

POVEDOMIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ANGLICKÉHO JAZYKA O VÝUČBE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI¹

Kristína Hankerová – Stanislav Kováč

Katedra anglického jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislava
– Ústav cudzích jazykov, Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislava

HANKEROVÁ, Kristína, and Stanislav KOVÁČ. 2021. „Pre-service teachers’ cognition no teaching English to SEN learners.“ *Philologia* 31 (1): 47–69.

Abstrakt: Napriek skutočnosti, že sa v súčasnosti zdôrazňuje inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v ponuke mnohých učiteľských študijných programov chýbajú kurzy oboznamujúce budúcich učiteľov s prácou s týmito žiakmi. Znalosti budúcich učiteľov anglického jazyka o špecifikách výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú pritom nevyhnutným determinantom toho, ako efektívna bude ich výučba v reálnej triede. Predložený článok prezentuje výsledky výskumu, ktorý skúma povedomie študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová: povedomie učiteľov, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, študenti učiteľstva anglického jazyka, učiteľské študijné programy

Abstract: Nowadays, the inclusion of learners with special educational needs is emphasized, however, many teacher education programmes lack courses to acquaint future teachers with working with these students. The knowledge of pre-service English teachers about teaching learners with special educational needs is an important determiner of how effective their teaching will be in the classroom. The article presents the results of the research dealing

¹ VEGA č.1/0119/20 Vplyv pregraduálnej prípravy na formovanie pedagogického myslenia učiteľa angličtiny v kontexte vyučovania a učenia sa gramatiky anglického jazyka

with the cognition of the pre-service teachers of English on teaching learners with special educational needs.

Keywords: teachers' cognition, special educational needs, pre-service English teachers, teacher education programmes

1 ODBORNÁ PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

Ovládanie aspoň dvoch cudzích jazykov je hlavným cieľom európskej jazykovej politiky a hľadanie efektívnych spôsobov, prístupov a metód výučby cudzích jazykov je výskumným i pedagogickým cieľom odborníkov z rôznych vedných disciplín, akými sú lingvodidaktika, psycholingvistika, neurolingvistika a odborové didaktiky. Učenie sa cudzích jazykov však nie je vždy jednoduché a obzvlášť nie pre žiakov, pre ktorých je proces učenia nejakým spôsobom sťažený, či už podmienkami vzdelávania alebo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré majú. Pri vyučovaní cudzích jazykov je preto veľmi dôležité adekvátnym spôsobom prispôbiť výučbu tak, aby učitelia cielene a dôsledne zohľadňovali ich individuálne zvláštnosti a vytvárali predpoklady na to, aby si i títo žiaci mohli cudzie jazyky efektívne osvojiť. Collins, Konšťacký, Grenarová, Hanušová, Janíková, Kostková, Píšová a Kyloušková (2011, 5) uvádzajú, že „zvýšená pozornosť výuce cizích jazykú u žáku se speciálními vzdělávacími potřebami je věnována v posledních letech zejména v souvislosti s implementací konceptu integrace a inkluze do vzdělávacích procesů, a to v oblastech teoretického i empirického výzkumu, výukových metod, tvorby učebních materiálů, vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazykú i jejich dalšího vzdělávání.“ Viaceré európske projekty (napr. DysTEFL, ENGaGE a pod.) sa začali venovať otázkam prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nakoľko je to nevyhnutnou súčasťou ich pregraduálnej prípravy, ktorá by mala byť zameraná na to, aby budúcich učiteľov pripravila natoľko, aby vedeli aké metódy a techniky je potrebné implementovať do výučby cudzích jazykov u týchto žiakov. Zvýšená potreba prípravy budúcich učiteľov pre prácu so žiakmi s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami umocňuje, ako uvádza Vítková (2003, 15), „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.“

Budúci učitelia cudzích jazykov musia byť dostatočne oboznámení najskôr s tým, ktorých žiakov je možné považovať za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a akým spôsobom je nutné k týmto žiakom z hľadis-

ka výučby a úpravy podmienok pristupovať. Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov je „*dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dieťa alebo žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu.*“ Medzi týchto žiakov sú zaradení žiaci so zdravotným znevýhodnením, so zdravotným postihnutím, s mentálnymi, zrakovým, sluchovým, telesným postihnutím, autizmom, narušenou komunikačnou schopnosťou, žiaci s vývinovými poruchami učenia, s poruchami správania, so zdravotným oslabením, s poruchami aktivity a pozornosti, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia ale taktiež i nadaní žiaci. Pokrivčáková (2018, 8) uvádza ako jeden z hlavných problémov vo vzdelávaní študentov učiteľstva nedostatočnú prípravu v rámci univerzitného štúdia na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá sa mnohokrát orientuje len na teoretické poznatky, málo však na praktické skúsenosti. V súčasnosti sa veľký dôraz kladie na integráciu a inklúziu, čo viedlo k vzniku integratívnej pedagogiky, ktorej cieľom je podpora tried s heterogénnym zložením vytvárajúc vhodné podmienky pre vzdelávanie všetkých zúčastnených žiakov. Pod pojmom integrované vzdelávanie sa chápe vzdelávanie pre všetkých žiakov, intaktných ako aj žiakov s postihnutím, so špecifickými výchovnými a vzdelávacími potrebami, ako aj žiakov nadaných a pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich národnosť, etnický pôvod, sociálne či kultúrne prostredie (Vančová, Tarcsiová, Jurášková, Schmidtová, Lopúchová, Harčariková, Tichá, Košútová a Hlinová 2007, 10). Pokrivčáková (2018, 8) zdôrazňuje, že väčšina univerzít pripravujúcich učiteľov cudzích jazykov stále považuje prácu so žiakmi, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby ako prácu, ktorá je určená pre odborníkov v danej oblasti, teda špeciálnych pedagógov a psychológov, čo následne ovplyvňuje i to aký dôraz je kladený na prípravu učiteľov cudzích jazykov v tejto oblasti. Mnohokrát je táto príprava len na úrovni prezentovania teoretických východísk, čo autorka považuje za nedostatočné, nakoľko sa učitelia v triedach stretávajú s týmito žiakmi bežne a so žiakmi pracujú i bez prideleného asistenta. Autorka na rovnakom mieste dodáva, že považuje za nevyhnutné posilniť prípravu budúcich učiteľov i o túto problematiku.

Spôsob, akým učiteľ vyučuje, závisí od množstva faktorov, ktoré ovplyvňujú to ako na vyučovanie cudzieho jazyka „nazerá“, čo je výsledkom tzv. učiteľovho myslenia a uvažovania. Lee Shulman (1987) poukazuje na to, že znalosti učiteľa je možné začleniť do siedmych kategórií a to sú znalosti obsahu predmetu, ktorý vyučuje; pedagogické znalosti prejavujúce sa v schopnosti apli-

kovat' vhodné metodické postupy; znalosti kurikula; všeobecné pedagogické znalosti; poznanie žiakov a ich psychologických charakteristík; znalosť edukačného kontextu a cieľov edukácie. Stredobodom vedeckých štúdií sa v poslednom desaťročí stávajú subjektívne teórie učiteľa, ktoré Hrabal a Pavelková (2010, 68) charakterizujú ako „*repertoár subjektívno-teoretických vedomých obsahov týkajúcich sa: žiakov, učebného procesu, metód, cieľov, vlastnej činnosti učiteľa a konania ostatných účastníkov v školskom kontexte.*“ Vedomosti a skúsenosti, ktoré učiteľ má, majú vplyv na to, akým spôsobom interpretuje situácie, plánuje činnosti, realizuje ich a následne hodnotí. Janík (2005, 479) poukazuje na to, že počas profesijného vývoja učiteľa dochádza k prepájaniu objektívnych a subjektívnych teórií. Toto následne ovplyvňuje učiteľovo konanie a rozhodovanie. Mareš (2013, 457) vysvetľuje, že „*učiteľovo poňatie výučby je premenná, ktorá funguje ako určitý „filter“.* Modifikuje snahy meniť pedagogickú realitu „*zhora.*“ Učiteľ zo zákonov, vyhlášok, metodických pokynov, príkazov a doporučení akceptuje časť, ktorú si častokrát sám upravi podľa svojho, niektoré odmieta úplne. Učiteľovo poňatie výučby zároveň modifikuje aj pôsobenie „*zdola.*“ Prostredníctvom tohto filtra učiteľ posudzuje vlastné názory, činnosť a výsledky svojich žiakov, ich rodičov, kolegov i laickej verejnosti.“ Podľa Gavoru a Majerčíkovej (2012, 205 – 221) však dôležitú úlohu zohráva najmä to, ako dokáže učiteľ sám seba zhodnotiť, do akej miery je schopný sebareflexie. Učiteľovo poňatie výučby sa neformuje až počas výkonu svojej profesie, ale omnoho skôr, dôležitým je aj obdobie štúdia a prípravy na toto povolanie. Medzinárodné trendy kladú veľký dôraz práve na profesijnú praktickú prípravu budúcich učiteľov. Kým pred niekoľkými desaťročiami sa dôraz kladol najmä na teoretické poznatky, v súčasnosti v súvislosti s trendom profesionalizácie učiteľského povolania vzniklo veľa medzinárodných dokumentov, ktoré sa venujú otázkam kvality učiteľov a ich vzdelávaniu a príprave. Asociácia ATEE (Association for Teacher Education in Europe) realizovala v rokoch 2006 – 2009 projekt pozostávajúci z analýz profesijných štandardov učiteľov 12 európskych krajín s cieľom identifikovať a vytvoriť kľúčové profesijné kompetencie a vytvoriť akýsi „európsky štandard učiteľa.“ Ďalšie dokumenty Európskej komisie pre vzdelávanie zahŕňajú taktiež „nové spôsobilosti,“ ktorými by mali učitelia disponovať. Sú nimi schopnosť pracovať s diverzifikovanou populáciou, schopnosť vyučovať interdisciplinárne, schopnosť vytvárať učiace sa komunity, či pracovať so žiakmi s rôznym typom oslabenia a s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V dokumente *Improving the Quality of Teacher Education*, publikovanom v roku 2008, kladie Európska komisia dôraz na nutnosť zabezpečiť študentom učiteľstva dostatočné praktické skúsenosti z reálneho vyučovania v triedach a to v rámci ich pregraduálnej prípravy (Kosová et al. 2015).

V posledných rokoch došlo k významným zmenám v oblasti koncepčných prístupov k pedagogickým praxiam. Kým pred niekoľkými rokmi stále dominoval akademicky orientovaný prístup, ktorý kládol dôraz na predpísané učivo a v rámci praxe sa pozornosť venovala predpísaným učiteľským činnostiam, ktoré mali študenti splniť, v súčasnosti sa kladie dôraz na profesijný rozvoj študenta ako budúceho učiteľa a sleduje sa, ako uňho nastáva postupná premena z roly študenta na rolu učiteľa, pričom „*rozhodujúcim sa stal dôraz na študenta a jeho zmenu*“ (Kosová et al. 2015, 24). Tento prístup k praxi sa označuje tiež ako reflexívny (fázový) prístup, keďže sleduje rozvoj študenta – budúceho učiteľa v čase, v jednotlivých fázach. Napríklad na vysokých školách v Holandsku, študenti učiteľstva prechádzajú štyrmi fázami. V prvej fáze, nazývanej tiež *Ja, začínajúci učiteľ*, sa zameriavajú na oboznámenie sa so školským prostredím, orientáciou vo vyučovaní, pričom si študenti zároveň overujú, rozmyšľajú či majú predpoklady stať sa učiteľmi. V druhej fáze nazývanej *Ja a výučba* sa zameriavajú na plánovanie a organizovanie vyučovacieho procesu, vyberajú alebo tvoria aktivity so zameraním na stanovené ciele hodiny – v praxi si overujú didaktické postupy. V tretej fáze nazývanej *Ja a žiaci* je dôraz kladený na rozvoj interpersonálnych kompetencií, na schopnosť všimnúť si a vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov, zahŕňajúc aj špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. V poslednej, štvrtej, fáze nazývanej tiež *Ja, nezávislý učiteľ* sa uplatňuje tzv. systém LIO (Učiteľ v rozvoji), kedy študent nesie plnú zodpovednosť za výučbu vo vybranej triede/vybraných triedach, v ktorých vyučuje 5 mesiacov bez prítomnosti cvičného učiteľa. Počas tohto obdobia zároveň píše diplomovú prácu a vytvára si sebareflexiu zameranú na identifikáciu oblastí, v ktorých sa ešte potrebuje zlepšiť (Spilková a Tomková 2010). V rámci svojho rozvoja je teda pre študenta učiteľstva nevyhnutné oboznámiť sa aj s diverzitou žiakov, ktorých bude vyučovať ako aj so špecifikami výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Medzi najčastejšie sa vyskytujúci žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach patria žiaci s diagnostikovanou poruchou pozornosti a hyperaktivity (ADHD), s poruchou autistického spektra a vývinovými poruchami učenia.

2 HYPERKINETICKÁ PORUCHA (ADHD)

Hyperkinetická porucha alebo ADHD (z anglického *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) je vývinová porucha, pre ktorú je charakteristický nepriemeraný stupeň pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ktoré deťom sťažujú učenie v škole, ale i bežný život. Etiológia poruchy je pravdepodobne heterogénna a porucha je výsledkom genetických, neurobiologických, psycholo-

gických i sociálnych faktorov (Kvašná 2011). Táto porucha sa s prevalenciou 4 – 12 % detí (častejšia u chlapcov v pomere 6:2) radí medzi najčastejšie neuropsychiatrické ochorenia tohto veku (Biederman a Faraone 2005; Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman a Rohde 2007). Najviac diagnostikovaných detí s poruchou ADHD je v rozmedzí 6. až 9. roku života, no táto porucha postihuje deti všetkých vekových kategórií a často pretrváva až do dospelosti (Cahová, Pejcochová a Ošlejšková 2010). Štúdie takisto uvádzajú, že 50 % až 70 % detí vykazuje prejavy ADHD aj počas adolescencie a až v 50 % prípadov prejavy ADHD pretrvávajú do dospelosti (Nass a Leventhal 2011, 8). V 50 % prípadov sú prítomné aj jemné postihy motorických schopností – tzv. „Syndróm neobratného dieťaťa“ a špecifické poruchy školských schopností – dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia; pomerne často sú identifikovateľné jemné neurologické príznaky, tzv. „soft signs“ (Šuba 2009). Práca učiteľa s dieťaťom s ADHD si vyžaduje veľkú trpezlivosť, pochopenie a špeciálnu metodiku. Ak sa vyskytne problém so správaním dieťaťa a tento stav sa opakuje, mnohí učitelia nevedia ako zvládnuť danú situáciu, keďže na ňu neboli dostatočne pripravení počas vysokoškolského štúdia. Avšak práve osobnosť a prístup učiteľa sú faktormi, ktoré rozhodujú o (ne)úspechu výučby žiakov s ADHD (Jerome 1995).

Demkaninová, Herényiová a Polakovská (2015) realizovali výskum učiteľov (do výskumu bolo zapojených 26 učiteľov) a ich postupov, ktoré na základe svojich skúseností odporúčajú uplatniť pri práci s deťmi s ADHD. Z ich zistení vyplýva, že až 23 z 26 participantov reflektuje, že u týchto detí je potrebné uplatniť individuálny prístup. Iba jeden participant používa rovnaký prístup k žiakom s ADHD ako k žiakom bez tejto diagnózy. Iveta Rošková (2018) sa vo svojej práci zamerala na názory pedagógov na výchovu a vzdelávanie dieťaťa s ADHD syndrómom v predškolskom veku (do výskumu bolo zapojených 117 učiteľov). Podľa jej zistení, si učitelia na jednej strane uvedomujú špecifika edukácie detí s ADHD (ktorá je na jednej strane odlišná, no na strane druhej vo viacerých oblastiach zasa veľmi podobná predškolskej edukácii intaktných detí), no na strane druhej sa snažia o ich zaraďovanie do sociálnej skupiny iných detí, pričom využívajú zážitkové učenie alebo didaktické hry. Autorka ďalej uvádza, že podľa jej zistení pedagógovia najčastejšie spolupracujú s rodičmi detí s diagnostikovým ADHD, potom so psychológmi, a najmenej s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva.

Snider, Busch a Arrowood (2003) uvádzajú, že učitelia, ktorí sa zapojili do ich výskumu (400 respondentov) mali o ADHD vzhľadom na ich kľúčovú úlohu pri diagnostikovaní a liečbe ADHD nedostatok vedomostí. Tieto výsledky sa zásadne líšia od výsledkov získaných obdobným realizovaným výskumom (Jerome et al. 1994), ktorý uvádza, že učitelia majú dostatok vedomostí o ADHD a práci so žiakmi s touto poruchou (na druhej strane, Jerome et al. sa vo svojom

výskume zameriavali na výskum ADHD z pedagogického hľadiska, no výskum Snider et al. sa zameriaval skôr na (medikamentózne) liečbu ADHD).

3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Autizmus je neurobiologicky podmienená vývinová (postihuje vývin mozgových oblastí už pred narodením s celoživotnými následkami) porucha, ktorá preniká celou osobnosťou človeka a odráža sa v poruchách myslenia, cítenia aj správania. Táto porucha sa môže diagnostikovať veľmi skoro (už vo veku dvoch rokov), no bežnejšie je diagnostikovanie autizmu v staršom veku, objavujú sa dokonca aj prípady, kedy je autizmus diagnostikovaný až v dospelosti (ide najmä o prípady, kedy je autizmus sprevádzaný poruchami učenia). Autizmus bol ako samostatné zdravotné postihnutie do školskej legislatívy prvýkrát uvedený zákonom č. 229/2000 a od 1. septembra 2000 aj žiaci s autizmom majú právo na „vzdelanie zodpovedajúce ich individuálnym schopnostiam špeciálnymi formami a metódami zodpovedajúcimi ich postihnutiu“ (§ 3, ods. 2 zákona č. 29/1984 zb. o sústave základných a stredných škôl).

V rokoch 2018 – 2020 prebehol vo viacerých krajinách južnej Európy úspešný projekt *Autism Spectrum Disorders – Empowering and Supporting Teachers*, ktorý sa zameriaval na tréning zručností učiteľov a špeciálnych pedagógov, ktorí pracujú s deťmi s autizmom. Prieskum vedomostí, postojov a potrieb učiteľov v týchto krajinách bol realizovaný na vzorke 294 učiteľov a ako uvádzajú Lištiaková a Preece (2020), poukázal na viaceré zaujímavé skutočnosti: *i.* učitelia používajú rozličné metódy vhodné pre deti s autizmom, avšak tieto metódy používali len na základe samovzdelávania a chýbala im sebaistota pri riešení mnohých výchovno-vzdelávacích situácií, napríklad pomoc deťom s autizmom zvládať úzkosť, učiť ich striedaniu sa pri hre, či aktivitách, primerane naplniť senzorické potreby detí, či zvládať náročné správanie; *ii.* väčšina učiteľov absolvovala nejakú formu vzdelávania o autizme, no napriek tomu, niektorí z nich mali nepresné vedomosti a viac než polovici chýbal tréning v praktických stratégiách; *iii.* takmer 90 % učiteľov prejavilo záujem o ďalšie vzdelávanie.

V našich podmienkach bolo výskumov autistického spektra realizovaných menej ako výskumov v porovnaní so zvyšnými dvomi nami skúmanými oblasťami. Marková (2010), ktorá skúmala vyučovací proces žiakov s autizmom na 17 špeciálnych základných školách v Žilinskom kraji, uvádza, že v špeciálnych základných školách vo výchovno-vzdelávacom procese špeciálni pedagógovia využívajú hlavne najrozšírenejší TEACCH program (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* – liečebný a výchovno-vzdelávací program pre deti s autizmom a príbuznými poruchami

komunikácie, ktorého autorom je Eric Schopler), podľa tohto programu postupuje 48 % žiakov s autizmom. Podľa autorkiných zistení (ibid.), 52 % žiakov TEACCH program potrebuje iba čiastočne. U žiakov s autizmom je často narušená aj komunikačná schopnosť. Marková (ibid.) preto vo svojom výskume sledovala aj používanie metódy augmentatívnej a alternatívnej komunikácie (AAK) a zistila, že *„táto metóda je vhodná pre rôzne skupiny detí a žiakov, ktoré majú problémy s komunikáciou. Špeciálni pedagógovia nám potvrdili, že túto metódu využívajú hlavne pri kompenzácii porúch v oblasti expresívnej komunikácie.“* Výskumu detí s poruchami autistického spektra sa na Slovensku venuje aj výskumný tím Akademického centra výskumu autizmu (ACVA, Fyziologický ústav Lekárskej fakulty UK v Bratislave), ktorého cieľom je integrovať výskumné aktivity zamerané na choroby autistického spektra na Slovensku do jednej spolupracujúcej siete pracovísk, ktorá bude zavádzať diagnostické a terapeutické protokoly podľa medicíny založenej na dôkazoch a koordinovať interakciu s pacientmi, ich rodinami a relevantnými inštitúciami.

4 VÝVINOVÉ PORUCHY UČENIA

Harčariková (2008) uvádza, že pojem *špecifické poruchy učenia* označujú rôznorodú skupinu porúch prejavujúcich sa problémami v nadobúdaní základných vzdelávacích návykov ako je reč, písanie, čítanie a počítanie – ide o pojem nadradený pojmom *dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dyspinxia, dysmúzia, dyspraxia*. Autorka dodáva, že špecifickou poruchou učenia trpí približne 2 – 4 % jednotlivcov, pričom u chlapcov je výskyt týchto porúch trikrát častejší. A práve rozvoj (čitateľskej) gramotnosti a práce s textom je v súčasnosti dôležitejší než v minulosti, pretože na čitateľa sú kladené nové a náročnejšie požiadavky: kvantita textu sa zvyšuje, pričom texty sú lineárne aj nelineárne, čítajúci potrebujú text nielen prečítať a vyhodnocovať z hľadiska porozumenia, ale simultánne ho zhodnocovať aj z hľadiska jeho pôvodu, originality, autority autora a mnohých iných kritérií, často v cudzom jazyku. Vzhľadom na potreby dnešnej spoločnosti je nepredstaviteľné, aby človek, ktorý chce v nej fungovať, nevedel čítať, keďže gramotnosť je nevyhnutným nástrojom pre fungovanie v spoločnosti západného typu a učenia sa (Javorčíková 2018). Autorka na inom mieste (Javorčíková 2011) uvádza, že *„v procese prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov v kontexte dlhodobých zámerov EÚ a požiadaviek na schopnosti a vzdelanie jej občanov by mala práca s textom zohrávať dominantné postavenie“* (autorka na rovnakom mieste dodáva, že práca s literatúrou na hodine by sa nemala vnímať ako časovo náročná, intelektuálne zložitá a málo prínosná pre nácvik jazykových zručností).

Kriglerová Gallová (2019) uvádza, že si *“učitelia uvedomujú nárast počtu detí s rozmanitými vzdelávacími potrebami a potrebu sa tejto téme venovať. Dôležitým zistením je, že učitelia nechcú takéto deti vylučovať zo škôl, ale zároveň potrebujú výraznú podporu pri ich vzdelávaní. A čo bolo ešte dôležitejšie zistenie - deti samotné vnímajú rozmanitosť v škole ako obohacujúcu a myslia si, že je pre všetkých prínosom.”* Valovič (2015) tento postoj učiteľov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potvrdzuje a dodáva, že *„základná úroveň postojov k inklúzii znevýhodnených žiakov, ktorá je variabilná naprieč školami, potom môže súvisieť s takými faktormi ako je počet znevýhodnených žiakov v škole, vzťahy medzi znevýhodnenými žiakmi a učiteľmi, spolupráca školy s rodičmi a v neposlednom rade história danej školy alebo triedy vzhľadom na prítomnosť znevýhodnených žiakov.“* Autor na rovnakom mieste dodáva, že postoje učiteľov neboli rozdielne vzhľadom na to, či osobne poznali alebo nepoznali žiaka so ŠVVP, hoci tento faktor významne vystupoval v modeli postojov žiakov k ich spolužiakom so ŠVVP (Gálová, Sotáková a Valovič 2014) a jeho nezaradenie do modelu postojov učiteľov môže naznačovať lepšiu informovanosť učiteľov (aj keď takého žiaka nepoznajú, majú dostatok informácií, aby si vytvorili názor a postoj veľmi podobný tomu, ako majú učitelia so skúsenosťou so žiakom so ŠVVP). Na základe výskumu Jursovej Zacharovej Lemešovej, Miškolciho, Cabanovej, Horváthovej a Sokolovej (2019) si učitelia uvedomujú potrebu ďalšieho vzdelávania, no najmenší záujem majú o vzdelávanie v oblasti rozvoja schopností pracovať s rôznorodosťou v triede.

Avšak naučiť sa pracovať so žiakmi, ktorí majú svoje individuálne potreby vzhľadom na oslabenia, ktoré majú, sa nedá naučiť len na základe prečítanej teórie, ale práve dostatočnou praktickou prípravou a to formou adekvátnej pedagogickej praxe. Jedným z hlavných trendov krajín OECD je zvýšiť rozsah pedagogickej praxe študentov učiteľstva. Správa Európskej komisie z roku 2011 (Učiteľská profesia 2003) uvádza, že Slovensko, v porovnaní s ostatnými krajinami Európskej únie, zaostáva v podieli praktickej prípravy budúcich učiteľov za ostatnými krajinami. Kým v iných štátoch (napr. v Švédsku) študenti určité obdobie, niekoľko týždňov pracujú s tímom učiteľov v škole, a tak si rozvíjajú profesijné kompetencie, na Slovensku absolvujú len obmedzený predpísaný počet hodín. Ladd (2007) sa domnieva, že by bolo potrebné, aby sa praxe rozšírili a bolo študentom umožnené pracovať spolu s učiteľom na danej škole určité obdobie. Vzhľadom na to, že sú inklúzia a integrácia bežne uplatňované na školách, považujeme za žiaduce, aby boli študenti učiteľstva dostatočne oboznámení s tým, ako pristupovať k žiakom s rôznymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je taktiež potrebné zistiť, akými vedomosťami a skúsenosťami v tejto problematike disponujú. Z tohto dôvodu sme realizovali výskum zameraný na skúmanie povedomia študentov učiteľstva (konkrétne

odboru anglický jazyk a literatúra) ako pracovať so žiakmi s vybranými oslabeniami na hodinách anglického jazyka.

5 METODOLÓGIA VÝSKUMU

5.1 Výskumný problém, výskumné otázky a ciele výskumu

Prezentovaný výskum je zameraný na skúmanie vedomostí študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry v oblasti výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä žiakov s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD), žiakmi s autizmom či žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Vzhľadom na pribúdajúci počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je nevyhnutné, aby študenti učiteľstva boli dostatočne oboznámení s tým, aké prejavy žiaci s týmito najčastejšie sa vyskytujúcimi diagnózami majú, aké špecifiká má ich vzdelávanie a akým spôsobom k nim treba vo výučbe anglického jazyka pristupovať. Viacerí odborníci a výskumy (Pokrivčáková 2018; Civitillo, Moor a Vervloed 2016; Šipošová 2020; Bojo 2012) poukazujú na to, že študenti učiteľských študijných programov nie sú dostatočne pripravení na prácu s touto skupinou žiakov a malo by sa preto prehodnotiť zavedenie viacerých kurzov zameraných na túto problematiku do ich štúdia, zároveň by sa mala viac prehĺbiť i ich praktická príprava v tomto smere. Na základe doterajšieho skúmania problematiky prezentovaného v teoretickej časti článku bol stanovený výskumný problém, ktorý bol deskriptívny a zameriaval sa na zmapovanie vedomostí, ktoré študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry majú v súvislosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: *Disponujú študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry dostatočnými vedomosťami o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne o žiakoch s ADHD, autizmom a vývinovými poruchami učenia?* Výskumný problém bol následne špecifikovaný cieľmi výskumu a to nasledovne:

1. cieľ: zistiť, do akej miery poznajú študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry prejavy ADHD u žiakov a do akej miery sú oboznámení s tým, aké vyučovacie postupy pri výučbe týchto žiakov uplatňovať a či existujú v rozsahu vedomostí medzi stanovenými skupinami študentov signifikantné rozdiely.
2. cieľ: zistiť, do akej miery poznajú študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry prejavy autizmu u žiakov a do akej miery sú oboznámení s tým, aké vyučovacie postupy pri výučbe týchto žiakov uplatňovať a či existujú

v rozsahu vedomostí medzi stanovenými skupinami študentov signifikantné rozdiely.

3. cieľ: zistiť, do akej miery poznajú študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry prejavy vývinových porúch učenia u žiakov a do akej miery sú oboznámení s tým, aké vyučovacie postupy pri výučbe týchto žiakov uplatňovať a či existujú v rozsahu vedomostí medzi stanovenými skupinami študentov signifikantné rozdiely.

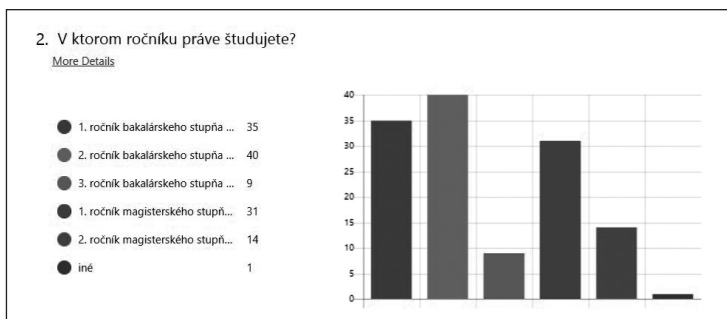
Výskumné ciele sa následne konkretizovali prostredníctvom nasledovných hypotéz, v rámci ktorých sa pozornosť venovala aj porovnávaníu jednotlivých skupín študentov v jednotlivých oblastiach:

- H1: Študenti magisterského stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry budú disponovať väčším rozsahom vedomostí o žiakoch s ADHD ako študenti 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia a študenti 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry.
- H2: Študenti magisterského stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry budú disponovať väčším rozsahom vedomostí o žiakoch s autizmom ako študenti 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia a študenti 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry.
- H3: Študenti magisterského stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry budú disponovať väčším rozsahom vedomostí o žiakoch s vývinovými poruchami učenia ako študenti 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia a študenti 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry.

5.2 Výskumný súbor

Výber výskumného súboru bol zámerný a zároveň dostupný. Kritériá, ktoré determinovali výber respondentov boli nasledovné: terciárny stupeň štúdia, cielený študijný odbor a program, špecifikované ročníky, v ktorých respondenti študovali. V rámci terciárneho stupňa štúdia sme sa zameriavali na študentov univerzitného štúdia, konkrétne na študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V rámci študijného odboru a programu boli v rámci výberu vzorky zaradení len študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry a to ako bakalárskeho, tak aj magisterského stupňa štúdia. Výskumnú vzorku tvorilo 128 študentov. Táto vzorka bola následne rozdelená do niekoľkých podskupín. Jednu podskupinu tvorilo 33 študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia. Druhú podskupinu tvorilo 49 študentov druhého a tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia. Tretiu podskupinu tvorilo 46 študentov prvého

a druhého ročníka magisterského stupňa štúdia. Jeden študent mal nadštandardnú dĺžku štúdia, a preto síce označil možnosť iný ročník, avšak bol zarátaný do tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, keďže bol v danom akademickom roku doň oficiálne zapísaný.



Obrázok 1

Zastúpenie respondentov z pohľadu zápisu do jednotlivých ročníkov

Respondentov sme členili do týchto skupín zámerné a to podľa predpokladaných skúseností a vedomostí. Prvú skupinu pozostávajúcu len zo študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia sme zvolili so zámerom zistiť vstupné vedomosti študentov anglického jazyka a literatúry o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj ich potenciálne skúsenosti v tejto problematike. Druhú skupinu pozostávajúcu zo študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia sme opäť zvolili so zámerom zistiť, či v rámci predmetov tohto stupňa štúdia sa už stretli s problematikou výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Taktiež sme chceli zistiť, či už počas pedagogickej praxe nadobudli určité skúsenosti v tejto oblasti. Tretiu skupinu respondentov, ktorú tvorili študenti 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia, sme zámerné vyberali s cieľom zistiť výstupnú úroveň vedomostí a skúseností študentov anglického jazyka a literatúry, ktorí po absolvovaní magisterského stupňa štúdia budú kvalifikovaní ako učitelia anglického jazyka a literatúry a predpokladá sa, že by mali byť v tejto problematike dostatočne zorientovaní.

V rámci kategoriálnych premenných sa tiež zisťovalo či študenti študujú len učiteľstvo anglického jazyka alebo študujú anglický jazyk v kombinácii s učiteľstvom druhého aprobačného predmetu. Učiteľstvo anglického jazyka v jednodobore študovalo 29 respondentov a učiteľstvo anglického jazyka v kombinácii s iným aprobačným predmetom študovalo 99 respondentov. Zastúpenie jednotlivých študijných odborov je bližšie špecifikované v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Študijné odbory respondentov

Študijný odbor	Počet respondentov
Anglický jazyk (jednoodbor)	29
Anglický jazyk/biológia	2
Anglický jazyk/estetická výchova	3
Anglický jazyk/francúzsky jazyk	4
Anglický jazyk/história	15
Anglický jazyk/hudobná výchova	6
Anglický jazyk/náboženská výchova	1
Anglický jazyk/nemecký jazyk	7
Anglický jazyk/občianska výchova	13
Anglický jazyk/pedagogika	2
Anglický jazyk/psychológia	13
Anglický jazyk/slovenský jazyk	17
Anglický jazyk/španielsky jazyk	4
Anglický jazyk/taliansky jazyk	5
Anglický jazyk/výtvarná výchova	7
Spolu:	128

5.3 Výskumná metóda

Ako výskumná metóda bol využitý dotazník, ktorý bol respondentom administrovaný online prostredníctvom Microsoft Forms. Dotazník pozostával z niekoľkých častí. V prvej časti sa jednotlivé otázky a položky zameriavali na nasledovné informácie o respondentoch: študijný odbor a program; ročník, v ktorom respondent práve študoval; absolvované kurzy zamerané na problematiku výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, osobná skúsenosť s výučbou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pripravenosť na prácu s touto skupinou žiakov. Tieto položky nie sú, vzhľadom na rozsah článku, prezentované v tejto štúdii, no plánujeme ich prezentovať v ďalšom článku. V druhej časti sa od respondentov vyžadovalo, aby sa vyjadrili, či prezentované výroky boli pravdivé alebo nepravdivé, pričom táto časť bola členená na tri oblasti a to *i.* na výroky týkajúce sa žiakov

s ADHD syndrómom, *ii.* žiakov s autistickým spektrom a *iii.* žiakov s vývinovými poruchami učenia. Pre každú z týchto 3 oblastí bolo uvedených 10 výrokov. Na analýzu dát získaných prostredníctvom tejto výskumnej metódy bola využitá deskriptívna štatistika. Na testovanie hypotéz sa využila parametrická metóda a to jednofaktorová ANOVA na porovnávanie výsledkov jednotlivých skupín respondentov v jednotlivých oblastiach ich vedomostí o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiakov s ADHD, autizmom a vývinovými poruchami učenia).

5.4 Výsledky výskumu a vyhodnotenie hypotéz

V prvej oblasti, zameranej na problematiku a vedomosti týkajúce sa žiakov s ADHD, mohli získať respondenti 10 bodov ako maximálny počet bodov zo všetkých správne označených položiek. V prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bol medián odpovedí 7, úplne rovnaký medián bol i v skupine študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, ako aj u študentov 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia. Minimálna hodnota odpovedí v prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 3 a maximálne dosiahnutá hodnota odpovede 9. V prípade 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia ako aj 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia bola minimálna hodnota dosiahnutých bodov štyri. Maximálna hodnota bola v prípade 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia 9 a v prípade študentov magisterského stupňa štúdia 10. Priemerná hodnota dosiahnutých bodov študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 6,9091, študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia 6,9583 a študentov magisterského stupňa štúdia 7,0652. Na základe hodnôt smerodajných odchýlok možno konštatovať, že vo všetkých skupinách respondentov bol rozptyl dosiahnutého skóre respondentov malý.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika (ADHD)

Premenná	Skupina			Spolu
	Študenti 1. ročník Bc.	Študenti 2.+ 3. ročník Bc.	Študenti 1.+ 2. ročník Mgr.	
Počet	33	48	46	127
Suma	228	334	325	887
Priemer	6,9091	6,9583	7,0652	6,984
Smerodajná odchýlka	1,234	1,3202	1,3233	1,2909

Výsledky jednotlivých skupín sa následne porovnali a štatistiky vyhodnocovali prostredníctvom štatistickej metódy ANOVA, ktorá preukázala, že hodnota F-pomeru je 0,15399 a hodnota p je 0,857442, čo znamená, že pri $p < .05$ **nie sú štatisticky významné rozdiely** medzi jednotlivými skupinami v oblasti ich znalostí o ADHD a práci s týmito žiakmi, a preto je možné skonštatovať, že hypotéza 1 sa nepotvrdila.

Tabuľka 3 Porovnanie skupín prostredníctvom ANOVY (ADHD)

Zdroj premenlivosti	Súčet štvorcov (SS)	Stupeň voľnosti (df)	Priemerný štvorec (MS)	Testová stat. F-pomer	P-hodnota
Medzitriedny	0,5202	2	0,2601	0,15399	0,857442
Vnútrotriedny	209,4483	124	1,6891		
Celkový	209,9685	126			

V druhej oblasti zameranej na problematiku a vedomosti týkajúce sa žiakov s autizmom mohli študenti opäť získať 10 bodov ako maximálny počet bodov zo všetkých správne označených položiek. V prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bol medián odpovedí 6. Úplne rovnaký medián bol i v skupine študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, ako aj u študentov 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia. Minimálna hodnota odpovedí v prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 2 a maximálne dosiahnutá hodnota odpovede bola 9. V prípade 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola minimálna hodnota 3 a maximálna 8. V prípade 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia bola minimálna hodnota dosiahnutých bodov 0 a maximálna 9. Priemerná hodnota odpovedí študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 6, študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia 5,9167 a študentov magisterského stupňa štúdia 5,9348. Na základe hodnôt smerodajných odchýlok možno konštatovať, že vo všetkých skupinách respondentov bol rozptyl dosiahnutého skóre respondentov malý.

Výsledky jednotlivých skupín sa následne porovnali a štatisticky vyhodnocovali prostredníctvom štatistickej metódy ANOVA, ktorá preukázala, že hodnota F-pomeru je 0,02877 a hodnota p je 0,971643, čo znamená, že pri $p < .05$ **nie sú štatisticky významné rozdiely** medzi jednotlivými skupinami v oblasti ich znalostí o autizme a práci s týmito žiakmi, a preto je možné skonštatovať, že hypotéza 2 sa nepotvrdila.

Tabuľka 4 Deskriptívna štatistika (Autizmus)

Premenná	Skupina			Spolu
	Študenti 1. ročník Bc.	Študenti 2.+ 3. ročník Bc.	Študenti 1.+ 2. ročník Mgr.	
Počet	33	48	46	127
Suma	198	284	273	755
Priemer	6,00	5,9167	5,9348	5,945
Smerodajná odchýlka	1,6583	1,3657	1,7179	1,565

Tabuľka 5 Porovnanie skupín prostredníctvom ANOVY (autizmus)

Zdroj premenlivosti	Súčet štvorcov (SS)	Stupeň voľnosti (df)	Priemerný štvorec (MS)	Testová stat. F-pomer	P-hodnota
Medzitriedny	0,1432	2	0,0716	0,02877	0,971643
Vnútrotriedny	308,471	124	2,4877		
Celkový	308,6142	126			

V tretej oblasti zameranej na problematiku a vedomosti týkajúce sa žiakov s vývinovými poruchami učenia mohli získať študenti opäť 10 bodov ako maximálny počet bodov zo všetkých správne označených položiek. V prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bol medián odpovedí úplne rovnaký (7) ako medián v skupine študentov magisterského stupňa štúdia a v prípade študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia mal medián hodnotu 6,5. Minimálna hodnota odpovedí v prípade študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 2 a maximálne dosiahnutá hodnota odpovede 10. V prípade 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola minimálna hodnota 4 a maximálna 10. V prípade 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia bola minimálna hodnota dosiahnutých bodov 0 a maximálna 10. Priemerná hodnota odpovedí študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia bola 6,4848; študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia 6,6042 a študentov magisterského stupňa štúdia 7,2826. Na základe hodnôt smerodajných odchýlok možno konštatovať, že vo všetkých skupinách respondentov bol rozptyl dosiahnutého skóre respondentov malý.

Tabuľka 6 Deskriptívna štatistika (vývinové poruchy učenia)

Premenná	Skupina			Spolu
	Študenti 1. ročník Bc.	Študenti 2.+ 3. ročník Bc.	Študenti 1.+ 2. ročník Mgr.	
Počet	33	48	46	127
Suma	214	317	335	866
Priemer	6,4848	6,6042	7,2826	6,819
Smerodajná odchýlka	1,6225	1,3327	1,7596	1,6007

Výsledky jednotlivých skupín sa následne porovnali a štatistiky vyhodnocovali prostredníctvom štatistickej metódy ANOVA, ktorá preukázala, že hodnota F-pomeru je 3,18775 a hodnota p je 0,044668, čo znamená, že pri $p < .05$ **sú štatisticky významné** rozdiely medzi skupinami v oblasti ich znalostí o vývinových poruchách učenia a práci s týmito žiakmi, a preto je možné skonštatovať, že hypotéza 3 sa potvrdila.

Tabuľka 7 Porovnanie skupín prostredníctvom ANOVY (vývinové poruchy učenia)

Zdroj premenlivosti	Súčet štvorcov (SS)	Stupeň voľnosti (df)	Priemerný štvorec (MS)	Testová stat. F-pomer	P-hodnota
Medzitriedny	15,787	2	7,8935	3,18775	0,044668
Vnútrotriedny	307,0477	124	2,4762		
Celkový	322,8346	126			

Napriek tomu, že študenti dosiahli pomerne „dobré“ výsledky, ktoré preukázali, že majú pomerne dobrý prehľad o jednotlivých typoch žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, až 74 % z nich si nemyslí, že sú dostatočne pripravení na prácu s týmito žiakmi a 95 % respondentov je názoru, že je nevyhnutné pripravovať budúcich učiteľov na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Až 78% študentov poukázalo na to, že v rámci pedagogických praxí počas ich vysokoškolského štúdia nemali dostatočnú možnosť oboznámiť sa s tým, ako s týmito žiakmi pracovať. Väčšina respondentov (73,5%) uviedla, že v rámci učiteľstva anglického jazyka a literatúry nemali dostatok kurzov zameraných na túto problematiku.

Tabuľka 8 Postoje respondentov

Výrok	Súhlasím	Skôr súhlasím	Neutrálny postoj	Skôr nesúhlasím	Nesúhlasím
Myslím si, že som dostatočne pripravená/ý na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na hodinách anglického jazyka.	1,6 %	9,4 %	14,1 %	43,8 %	31,3 %
Myslím si, že som dostatočne pripravená/ý na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na hodinách môjho druhého aprobačného predmetu (ak máte).	1,8 %	10,5 %	21,9 %	38,6 %	27,2 %
V rámci môjho študijného programu som sa dostatočne oboznámil s tým ako pracovať so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na hodinách anglického jazyka.	0 %	6,3 %	20,3 %	38,3 %	35,2 %
V rámci učiteľského základu sa vyskytol dostatok kurzov zameraných na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	1,6 %	12,5 %	21,1 %	43 %	21,9 %
V rámci pedagogických praxí sme mali dostatočnú možnosť vyskúšať si prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.	1,6 %	3,3 %	16,3 %	22,8 %	56,1 %
Myslím si, že je potrebné učiteľov dobre pripraviť na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci všeobecných kurzov zameraných na túto problematiku.	80,3 %	15,7 %	2,4 %	1,6 %	0 %
Myslím si, že je potrebné učiteľov dobre pripraviť na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci kurzov zameraných na výučbu anglického jazyka.	72,7 %	18,8 %	5,5 %	3,1 %	0 %

Vysvetlivky: res. = respondentov

6 ZÁVER A DISKUSIA

Príprava budúcich učiteľov anglického jazyka si vyžaduje rozsiahlu prípravu nielen v oblasti odborovej didaktiky, ale taktiež i v oblasti nadobúdania rôznych kompetencií a zručností prostredníctvom praxí a stáží. Učiteľ 21. storočia by mal byť schopný pracovať nielen v triede plnej intaktných žiakov, ale aj v inkluzívnej triede. Preto je potrebné, aby na jednej strane disponoval dostatočnými teoretickými vedomosťami týkajúcimi sa špecifik výučby žiakov s rôznymi výchovno-vzdelávacími potrebami a aby zároveň prostredníctvom skúseností bol schopný s týmito žiakmi na hodinách pracovať tak, aby sa zabezpečilo efektívne vzdelávanie pre všetkých žiakov. Juhás (2012) poukazuje na to, že *„Aj integrovaní žiaci potrebujú zažiť pocit úspechu a radosť z výsledkov svojej práce. To je možné iba vtedy ak sa škola prispôbi ich možnostiam a schopnostiam a učivo sa v ich učebných plánoch zmení tak, aby boli schopní ho zvládnuť. A nejde len o vyučovanie – aj bežní žiaci musia sa učiť spolu komunikovať, rešpektovať sa, navzájom sa podporovať, povzbudzovať a pomáhať si. ... Školy často integrujú, aby mali viac peňazí, píšú a papierujú, aby uspokojili kontroly. A kde je integrovaný žiak? Často sedí bokom v poslednej lavici, je tam za hlupáka, rodičia sú nešťastní, dieťa je nešťastné, málokedy sa mu niekto venuje, školu nenávidí, zažíva v nej iba pocit hanby, neúspechu, poníženia a samozrejme v nej často chýba. A učitelia – robia, čo sa dá a snažia sa v tomto zmätku zorientovať.“* Hoci študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry preukázali v rámci nášho výskumu dostatočné teoretické vedomosti o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (konkrétne žiakoch s ADHD, s autizmom či vývinovými poruchami učenia), sami pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania a pedagogickej praxe v danej oblasti.

Medzi úrovňou vedomostí o žiakoch s ADHD či autizmom sa však nepreukázal významný rozdiel medzi nastupujúcimi študentmi na učiteľský program a končiacimi študentmi magisterského stupňa štúdia. Avšak v oblasti vývinových porúch učenia už štatisticky významný rozdiel bol a to v prospech končiacich ročníkov. Z výsledkov možno teda konštatovať, že študenti učiteľských programov prišli na štúdium s pomerne dobrými teoretickými vedomosťami v tejto oblasti a nie je evidentný rozdiel medzi ich vedomosťami a vedomosťami končiacich ročníkov, čo zároveň môže indikovať, že študenti počas svojho vysokoškolského štúdia nenadobudli viac vedomostí a skúseností v tejto problematike v porovnaní so študentmi, ktorí svoje štúdium ešte len začínajú. Avšak vzhľadom na limity, ktoré dotazníková metóda predstavuje ako aj množstvo rôznorodých faktorov, ktoré ovplyvňujú nadobúdanie týchto vedo-

mostí a formovanie myslenia budúcich učiteľov, nie je možné zgeneralizovať a vyvodíť závery, či boli študenti dostatočne alebo nedostatočne oboznámení s touto problematikou v rámci svojich univerzitných štúdií. Na druhej strane, samotné vyjadrenia študentov potvrdzujú, že sa na výučbu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami necítia dostatočne pripravení a to aj na základe nedostatočnej prípravy v rámci vysokoškolského štúdia. Vzhľadom na uvedené skutočnosti, považujeme za potrebné zrealizovať podrobnejší výskum zameraný na formovanie povedomia budúcich učiteľov anglického jazyka z hľadiska výučby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj posilniť praktickú prípravu študentov učiteľstva v tejto oblasti. Hapalová a Kriglerová (2013, 324) poukazujú na to, že „v *pregraduálnej príprave pedagógov sa nevenuje dostatočný priestor praktickému osvojeniu foriem a metód práce, potrebných pre spoločné vzdelávanie žiakov s rôznymi potrebami, individualizovaným formám vyučovania a komplexnému prístupu vo výchove a vzdelávaní.*“

Bibliografia

- Biederman, Joseph, and Stephen V. Faraone. 2005. „Attention-deficit hyperactivity disorder.“ *Lancet*, no. 366, 237–248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2).
- Bojo, Peter. 2012. „Niektoré možnosti uplatňovania inklúzie v bilingvizme.“ In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 18*, edited by Daniel Lančarič, 44–51. Bratislava: Z-F LINGUA.
- Cahová, Pavlína, Jana Pejcochová, and Hana Ošlejšková. 2010. „Hyperkinetická porucha v klinickej praxi detského neurologa.“ *Postgraduální medicína* 12 (1): 8–18.
- Civitillo, Sauro, Jan M. H. Moor, and Mathijs P. J. Vervloed. 2016. „Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: an exploratory study.“ *Support for Learning* 31 (2): 104–121.
- Collins, Rita, Danièle Geffroy Konšťacký, Renée Grenarová, Světlana Hanušová, Věra Janíková, Klára Kostková, Michaela Píšová, and Hana Kylvoušková. 2011. *Hodnocení ve výuce cizích jazyků u žáky s SPU*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně.
- Demkaninová, Diana, Gabriela Herényiová, and Lucia Polakovská. 2015. „Žiak s ADHD, učiteľ a školský psychológ.“ *Školní psycholog* 16 (2): 86–95.
- Gálová, Lucia, Kristína Sotáková, and Jakub Valovič. 2014. „Správa z merania inklúzie.“ Interný dokument NÚCEM, Bratislava.
- Gavora, Peter, and Jana Majerčíková. 2012. „Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa:

- oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi.“ *Pedagogická orientace* 22 (2): 205–221. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>.
- Hapalová, Miroslava, and Elena Kriglerová et al. 2013. „O krok bližšie k inklúzii.“ Edited by Miroslava Hapalová and Elena Kriglerová.
- Harčaríková, Terézia. 2008. *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava: MABAG.
- Hrabal, Vladimír, and Isabella Pavelková. 2010. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- Javorčíková, Jana. 2011. „Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka.“ In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*, edited by Petra Jesenská, 58–77. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Javorčíková, Jana. 2018. „Zázračná moc čítania: od čitateľského (seba) uvedomenia k samostatnému čitateľovi.“ In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 5*, edited by Žaneta Balážová, Zuzana Danihelová, Marek Ľupták and Darina Veverková, 8–21. Zvolen: TU.
- Jerome, Laurence. 1995. „Teacher and parent influences on medication compliance.“ *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology* 5 (1): 85–6.
- Jerome, Laurence, Michael Gordon, and Paul Hustler. 1994. „A comparison of American and Canadian teachers’ knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder.“ *Canadian Journal of Psychiatry* 39 (9): 563–567.
- Juhás, Ladislav. 2011. „Práca s integrovanými žiakmi v ZŠ s MŠ Bohdanovce, alebo, Integrujme zmysluplne.“ *Komenský: časopis pro učitele základní školy* 136 (3): 18–20.
- Jurová Zacharová, Zlatica, Miroslava Lemešová, Jozef Miškolci, Katarína Cabanová, Ľubica Horváthová, and Lenka Sokolová. 2019. *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kosová, Beata et al. 2015. *Profesijná príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kriglerová Gallová, Elena. 2019. *Prieskum vnímania inklúzie: Učítelia potrebujú pomoc, napriek tomu sú s nimi žiaci spokojní*. Accessed February 25, 2021, <https://www.ktochyba.sk/skola/prieskum-vnimania-inkluzie-ucitelia-potrebuju-pomoc-napriek-tomu-su-s-nimi-ziaci-spokojni-2>.
- Kvašná, Lívia. 2011. „Úloha pedagóga pri určovaní diagnózy ADHD a pri interdisciplinárnej starostlivosti o dieťa s ADHD.“ *Prevenia* 10 (3): 3–10.
- Ladd, Helen F. 2007. „Teacher Labor Markets in Developed Countries.“ *The Future of Children* 17 (1): 201–218.
- Lištiaková, Ivana, and David Preece. 2020. *Efektívne stratégie vo výučbe detí s autizmom*. Accessed February 25, 2021, <https://www.ucn.sk/vzdelavanie/efektivne-strategie-vo-vyucbe-deti-s-autizmom>.
- Mareš, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Marková, Janka. 2010. „Rodina s dieťaťom postihnutým autizmom.“ In *Aplikovaná etika v sociálne práci a ďalších pomáhajúcich profesiách*, edited by Andrej Mátel, Milan Schavel, Pavel Mühlpachr and Tibor Roman, 264–273. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety.
- Nass, Ruth D., and Fern Leventhal. 2011. *100 Questions and Answers about Your Child's ADHD*. London: Jones & Bartlett Learning.
- Pokrivčáková, Silvia. 2018. *Dyslectic and Dysgraphic Learners in EFL Classroom: Towards the Inclusive Education Environment*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Polanczyk, Guilherme, Maurício Silva de Lima, Bernardo Lessa Horta, Joseph Biederman, and Luis Augusto Rohde. 2007. „The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis.“ *The American Journal of Psychiatry* 164 (6): 942–948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>.
- Rošková, Iveta. 2018. „Názory pedagógov na výchovu a vzdelávanie dieťaťa s ADHD syndrómom v predškolskom veku.“ Master's thesis, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Shulman, Lee. 1987. „Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.“ *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23.
- Snider, Vickie E., Busch Tracey, and Linda Arrowood. 2003. „Teacher Knowledge of Stimulant Medication and ADHD.“ *Remedial and Special Education* 24 (1): 46–56.
- Spilková, Vladimíra, and Anna Tomková. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šipošová, Martina. 2020. *(Language) Teachers' Knowledge and Beliefs about Dyslexia*. In *Studies in Foreign Language Education 12*, edited by Gabriela Lojová, Mária Kostelníková and Mária Vajičková, 110–142. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Šuba, Ján. 2009. „Nové možnosti liečby ADHD na Slovensku.“ *Psychiatria pre prax* 10 (3): 116–120.
- „Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života.“ Eurydice 2003. Accessed February, 2021, [http://www.eurydice.org/Documents/Key topics3/cs/FrameSet1.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key%20topics3/cs/FrameSet1.htm).
- Valovič, Jakub. 2015. *Správa z merania inklúzie učiteľov*. Bratislava: NÚCEM.
- Vančová, Alica, Darina Tarciová, Jana Jurášková, Margita Schmidtová, Jana Lopúchová, Terézia Harčariková, Erika Tichá, Mária Košútová, and Drahoslava Hlinová. 2007. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vítková, Marie. 2003. „Pojetí integrativní školní (speciální) pedagogiky.“ In *Integrativní školní (speciální) pedagogika*, edited by Marie Vítková, 15–19. Brno: MSD.

Európsky hospodársky a sociálny výbor. 2018. SOC /288 Zlepšovanie kvality vzdelávania. 2018.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Univerzity
Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
hankerova@fedu.uniba.sk

Mgr. Stanislav Kováč, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Lekárska fakulta Univerzity Komenského
Špitálska 24
813 72 Bratislava
Slovenská republika
stanislav.kovac@uniba.sk