín pro **sebehodnocení**.

Heteronomní hodnocení je realizováno dle vzorce: žákův výkon + učitelské hodnocení = předpokládaná změna žákova výkonu.

Obě hodnocení představují vzájemnou dichotomii neboli kontradikci.

Sebehodnocení

Sebehodnocení je součástí emoční složky sebesystému a naplňuje emocionální aspekt „jájství“, tj. zpětně zobrazuje vztah každého z nás k sobě samému. Skládá se, zjednodušeně řečeno, ze tří složek, a to složky kognitivní, emocionální a konativní. Dle Blatného (2001, s. 117) sebehodnocení „*kulminuje v krajních mezích pozitivita – negativita, stabilita – labilita, nízká úroveň – vysoká úroveň.*“ Obecnou definici sebehodnocení provedl např. Průcha (1998, s. 209).

Z didaktického hlediska je sebehodnocení⁶⁷ vnímáno jako kompetence (Matějček, s. 1991), která poskytuje podporu žákovi v jeho autonomii v oblastech vzdělávání. Konkrétně je tím míněna žákova zodpovědnost za kvalitu a efektivitu procesu učení, jeho aktivita a angažovanost, aplikace kritického myšlení a nezávislého uvažování, schopnost plánovat vlastní konání apod. (Kolář & Šikulová, 2006).

Diagnostické hodnocení

Diagnostické hodnocení označuje postup, kdy jsou sdružována konstatování a výroky o aktuálním stavu osoby s prováděním citlivějšího a přesnějšího posouzení. Cílem je zjistit, jestli žák naplňuje stanovené parametry. Za tímto účelem je prováděno co možná nejpřesnější vymezení současné úrovně, ale i úrovně předcházející současnosti, a provádí se tak posouzení výhledu do budoucnosti. Je

⁶⁷ Výzkumem problematiky sebehodnocení žáků mladšího školního věku se SPU integrovaných do běžných tříd základních škol se zabývala Grenarová (2012).

tedy cíleně pracováno s minulým, momentálním i budoucím stavem, s jeho příčinami, možnými následky a s předpokládaným výhledem, tj. prognózou, do budoucna. Diagnostické hodnocení slouží k provedení „upgradu“, jehož cílem je posun k lepšímu. Výhodou diagnostického hodnocení je taktéž poskytnutí zpětné vazby žákovi, popř. jeho rodičům či zákonným zástupcům.

Hodnocení portfolia/portfoliem, sebehodnocení pomocí portfolia

Hodnocení portfolia/portfoliem, sebehodnocení pomocí portfolia je postupem času i v české škole stále užívanějším typem hodnocení. Slovním spojením hodnocení portfolia/portfoliem máme na mysli „*tzv. hodnocení portfolia (angl. portfolio assessment)*“ (Slavík, 1999, s. 106). Hodnocení portfolia/portfoliem neboli sebehodnocení pomocí portfolia představuje možnost, jak efektivně pracovat s autentickým hodnocením. Označení portfolio je v tomto slova smyslu vhodné chápat jako: „*uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka*“ (Archbald & Neumann, 1988, s. 29, in Slavík, 1999, s. 106).

Portfolio systematicky vede k rozvoji dovednosti plánování. Konkrétně ve školním prostředí podporuje plánování učení (se), systematické a efektivní provádění evidence vlastních pokroků a úspěchů. Rozvíjí dovednosti vlastního monitorování a sebehodnocení.

Existence či vedení portfolia není jev zcela nový, poněvadž v různých podobách existoval tento typ hodnocení i v minulosti. Jeho cílem je podat přehled o uživateli, v našem případě žákovi, podpořit jeho vlastní důležitost a představit jeho úspěchy. Portfolio zobrazuje osobnostní vývoj a flexibilitu žáka, dosažené výsledky zaznamenává kvantitativně i kvalitativně a také kombinováním obou přístupů.

Záleží pouze na žákovi, jaká portfolia si sestaví a jaký parametr pro sestavení zvolí. Může tak sestavovat portfolia pro jednotlivé předměty, ale i pro zájmové kroužky a mimoškolní činnost, nebo může využít kritérium založené na časové posloupnosti, dosažené úrovni apod.

Jednotlivá portfolia je možné libovolně přeskupovat, dočasně sdružovat, aktualizovat podle momentální potřeby a očekávaného naplňování jejich funkcí. Ve všech případech však plní portfolio funkci nástroje pro sebehodnocení, osobnostní rozvoj a sebezpoznání žáka.

Jazykové portfolio

Jazykové portfolio, jak již bylo řečeno výše, představuje jednu z cest pro smysluplnou podporu a rozvoj jazykových, intelektových i poznávacích schopností žáka, pro podporu a fixaci správných návyků sebereflexe.

Pro žáka i učitele se jazykové portfolio stává účinným nástrojem osobního rozvoje.

Nástroje pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků

Všechny výše uvedené typy hodnocení užívají učitelé ve výuce cizích jazyků ve větší či menší míře i při hodnocení žáků se SPU v běžné škole hlavního vzdělávacího proudu. Učitelé německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka mají pro hodnocení a sebehodnocení žáků k dispozici dva významné mezinárodní hodnotící nástroje, a to *Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (SERRJ, 2002) a *Evropské jazykové portfolio* (EJP [online], 2006).

S ohledem na specifika žáků se SPU je žádoucí ve výuce cizích jazyků uplatňovat především hodnocení neformální, formativní, kriteriální, individualizované nebo individuálně normované, diagnostické, interní, hodnocení portfolia a sebehodnocení, tj. autonomní hodnocení.

Jiná hodnocení, např. sumativní, externí či heteronomní, totiž nedokáží v potřebné míře zaznamenat rozdílnost a specifičnost v kognici při zpracování jazykového učiva žákem se SPU, ani emocionální stránku, filozofii celkového sebepojetí žáka a řadu dalších proměnných. Proto je zapotřebí uplatňovat tyto typy hodnocení u žáků se SPU se zvýšenou opatrností a empatií.

Obtíže mohou vznikat především u externího hodnocení, pokud je realizováno bez hlubšího vhledu do patřičných souvislostí a osobního nastavení konkrétního žáka se SPU, bez zohlednění individuálních doporučení pro hodnocení dle legislativních dokumentů a pro povinně vedenou školní dokumentaci. Realizace zohlednění je u externího hodnocení obtížná, poněvadž nelze postupovat podle předem daného klíče či úpravy kritérií pro hodnocení, popř. dle standardizované normy. Navíc žáky podle

jejich potíží se SPU nelze nějak slučovat do skupin podle společného jmenovatele – projevu či funkčního omezení postižení specifickou poruchou.

Moderní typy hodnocení a sebehodnocení jsou ve výuce cizích jazyků hodně diskutovanými tématy na mezinárodním i národním fóru. Tematika hodnocení a sebehodnocení v cizích jazycích je předmětem zájmu didaktiků, učitelů i lektorů cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že možnost komunikovat v cizím jazyce je dnes na dosah ruky i v mimopracovní oblasti, posiluje se celkově motivace lidí učit se cizí jazyk k lepšímu. A pokud připočteme fakt, na který personalisté upozorňují léta, že znalost cizího jazyka může výrazně pozitivním způsobem ovlivnit i profesní uplatnění každého z nás, je logické, že zájem o doložení standardizované úrovně osvojených kompetencí v cizím jazyce roste u zástupců napříč generacemi.

Je potěšitelné, že referenční úrovně znalostí cizího jazyka prvního z výše uvedených nástrojů pro hodnocení, tj. *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*⁶⁸ (2002) se již částečně dostaly do povědomí široké veřejnosti právě díky možnosti, získat certifikát o úrovni znalosti příslušného cizího jazyka složením certifikační mezinárodně platné unifikované zkoušky.

Všeobecná představa o smyslu, cílech a výhodách druhého nástroje pro hodnocení, zejména pak pro sebehodnocení, tj. o mezinárodním projektu *Evropského jazykového portfolia* (EJP, 2006), neproniká do naší obecné informovanosti tak rychle, jak by si odborníci na výuku cizích jazyků představovali. V tomto případě je zapotřebí si uvědomit, že i tématu sebehodnocení ve srovnání s hodnocením je věnováno méně pozornosti. Na výhody hodnocení pomocí portfolia/portfoliem u žáků se SPU upozorňoval již Slavík. Portfolio je „vhodnou metodou hodnocení pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami“ (1999, s. 109). Dle našeho názoru to je jen otázkou času, kdy se tento ve světě dlouholetou praxí osvědčený koncept hodnocení plně prosadí i v českých základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Nyní provedeme základní charakteristiku obou hodnotících nástrojů:

⁶⁸ Název Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme bývá užíván ve zkráceném tvaru Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazyky, zkratka SERRJ (2002).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme – SERRJ (SERRJ, 2002)

SERRJ je kvalitním unijním dokumentem Rady Evropy. Jeho cílem je poskytnout učitelům, lektorům a dalším specialistům i laické většině základní platformu neboli rámec a východisko pro sestavování kurikulárních dokumentů, učebnic, učebních pomůcek, sylabů a zejména pro posuzování úrovně znalostí, dovedností a klíčových kompetencí komunikovat v cizím jazyce. Tento proces hodnocení, vykonání jazykové zkoušky, je ošetřen mezinárodně uznávaným certifikačním aktem. Je to nástroj pro hodnocení, sebehodnocení a autoevaluaci.

V SERRJ jsou přesně pojmenovány a popsány jednotlivé typy hodnocení a jsou zde uvedeny ve vnitřních souvislostech, tj. ve vzájemných kontraindikačních vztazích. Jedná se o: „*didaktické hodnocení / hodnocení způsobilosti (úrovně ovládnutí jazyka); normativní hodnocení / kriteriální hodnocení; průběžné hodnocení / hodnocení ve stanovených termínech; formativní hodnocení / sumativní hodnocení; přímé hodnocení / nepřímé hodnocení; výkonové hodnocení / hodnocení znalostí; subjektivní / objektivní hodnocení; hodnocení pomocí stupnice / hodnocení pomocí kontrolního seznamu; hodnocení na základě dojmu / hodnocení na základě řízeného úsudku; holistické hodnocení / analytické hodnocení; hodnocení kategoriální / hodnocení souborné; hodnocení jinou osobou / sebehodnocení*“ (SERRJ, 2002, s. 185–195).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky stanovil jednotlivé jazykové úrovně, přičemž jako nejnižší z nich je označena jazyková úroveň A, střední jako B a nejvyšší jako C. Pro názornost uvádíme stručný popis těchto úrovní tak, jak jsou uvedeny ve SERRJ (2002, s. 32) – viz Tab. 1 *Jazykové úrovně vymezené Společným evropským referenčním rámcem*. V rámci každé úrovně je realizována vnitřní diverzifikace, takže se užívají v rámci obecně vymezených úrovní A, B, C ještě přesnější hodnocení, a to A1 a A2, B1 a B2, C1 a C2.

Tab. 1 Jazykové úrovně vymezené Společným evropským referenčním rámcem.

Jazyková úroveň obecně	Nižší úroveň v rámci A,B,C	Vyšší úroveň v rámci A,B,C
A: základní <i>uživatel základů jazyka</i>	A1: Breakthrough (Průlom)	A2: Waystage (Na cestě)
B: samostatná <i>samostatný uživatel jazyka</i>	B1: Threshold (Práh)	B2: Vantage (Rozhled)
C: zběhlá <i>zkušený uživatel jazyka</i>	C1: Effective Operational (Účinná operační způsobilost)	C2: Mastery (Zvládnutí)

Evropské jazykové portfolio – EJP (EJP 2006)

Jak již bylo uvedeno výše, sestavování portfolia není nové – výtvarníci, architekti a další zástupci kreativních profesí si dnes prezentaci své odborné práce a dosažených výsledků bez vlastního portfolia již nedovedou přestavit. Fenomén portfolia našel proto rychle své uplatnění i ve školní praxi. Portfolio se postupně prosazuje i ve školním prostředí. Díky portfoliu má žák možnost podle různých hledisek uspořádat všechno to, co ho v daný okamžik či v dané situaci zajímá. Navíc v dnešním elektronickém světě je mnohem snadnější jednotlivá portfolia zakládat, smysluplně je řadit podle určeného parametru jako je uspořádání dle hlediska časové chronologie či tématu, popř. různě přeskupovat.

Sestavení konceptu EJP dala impuls konkrétní potřeba rozvíjet jazykové dovednosti, hodnocení a sebehodnocení žáka ve výuce cizích jazyků. Jeho vznik je spojen s reakcí a snahou Rady Evropy sladit jednotlivé národní klasifikace úrovní znalostí cizích jazyků s mezinárodně uznávanými standardy⁶⁹. V Česku je EJP propagováno od roku

⁶⁹ Prvotní podnět pro sestavení EJP přineslo setkání odborníků na jazykové vzdělávání ve švýcarském Rüşchlikonu v roce 1991. První varianta *Portfolia* pochází z Divize pro jazykovou politiku při Radě Evropy (Language Policy Division of the Council of Europe) jako výstup ze stejnojmenného projektu řešeného ve Štrasburku v letech 1998–2000. Od roku 2000 byly systematicky tvořeny jeho národní varianty. Dnes je akreditováno Radou Evropy přes sto mutací. Od roku 2001, tj. Roku jazyků, bylo EJP postupně implementováno do výuky cizích jazyků ve více než patnácti evropských zemích.

1998. V současné době je EJP k dispozici⁷⁰ v elektronické formě na portále RVP. Zájemcům o online podobu EJP nabízí možnost po registraci užívat elektronickou aplikaci EJP ([online], 2014) v angličtině, češtině, francouzštině, italštině, němčině a španělštině. Jádrem EJP tvoří tři navzájem propojené části – *Jazykový pas*, *Jazykový životopis* a tzv. *Dossier neboli osobní Soubor dokumentů a prací* (tj. doslovně ve významu „mé sbírky“, sbírky prací a dokumentů/dokladů). V tomto virtuálním prostoru si uživatel může elektronicky vyplňovat *Portfolio* ve zvoleném cizím jazyce, může si vytvořit a vytisknout *Jazykový pas*, může hodnotit své jazykové dovednosti pomocí deskriptorů a cvičení, využít interaktivní prostředí pro komunikaci s učitelem a bezplatně má také k dispozici širokou nabídku inspirativních podnětů pro výuku i proces osvojování si zvoleného cizího jazyka.

EJP je účinný nástroj pro sebehodnocení, umožňuje žákovi lépe poznat a ocenit sebe samotného, EJP napomáhá zvýšit intenzitu a efektivitu výuky cizích jazyků. Vede žáka k celoživotnímu učení (se).

1.4 Metodologická východiska

Hodnocení tvoří nedílnou součást záměrně vykonávané lidské činnosti v každodenní praxi. Posouzení realizovaného procesu spolu s vyhodnocením dosaženého výsledku, míry či úrovně je základním smyslem hodnocení. Nejinak je tomu i při provádění hodnocení ve vzdělávání, tj. při realizaci tzv. školního hodnocení. Každodenní hodnocení v běžné společnosti vykazuje obecně vysokou frekvenci užití a je považováno za jev společenský.

Z předchozí podkapitoly vyplývá, že hodnocení ve školní praxi realizované učitelem by mělo být systematické, řízené, co nejvíce objektivní, pozitivně motivující, přitom však i cyklické, dostatečně konkrétní, výstižné a zcela transparentní.

K základním charakteristikám školního hodnocení proto patří permanentnost, smysluplnost, žádoucí systematickosti a – na rozdíl od běžné hodnotící činnosti, již provází i jistá míra subjektivnosti – potřebná objektivnost. V běžném životě je subjektivnost hodnocení často přímo provázána se způsobem formulace a s následným vyjádřením vlastního názoru, tj. s kontinuálním zaujímáním konkrétního

⁷⁰ Více na portále projektu EJP – ejp.rvp.cz ([online] 2014).

postoje hodnotitele k hodnocenému, s mírou zohledňování více či méně jasného stanoviska a různých hledisek, kdy toto vynášení hodnotících soudů a stanovisek koreluje se skutečně realizovanými procesy, stavem či dosaženými výsledky, tj. s původním úmyslem hodnotitele.

Disertační práce se sestává z části teoretické a empirické, přičemž teoretická část traktuje v rámci teoretických východisek obsahovou analýzu legislativního a kurikulárního rámce a současné odborné zahraniční i domácí literatury dostupné v klasickém tištěném i elektronickém formátu zabývající se zvoleným tématem – problematikou hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků, konkrétně ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni v běžné základní škole.

V empirické části práce jsou prezentovány realizace a získané výsledky dvou výzkumných projektů, a to výzkumného šetření k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitelů ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy a výzkumného šetření k sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

V provedeném výzkumu k hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol je v rámci výzkumných projektů uplatněn smíšený design využívající kvantitativní i kvalitativní přístup.

Kvantitativní výzkum je metoda, jež si klade za cíl objektivně ověřit teorii – hypotézu, přičemž sběr dat může být proveden u velkého množství respondentů. Často uplatňovanou technikou je experiment, test, standardizované pozorování, dotazování, tj. sběr dat prostřednictvím např. různých typů dotazníků, poté jsou data zpracována a statisticky vyhodnocena.

Oproti tomu kvalitativní výzkum je metodou, jejímž cílem je popsat procesy, oblasti, okolnosti, situace, systémy či subjekty, tj. lidi včetně jejich chování a jednání v sociálních situacích a vzájemných interakcích, a zjednodušeně řečeno – porozumět jim a pochopit je, popř. prohloubit povědomí o nich či přinést nový zorný úhel pohledu, a nastínit tak novou teoretickou koncepci výkladu či přístupu. Kvalitativní přístup k výzkumu má subjektivní charakter. Hledá odpovědi na výzkumné otázky a hlavním

smyslem je kvalita získaných dat, tudíž ne jejich množství, tj. kvantita. V kvalitativním výzkumu nalézá uplatnění technika kvalitativního rozhovoru (strukturovaný, pomocí návodu, neformální, narativní, fenomenologický) a dotazování, pozorování různé časové délky (zúčastněné, nezúčastněné, strukturované), interview, dále obsahová analýza, terénní výzkum aj.

Za smíšený výzkum je označován obecný přístup k výzkumu, jenž v pedagogických a dalších humanitně orientovaných vědách kombinuje kvantitativní a kvalitativní výzkum při zohlednění, respektování a vzájemném propojení specifík obou přístupů (Gavora, 2001, s. 31–46; Maňák & Švec, 2004, s. 21–39; Skutil a kol., 2011, s. 74; Emanovský, 2013, s. 14–17). Je tedy uplatněna tzv. smíšená metodologie, jež čerpá ze silných stránek obou přístupů a zároveň se jimi snaží zcela či alespoň částečně eliminovat slabé stránky kvantitativního a kvalitativního modelu zkoumání výzkumného problému.

V disertační práci je konkrétně v prvním projektu užit kvalitativní model výzkumu (Hendl, 2012, s. 58–59; Kunnan & Jang, 2009, s. 610–627; Long, Gor & Jackson, 2012, s. 99–126; Skutil a kol., 2011, s. 75–78; Vlčková, 2011, s. 3–4 aj.). Ve druhém projektu je realizováno kvantitativní výzkumné šetření (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 13–16; Strauss & Corbin 2007, s. 12–19; Hendl, 2012, s. 58–59; Silverman, 2005, s. 19–21). Realizovaný výzkum obou projektů naplňuje podstatu smíšeného designu výzkumu.

Jak ukázala analýza odborné literatury v podkapitole 1. 4 – viz výše, realizace hodnocení ze strany učitele německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy u žáků se SPU a adekvátního sebehodnocení prováděného žákem se SPU není ve školní praxi vůbec jednoduchou záležitostí.

Pro základní utřídění či rámcové uspořádání, tj. pro sestavený výzkumný plán, je často užíváno slovní spojení **design výzkumu**. Při sestavování jeho návrhu je třeba vzít v potaz nutnost promyšleného chronologického uspořádání jednotlivých kroků realizovaných v rámci výzkumného šetření, a dobře tak promyslet časovou posloupnost i způsob realizace výzkumného šetření. Volba konkrétního designu výzkumu musí přímo navazovat na jasnou formulaci výzkumného problému. Zároveň je nezbytné stanovit, kdo, co, proč a jak bude zkoumáno.

Ve výzkumném projektu I bylo na základě kvalitativní analýzy odborné literatury, kurikula, oficiálních vzdělávacích dokumentů a legislativního rámce provedené v teoretické části práce nejprve uskutečněno kvalitativní šetření k hodnocení žáků se

specifickými poruchami učení pohledem učitelů německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka v běžných základních školách prostřednictvím výzkumného nástroje – dotazníku, poté byla použita metoda rozhovoru v ohniskové skupině.

Pro skupinu osob vybraného základního souboru se v pedagogickém výzkumu užívá označení výzkumný vzorek, tj. výběrový soubor. V kvantitativním, tj. empirickém, výzkumu hovoříme o účastnících výzkumného šetření jako o respondentech či odpovídajících (osobách) na otázky. V kvalitativním výzkumu se užívá označení participant, účastník výzkumného šetření aj.

Dotazník je technika sběru dat, již charakterizuje cílevědomé, plánovité a záměrné získávání potřebných informací. Děje se tak za pomoci připravených předtištěných otázek, na jejichž zodpovězení má respondent či participant k dispozici určitý časový prostor. Z hlediska jeho typů se rozlišuje např. dotazníkové šetření – osobně distribuované respondentům či participantům a poté i vybírané zpět, panelové šetření – distribuce dotazníků může být prováděna klasickou či elektronickou poštou, sdílením na úložišti dat apod., ankety – neosobní distribuce může být realizována v denním tisku a jiných druzích masmédií, telefonicky nebo poštovní zásilkou, webovým odkazem různým skupinám respondentů. Dotazník jako výzkumný nástroj může obsahovat otevřené, polouzavřené a uzavřené otázky. K přednostem tohoto výzkumného nástroje patří rychlá administrace, poměrně jednoduché oslovení potřebného počtu respondentů či participantů a získání většího počtu dat za relativně krátké časové období, dobrá možnost zpracování dat, snazší porozumění otázce, což přispívá ke zvýšení validity nástroje.

Pro respondenta či participanta je odpovídání na otázky v dotazníku snadnější, méně konfrontační v nepříjemných situacích, umožňuje jednodušší upamatování se a vybavování vzpomínek a v neposlední řadě je třeba uvést i výhodu, jíž je anonymita respondentů či participantů. Nevýhodou dotazníku mohou být častější projevy ovlivnění (pozitivní i negativní) výpovědi způsobené subjektivitou dotazování a s tím související jistá míra zkreslení pravdivosti odpovědi podle toho: co respondent tuší, „že se očekává“, dále konfabulace či záměrné nezodpovězení otázky ze strany respondenta, vlastní náročná příprava nástroje a částečná či úplná nemožnost v průběhu ověřit správné pochopení otázky a popř. ji dovysvětlit.

Dotazník je v pedagogickém výzkumu často využívanou technikou, umožňující získání konkrétních údajů a informací o vybrané skupině jedinců, jež jsou předmětem

bádání v rámci výzkumného projektu, tj. data o respondentech, o jejich dovednostech, vědomostech, schopnostech, kompetencích, názorech, postojích a žebříčku hodnot.

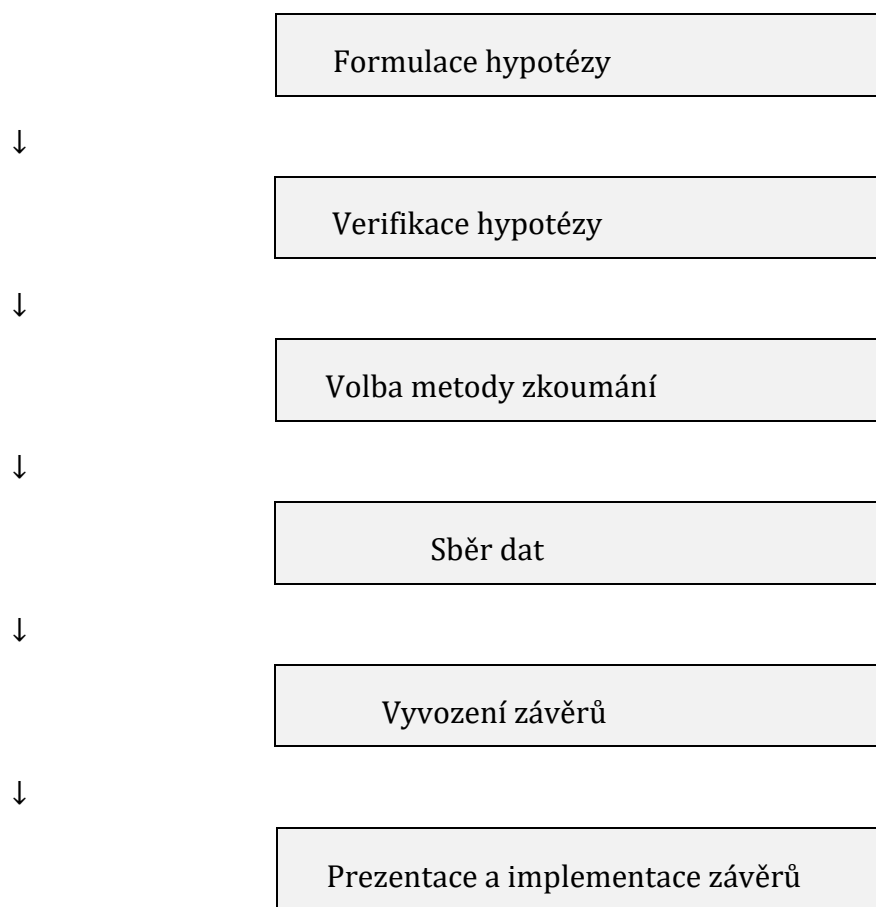
Tato data disponují potřebnou výpovědní hodnotou a jejich zpracování a vyhodnocení přispívá k plnému či částečnému objasnění zkoumané problematiky, tj. k naplnění hlavního i parciálních cílů výzkumného projektu.

Kvantitativní výzkum zkoumá numerické zastoupení vybraného předmětu v souladu s cílem výzkumu, tj. vědecké empirické či teoretické zkoumání reality objektivního charakteru je realizováno nezávisle na tazateli pomocí objektivních a numericky měřitelných proměnných. Z hlediska posloupnosti je na začátku výzkumu kvantitativní metodou formulován problém, poté je přistoupeno k formulaci hypotézy, jež je následně záměrně a systematicky verifikována, tj. testována a ověřována, a ve finální části řešení výzkumu je přikročeno k vyvození dílčích a následně i komplexních závěrů, poté je provedena jejich následná prezentace – viz obr. 1 Schematické znázornění základních posloupností v procesu kvantitativního výzkumu.

Obě výzkumná šetření se členila do několika fází. V rámci pedagogického výzkumu jsou rozlišovány fáze: úvodní fáze – vymezení výzkumného problému; rešerše odborné literatury, pramenů a elektronických zdrojů k výzkumnému problému; formulace hlavního cíle a parciálních cílů výzkumu; sestavení designu výzkumného šetření; fáze realizační – sběr výzkumných dat; analýza a zpracování získaných dat za účelem jejich interpretace; fáze závěrečná – formulace dílčích výsledků; fáze evaluační – posouzení kvality zjištění v podobě závěrů, jejich interpretace a doporučení pro praxi, popř. formulace nové teorie, přístupu apod.

Nezbytnou podmínkou pro posouzení vědeckosti či výzkumné úrovně provedeného výzkumu, tj. úrovně kvality výzkumného šetření, jsou určující hodnoty – tzv. validita a reliabilita⁷¹ užitého nástroje výzkumného šetření.

⁷¹ Dle Gavory je termín validita označením pro „*schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Je to nejdůležitější vlastnost výzkumného nástroje*“ (2000, s. 86). Znamená platnost neboli pravdivost výzkumného nástroje. Reliabilita je, jednoduše řečeno, spolehlivost, přesnost. Dle Skutila platí: „*Je-li reliabilita výzkumného nástroje vysoká, při opakovaném měření téže proměnné bychom měli dojít k podobným výsledkům*“ (2011, s. 64).



Obr 1 Schematické znázornění základních posloupností v procesu kvantitativního výzkumu.

Ve výzkumném projektu I byl sestaven pro dotazníkové šetření výzkumný vzorek formou záměrného kvalifikovaného výběru, tj. konkrétněji kvótním výběrem. Výzkumný vzorek tvořilo 20 učitelů, z toho 10 učitelů německého jazyka a 10 učitelů ruského jazyka.

Ve výzkumném projektu II byl pro dotazníkové šetření sestaven výzkumný vzorek o celkovém počtu 200 respondentů. Na základě potřeby sestavit dvě skupiny respondentů se shodnými charakteristikami, kdy tyto dvě skupiny se budou lišit navzájem „pouze“ přítomností diagnostikovaných SPU u členů skupiny, byl i tento výzkumný vzorek sestaven metodou záměrného výběru – kvótním výběrem. Tak byly vytvořeny dvě skupiny žáků, kdy základním kritériem byla diagnostikovaná či diagnostikované SPU. První skupina byla utvořena ze 100 žáků s diagnostikovanými SPU, byla rovnoměrně genderově uspořádána, tj. 50 chlapců a 50 dívek. Druhá skupina byla tvořena taktéž 100 žáky, přičemž se jednalo opět o 50 chlapců a 50 dívek.

Skupina žáků s diagnostikovanými SPU i žáků intaktních byla utvořena z žáků učících se německý jazyk jako další cizí jazyk, a stejně byla sestavena skupina žáků se SPU a žáků intaktních, kteří si osvojují ruský jazyk jako další cizí jazyk. Dále bylo důsledně dodržováno kritérium typu školy dle jejího místa výskytu – 5 různých lokalit dle parametru počet obyvatel v daném místě (velká městská aglomerace, příměstská část, malé město, venkov aj.).

Pro sběr dat ve výzkumné první části Výzkumného projektu I a ve Výzkumném projektu II byl použit dotazník, distribuovaný v klasickém tištěném papírovém formátu. V obou případech se jedná o dotazník vlastní konstrukce.

Se získanými poznatky a dílčími vyhodnocenými výsledky první části Výzkumného projektu I pak pracuje jeho další navazující kvalitativní část. Jako výzkumný nástroj pro tuto část kvalitativního šetření Výzkumného projektu I byl zvolen rozhovor v polostrukturované ohniskové skupině⁷² (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 184–191), jejímiž členy bylo celkem šest učitelů cizího jazyka, tj. tři učitelé německého jazyka a tři učitelé ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka vyučující na 2. stupni běžných základních škol. Pro naše účely tento počet zajistil validitu Výzkumného projektu I, poněvadž při uplatnění podmínky saturace byla rozhodující kvalita dat vytěžených v šetření.

Ohnisková metoda jako metoda uplatňovaná v kvalitativním přístupu si klade za cíl získat informace kvalitativního charakteru formou otevřených otázek v řízené diskusi, a zjistit či vyjasnit, popř. jinak upřesnit vztah, názor a postoj jednotlivých participantů na subjekt výzkumu. Participantům ohniskové skupiny jsou moderátorem diskuse zadávány otázky, jejichž zodpovězení napomáhá identifikovat konkrétní ob-

⁷² Ohnisková skupina – z angl. Focus Groups / Focos Group, do češtiny i jako fokusní skupina (kdy sousloví fokusní skupina však není jazykově správné, jazykově korektní je verze fokální skupina (Miovský, 2006, s. 175), takže jistým kompromisem dle Miovského je přídomek ohnisková vhodným kompromisem. Jinak však tuto metodu nazývá Hendl (2006, s. 182–185), a to jako skupinová diskuse, skupinový rozhovor, skupinové interview a vyprávění. Metoda byla poprvé aplikována Mertonem a Lazarfeldem ve Spojených státech amerických v roce 1941 při zkoumání dopadu médií na postoje občanů USA ohledně vstupu země do 2. světové války. Později našla metoda uplatnění v oblasti práce s online katalogy, v marketingu i v dalších vědních oborech, zkoumajících názory, postoje a hodnoty lidí.

lasti zkoumání a méně známá témata včetně jejich specifik a na první pohled nejednoznačných názorů a postojů k méně známým jevům či situacím, taktéž osobní vztah participantů ke společenským fenoménům a precedentům.

V polostrukturované ohniskové skupině (Morgan, 2001, s. 9–21) byla zvolena varianta možnost diskutovat podle dopředu připravených okruhů modelových otázek a jednotlivé okruhy diskuse realizovat v pořadí, jež určoval moderátor diskuse. Tento postup napomáhá dodržení vyváženosti diskuse po celou dobu jejího průběhu a taktéž žádoucí skupinové dynamičnosti. Umožňuje sledování bezprostředních reakcí na předmět diskuse spolu s reflektováním množství podnětů, postojů, názorů, přesvědčení a informací (včetně detailních) k předmětu diskuse. Jednotliví účastníci byli zároveň participanty dotazníkového šetření předcházejícího práci v ohniskové skupině. Do ohniskové skupiny byli nominováni z různých částí Jihomoravského kraje podle kritéria odlišné místo působnosti, rozličná délka pedagogické praxe a různá kvalifikovanost – vystudované obory učitelství, takže se podařilo dodržet jednu ze základních podmínek ohniskové skupiny, a to aby se její jednotliví členové vzájemně dopředu neznali, přičemž je zároveň uplatněna i podmínka homogenity ohniskové skupiny (učitelé cizích jazyků na 2. stupni základních škol hlavního vzdělávacího proudu).

K významným pozitivům práce v ohniskové skupině patří její vysoká interakce, efektivita, flexibilita a kreativita, vysoká míra synergie myšlenek, názorů a postojů, příležitost sdílet a porovnávat vlastní náhledy s ostatními účastníky (Henderson, 2004, s. 184–189).

Příprava jednání a realizace diskuse v polostrukturované ohniskové skupině klade zvýšené nároky na komunikační a sociální dovednosti moderátora včetně jeho potřebné profesní vybavenosti pro oblast řízení diskuse. Je nezbytné, aby moderátor disponoval vhodnou výbavou, tj. různými komunikačními technikami a strategiemi, potřebnou schopností empatie a dovedností pohotové reakce na možné prudké reakce a zvraty v diskusi, aby dokázal korigovat tematické směřování a věcnost diskuse i pohotové přetváření vlastní kognitivní struktury. Je zapotřebí, aby výzkumník v roli moderátora ovládal umění pracovat se skupinovou dynamikou a retrospekci, dokázal navodit pocit důvěry a bezpečí a zajistil respektování obecně platných etických zásad, vzájemné úcty a sebeúcty, dodržování diskusních pravidel v rámci všech fází diskuse v ohniskové skupině (Mioviský, 2006, s. 174–185).

K základním pravidlům vedení diskuse v ohniskové skupině patří: hovor pouze jedné osoby bez paralelně vedené postranní diskuse mezi dalšími účastníky; aktivní zapojení do diskuse všech přítomných; stejná role v týmu a shodná práva pro všechny – prezentovat vlastní názory a postoje bez odsuzování, shazování či útočení vůči výroky ostatních; právo odmítnout odpověď či ji přerušit z jakéhokoli důvodu; možnost opustit kdykoli skupinu dle svého rozhodnutí; právo žádat nepodstoupení údajů třetím osobám, ochranu osobních údajů a zaručení anonymity, včetně neposkytnutí informací k obsahu diskuse či jejího záznamu v jakékoli podobě k jinému než výzkumníkem deklarovanému účelu aj.

Lze rozlišit jednotlivé fáze vedení diskuse v ohniskové skupině – zahájení ohniskové skupiny (usazení na místa dle potřeb jednotlivých členů skupiny, představení moderátora), úvodní diskuse a motivace („zahřívací a úvodní kolo“ – zahájení a rozproudění diskuse včetně posilování apetitu diskutovat, zajištění možnosti rovnoměrně se vyjádřit pro všechny zúčastněné, pozvolný náběh diskuse od obecných ke konkrétním tématům) jádro diskuse (vlastní práce ohniskové skupiny formou autentické komunikace, citlivé a přitom systematické zapojování do diskuse všech přítomných, zohlednění místních a časových podmínek aj.), závěrečná diskuse (ukončení tematických toků diskuse, poskytnutí časového prostoru pro vyjádření se na závěr formou dílčího shrnutí a realizace vzájemné zpětné vazby směrem k moderátorovi, poděkování participantům za účast a aktivní spolupráci).

Z rozhovoru vedeného v rámci ohniskové skupiny byl na základě informovaného souhlasu od všech účastníků pořízen zvukový záznam MP3. Ten byl poté doslovně přepsán do písemné podoby, tj. u rozhovoru formou diskuse v ohniskové skupině byla realizována doslovná transkripce, ta byla následně segmentována na konkrétní jednotky prostřednictvím otevřeného kódování. Po provedení segmentace byla uskutečněna kategorizace jednotlivých kódů a pomocí axiálního kódování byla realizována definice vzájemné souvztažnosti jednotlivých kódů.

Při volbě vhodné metodologie výzkumného šetření pro naše účely výzkumu jsme se opřeli o teoretické znalosti získané studiem odborných pramenů, klasické a elektronické literatury a zdrojů zahraniční i naší provenience jako jsou Silvermanovy (2008), Novikovovy (2005) práce či publikace Chrástka (2007), Hendla (2012) Skutila a kol. (2011), spoluautorů Maňáka a Švece (2004), Janíka (2012) a dalších výzkumníků na poli pedagogiky a metodologie pedagogických věd.

Na první výzkumný projekt – Výzkumný projekt I k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu pohledem učitele úzce navazuje druhý výzkumný projekt – Výzkumný projekt II, jehož předmětem zkoumání je sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení a jeho porovnání s mírou sebehodnocení žáků intaktních při výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Výzkumný projekt II ověřuje, zda se sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení a žáků intaktních při výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka liší. Analyzuje, zda se do sebehodnocení žáků promítají diagnostikované specifické poruchy v rámci těchto vymezených skupin žáků. Výzkumný projekt II zkoumá, zda existují rozdíly v přístupu k sebehodnocení v rámci obou skupin žáků podle pohlaví, tj. jakou míru sebehodnocení vykazují dívky a chlapci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení a jak je tomu u dívek a chlapců intaktních.

V tomto kvantitativním šetření je vymezen hlavní cíl – ověřit míru sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení v porovnání s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Z formulace hlavního cíle vycházejí parciální cíle, jež zjišťují, míru sebehodnocení žáků v obou skupinách, tj. u žáků s diagnostikovanými SPU a u žáků intaktních, dále jsou zjišťovány případné rozdíly v míře sebehodnocení u chlapců a dívek se specifickými poruchami učení a odlišnost míry vykazovaného sebehodnocení mezi chlapci a dívkami s diagnostikovanými SPU. Tyto otázky jsou formulovány do tří výzkumných hypotéz a jejich platnost či neplatnost dokládá realizace Výzkumného projektu II.

Kromě výše uvedených výzkumných hlavních a parciálních cílů, otázek a hypotéz jsme též evidovali a následně zpracovali identifikační a osobní údaje účastníků výzkumného šetření, tj. výzkumného vzorku participantů a respondentů v dotazníkovém šetření, a to z důvodu lepšího pochopení a možnosti získat kvalitnější vhled do zkoumané problematiky, abychom pak díky získaným výzkumným datům a osobním údajům o jednotlivých účastnících výzkumného projektu mohli zejména ve Výzkumném projektu I lépe pochopit vzájemné vztahy mezi proměnnými a potřebnými informacemi v rámci realizované kvalitativní analýzy, a mohli se tak pokusit snáze rozklíčovat souvislosti a faktory a posléze i jejich vnitřní a vnější diferencovanost a vazby. Máme na mysli fakta, okolnosti, podmínky a další skutečnosti jasné na

první pohled, ale i ty hůře identifikovatelné, jež však společně přispívají k hlubšímu pochopení, přesnějšímu popisu a zejména pak k adekvátní interpretaci dílčích i komplexních výsledků realizovaného výzkumného šetření.

Shrnutí

Dovolíme si na závěr první kapitoly věnované teoretickým východiskům realizovaného výzkumného šetření problematiky hodnocení žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitelů německého jazyka a ruského jazyka ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol a tématu prováděného sebehodnocení žáky se SPU a jejich míry sebehodnocení v porovnání s žáky intaktními ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka tamtéž provést stručné shrnutí teoretických východisek disertační práce.

Na základě teoretického studia problematiky inkluzivního vzdělávání v České republice je možno stanovit, že rozdíl mezi integrací a inkluzí spatřujeme ve výchovně vzdělávacím procesu především v kvalitativní stránce realizace začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Dle našeho názoru umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu totiž není „pouze“ jednorázovým cílovým výsledkem, nýbrž je východiskem a zároveň i prostředkem pro dosažení kvalitního vzdělávání a prospěchu pro všechny účastníky inkluzivního či společného vzdělávání. Přirozeně a automaticky je tak realizováno začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami cestou přizpůsobení se školy jeho potřebám a ne naopak. A navíc tento proces zároveň přináší obohacení všem jeho zúčastněným aktérům a ne jen začleněným osobám, jak by se mohlo na první pohled zdát.

Jak bylo uvedeno v textu první kapitoly výše, označení speciální vzdělávací potřeby (tj. potřeby osob se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním) bylo do české legislativy zavedeno v roce 2004 zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561, 2004). Od tohoto tzv. školského zákona se odvíjí i další legislativa (např. vyhláška 27/2016 Sb., vyhláška 197/2016 Sb.) a řada dalších norem a dokumentů (např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007; Upravený RVP ZV, 2016 aj.).

Termíny integrace, inkluze, integrované, inkluzivní a společné vzdělávání i je-jich metodické postupy se v současnosti navzájem prolínají, v některých případech dochází k jejich zástupnému užívání. V naší práci preferujeme jejich odlišování dle výše nastíněného pojetí, tj. integraci jako označení pro možnost vzdělávat se v běžné třídě, inkluzi pak jako přirozené právo jedince na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu. V našem pojetí je integrace předstupněm inkluze a dále integrace a inkluze mají být cestou, tj. prostředkem, nikoli cílem edukace.

V naší současnosti má inkluze ve vzdělávání své zastánce i odpůrce, je proto zapotřebí trpělivě, odpovědně a empaticky postupovat krok za krokem a každodenní povinnou prací pokračovat v jejím zavádění do praxe. Je žádoucí s pokorou a vzájemnou úctou diskutovat téma inkluze s jejími odpůrci, promyšleně argumentovat a neúnavně přinášet nové evidentní důkazy a praktické příklady o opodstatněnosti inkluze jako životní filozofie a osobního postoje, a přesvědčit tak mlčící většinu v naší společnosti o její smysluplnosti.

V rámci druhého teoretického východiska jsme zacílili naši pozornost na tematiku specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků. Specifické poruchy učení je označení pro specifickou skupinu vývojových obtíží, jež se demonstrují specifickým způsobem do procesu učení. Žákovi se specifickými poruchami učení je nutno v rámci výchovně vzdělávacího procesu v běžné základní škole poskytnout individualizovanou a diferencovanou podporu formou podpůrných opatření, a snažit se tak naplnit jeho speciální vzdělávací potřeby.

Terminologické vymezení specifických poruch učení v jednotlivých zemích Evropy i mimo ni má vzhledem k jazykové různosti svá specifika, stejně tak se liší i přístup k žákům se specifickými poruchami učení. Jistý nesoulad v českém a zahraničním terminologickém prostředí často vychází z různorodosti teoretických základů, národních specifík v přístupu a uchopení problematiky SPU, z pestrosti portfolia příznaků i konkrétních projevů SPU v příslušných jazycích.

Specifické poruchy učení nesou jistá specifika ve své etiologii, v příčinách i projevech. Může se jednat o specifické vývojové poruchy vrozené, popř. vzniklé drobným poškozením mozku v prenatálním, perinatálním či postnatálním období, poruchy ovlivněné odlišnými kulturními podmínkami a vnějšími faktory prostředí, v němž jedinec žije, či jiné přesně nespecifikovatelné faktory původu, příčin a projevů.

Zvýšené nároky na vzdělávací proces si na počátku třetího tisíciletí zákonitě vynutily i v českém prostředí celou řadu koncepčních opatření a reformních změn v teoretické i praktické rovině edukace v terciálně uspořádaném vzdělávacím systému.

Ke konkrétním výsledkům těchto inovací patří příprava, přijetí a od roku 2007 zavedení do praxe stěžejního dokumentu – tzv. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007), jehož poslední upravená verze (Upravený RVP ZV, 2016) stanovuje vzdělávací obsah a učivo povinného vzdělávacího oboru Další cizí jazyk, jež je předmětem našeho zájmu. Předmět Další cizí jazyk je nedílnou součástí školního vzdělávacího programu běžné základní školy a žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu absolvují výuku dalšího cizího jazyka. Mohou volit z nabídky šesti cizích jazyků. Předmětem našeho zájmu jsou žáci se specifickými poruchami učení sdružení do výzkumného vzorku jako první skupiny žáků, kteří si vybrali německý či ruský jazyk jako další cizí jazyk, a jim odpovídající členové sestavené intaktní kontrolní skupiny, tj. druhé skupiny žáků ve Výzkumném projektu II.

Teoretické a legislativní ukotvení hodnocení a sebehodnocení v českém vzdělávacím systému je tématem, jež rozpracovává třetí podkapitola disertační práce. Nejprve je traktován hodnotící proces jako takový, tj. jsou vyloženy obecné termíny jako jsou evaluace, pedagogická evaluace, autoevaluace, hodnocení, pedagogické a školní hodnocení a sebehodnocení. Poté je učiněn krátký vhled do problematiky hodnocení ve výuce cizích jazyků v české základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Naši pozornost jsme zacílili na stručný výklad k historickým a kulturním souvislostem zkoumané tematiky se zvláštním zřetelem na evropské trendy v procesu hodnocení a sebehodnocení uplatňované ve výuce cizích jazyků v běžných školách.

Novou koncepci českého školství zastřešuje od roku 2005 výše zmíněný tzv. školský zákon, ve znění pozdějších předpisů. V legislativním a kurikulárním přehledu v rámci České republiky je dále v přímé souvislosti s hodnotícím procesem ve vzdělávání kladen důraz na stěžejní roli dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní školu (RVP ZV, 2007; Upravený RVP ZV, 2016), ve znění pozdějších předpisů, a na jeho vzájemnou úzkou provázanost se školním vzdělávacím programem pro základní školství (ŠVP ZV). Podkapitola tak vykládá nejdůležitější milníky hodnocení a sebehodnocení v kontextu nové české legislativy, přičemž se věnuje i otázkám spojeným s poskytováním podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

formou tzv. podpůrných opatření v procesu hodnocení a sebehodnocení výkonů ve vyučování žáků 2. stupně základní školy v hlavním vzdělávacím proudu.

Výše naznačené koncepční změny jsou nedílnou součástí prováděné zásadní reformy českého vzdělávacího systému. Kromě toho jsou pro potřeby disertační práce v této podkapitole i vymezeny cíle, funkce hodnocení a sebehodnocení, formy a způsob hodnocení a sebehodnocení.

Zvláštní pozornost je věnována typům hodnocení a sebehodnocení a stejně tak i novým evropským trendům v hodnocení a sebehodnocení, úrovni znalostí, vědomostí a dovedností formou klíčových jazykových kompetencí v podobě dvou evaluačních nástrojů pro realizaci hodnocení a sebehodnocení s evropským přesahem do výuky cizích jazyků (nejen) na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, a to Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (SERRJ, 2002) a především autoevaluačního nástroje Evropské jazykové portfolio (EJP, 2007).

Na závěr první kapitoly je zařazena podkapitola zaměřená na teoretická východiska pro realizaci empirické části disertační práce, již by nebylo možné zahájit bez potřebného vhledu do vytýčené problematiky prostřednictvím studia odborné literatury a elektronických zdrojů u nás i v zahraničí.

Tato podkapitola přináší stručnou charakteristiku základů pedagogicko-psychologického výzkumu, kdy jsou heslovitě specifikovány v práci zvolené přístupy k výzkumu – kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum, jeho příprava a plánování v podobě sestaveného designu výzkumu. Je podána specifikace použitých výzkumných nástrojů – dotazníku a rozhovoru v ohniskové skupině a zároveň jsou nastíněny jednotlivé fáze obou zkoumaných výzkumných projektů – Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II.

2 Výzkumný projekt I

2.1 Výzkumné cíle a otázky

Smyslem hodnocení je posouzení realizovaného procesu spolu s vyhodnocením dosaženého výsledku, míry či úrovně, tj. porovnání reálně dosaženého výsledku s původním úmyslem při zohlednění nejrůznějších faktorů, jež proces hodnocení ovlivňují, a dodržení daných hodnotících pravidel. Hodnocení tvoří nedílnou součást záměrně vykonávané lidské činnosti. Nejinak je tomu i při provádění hodnocení ve vzdělávání.

Hodnocení v běžné společnosti vykazuje vysokou frekvenci užití a je považováno za jev společenský. Hodnocení ve školní praxi realizované učitelem by pak mělo být systematické, řízené, co nejvíce objektivní, pozitivně motivující, přitom však i cyklické, dostatečně konkrétní, výstižné a zcela transparentní.

Hlavním cílem výzkumného šetření Výzkumného projektu I bylo analyzovat proces učitelova hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího jazyka v běžné škole a následně ověřit míru ovlivnění rozhodovacího procesu učitele specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol.

Hlavní výzkumná otázka zkoumající analýzu hodnotícího procesu u učitele zní:

Jak hodnotí učitelé německého a ruského jazyka žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka ve výuce na 2. stupni běžné základní školy?

Hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumná otázka jsou dále rozpracovány a specifikovány prostřednictvím vymezení **parciálních cílů** a **formulací parciálních výzkumných otázek**, a to:

1. parciální otázka:

1. Jaké principy hodnotících a sebehodnotících procesů žáků jsou deklarovány školním vzdělávacím programem?
2. Prvním parciálním cílem výzkumného šetření realizovaného s učiteli německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných

základních škol v Jihomoravském kraji bylo provedení základní charakteristiky principů hodnotících a sebehodnotících procesů žáků oficiálně prezentovaných školním vzdělávacím programem příslušné běžné základní školy. Ověřovali jsme, jak tyto oficiálně deklarované principy deklarované školním vzdělávacím programem příslušné školy vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, (ne)reflektují námi vybraní učitelé německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

2. parciální otázka:

3. Které přístupy učitelů k hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka jsou využívány učiteli německého a ruského jazyka?

K dalším parciálním cílům hodnocení a sebehodnocení z pohledu učitelů německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka náleží vytýčení přístupů, jež běžně tvoří základní východiska pro realizaci hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU ve vzdělávání na 2. stupni daných základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

3. parciální otázka:

4. Které konkrétní funkce hodnocení jsou průběžně naplňovány učiteli německého a ruského jazyka ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení?

Tato parciální otázka hledala odpověď na třetí parciální cíl, jehož účelem bylo zmapování funkce naplňované učiteli německého a ruského jazyka ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka u žáků se SPU a dále provedení konkrétních záznamů o vnímání četnosti uplatňování jednotlivých hlavních funkcí hodnocení pohledem učitelů.

4. parciální otázka:

5. Jaké formy hodnocení jsou průběžně užívány učiteli ruského a německého jazyka při hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka?

5.1. U vybraných učitelů, jež vyučují německý a ruský jazyk jako další cizí jazyk na 2. stupni běžné základní školy, jsme se při řešení čtvrtého parciálního cíle zaměřili na průběžně uplatňovanou formu hodnocení ve

výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka u žáků se SPU.

5. parciální otázka:

6. Jaké typy hodnocení průběžně využívají učitelé ruského a německého jazyka při hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka?

Zvláštní pozornost v podobě pátého parciálního cíle jsme věnovali zjištění, jaký typ hodnocení učitelé ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka průběžně využívají u žáků se SPU a dále jsme sledovali i frekvenci jednotlivých preferovaných typů hodnocení včetně sebehodnocení ve výuce sledovaných cizích jazyků u těchto žáků.

6. parciální otázka:

7. V čem se liší způsob hodnocení užívaný učiteli ruského a německého jazyka při hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka od hodnocení intaktních žáků?
8. Při řešení šestého parciálního cíle jsme studovali, v čem se liší způsob hodnocení žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka od hodnocení žáků intaktních. Odlišnost ve způsobu hodnocení jsme identifikovali na základě konkrétních příkladů z vlastní praxe, tj. realizace ve své podstatě vnitřně diferencovaného hodnocení, o jejichž popis jsme v dotazníku požádali učitele německého a ruského jazyka.

7. parciální otázka:

9. V čem spatřují učitelé německého a ruského jazyka největší problémy v procesu hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka reflektované učiteli německého a ruského jazyka?
 - 9.1. V pořadí sedmá parciální výzkumná otázka si kladla za cíl pojmenovat největší problémy v oblasti hodnocení žáků se SPU ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy, jež reflektují učitelé německého a ruského jazyka.

8. parciální otázka:

10. Jaká je poskytována podpora sebehodnocení realizovanému žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany učitelů německého a ruského jazyka ve výuce?

V neposlední řadě jsme si v rámci kvalitativního šetření kladli za cíl zjistit, zda učitelé při výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka cíleně podporují žáky se SPU k sebehodnocení, tj. zda je vedou k osvojování, rozvíjení a pravidelnému naplňování klíčové kompetence a dovednosti sebehodnocení, konkrétně prostřednictvím portfoliového hodnocení, sebehodnocení prostřednictvím nástroje Evropské jazykové portfolio a prostřednictvím jiného sebehodnotícího nástroje než je Evropské jazykové portfolio.

9. parciální otázka:

11. Jak jsou učitelé hodnoceny vlastní vědomosti, dovednosti a přehled o metodách a formách hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka?

11.1. Pro lepší vhled do zkoumané problematiky nás při řešení devátého parciálního cíle zajímalo, jak své vědomosti, dovednosti a přehled týkající se metod a forem hodnocení žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka hodnotí samotní učitelé, tj. na kolik je oceňují.

10. parciální otázka:

12. Jakým způsobem jsou učitelé získávány informace o problematice hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka?
13. V závěru výzkumného šetření jsme u učitelů zjišťovali v rámci desátého parciálního cíle odpovědi na poslední parciální otázku, evidující zdroje a způsoby získávání informací o problematice hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

2.2 Výsledky – výzkumný nástroj dotazník

Cílem výzkumného šetření, které jsme realizovali mezi učiteli německého a ruského jazyka na 2. stupni běžných základních škol v Jihomoravském kraji, bylo zjistit, jak

hodnotí učitelé německého a ruského jazyka žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol v Jihomoravském kraji.

V této první části Výzkumného projektu I jsme užíli výzkumný nástroj dotazník.

Získané výsledky jsou graficky zpracovány. Všechny tyto grafické výstupy uvádíme pro lepší přehlednost v Přílohách, konkrétně tato část Výzkumného projektu I je k dispozici v Příloze č. 5 Výsledky Výzkumného projektu I – dotazník k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého jazyka jako dalšího cizího jazyka; dotazník k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

Grafická znázornění jsou uvedena v pořadí dle jednotlivých otázek v dotazníku, jež jsou vystaveny dle parciálních výzkumných otázek. V popiscích v textu práce v odkazech na přílohy a v přílohách užíváme zkratky – učitel NJ, tj. německého jazyka, učitel RJ, tj. ruského jazyka, období u žáků – žák NJ, tj. německého jazyka, žák RJ, tj. ruského jazyka.

První okruh otázek v dotazníku, tj. otázky 1 až 7, sledoval osobní údaje o účastnících, tj. o učitelích NJ a RJ. Od otázky 8 až po poslední otázku dotazníku, tj. otázku 20, je pozornost soustředěna na problematiku hodnocení a sebehodnocení ve výuce německého jazyka ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Připomínáme, že výzkumného šetření se účastnilo celkem 20 účastníků, 10 učitelů německého jazyka a 10 učitelů ruského jazyka, kteří byli vybráni záměrným výběrem a zároveň rovnoměrně zastupovali školy 2 školy z velkoměsta, 2 z příměstské části velkoměsta; 2 z města; 2 z maloměsta; 2 z venkova. Sídlo školy bylo tedy přesně specifikováno, a to: venkov, tj. obec menší než 2 000 obyvatel; maloměsto, tj. obec menší než 5 000 obyvatel; město, tj. obec menší než 10 000 obyvatel; příměstská část velkoměsta, tj. jako součást obce s více než 300 000 obyvateli; velkoměsto, tj. obec s více než 300 000 obyvateli.

Podíl žen ve výzkumném vzorku potvrdil obecnou situaci ve školství – jeho výraznou feminizaci – dotazníkového šetření se účastnilo 17 žen a 3 muži. Všichni účastníci prokazují plnou kvalifikovanost. Je potěšitelné, že kvalifikační požadavky splňují všichni účastníci. Podrobnosti viz:

Obr 1: Grafické znázornění kvalifikovanosti učitelů NJ

Obr 2: Grafické znázornění kvalifikovanosti učitelů RJ

Data, získaná o délce pedagogické praxe učitelů, potvrzují fakt, že pedagogický sbor obecně stárne. Nejpočetněji je totiž v obou skupinách, tj. u učitelů NJ a u učitelů RJ, zastoupena věková kategorie do šedesáti let – celkem 8 učitelů. Podrobnosti viz:

Obr 3: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 – učitelé NJ

Obr 4: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 – učitelé RJ

Nejvyšší ukončené vzdělání bylo zjišťováno možností výběrem: středoškolské, bakalářské, magisterské, postgraduální. Všichni učitelé dosáhli minimálně magisterského vzdělání, tudíž jsou plně kvalifikovanými pedagogickými pracovníky. Postgraduální vzdělání mají 2 učitelé NJ a 3 učitelé RJ. Podrobnosti viz:

Obr 5: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 – učitelé NJ

Obr 6: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 – učitelé RJ

Z odpovědí na otázku 6 ohledně kvalifikovanosti, tj. vystudovaných oborů učitelství vyplynulo, že učitelé NJ vystudovali obor spolu s výtvarnou výchovou, hudební výchovou, základy společenských věd, zeměpisem, dějepisem, speciální pedagogikou, anglickým jazykem a českým jazykem. Učitelé RJ získali často třetí aprobační předmět, a to kvůli náhlé ztrátě poptávky po svém oboru po roce 1989, konkrétně vykazují k RJ obory: výtvarná výchova, hudební výchova, základy společenských věd, dějepis, speciální pedagogika, německý jazyk, anglický jazyk, český jazyk. Konkrétní počty a podíly kvalifikovanosti viz:

Obr 1: Grafické znázornění kvalifikovanosti učitelů NJ

Obr 2: Grafické znázornění kvalifikovanosti učitelů RJ

Všichni učitelé mají ve svých třídách žáky se SPU. V dotazníku vyplnili tabulku o počtech žáků s jednotlivými vybranými diagnostikovanými SPU ve třídě/skupině, v níž momentálně vyučovali německý jazyk či ruský jazyk jako další cizí jazyk. Nejpočetněji zastoupenou skupinou žáků se SPU jsou žáci, jimž byla diagnostikována kombinace SPU, a to dyslexie, dysgrafie a dysortografie, konkrétně u učitelů NJ je to 28 žáků, z toho 22 chlapců a 6 dívek, u učitelů RJ celkem 25 žáků, z toho 21 chlapců a 4 dívky. Nejméně často se jako samostatná SPU vyskytuje dysgrafie a dysortografie, a

to shodně v obou jazycích: samostatnou dysgrafií či dysortografií mají diagnostikováno pouze 3 chlapci v NJ a 3 chlapci v RJ.

Obr 7: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ

Obr 8: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 – skupina žáků se SPU ve výuce RJ

Na otázky ohledně působení odborníků na škole, tj. školního psychologa, školního speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, všichni učitelé NJ a RJ odpověděli, že na jejich škole a) působí asistent pedagoga. Toto zjištění potvrzuje, že funkce asistenta pedagoga je už pro učitele běžná; b) působení školního psychologa a speciálního pedagoga je v dichotomickém vztahu, tj. na škole působí většinou buď jeden, nebo druhý odborník. V obou venkovských školách tito odborníci zcela absentují. Stále tedy není běžné, aby základní školy měly plně obsazené školní poradenské pracoviště všemi odborníky (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog). Podrobnosti viz:

Obr 9: Grafické znázornění počtu odborníků působících na škole učitelů NJ

Obr 10: Grafické znázornění počtu odborníků působících na škole učitelů RJ

Další otázka v dotazníku (č. 11) cílila na spolupráci, již realizují učitelé NJ a učitelé RJ a zároveň na časovou frekvenci spolupráce v rozmezí pěti stupňové škály: stále (každý den), velmi často (2 x týdně), často (cca 2 x za měsíc), občas (cca 1 x za 6 měsíců, nikdy (vůbec). Jako stálou spolupráci nejčastěji učitelé NJ i RJ uvádějí spolupráci s asistentem pedagoga, nízkou frekvenci či vůbec žádnou potvrzují u odborníků nestátních/neziskových organizací. Za cyklickou považují spolupráci s třídním učitelem, rodiči, vedením školy, výchovným poradcem. Podrobnosti viz:

Obr 11: Grafické znázornění odpovědí učitelů NJ – četnost spolupráce s pedagogickými pracovníky / subjekty

Obr 12: Grafické znázornění odpovědí učitelů RJ – četnost spolupráce s pedagogickými pracovníky / subjekty

Úvodní zjištění, jež se týkalo přímo hodnocení, mapovalo charakteristiku, tj. „nalaďení“ školy a oficiálně deklarovaný přístup k oblasti hodnocení a sebehodnocení. Zajímalo nás, jak učitelé svou školu vnímají, který výrok z otázky č. 12 jim připadá nej-

výstižnější, se kterým se mohou ztotožnit. Učitelé měli možnost výběru dle Likertovy škály, a to z pěti stupňů: výrok považují za zcela pravdivý, spíše pravdivý, někdy pravdivý a někdy ne, spíše nepravdivý, zcela nepravdivý. Z odpovědí vyplývá, že na většině škol nejsou „realizovány průběžné porady/kurzy/školení/workshopy tematicky zaměřené na vzdělávání, plánování rozvoje a diferencovaný přístup k hodnocení a sebehodnocení u žáků se SPU“ a dále někteří učitelé potvrzují, že místy je „hodnocení, sebehodnocení a jejich pojetí ve škole přesně a detailně specifikováno ve školním řádu ú školním vzdělávacím programu / jiném závazném a veřejně dostupném dokumentu“. Podrobnosti viz:

Obr 13: Grafické znázornění vnímání základní charakteristiky hodnotících procesů učiteli NJ na škole

Obr 14: Grafické znázornění vnímání základní charakteristiky hodnotících procesů učiteli RJ na škole

Poté jsme zjišťovali, který z přístupů učitelé využívají při hodnocení ve výuce NJ a RJ. Z výsledků vyplývá (možnost výběrem z Likertovy pětistupňové škály), že učitelé NJ vnímají jako spíše pravdivý výrok, že „průběžně při práci ve třídě /skupině podporují sebehodnocení žáků se SPU i žáků intaktních. Učitelé RJ jako zcela pravdivý uvádějí výrok, že „při hodnocení posuzuji výkony žáků se SPU i žáků intaktních nejen z hlediska nároků osnov, ale také z hlediska jejich individuálního posunu v dané oblasti, a zohledňuji tak různou výchozí úroveň jednotlivých žáků. Posuzování výroků se dělo pomocí pětistupňové škály: zcela pravdivé, spíše pravdivé, někdy pravdivé a někdy nepravdivé, spíše nepravdivé zcela nepravdivé. Podrobnosti viz:

Obr 15: Grafické znázornění přístupů k hodnocení žáků se SPU při výuce NJ

Obr 16: Grafické znázornění přístupů k hodnocení žáků se SPU při výuce RJ

V odpovědi na otázku ohledně naplňování příslušné funkce hodnocení se shodují učitelé NJ a učitelé RJ, že občas realizují „regulativní“ a „prognostickou funkci“. Vůbec nenaplňuje prognostickou funkci pouze 1 učitel. Posuzování bylo prováděno na intervalové pětistupňové škále: stále (každý den), velmi často (2 x týdně), často asi 2 x za měsíc), občas (1 x za 6 měsíců), nikdy (ani 1 x za rok). Podrobnosti viz:

Obr 17: Grafické znázornění funkce hodnocení ve výuce NJ

Obr 18: Grafické znázornění funkce hodnocení ve výuce RJ

U forem hodnocení se učitelé NJ a RJ shodují, že nevyužívají (rozhodně ne) slovní hodnocení, naopak nejčastěji uvádějí formu hodnocení – známkou, přičemž výběr odpovědi byl prováděn na pětistupňové Likertově škále: rozhodně ano, spíše ano, někdy ano a někdy ne, spíše ne, rozhodně ne. Podrobnosti viz:

Obr 19: Grafické znázornění forem hodnocení ve výuce NJ

Obr 20: Grafické znázornění forem hodnocení ve výuce RJ

Typy hodnocení napříč výukou NJ a RJ učitelé využívají „neformální hodnocení“, kdy pozorují žáka během vyučování. Učitelé RJ uvádějí, že spíše nepoužívají „sebehodnocení nástrojem Evropské jazykové portfolio“. Výběr odpovědí byl prováděn na pětistupňové škále: rozhodně ano, spíše ano, někdy ano a někdy ne, spíše ne, rozhodně ne. Podrobnosti viz:

Obr 21: Grafické znázornění typů hodnocení ve výuce NJ

Obr 22: Grafické znázornění typů hodnocení ve výuce RJ

V rámci popisu odlišného způsobu hodnocení žáků se SPU ve výuce NJ a RJ jako dalšího cizího jazyka od hodnocení intaktních žáků učitelé uvedli nejčastěji „zohledňování na klasifikační stupnici, tj. mírnější hodnocení“. Dva učitelé uvedli, že v případě špatného výkonu žákovi dají možnost v následující hodině si hodnocení opravit přezkoušením. Dva učitelé uvedli úpravu obsahu učiva spolu s výstupy, předpokládáme, že se jednalo žáky vzdělávané dle IVP (šetření bylo uskutečněno před platností vyhlášky 27/2016, v tomto školním roce by se patrně odpovědi více různily).

Jako největší problémy v oblasti hodnocení žáků se SPU učitelé NJ a učitelé RJ identifikují v hodnocení písemného projevu, a to konkrétně v diktátu. Polovina učitelů používá u žáků se SPU místo diktátu doplňovací cvičení, tři učitelé uvedli, že jim žák dodatečně zdůvodňuje chyby v provedeném písemném projevu. Pokud žák prokáže znalost pravopisného či gramatického pravidla, učitelé mu známku podle tohoto ústního výkonu upraví.

Vědomosti, dovednosti a přehled týkající se metod a forem hodnocení žáků se SPU ve výuce německého jazyka učitelé NJ hodnotí jako „dobré“, tj. na středu pětistupňového hodnocení. Učitelé RJ si velmi důvěřují a vysoce se hodnotí – nejčastěji své vědomosti, dovednosti a přehled o problematice metod a forem hodnocení žáků se SPU hodnotí jako „výborné“. Ocenění učitelé prováděli výběrem z pěti možností se-

beposuzovací škály: výborné, velmi dobré, dobré, dostačující, nedostatečné. Je pozitivní, že žádný učitel neužil sebesposuzovací škálovou hodnotu „nedostatečné“. Podrobnosti viz:

Obr 23: Grafické znázornění vědomostí, dovedností a přehledu o metodách, funkcích a typech hodnocení žáků se SPU ve výuce NJ

Obr 24: Grafické znázornění vědomostí, dovedností a přehledu o metodách, funkcích a typech hodnocení žáků se SPU ve výuce RJ

Poslední otázka v dotazníku se snažila zjistit, jakým způsobem získávají učitelé NJ a RJ informace o problematice hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka. Na výběr měli učitelé způsob: semináře, studium literatury, Internet, kolegové, jiné. Jako nejčastější způsob uvádějí učitelé NJ Internet, učitel RJ studium literatury. S kolegy konzultují učitelé NJ častěji ve srovnání s učiteli RJ (učitelé NJ uvádějí jako 3. nejčastější způsob, naopak učitelé RJ až na děleném 5. a 6. místě). Podrobnosti viz:

Obr 25: Grafické znázornění způsobu získávání informací o problematice hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU ve výuce NJ

Obr 26: Grafické znázornění způsobu získávání informací o problematice hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU ve výuce RJ

2.3 Výsledky – výzkumný nástroj ohnisková skupina

Za účelem upřesnění či ujasnění některých výsledků dotazníkového šetření jsme první část Výzkumného projektu I doplnili o druhou část – výzkumný nástroj rozhovor v ohniskové skupině. V podkapitole 1.5 uvádíme teoretická východiska práce v ohniskové skupině, zásady práce, fáze realizace rozhovoru v ohniskové skupině i možná úskalí. Dále jsou v této podkapitole přehledně uvedeny kritéria pro sestavení naší ohniskové skupiny a taktéž konkrétní údaje ke složení ohniskové skupiny. Jen tedy zopakujeme, že naši ohniskovou skupinu tvořilo celkem 6 členů, z toho 3 učitelé NJ a 3 učitelé RJ.

První diskusní okruh si kladl za cíl objasnit typy hodnocení, které učitelé považují za vhodné pro žáky se SPU v přímé souvislosti s problematikou hodnocení výsledků těchto žáků v oblastech jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností.

V dotazníkovém šetření jsme totiž očekávali vyšší míru individuálně normovaného hodnocení. Členové ohniskové skupiny tento typ hodnocení více prodiskutovali, takže zpětně opravili svá původní vyjádření, a to: toto hodnocení užívají běžně a zejména u žáků se SPU, napomáhá jim totiž provádět cyklické či průběžné posouzení i velmi malých kroků k lepšímu, tj. zlepšení v žákově výkonu, která by jiným typem hodnocení zaznamenávali jen stěží. Distingovaný vztah a odstup ohnisková skupina potvrdila vůči slovnímu hodnocení, vnímá ho jako rozporuplné, stejně tak převody slovního hodnocení na hodnocení známkou a naopak. Zároveň diskuse prokázala, že slovní hodnocení realizované popisným jazykem je velice obtížné. Učitelé uváděli jako příklad slovního hodnocení spíše hodnotící soudy. Jsme si vědomi, že tento způsob hodnocení klade zvýšené nároky na profesní výbavu učitele a taktéž vyžaduje určitou zkušenost a formulační obratnost. Jistě je i časově náročnější, což ale vyváží, dle našeho názoru, jeho vyšší výpovědní hodnota. A potvrdilo se, že i laická veřejnost, prezentovaná především rodiči a příbuzenstvem žáka, slovní hodnocení vnímá spíše jako „povídání“, popř. cestu, jak „zastříť, zakamuflovat, eufeminizovat“ negativní výsledek hodnocení. Učitelé upozornili na negativní zkušenost, jež popisují jako „rozčarování“ u žáka a rodičů, když se seznámí s převedeným slovním hodnocením na známku.

Dotazník poukázal na nízkou míru využívání hodnocení portfoliem. To ohnisková skupina upřesnila, a to učitelé němčiny připustili jisté varianty portfoliového hodnocení, nicméně práce s EJP jim stále není vlastní. Učitelé RJ EJP nepoužívají, poněvadž jeho jazykovou mutaci nemají dosud k dispozici. Na druhou stranu učitelé obou jazyků uvedli své příklady z praxe, spočívající v různých modifikacích individuálně normovaného hodnocení. Učitelé se shodli, že využívají různé testy pro sebehodnocení a sebehodnotící nástroje, které přinášejí v různých podobách učebnice německého a ruského jazyka. Zároveň učitelé shodně potvrdili, že u žáků se SPU je velmi důležité pozitivní hodnocení, cílevědomá práce s motivací a pochvalou a osobní podporou.

Velká diskuse se vedla k zohledňování při hodnocení a k poskytování různých úprav (obsahu učiva či výstupů). Někteří učitelé upozorňovali na jednostrannost, kterou s sebou nese používání pouze doplňovacích cvičení. Pro žáka se SPU je pak velice těžké zorientovat se v souvislém textu. Neutváří si tak správné návyky a strategie

pro práci s textem a s porozuměním souvislému textu. To jej může limitovat v dospělém životě, kdy práce se souvislým textem je vyžadována v různé míře u všech profesí nedělnické povahy.

Učitelé nesouhlasili s mýtem o vhodnosti ústního zkoušení. Vnímají totiž ústně podávaný výkon v cizím jazyce za velice obtížný, vyžaduje pohotovost, jazykový cit, tvořivost, komunikativnost – to jsou všechno vlastnosti, které se řadí spíše ke slabým stránkám žáků se SPU. Ústní formou učitelé provádějí zdůvodňování gramatických a pravopisných pravidel při opravě chyb – je to dle jejich názoru smysluplnější než přepisy žákovských produktů. Zajímalo nás, jaký názor budou mít učitelé obou jazyků na uplatňování fonetického přepisu. Vzhledem ke státní části maturitních zkoušek z cizího jazyka i k nárůstu zájmu o mezinárodní certifikační zkoušky učitelé dosvědčili odklon od tohoto dříve doporučovaného zohlednění. Označili ho za „medvědí službu“ žákovi se SPU, protože v budoucnu nebude moci podobným typům jazykových zkoušek vyhovět.

Další okruh v závěru diskuse se týkal organizace a obecné informovanosti o problematice SPU. Učitelé obou jazyků se shodli, že „kdo chce, dnes již dovednosti, vědomosti a různé metody si může osvojit na kurzech, workshopech, ale především na internetu. Potvrdili však výsledky z dotazníkového šetření, že nemají moc čas a prostor rozebírat toto téma s dalšími učiteli cizích jazyků u nich na škole. To potvrzuje dlouhodobé reference o administrativním přetížení učitelů obecně – vykonávání dozorů, doprovodů, vyplňování různé administrativy apod. Dle názoru jednotlivých členů ohniskové skupiny rok od roku pomalu ale jistě narůstá. Přitom se zvyšuje heterogenita třídních kolektivů, takže připravit vnitřně diferencovanou hodinu je hodně náročné. Učitelé ale zároveň konstatovali, že individualizaci a vnitřní diferenciaci v jazykové výuce provádějí automaticky, tj. že to pro ně není v posledních deseti patnácti letech nic nového.

Rozhovor v ohniskové skupině pomohl ujasnit některé výsledky dotazníkového šetření, popř. bylo možno částečně předejít jistému zkreslení výsledků. Učitelé ohodnotili práci v ohniskové skupině i pro ně osobně jako přínosnou.

3 Výzkumný projekt II

3.1 Výzkumné cíle a hypotézy

Výzkumný projekt II je svou koncepcí pojat jako kvantitativní výzkum. Metodologická východiska, koncepce a design Výzkumného projektu II je uveden výše v podkapitole II. Znovu uvádíme, že pro účely dotazníkového šetření v rámci Výzkumného projektu byl sestaven výzkumný vzorek o celkovém 200 respondentů, jež se dále člení na dvě skupiny respondentů dle shodných parametrů: věk, výuka cizího jazyka jako dalšího cizího jazyka v 8. třídě běžné základní školy, místo školy. V dichotomic-kém vztahu je: parametr přítomnost – nepřítomnost diagnostikovaných SPU u žáka, tj. rozlišujeme skupinu žáků s diagnostikovanými SPU a skupinu žáků intaktních; parametr německý jazyk – ruský jazyk, tj. uspořádání dle vyučovaného cizího jazyka na skupinu němčinářů a ruštinářů; parametr chlapec – dívka, tj. v obou skupinách dle parametru přítomnost nepřítomnost diagnostikovaných SPU u žáka jsou rovnoměrně zastoupeni žáci podle pohlaví. Celkem se jedná o 200 žáků, z toho 100 žáků němčinářů a 100 žáků ruštinářů. Skupina žáků němčinářů je utvořena 50 žáky se SPU a 50 žáky intaktními. Počet 50 žáků se SPU tvoří 25 chlapců se SPU a 25 dívek se SPU. Podle stejného klíče pro záměrný výběr je sestavena skupina intaktních žáků. Skupina intaktních žáků slouží jako skupina kontrolní. Zároveň je respektováno místo školy – postup je shodný jako ve Výzkumném projektu I, a to: zároveň rovnoměrné zastoupení: žáci ze 2 škol z velkoměsta, žáci ze 2 škol z příměstské části velkoměsta; žáci ze 2 škol z města; žáci ze 2 škol z maloměsta; žáci ze 2 škol z venkova. Sídlo školy bylo ve shodě s učiteli – participanty Výzkumného projektu I přesně specifikováno, a to: venkov, tj. obec menší než 2 000 obyvatel; maloměsto, tj. obec menší než 5 000 obyvatel; město, tj. obec menší než 10 000 obyvatel; příměstská část velkoměsta, tj. jako součást obce s více než 300 000 obyvateli; velkoměsto, tj. obec s více než 300 000 obyvateli.

Hlavní cíl Výzkumného projektu II zní: Ověřit míru sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení v porovnání s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Hlavní cíl je dále rozpracován v **cíle parciální**. Ty se soustředily na zjištění: zda žáci se specifickými poruchami učení vykazují vyšší či nižší míru sebehodnocení v porovnání s žáky intaktními a zda existují rozdíly v míře sebehodnocení u chlapců a dívek

se specifickými poruchami učení, tj. zda se u nich míra sebehodnocení liší podle pohlaví.

Byly formulovány tyto **hypotézy**:

H1 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nízkou míru sebehodnocení.

H2 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nižší míru sebehodnocení než ostatní specifickými poruchami učení nezatížení žáci.

H3 – Vykazované sebehodnocení v běžné třídě integrovaných žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy se liší mezi chlapci a dívkami.

Nyní uvedeme dílčí výsledky k dotazníkovému šetření Výzkumného projektu II, tj. dílčí výsledky ke zjištěné míře sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základních škol v rámci Jihomoravského kraje. Teoretická východiska a metodologii Výzkumného projektu II uvádíme v kapitole 1.5.

Jako výzkumný nástroj jsme použili psychodiagnostický dotazník SPAS⁷³ (Boersman & Chapman, 1979) neboli *Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti* (Matějček & Vágnerová, 1992) s tím, že jsme jej upravili tak, aby jednotlivé otázky sledovaly sebehodnocení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a aby se žák mohl formou sebereflexe vyjádřit k vnímané míře vlastní úspěšnosti, ke svým schopnostem a osvojeným dovednostem, jazykovému povědomí v obecné rovině, ale také k prožívaným emocím ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka, k postojům a vztahu k předmětu německý jazyk / ruský jazyk, k dosažené úrovni jazykových kompetencí ve srovnání se svými vrstevníky v kolektivu běžné třídy.

⁷³ SPAS – název dotazníku je zkratka z ang. *Student's Perception Ability Scale*; autoři Boersman a Chapman jej sestavili v Kanadě roce 1979.

3.2 Výsledky – výzkumný nástroj dotazník

Pro tento kvantitativní Výzkumný projekt II jsme zvolili výzkumný nástroj dotazník, a to částečně vlastní konstrukce. Oba dotazníky jsou k dispozici v přílohách, tj. Dotazník k sebehodnocení ve výuce německého jazyka jako dalšího cizího jazyka je v Příloze č. 3, Příloha č. 4 obsahuje dotazník k sebehodnocení ve výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

Dotazník lze rozčlenit do šesti okruhů, a to:

Hodnocení a sebehodnocení

Čtení a jazyková kompetence

Psaní a písemný projev

Mluvení, ústní projev a interakce

Poslech s porozuměním

Motivace

Výsledky k jednotlivých okruhům jsou zpracovány (obdobně jako Výzkumný projekt I) do grafických znázornění.

Hodnocení a sebehodnocení

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 a otázku č. 24 – Podrobnosti viz:

Obr 27: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 28: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 29: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 24 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 30: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 24 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 a otázku č. 31 – Podrobnosti viz:

Obr 31: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 32: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 33: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 31 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 34: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 31 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 a otázku č. 17 – Podrobnosti viz:

Obr 35: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 36: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 37: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 38: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 15 a otázku č. 37 – Podrobnosti viz:

Obr 39: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 15 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 40: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 15 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 41: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 37 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 42: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 37 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 27 – Podrobnosti viz:

Obr 43: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 27 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 44: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 27 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 49 a otázku č. 41 – Podrobnosti viz:

Obr 45: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 49 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 46: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 49 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 47: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 41 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 48: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 41 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Čtení a jazyková kompetence

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 38 a otázku č. 25 – Podrobnosti viz:

Obr 49: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 38 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 50: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 38 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 51: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 25 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 52: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 25 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9 a otázku č. 42 – Podrobnosti viz:

Obr 53: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 54: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 55: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 42 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 56: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 42 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 a otázku č. 2 – Podrobnosti viz:

Obr 57: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 58: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 59: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 60: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 48 a otázku č. 32 – Podrobnosti viz:

Obr 61: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 48 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 62: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 48 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 63: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 32 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 64: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 32 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Psaní a písemný projev

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 a otázku č. 30 – Podrobnosti viz:

Obr 65: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 66: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 67: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 30 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 68: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 30 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 a otázku č. 26 – Podrobnosti viz:

Obr 69: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 70: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 71: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 26 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 72: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 26 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 33 a otázku č. 36 – Podrobnosti viz:

Obr 73: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 33 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 74: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 33 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 75: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 36 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 76: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 36 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 43 a otázku č. 7 – Podrobnosti viz:

Obr 77: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 43 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 78: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 43 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 79: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 80: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 46 – Podrobnosti viz:

Obr 81: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 46 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 82: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 46 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Mluvení, ústní projev a interakce

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 a otázku č. 18 – Podrobnosti viz:

Obr 83: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 84: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 85: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 86: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 40 a otázku č. 29 – Podrobnosti viz:

Obr 87: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 40 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 88: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 40 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 89: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 29 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 90: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 29 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 a otázku č. 45 – Podrobnosti viz:

Obr 91: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 92: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 93: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 45 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 94: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 45 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Poslech s porozuměním

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 a otázku č. 20 – Podrobnosti viz:

Obr 95: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 96: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 97: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 98: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 35 a otázku č. 11 – Podrobnosti viz:

Obr 99: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 35 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 100: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 35 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 103: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 104: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 a otázku č. 44 – Podrobnosti viz:

Obr 101: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 102: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 105: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 44 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 106: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 44 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Motivace

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 a otázku č. 34 – Podrobnosti viz:

Obr 107: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 108: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Obr 109: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 34 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 110: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 34 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 – Podrobnosti viz:

Obr 111: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 112: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 – Podrobnosti viz:

Obr 113: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 114: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 – Podrobnosti viz:

Obr 115: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 116: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 23 – Podrobnosti viz:

Obr 117: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 23 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 118: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 23 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 28 – Podrobnosti viz:

Obr 119: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 28 – skupina intaktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 120: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 28 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 39 – Podrobnosti viz:

Obr 121: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 39 – skupina in-taktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 122: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 39 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 47 – Podrobnosti viz:

Obr 123: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 47 – skupina in-taktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 124: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 47 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 50 – Podrobnosti viz:

Obr 125: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 50 – skupina in-taktních žáků ve výuce NJ a RJ

Obr 126: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 50 – skupina žáků se SPU ve výuce NJ a RJ

4 Diskuse a shrnutí Výzkumný projekt I, Výzkumný projekt II

V rámci realizace výzkumného šetření formou Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II jsme vyšli z předpokladu, že u žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka v běžné třídě se projevují vedle primárních a sekundárních obtíží spojených přímo s výukou konkrétního cizího jazyka i problémy související s hodnocením, vlastním sebehodnocením a případně se sebepojetím.

Projevy SPU jsou u každého žáka jedinečné, nelze je unifikovat. Naopak je třeba uplatňovat ve výuce ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka diferencovaný a individuální přístup. Hodnocení žáků se SPU ve výuce cizích jazyků má svá úskalí. Stejně tak sebehodnocení ve výuce cizích jazyků považujeme za dovednost, již je zapotřebí se postupně učit a jež žákovy učení dokáže zefektivnit. Sebehodnocení je zároveň nezbytným předpokladem pro celoživotní učení.

K organizaci sběru dat uvádíme, že nejprve jsme při návštěvě školy požádali vedení školy a učitele německého a ruského jazyka o spolupráci na výzkumu a dohodli se na termínu administrace dotazníků. V jedné škole městského typu (JMK město) jsme v tu dobu zároveň zastávali pozici školního speciálního pedagoga.

Dotazníky učitelů byly zakódovány. Dotazníky žáků byly zakódovány později, při vyplňování dotazníku byli požádáni, aby v příslušných dotaznících vyplnili pouze jméno, abychom mohli dále pracovat s dotazníky žáků s diagnostikovanými SPU a s jejich protějšky bez SPU a jiných speciálních vzdělávacích potřeb. Vzhledem k tomu, že jsme pracovali postupně s každou třídou zvlášť, tak jsme neprováděli kódování dle jmenného seznamu žáků. Poněvadž oslovení učitelé německého a ruského jazyka mají dobrý přehled o všech žácích ve třídě, o konkrétních potřebách žáků s diagnostikovanými SPU a o formě poskytované jim podpory formou podpůrných opatření i o jejich dalších jednotlivých žáků, požádali jsme učitele, aby na základě znalosti třídních kolektivů a individuálních výkonů jednotlivců ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka vytypovali vhodné kandidáty do kontrolního vzorku. Po vyplnění dotazníků celou studijní skupinou příslušných jazyků byli k žákům se SPU vybráni konkrétní intaktní žáci do kontrolního vzorku. Dotazníky za obě

celé studijní skupiny dle příslušného cizího jazyka byly následně vyhodnoceny, dosažené výsledky interpretovány a dány k dispozici příslušným učitelům německého a ruského jazyka jako zpětná vazba.

Žáky 8. tříd jsme zvolili záměrně, poněvadž tito žáci učící se německý a ruský jazyk jako další cizí jazyk ve svém věku vykazují většinou již stabilizované sebepojetí a sebehodnocení. Výuka francouzského, italského či španělského jazyka jako dalšího cizího jazyka je realizován pouze v omezené míře (spíše výjimečně, a to především ve městě Brně, kde výuku vedle minima vysokoškolsky kvalifikovaných učitelů příslušného cizího jazyka zajišťují často i studenti navazujícího magisterského studia oboru učitelství příslušného oboru Pedagogické a Filozofické fakulty MU formou částečného úvazku).

Podotýkáme, že u této zvolené věkové skupiny žáků (tj. u pubescentů) se projevuje zvýšená sebekritičnost a diagnostikovaní žáci se SPU mají přímou osobní dlouhodobou zkušenost s reedukací a kompenzací SPU, tj. s poskytováním podpory formou podpůrných opatření dle svých konkrétních potřeb, dokáží se v tomto věku vyjádřit k dané problematice a také jsou schopni vyhodnotit, co jim při osvojování německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka pomáhá a co jim naopak činí potíže.

Pozornost jsme zacílili na pohled žáka z výzkumného a kontrolního vzorku a na vzájemné porovnání výsledků získaných v obou skupinách dle příslušnosti k vyučovanému jazykům – němčině a ruštině, tj. jak reflektují tito jedinci vlastní dosažené výsledky. Šetřením nesledujeme ověření skutečných dosahovaných výkonů žáka či porovnávání výkonů navzájem za účelem hodnocení a klasifikace.

Matějček a Vágnerová ve shodě s kanadskými autory upozorňují, že při vyhodnocení dotazníků můžeme dospět k na první pohled až k protichůdným zjištěním oproti reálné situaci ve třídě během výuky německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka, tj. k diskrepancím mezi sebehodnocením, sebepojetím a skutečnými podávanými výkony žáka. V našem upraveném dotazníku pro sebehodnocení a sebereflexi ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka se žák hodnotí ve čtyřech komunikativních dovednostech – mluveném projevu, poslechu s porozuměním, psaní a čtení s porozuměním, přičemž v ruském jazyce je psaní a čtení s porozuměním realizováno pomocí nově osvojené grafické soustavy – azbuky.

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole Výzkumný projekt II, šetření bylo zacíleno na šest klíčových oblastí, a to hodnocení a sebehodnocení; čtení a jazyková kompetence; psaní a písemný projev; mluvení, ústní projev a interakce; poslech s porozuměním, motivace.

Upravený dotazník obsahuje 50 otázek, přičemž poslední ověřuje mateřský jazyk žáků. Za tímto účelem byla matematika z původního SPAS dotazníku vyjmuta a naopak byla doplněna otázka k předpokládanému mateřskému jazyku – čeština. Otázky byly formulovány tak, aby vystihovaly problematiku sebehodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti ve výuce konkrétního cizího jazyka, tj. německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Kromě sebehodnocení, sebedůvěry a sebereflexe sebe sama vede výzkumný nástroj žáka také k porovnání vlastního výkonu se svými vrstevníky ve výše vyjmenovaných oblastech.

Jak vyplývá ze struktury dotazníku (možnost výběru odpovědi v dichotomickém vztahu ano/ne, škálovacích otázek, tj. dle Likertovy škály, intervalové škály většinou pěti stupňové), způsob zadání (i následné vyhodnocení) dotazníku byly poměrně jednoduché.

V rámci instruktáže jsme žákům před zahájením vyplňování dotazníku krátce vysvětlili, že získaná data budou zpracována zcela anonymně a použita výhradně pro naše výzkumné šetření – získání vhledu do problematiky sebehodnocení ve výuce německého jazyka / ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka u žáků, označovaných jako pubescentů. Žáci byli informováni, že z výzkumných dat dostaneme cenné informace o jednotlivých osvojovaných kompetencích i komunikativních dovednostech. Žákům se dostalo ujištění, že žádnou odpověď nelze považovat za „úplně správnou či špatnou“.

Požádali jsme žáky, aby vždy vybrali pouze jednu odpověď a v případě, když budou mít pocit, že jim ani jedna odpověď „nesedí“ a nemohou se rozhodnout, tak ať si zkusí místo odpovědi ano/ne dosadit souhlasím/nesouhlasím.

Pokud jim nebude něco jasné, ať zvednou ruku, abychom mohli přijít k jejich lavici a lépe jim vše vysvětlit. Po instruktáži k vyplnění dotazníku dostali žáci prostor na dotazy. Časový limit pro vyplnění dotazníku nebyl stanoven, nicméně žáci dotazník stihli všichni vyplnit v rozmezí cca 15 minut.

Po vyplnění a odevzdání dotazníků na závěr našeho setkání z krátké diskuse vyplynulo, že žáci dotazník vnímali pozitivně, protože se „o sobě něco dozvěděli“. Někteří se ptali, zda „existují i varianty pro jiné předměty“, svůj zájem o další dotazníkové šetření jiní vysvětlovali tím, že je vyplňování nejrůznějších anket a dotazníků obecně baví a zajímá.

Vlnu zvýšeného zájmu a veselí vyvolaly i dotazníkové výpovědi typu Při psaní v němčině / v ruštině azbukou škrábu jako kocour. Snahu převést do situačního vtipu jsme zaznamenali u konstatování Paní učitelka / pan učitel němčiny / ruštiny si myslí, že jsem na němčinu/ruštinu hloupý/hloupá. Žáci reagovali spontánně slovním komentářem či neverbálně gestem i na některé jakoby „ostře“ formulované postoje ve výpovědích, např. Diktáty nenávidím. / Kdyby nebyly diktáty a pravopis, tak by škola byla docela prima. Ty dělají ze školy otravu. Některá vyjádření žákům totiž připadala přinejmenším kontroverzní a provokativní vzhledem k tomu, že dotazník vyplňujeme na oficiální školní půdě v době výuky německého / ruského jazyka, brali tak přehnanou formulaci výpovědi jako formu provokace či menší rebelii proti institucionalizovaným pořádkům.

Osvojování si cizích jazyků je v současné době jedním ze základních předpokladů úspěšné komunikace a navázání kontaktů s okolním světem. Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je nezbytnou nutností, chce-li se jedinec úspěšně prosadit na trhu práce. To, že české školství věnuje pozornost hodnocení, diferencovanému přístupu i možnostem využití jazykového portfolia, není věc náhodná či nečekaná. České školství reaguje na celosvětové trendy současného vzdělávání, tj. klade důraz na žákovskou autonomii, chápe vzdělávání jako celoživotní proces, zohledňuje specifické nároky žáka včetně specifických poruch učení, usiluje o jeho celkový harmonický rozvoj a stimuluje motivaci i osobní angažovanost a zodpovědnost žáka i jeho učitele.

Hodnocení žáků s SPU v cizojazyčném vyučování je komplikovanou problematikou, zejména proto, že nelze nediferencovaně uplatňovat identická kritéria a postupy. Učitel musí při hodnocení vzít v úvahu celou řadu faktorů a postupovat promyšleně, tak aby nevhodně zvoleným postupem negativně neovlivnil proces osvojování cizího jazyka u žáků, kteří se potýkají s různými obtížemi různých stupňů i kombinací, ale aby je naopak vedl k reflexi procesu učení a povzbuzoval je k dalším výkonům. Je třeba také brát v úvahu celkový kontext hodnocení a postupovat v souladu s ostatními učiteli, vedením školy, odborníky z poraden a rodiči. V neposlední řadě je nutno

brát ohled i na ostatní žáky ve třídě, kterým je nutno objasňovat diferencovaný přístup učitele ve výuce i hodnocení.

Ve výzkumném šetření Výzkumný projekt I jsme se pokusili o zmapování situace metodou dotazníku a následně o hlubší analýzu dané problematiky metodou ohniskové skupiny. Data získaná během rozhovoru v ohniskové skupině umožnila hlubší vhled do zkoumané problematiky. Výsledky potvrdily nutnost diferencovat zohlednění nejen při výuce, ale i při hodnocení výkonu žáků se specifickými poruchami učení v cizím jazyce. Poukázaly také na některá nežádoucí zjednodušení a kliše, která se často objevují jako prvoplánové odpovědi na otázky týkající se zohledňování žáků s SPU při jejich hodnocení. Jednalo se zejména o preferenci ústního zkoušení a toleranci fonetického pravopisu v cizojazyčném psaném projevu.

Výzkumný projekt II byl řešen jako kvantitativní a soustředil se na sebehodnocení žáků se SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Ověření hypotéz přineslo tyto výsledky:

Hypotéza H1 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nízkou míru sebehodnocení – byla potvrzena.

Hypotéza H2 – V běžné třídě integrovaní žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy nižší míru sebehodnocení než ostatní specifickými poruchami učení nezatížení žáci – byla potvrzena.

Hypotéza H3 – Vykazované sebehodnocení v běžné třídě žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy se liší mezi chlapci a dívkami. – byla potvrzena.

Závěry a doporučení pro praxi

Upravený dotazník Výzkumného projektu II poskytuje informace o sebehodnocení žáků, reflexi a sebedůvěře žáků s SPU ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka. Získaná data kromě jiných zjištění také potvrdila, že SPU jsou častěji negativně vnímány více chlapci než dívkami.

Dále jsme díky informacím od učitelů při sestavování kontrolní skupiny žáků k výzkumnému vzorku získali přehled o výskytu jednotlivých druhů a vzájemných kombinací SPU.

Nejčastější samostatnou diagnostikovanou SPU byla ve výzkumném vzorku dyslexie, souhrnně nejčastěji byla diagnostikována „trojkombinace“ SPU dyslexie + dysgrafie + dysortografie. To potvrzují výsledky teoretické analýzy literatury a pramenů i výsledky jiných výzkumu, že jednotlivé SPU se nevyskytují často jen v izolované podobě, ale naopak – ve vzájemné kombinaci /dyslexie + další porucha/-y).

Údaje poskytnuté učiteli německého a ruského jazyka nereflektují výskyt dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie u žáků výzkumného vzorku, poněvadž dle vyjádření učitelů „tyto poruchy i v případě, že jsou u žáka diagnostikovány, se primárně neprojevují, tj. nepromítají se přímo do výuky cizího jazyka“.

Porovnáním dat upraveného SPAS dotazníku na dotazník pro sebehodnocení ve výuce německého a ruského jazyka mezi výzkumným a kontrolním vzorkem žáků jsme dospěli k zjištění, že úroveň sebehodnocení není mezi oběma vzorky výrazně rozdílná, jak jsme původně očekávali. Nižší úroveň sebehodnocení výzkumného vzorku žáků se SPU ovlivňuje jejich sklon k sebezpodceňování a k negativnímu hodnocení, mírnému pesimismu, nižšímu sebezpojetí a také emocionální labilitou. Pesimismus vyplývá z negativních vlastních zkušeností, žáci s SPU pokládají cizí jazyk (první i další) za obtížný. Na druhou stranu si však zároveň uvědomují, že znalost cizích jazyků je pro ně a jejich budoucnost velice důležitá (např. vyjádření: „pro další studium na střední škole přímo nezbytná“).

Porovnání výsledků míry sebehodnocení ve výuce německého a ruského jazyka potvrdilo, že nižší hodnocení se projevuje u žáků se SPU. Nejméně se výsledky obou skupin žáků v ruském jazyce liší v oblasti mluveného projevu, nejvíce naopak v poslechu s porozuměním, následovaným čtením s porozuměním, což je vzhledem ke skutečnosti, že většina žáků se SPU ve výzkumném vzorku má diagnostikovanou buď samostatně se vyskytující dyslexii anebo kombinaci dyslexie + dysgrafie + dysortografie, logické. Čtení v cizím jazyce je velice náročnou činností. V ruštině to navíc znásobuje fakt, že žák čte v jiné grafické soustavě – azbuce, než na jakou byl ve škole dosud zvyklý. Obdobnou situaci vykazuje oblast psaní a písemného projevu (osvojování v ruském jazyce nové grafické soustavy – azbuky jako ruské abecedy, osvojování nových grafémů v německém jazyce).

Absolutně nejnižší míru sebehodnocení absolutně je vykazováno u žáků se SPU v poslechu s porozuměním v obou jazycích. Nízké sebehodnocení vykazuje výzkumný i kontrolní vzorek žáků. Osvojování komunikativní kompetence – poslechu s porozuměním v cizím jazyce je vnímáno jako velice náročné i žáky kontrolní skupiny, fonematické povědomí je totiž spolu s verbální pamětí, procesem automatizace, se schopností koncentrace pozornosti aj. jedním z významných ukazatelů rozvoje jazykových dovedností v cizím jazyce. Rozvoji sluchového vnímání při výuce cizího (v našem případě německého a ruského jako dalšího cizího) jazyka je proto nutné věnovat na hodinách pravidelně pozornost a „ucho k poslechu cvičit“ (adaptovanými i neadaptovanými zvukovými nahrávkami rodilých mluvčích, poslechem dialogů a polylogů, písniček, audioknih, sledováním filmů, krátkých videoprogramů aj.).

Celkově vyšší negativní sebehodnocení vykazují chlapci oproti dívkám v rámci výzkumného vzorku, v kontrolním vzorku vyšší kritičnost vykazují chlapci a v obou skupinách dívky prokazují vyšší sebevědomí.

Výzkumný projekt II k sebehodnocení žáků 8. běžných tříd základních škol potvrdilo předpoklad, že žáci se SPU vykazují nízkou míru sebehodnocení. Tím byla potvrzena hypotéza H1. Předpoklad, že rozdíl mezi oběma skupinami ve vykazované úrovni sebevědomí bude velký, se šetřením nepotvrdil. Abychom mohli výsledky považovat za relevantní, bude zapotřebí je v budoucnu ověřit i kvalitativně.

Jsou-li žáci správně vedeni a osvojují-li si hodnocení a sebehodnocení v průběhu školní docházky jako nástroj sebepoznání, dokáží v 8. třídě poměrně reálně reflektovat svoje schopnosti, dovednosti a také obtíže. Rozvoj klíčových kompetencí v cizím jazyce, osvojení si práce s chybou, zvýšení intenzity práce, úsilí o zlepšení, osobní motivace a potřeba ovládat cizí jazyky přinášejí žákům se SPU díky zpětné vazbě i celkově větší spokojenost se sebou samým.

Závěrem podotýkáme, že si učitelé jsou vědomi významu a důležitosti hodnocení a sebehodnocení ve vzdělávání. Stejně tak žáci si uvědomují potřebu sebehodnocení „přidanou“ hodnotu pro ně osobně jako jednotlivce, ale i pro třídní kolektiv, skupinu i dále pro život.

Všichni účastníci šetření Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II se shodují, že pro proces hodnocení a sebehodnocení je důležité, aby si vzájemně důvěro-

vali, byli k sobě navzájem korektní a empatičtí. Je zapotřebí, aby se žáci učili odpovědnosti, učitelé individualizaci, a vnitřní diferenciaci, všichni společně pozitivnímu naladění a přístupu, empatii ale i popisnosti, výstižnosti a preciznosti prováděného hodnocení a sebehodnocení jako součásti vyučovacího procesu.

Závěr

Disertační práce je věnována tématu v dnešní běžné základní škole velmi aktuálnímu a potřebnému, jenž se svým způsobem a jistou měrou intenzity dotýká každého z nás. Předmětem našeho odborného zájmu je totiž hodnocení a sebehodnocení jako evaluační a autoevaluační nástroj. Zajímalo nás, jak je dnes hodnocení ve školách hlavního vzdělávacího proudu učiteli pojmáno a také jak žáci provádějí vlastní sebehodnocení. Rozhodli jsme se proto zjistit, co dnešní školní hodnocení a sebehodnocení reflektuje a obsahuje a zda jsou naplňovány jejich funkce jako nástrojů pro poskytování průběžné a pokud možno objektivně hodnotící a konstruktivní zpětné vazby pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Hodnocení neboli porovnávání, jeho formulace a prezentace v podobě sdělování osobních názorů, postojů a vynášených soudů jsou nedílnou součástí našich pracovních i mimopracovních aktivit. V našem životním prostředí a kulturních podmínkách jsme každodenně vystaveni, aniž si to uvědomujeme, působení různojazyčných vlivů a kontaktů. Je škoda tyto podněty smysluplně nevyužívat, protože potřeba komunikovat, sdílet, tudíž být ve vzájemném kontaktu, je člověku vlastní. Jednou z nezbytných podmínek pro komunikaci mezi lidmi je jazyk. Ten se však často z různých kulturně společenských a historických důvodů a sociálních příčin mezi jednotlivými skupinami komunikantů různí, a tak členové jednotlivých skupin uplatňují v komunikačním aktu mezi sebou pouze svůj, tj. pro ně společný, jazyk jako komunikační nástroj. Jistým mostem, jenž napomáhá překlenout tuto jazykovou rozrůzněnost, je znalost cizího jazyka. Osvojení si klíčových jazykových kompetencí v cizím jazyce, tj. schopnosti a dovednosti produkovat výpovědi podle logiky a jazykových pravidel příslušného jazyka, je však i přes technické výdobytky moderní doby stále proces jedinečný, velice náročný a mimo příslušnou jazykovou komunitu i zdlouhavý, vyžadující odhodlání, vysoké volní úsilí a patřičné nasazení, aktivní přístup, odpovědnost a dobrou motivaci. Schopnost komunikovat v cizím jazyce vzhledem k neustále těsnějšímu propojování a síťování v rámci lidské společnosti však dnes nabývá na důležitosti.

Také současná škola prochází rozsáhlými proměnami, jejichž cílem je poskytování uceleného vzdělávání všem, bez ohledu na osobní míru nadání a různou úroveň kognitivní výbavy, na přítomnost handicapu a znevýhodnění, na rozdílnost životních podmínek a kulturních odlišností či na různorodé osobnostní založení a jiná specifika.

Princip podněcování jedince v průběhu jeho přípravy na život prostřednictvím výchovy a vzdělávání a zároveň princip respektování odlišných potřeb a různě výše poskytované podpory jsou vlastní filozofii inkluzivního a společného vzdělávání. Dnešní česká škola prochází složitým vývojem. Je totiž od ní požadováno, aby všechny své frekventanty přiměla k opuštění hierarchicky jasně vymezených rolí a jednostranně mocenských, autoritativně uspořádaných a desetiletými různě pokřivených vztahů a současně je vedla k realizaci partnerského přístupu mezi sebou navzájem. Transformace českého školství, nový přístup a nastolený trend si logicky v praxi žádají skutečné uplatnění zásad rovnosti, participace a partnerství, jež realizuje učení zaměřené na žáka, podporuje jeho silné stránky a sdružuje výchovně vzdělávací proces napříč celou komunitou.

V moderní škole se zásadním způsobem proměňují role všech aktérů, přetváří se klima školy. Učitel je spíše průvodcem a mentorem, ukazuje vhodné postupy, organizuje, řídí, diskutuje, citlivě usměrňuje a formuje, sdílí rozhodovací a hodnotící procesy a pravomoci, podporuje žákovu autonomii a odpovědnost, rozvíjí umění vést dialog, tj. sdělovat, naslouchat, pochopit a respektovat.

Podle toho se mění i náhled na hodnocení. Hodnocení má být motivující, průběžné, formativní, individualizované, vnitřně diferencované, využívající popisný jazyk, pozitivně zaměřené, vzbuzující zájem, podněcující aktivitu, formující sebehodnotící procesy i potřebu provádět účinné sebehodnocení.

Výše uvedené změny, nová situace a další okolnosti nás přiměly zabývat se hodnocením a sebehodnocením v podmínkách dnešní základní školy z různého náhledu. Tématem práce a potažmo objektem realizovaných výzkumných šetření je proto hodnocení a sebehodnocení. Za předmět bádání jsme zvolili problematiku, jež je nám profesně blízká, a to hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků pohledem učitele německého a ruského jazyka a sebehodnocení těchto žáků ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Proces hodnocení, jeho realizace, způsoby, typy, formy a funkce i provádění vlastního sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka je komplikovanou otázkou vedle jiných faktorů i z toho důvodu, že nelze plošně a nediferencovaně uplatňovat identická kritéria a postupy hodnocení. Navíc provádění hodnocení i sebehodnocení je totiž ve vyučování cizím jazykům ve

zvýšené míře individualizované, a proto musí učitel a žák zohlednit celou řadu parametrů, jež hodnotící a sebehodnotící proces ovlivňují. Je třeba postupovat promyšleně a systematicky a ve spolupráci s rodiči se snažit podporovat žákovskou sebereflexi, sebehodnocení, motivaci i pozitivní přístup k procesu osvojování si cizího jazyka jako celoživotního úkolu.

Jak již bylo uvedeno výše, disertační práce se zabývala problematikou hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve vyučování cizím jazykům tj. ve výuce německého a ruského jazyka, pohledem učitele němčiny a ruštiny a taktéž tématem sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. K oběma tématům byla provedena výzkumná šetření. Konkrétně se jednalo o tři výzkumná šetření realizovaná ve dvou výzkumných projektech.

Neprve byla metodou textové analýzy zmapována teoretická východiska jako nezbytný výchozí bod pro bádání. Byl proveden krátký vhled do problematiky inkluzivního vzdělávání v České republice a stručně popsán legislativní rámec inkluzivního a společného vzdělávání. Poté jsme se soustředili na oblast specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků, tj. stručně jsme vymezili základní typy specifických poruch učení, jež mají negativní dopad na výuku cizích jazyků. Ozřejmili jsme stručně možné příčiny vzniku specifických poruch učení a sestavili základní přehled projevů specifických poruch učení ve výuce německého a ruského jazyka. Provedli jsme výčet možných obtíží u žáků se specifickými poruchami učení, s nimiž se učitel německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka ve výuce běžně může setkat. Posléze jsme se věnovali otázkám spojeným s hodnocením a sebehodnocením žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka na 2. stupni základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Nejprve bylo definováno terminologické vymezení hodnocení a sebehodnocení a byl popsán legislativní rámec hodnocení a sebehodnocení a taktéž cíle, funkce, formy, způsob a typy hodnocení a sebehodnocení. Poté následovala prezentace základních nástrojů nástrojů pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků – Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a Evropského jazykového portfolia a dále nastínění výchozích metodologických hledisek disertační práce.

Cílem empirické části disertační práce byla analýza současného přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni běžné základní školy ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

a dále zjištění míry sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení v porovnání s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a ověření, zda se sebehodnocení prováděné dívkami a chlapci se specifickými poruchami učení liší od sebehodnocení dívek a chlapců intaktních. Empirická část byla vystavena na smíšeném designu a byla provedena formou tří výzkumných šetření v rámci dvou výzkumných projektů, a to Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II.

Výzkumný projekt I se věnoval zkoumání přístupu učitelů ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu k hodnocení. Zjišťoval učitelé používané typy hodnocení, způsoby a formy hodnocení. Výzkumný projekt I byl koncipován jako kvalitativní výzkum, jenž se sestával ze dvou organicky na sebe navazujících fází, používajících dva výzkumné nástroje, a to dotazníkové šetření a rozhovor v ohniskové skupině. Obě části Výzkumného projektu I byly zacíleny na zjištění specifik a zvláštností uplatňovaných hodnocení žáků se specifickými poruchami učení v německém a ruském jazyce jako dalším cizím jazyce zorným úhlem pohledu učitelů němčiny a ruštiny.

Kvantitativní přístup a výzkumný nástroj dotazník byly zvoleny jako vhodné řešení pro realizaci Výzkumného projektu II. Tento projekt se věnoval problematice sebehodnocení. Klád si za cíl zjistit, zda a jak provádějí sebehodnocení žáci se specifickými poruchami učení ve výuce německého jazyka a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Ověřovali jsme míru sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení a poté porovnali jejich míru sebehodnocení s mírou sebehodnocení žáků intaktních ve výuce německého jazyka a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Závěrem byla realizována dílčí shrnutí výsledků ze všech tří uskutečněných výzkumných šetření, tj. z obou výzkumných šetření Výzkumného projektu I a z výzkumného šetření Výzkumného projektu II.

Výsledky byly diskutovány a porovnávány s výsledky obsahové analýzy naší i zahraniční odborné literatury ke zvolené tematice. Posléze byly na základě provedené diskuse k výsledkům výzkumných šetření formulovány stručné závěry a doporučení pro pedagogickou praxi.

Na závěr lze konstatovat, že cíle stanovené pro oba výzkumné projekty byly naplněny. Výsledky výzkumných šetření přispěly k zmapování problematiky hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků, tj. jejího současného stavu i možná úskalí. Domníváme se, že dílčí výsledky mohou být podnětné i v pregraduální přípravě budoucích učitelů německého a ruského jazyka a speciálních pedagogů.

Zároveň jsme si vědomi, že problematika hodnocení a sebehodnocení je velice široká a že jsme provedli bádání v jisté vymezené výseči tématu. Jsme názoru, že zkoumání sebehodnotících procesů a především uplatňování formativního hodnocení vykazují vysoký potenciál i pro naši badatelskou práci v budoucnosti.

Resumé

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou hodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků na 2. stupni běžných základních škol pohledem učitelů německého a ruského jazyka a tématikou sebehodnocení, jež je realizováno žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžných základních škol. Disertační práce se skládá z teoretické a praktické části. Je členěna do čtyř kapitol. Nedílnou součástí práce je seznam odborné literatury a použitých pramenů. Práce je vybavena poznámkovým aparátem, seznamem obrázků a resumé v českém a anglickém jazyce.

Teoretická část práce se nejdříve soustředí na výklad teoretických východisek ke zvolenému tématu bádání, jehož součástí je i provedení stručné analýzy české a zahraniční odborné literatury a dalších tištěných i elektronických zdrojů. Postupně je traktován stručný výklad k problematice inkluzivního vzdělávání v České republice a stručně je popsán legislativní rámec inkluzivního vzdělávání. Poté se zabýváme tematikou specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků, je proveden teoretický vhled na základní typy specifických poruch učení, podán komentář k možným příčinám jejich vzniku a nastíněn stručný přehled projevů specifických poruch učení ve výuce cizích jazyků. Poté se zabýváme problematikou hodnocení a sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení ve výuce německého a ruského jazyka na 2. stupni základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Po terminologickém vymezení hodnocení a sebehodnocení je stručně popsán legislativní rámec hodnocení a sebehodnocení. Dále jsou krátce prezentovány cíle, funkce, formy, způsob a typy hodnocení a sebehodnocení. Zároveň je podána základní charakteristika nástrojů pro hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků, a to nástroje Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme a nástroje Evropské jazykové portfolio.

Druhá část disertační práce je empirická. Cílem této části práce je provést analýzu současného přístupu učitelů cizích jazyků na 2. stupni běžné základní školy ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a dále zjistit míru sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení v porovnání s intaktními žáky ve výuce německého a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a zda se sebehodnocení prováděné

dívkami a chlapci se specifickými poruchami učení liší od sebehodnocení dívek a chlapců intaktních. Empirická část obsahuje tři výzkumná šetření realizovaná formou dvou výzkumných projektů, a to Výzkumného projektu I a Výzkumného projektu II. Ve výzkumném projektu I je uplatněn kvalitativní přístup. Výzkumný projekt I tvoří dvě na sebe navzájemnavazující části, při jejichž řešení byly uplatněny dva výzkumné nástroje, a to dotazníkové šetření a rozhovor v ohniskové skupině.

Výzkumný projekt I se soustředí na výzkum přístupu učitelů ruského a německého jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni škol hlavního vzdělávacího proudu k používaným typům hodnocení, ke způsobům a formám hodnocení. Obě části Výzkumného projektu I jsou zaměřeny na specifika a zvláštnosti uplatňované v hodnocení žáků se specifickými poruchami učení v německém a ruském jazyce jako dalším cizím jazyce ze strany učitelů. Výzkumný projekt II využívá kvantitativní přístup. Používá výzkumný nástroj dotazník. Výzkumný projekt II je zaměřen na sebehodnocení prováděné žáky se specifickými poruchami učení, konkrétněji na ověření míry sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení a porovnání této míry sebehodnocení s mírou sebehodnocení žáků intaktních ve výuce německého jazyka a ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy.

Závěrem jsou provedena dílčí shrnutí výsledků výzkumných šetření a na jejich základě jsou formulovány stručné závěry a doporučení pro pedagogickou praxi.

Summary

Presented dissertation paper is pursued by evaluation of pupils at the upper level of ordinary primary schools with specific learning disorders within foreign languages tuition. Furthermore inside the dissertation assesment is consider German and Russian teachers point of view and self-evaluation topic, which is implemented by pupils with specific learning disorders in classes of German and Russian language as next foreign language at the upper level of ordinary primary schools. This thesis is composed of theoretical and practical part. It is divided into four chapters. Integral part of dissertation is list of literature and used sources. Thesis possess remarks, list of pictures and summary in Czech and English language.

At the beginning, theoretical part is focused on explanation of theoretical background connected with chosen research topic, which part is also brief analysis and review of Czech and foreign literature including printed and electronic sources. Progressively is carried out essential interpretation within inclusive education problematics in the Czech Republic as well as description of legislative background of inclusive education. Thereafter dissertation discussed specific learning disorder topic in tuition of foreign languages, moreover is accomplished theoretical insight on basic types of specific learning disorders and it is also provided remark about possible causes and brief review of specific learning disorders demonstration foreign languages tuition. After that is examined problematics of evaluation and self-evaluation of pupils at upper level of primary schools with specific learning disorders within tuition of German and Russian language in the main education programme. Consequently is concisely described legislative framework of evaluation and self-evaluation. Goals, function, forms, mode and types of evaluation and self-evaluation are presented in the next part. At the same time is demonstrated basic characteristic of instruments for evaluation and self-evaluation within tuition of foreign languages, such as Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment and the European language portfolio.

The second part of dissertation is empirical. The main goal of this part is to carry out analysis of current approach of foreign language teachers at the upper level of ordinary primary school within tuition of German and Russian language as next foreign language in connection to evaluation of pupils with specific learning disorders. Furthermore, thesis examine the level of self-evaluation of pupils with

specific learning disorders in comparison with intact pupils within tuition of German and Russian language as next foreign language. In addition, dissertation explore difference between self-evaluation conducted by girls and boys with specific learning disorders and self-evaluation performed by intact girls and boys. The empirical part contains three researched surveys, which were implemented into two researched projects, namely Research project I and Research project II. In Research project I is applied qualitative approach. Research project I is composed of two interlinked parts and for the solution were used two researched instruments such as questionnaire and interview in focus group.

The first research project is focusing on analysis of German and Russian teachers approach such as the next foreign language at the upper primary school in the main education programme, which is applied on different types of evaluation, form and mode of evaluation. The both parts of Researched project I are concentrated on the specifics and peculiarities applied in evaluation of pupils with specific learning disorders within German and Russian language as next foreign language from the point of teachers view. The Research project II employs quantative approach and applies questionnaire as researched instrument. The second research project is attracted on self-evaluation of pupils with specific learning disorders, more specific on verification of sel-evaluation level of pupils with specific learning disorders and on comparison of this analyzed level with the level of self-evaluation of intact pupils within tuition of German and Russian language as next foreign language at the upper primary school.

After all, partial summaries of the results are undertaken and based on the results are formulated brief conclusions and recommendations for teaching practice.

5 Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.
- BENEŠ, Eduard, et al. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970. 268 s. 14-458-70.
- BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
- BLATNÝ, Marek. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001. 103 s. ISBN 8021027479.
- BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 110 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
- BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie II. Poruchy učení v matematice na 2. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 110 s. ISBN 978-80-210-5395-3.
- BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 165 s. ISBN 978-80-210-5609-1.
- CÍCHA, Václav, et al. *Metodika ruského jazyka*. Praha: Lidové nakladatelství, 1975. 228 s. 26-043-75.
- CORBIN, Juliet M. a Anselm L. STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Fourth edition. Los Angeles: SAGE, 2015. 431 p. ISBN 978-1-4129-9746-1.

- ČERNÁ, Monika, Libuše HORNOVÁ, Jaroslava IVANOVÁ a Šárka JEŽKOVÁ. *Routes and destinations: learning histories of Czech speakers of English and their achievement in selected communicative language competences*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2016. 406 s. ISBN 978-80-7560-034-9.
- DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 223 s. ISBN 80-902536-2-8.
- EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 70 s. ISBN 978-80-244-3664-7.
- EJP.Evropské jazykové portfolio*[online]. 2014 [cit. 2015-02-05].Dostupnéz: <http://ejp.rvp.cz/>
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAY, L. R. *Educational research: competencies for analysis and application*. 3rd ed. New York: Merrill, 1976. 569 s. ISBN 0-02-946117-0.
- GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA. *Sociální klíma třídy v edukačnej teórii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. 116 s. ISBN 978-80-263-0389-3.
- GIRGLOVÁ, Veronika. *Komunikativní kompetence žáků s narušenou komunikační schopností v základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6401-0.
- GRUBER, David. *Jak se efektivně učit cizí jazyk aneb terapie pro chronické začátečníky*. Ostrava: Repronis Ostrava, 1998. 162 s. ISBN 80-86122-25-5.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HÁLA, Milan. *Počáteční vyučování ruskému jazyku a jeho teoretické základy*. Praha: SPN, 1987. 208 s. 14-160-87.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 500 s. 14-279-88.

- HEVEROCH, Antonín. O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti. In *Česká škola*, roč. 1904-05.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 106 s. ISBN 978-80-210-4813-3.
- HRUŠKOVÁ, Lenka. *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového vyučování*. Brno: Paido, 2010. 116 s. ISBN 978-80-7315-196-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech*. Olomouc: Votobia, 2005. 61 s. ISBN 80-7220-253-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. 108 s. ISBN 978-80-7454-420-0.
- JANÍČKOVÁ, Kateřina, et al. *100 her nejen pro dyslektiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 116 s. Č. j. 1151/PM.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANÍK, Tomáš a Petr KNECHT. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality: [výzkumná zpráva]*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 110 s. ISBN 978-80-86856-80-3.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.
- JANÍKOVÁ, Věra, et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JANÍKOVÁ, Věra, et al. *Učíme se učit cizí jazyk*. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.

- JELÍNEK, Stanislav, et al. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976. 224 s. 14-527-76.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie*. Praha: D + H, 2009. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: D + H, 2011. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D + H, 2001. 83 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D + H, 2007. 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
- HENDERSON, KARLA A. Got research in experiential education? Theory and evidence. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 2004, pp. 184–189.
- KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál 1997. 168 s. ISBN 80-7178-147-9.
- KOL. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. 216 s. ISBN 80-7178-206-8.
- KOLLÁROVÁ, Eva. *Hovory so sebou a s vami o „Vstrečach s Rossijej“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2008. 160 s. ISBN 978-80-8052-312-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ, eds. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 224 s. ISBN 80-8656-13-5.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. 213 s. ISBN 80-7367-056-9.
- LADMANOVÁ, Jarmila. *K písemnému vyjadřování v ruštině jako jedné z produktivních řečových dovedností*. Praha: SPN, 1988. 166 s. 14-196-88.
- LAŠEK, Jan a Martina MANĚNOVÁ. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-779-9.
- LEBEER, Jo, et al, ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 8 -7367-103-4.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LIŠKÁŘ, Čestmír. *Transfer a interference ve vyučování cizím jazykům*. Brno: KPÚ Brno, 1979. 23 s. 1179-KPÚ-1970.
- MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie WÁGNEROVÁ, ed., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

- Metodický pokyn MŠMT ke vzdělávání žáků s SPU.* [online] 2001 [cit. 2011-08-09].
Dostupné z:
<http://aplikace.msmt.cz/HTM/ZKPOkynSPUCHVestnik.htm>
- MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2001. 103 s. ISBN 80-7311-000-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* Boskovice: nakl. Albert, 2001. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.
- MÜLLER, Oldřich, et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- MÜLLER, Oldřich, et al, ed. *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století.* Brno: Paido, 2010. 129 s. ISBN 978-80-7315-200-0.
- NEKVAPIL, Jiří, Marián SLOBODA a Peter WAGNER. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace.* Praha: NLN, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7106-581-4.
- NĚMCOVÁ, Hana, et al. *Metodická doporučení pro jazykovou výuku online.* Brno: Masarykova univerzita, 2007. 40 s. ISBN 978-80-210-4261-2.
- NEVĚČNÝ, Jiří a Alena NEVĚČNÁ. *Matesova abeceda.* Praha: Portál, 2010. 72 s. ISBN 978-80-7367-697-1.
- NOVIKOV, Alexandr Michajlovič. *Metodologija učebnoj dejatelnosti.* Moskva: Izdatelstvo „Egves“, 2005. 176 s. ISBN 5-85449-479-2.
- PARAMONOVA, L. G. *Disgrafija: diagnostika, profilaktika, korekcija.* SPb: „DETSTVO-PRESS“, 2006. 128 s. ISBN 5-89814-326-2.
- PASSOV, Je. I. a N. Je. KUZOVLEVA. *Osnovy komunikativnoj teoriji i tehnologiji inojazyčnogo obrazovanija.* Moskva: Russkij jazyk. Kursy, 2010. 568 s. ISBN 978-5-88337-186-7.

- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PESESCHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-275-0.
- PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti* (překlad Potužníková, E.). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PISA 2009. Další propad českých žáků v mezinárodním výzkumu PISA 2009*. [online] 2009 [cit. 2011-05-03]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/40/dalsi-propad-ceskych-zaku-v-mezinarodnim-vyzkumu-pisa-2009/>
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-248-3.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKRIVČÁKOVÁ, Silvia. *Research in foreign language education*. Brno: MSD, 2012. 228 s. ISBN 978-80-7392-193-4.
- Pokyn SPUCH. Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání žáků s SPU*. [online]2001. [cit. 2010-06-02]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/ZKPokynSPUCHVestnik.htm>
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 164 s. ISBN 978-80-210-5014-3.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. 216 s. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 89 s. ISBN 80-210-3354-1.
- PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
- PURM, Radko. *Typické metodické úlohy při počátečním vyučování ruštině a jejich řešení*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1975. 174 s. 60-202-75.
- PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. *Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0.
- RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*[online]. MŠMT, Praha, 2016 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SILVERMAN, David. *Ako robit' kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
- SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-80-7367-988-0.
- SKALKOVÁ, Jarmila, et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. 208 s. 14-411-83.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 978-80-7290-303-0.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMUTNÁ, Jiřina a Josef NOVÁK. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: AUGUSTA, 1996. 182 s. ISBN 80 901 806-7-1.

- SMUTNÝ, Richard a Alena ŠAFROVÁ. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*. Brno: Paido, 1997. 71 s. ISBN 80-85931-36-2.
- SOVÁK, Miloš, et al. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (překlad z *Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*). Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Podané ruce, Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 465 s. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.
- SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2008. 56 s. ISBN 978-80-7367-396-3.
- SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. Praha: Portál, 2004. 56 s. ISBN 80-7178-956-9.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečů (Specifické poruchy učení)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 110 s. ISBN 80-7368-042-4.
- SYNEK, František. *Záhady levorukosti*. Praha: Horizont, 1991. 176 s. 40-013-91.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ŠENKÝŘOVÁ, Radoslava. *Úvod do základů terminologie pro speciální pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. 52 s. ISBN 80-210-0759-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

- Tematická zpráva ČŠI. Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009.* [online] 25. 2. 2010 [cit. 2012-08-06]. Dostupné z:
<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>
- Upravený rámcový vzdělávací program pro základní školy.* [online], NÚV, 2016v [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Usnesení Rady ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost* (Úř. věst. C 320 ze dne 16.12.2008). [online] 2008 [cit. 2012-04-05]. Dostupné z:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_cs.htm
- VALENTA, Milan, et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
- VAŇUROVÁ, Milena. Problémy s řešením slovních úloh. In *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV / Specific Learning Difficulties in Context of Educational Fields of RVP.* Brno: Paido, 2007, s. 269-274. ISBN 978-80-7315-162-1.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 278 s. ISBN 978-80-7368-526-6.
- VESELÝ, Josef. *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku.* Praha: SPN, 1985. 180 s. 14-459-85.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe.* Brno: MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, Marie, et al, ed. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.* Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích.* Brno: Paido, 2007. 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

- Vyhláška MŠMT ČR 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online] 2005 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online] 2005 [cit. 2012-10-01]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/file/16096>.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]2011 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z:
http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/147_2011sb.pdf
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010.* [online]2010 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z:
<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolni-rok-2009-20>
- Výzkum TIMMS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV, 2008. 36 s. ISBN 978-80-211-0565-2.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.*[online] 2004 [cit. 2010-05-03]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*[online] 2004 [cit. 2010-05-03]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/Files/Předpisy1/sb190-04.pdf>
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení. Smyslové vnímání*. 1. vyd. Praha: D + H, 2003. 68 s.

6 Seznam tabulek

Tab. 1	Jazykové úrovně vymezené Společným evropským referenčním rámcem (2002, s. 32)	98
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------	-----------

7 Přílohy

Chyba! V dokumentu není žádný text v zadaném stylu.

167

168 **Chyba! V dokumentu není žádný text v zadaném stylu.**