

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ**

**TEACHING ENGLISH TO PUPILS WITH SPECIFIC LEARNING
DISABILITIES IN THE FIRST LEVEL OF PRIMARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Jitka Simandlová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 28. 2. 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na výuku žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy, zejména pak na výuku anglického jazyka u těchto dětí. Dále se budu věnovat zejména hledání a ověřování výukových metod, které budou využitelné při výuce anglického jazyka u těchto žáků.

Abstract

The thesis is focused on teaching students with learning disabilities in the first level of primary school, especially for teaching English to these children. Further, I will focus mainly on finding and verification of teaching methods to be used when teaching English to these students.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, výuka anglického jazyka, 1. stupeň, základní škola, metody, strategie

Key words

specific learning disabilities, English language education, first grade, primary school, methods, strategies

OBSAH:

Úvod a cíle	6
Teoretická část	
1. Specifické poruchy učení	8
1.1 Definice specifických poruch učení	8
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	9
1.3 Příčiny vzniku specifických poruch učení	10
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	11
1.5 Projevy specifických poruch učení u dítěte	12
2. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	14
2.1 Legislativní vymezení v České republice	14
2.2 Organizovaná podpora žáků se specifickými poruchami učení	15
2.3 Postavení žáků se specifickými poruchami učení v rámci třídního kolektivu	16
3. Výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení	18
3.1 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	18
3.2 Principy vyučování, přístupy a metody	19
3.3 Uspořádání vyučovací hodiny	20
3.4 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení	23
3.5 Projevy specifických poruch vzhledem k anglickému jazyku	24
3.6 Zásady výuky anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení	29
4. Metody výuky v jednotlivých učebních oblastech	31
4.1 Slovní zásoba	31
4.2 Gramatika	32
4.3 Čtení	32
4.4 Porozumění čtenému textu a práce s textem	33
4.5 Poslechové dovednosti	34
4.6 Vyjadřovací schopnosti	34

4.7 Shrnutí postupů užívaných ve vyučování žáků se specifickými poruchami učení	35
Shrnutí teoretické části	37
Praktická část	
5. Předvýzkum	39
5.1 Dotazníkové šetření	39
5.2 Výsledky dotazníkového šetření	40
5.3 Vyhodnocení předvýzkumu	42
6. Akční výzkum	45
6.1 Úvod	45
6.2 Předmět činnosti a cíl výzkumného záměru	45
6.3 Organizace akčního výzkumu	46
6.4 Popis jednotlivých aktivit	47
6.4.1 <u>Bubbles - Bubliny</u>	47
6.4.2 <u>Prepositions of place</u>	49
6.4.3 <u>English proverbs - Anglická přísloví</u>	51
6.4.4 <u>Looking for mushrooms - Hledáme houby</u>	53
6.4.5 <u>Word dominoes - Slovní domino</u>	55
6.4.6 <u>Listening comprehension - Porozumění slyšenému textu</u>	56
6.4.7 <u>Silent interview - Tichý rozhovor</u>	59
6.4.8 <u>Find the opposite word - Najdi slovo opačného významu</u>	60
6.4.9 <u>The first letter game - Hra na první písmeno</u>	62
6.4.10 <u>Present continuous tense - Přítomný čas průběhový</u>	64
6.4.11 <u>Reading comprehension - Porozumění čtenému textu</u>	66
6.4.12 <u>Guess it! - Uhodni to!</u>	68
6.5 Reflexe jednotlivých aktivit	69
6.6 Shrnutí výsledků výzkumu	84
Závěr	86
Literatura a informační zdroje	87
Přílohy	

Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji otázkám specifických poruch učení ve spojitosti s výukou anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Důvodem pro vypracování diplomové práce na téma „Výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ“ je mimo jiné mé dvanáctileté působení na základní škole. Po tuto dobu učím anglický jazyk na prvním i druhém stupni základní školy a v každém školním roce vyučuji i děti s poruchami učení. Již od počátku své pedagogické praxe jsem při výuce postrádala možnost shrnující nabídky činností vhodných pro výuku jazyka u dětí se specifickými poruchami učení.

Setkávala jsem se také s názorem, že pro tyto žáky je příliš obtížné, ne-li nemožné, naučit se cizí jazyk. Dle mých zkušeností se jedná o dlouhodobě přetrvávající mýtus, ovšem pokud se nepodaří prolomit bariéru přístupu ke specifickým poruchám učení, negativní postoj rodičů, pedagogů a žáků, bude se takové dítě nadále jevit pouze jako problémové.

Abychom vyloučili možnost, že se žáci do této situace dostanou, je třeba věnovat jim více pozornosti a péče. Velmi důležité je také vybudovat u dětí kladný vztah k cizímu jazyku. Úkolem učitele je pomoci dítěti si tento vztah nejen vybudovat, ale vhodnými činnostmi a metodami jej i upevňovat. Cílem výuky je přiblížit dětem anglický jazyk takovým způsobem, aby jej měly rády, bavilo je poznávat jej hlouběji a aby jej dokázaly prakticky využít ve svém životě.

V diplomové práci bych se ráda zaměřila na práci učitele anglického jazyka na 1. stupni základní školy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Diplomová práce je členěna do pěti částí. První kapitola je zaměřena na obecné vymezení základních pojmů souvisejících se specifickými poruchami učení. Druhá kapitola se zabývá systémem vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice včetně legislativy. Ve třetí a čtvrté kapitole se věnuji metodám výuky, možným přístupům a zásadám. V poslední, praktické části diplomové práce, se zaměřím na některá konkrétní témata, s nimiž se děti setkávají během výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a na možnosti a metody práce, které usnadní učení dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem teoretické části je analýza odborné literatury zabývající se problematikou specifických poruch učení.

Cílem praktické části mé diplomové práce je nejen zaměřit se a poukázat na výhody určitých postupů při výuce anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení, ale také jejich ověření v praxi. V diplomové práci jsem použila metody akčního výzkumu.

Teoretická část

1. Specifické poruchy učení

1.1 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 12).

Předpona dys- užívaná k pojmenování jednotlivých poruch vyjadřuje dysfunkci, tedy nedostatečnost či nesprávnost vývoje konkrétní dovednosti.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou také označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Často jsou během školní práce znevýhodněni, ačkoli jejich rozumové schopnosti nemusí být podprůměrné, jak se někdy mylně předpokládá, ale bývají průměrné i v pásmu nadprůměru, tak jako je tomu u ostatních žáků bez specifických poruch učení.

Poruchy učení tedy nejsou způsobeny sníženým intelektem a jejich příčiny musíme hledat jinde. Jedná se o narušení funkcí spjatých s učením se čtení, psaní a počítání, jde tedy o funkce kognitivní, percepční i motorické, se vznikem poruch můžeme dát do souvislosti i poruchu motorické koordinace.

Ovšem je třeba také rozlišovat potíže způsobené poruchou od těch, které odpovídají snížené inteligenci dítěte. Zároveň se liší i projevy specifických poruch u jednotlivých jedinců v konkrétních případech. Tak jako je každé dítě jedinečné, stejně tak je jiné i každé dítě s poruchou učení. Také je nutné mít na paměti, že výkon dítěte může být vždy ve větší či menší míře ovlivněn mnoha vnějšími i vnitřními faktory (Jucovičová, Žáčková, 2008).

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Nejčastěji vyskytujícími se poruchami učení jsou:

dyslexie - obtíže při čtení, kdy jsou narušeny základní znaky čtenářského výkonu (rychlost, správnost, technika, porozumění čtenému textu), dyslexie negativně ovlivňuje práci ve všech předmětech, kde má žák číst text a získávat z něj informace, vnímání textu a orientace v něm jsou pro něj obtížné a namáhavé

dysgrafie - obtíže při psaní, kdy je postižena grafická stránka písemného projevu (tvar a velikost písmen, čitelnost aj.), dítě je většinou schopné zapsat si poznámky či slovní zásobu, ale text po sobě často nepřečte pro nečitelnost nebo velký počet chyb

dysortografie - porucha postihující pravopis (narušena je hlásková stavba, délka hlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik), často se děje, že žák, který přemýšlí nad délkou samohlásek, hláskovou stavbou slov apod., nestačí aplikovat gramatická pravidla; tyto děti většinou nejsou schopny současně psát, aplikovat gramatická pravidla a zároveň přemýšlet o obsahu textu

dyskalkulie - porucha matematických schopností (provádění číselných operací, matematické představy aj.), dyskalkulie ovlivňuje nejen výsledky dítěte v matematice, ale ve všech předmětech, kde se objevují čísla, např. dějepis, zeměpis, fyzika (Selikowitz, 2000)

Méně často vyskytujícími se poruchami jsou:

dyspraxie - porucha obratnosti (narušení plánování, volných pohybů aj.)

dyspinxie - porucha postihující kreslení (zpravidla nízká úroveň kreseb)

dysmúzie - porucha osvojování hudebních dovedností

(Zelinková, 2009)

1.3 Příčiny vzniku specifických poruch učení

Pokud se snažíme najít důvody vzniku specifických poruch učení, dojdeme k několika základním příčinám. Velkou roli při jejich vzniku hraje genetický faktor (přičemž větší náchylnost k převzetí těchto dispozic je zjišťována u chlapců). Dalším z průvodních jevů vzniku poruch je potvrzení lehké mozkové dysfunkce u dítěte, stejně jako odlišná struktura mozku na úrovni mozkových buněk a spojů mezi nimi. V souvislosti s tím byly též prokázány deficity v oblasti řeči a jazyka, paměti a v procesu automatizace. Lze tedy předpokládat, že strukturální změny v mozku jedinců s poruchou jsou vytvářeny již v embryonálním stadiu, a to spolupůsobením genetických faktorů a vlivů vnějšího prostředí (Zelinková, 2009).

Poruchy učení nejsou pouze fenoménem moderní doby, jak se mnozí domnívají. Seriózní výzkumy, které si kladly za úkol odhalit příčiny vzniku dyslexie, byly prováděny již v 60. letech 20. století.

Otakar Kučera (in Zelinková, 2009) v té době se svým kolektivem dospěl k závěrům, které se příliš neliší od výsledků dnešních výzkumů:

- lehké mozkové dysfunkce se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny
- dědičnost byla prokázána u 20 % sledovaných jedinců
- kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti byla prokázána v 15 % případů
- u zbývajících 15 % dětí byly zjištěny neurotické či nejasné projevy

Podle novějších výzkumů se na příčinách vzniku poruch učení podílí:

1. dědičnost (u 40 - 50 % jedinců)
2. změny ve struktuře a fungování mozku
3. odlišnosti ve zrakovém a sluchovém vnímání
4. odlišně probíhající kognitivní procesy
5. didaktogenní příčiny - nevhodné pedagogické vedení (Zelinková, 2005)

„Lze říci, že dyslexie postihuje celé široké spektrum populace od jedinců na úrovni slabšího průměru až po jedince s vysokou inteligencí, od velmi pracovitých po lenivé, od průměrných po výrazně talentované, a to v různých oborech lidské činnosti. Dyslexie není a nesmí být hlavní charakteristikou dítěte, nesmí ovlivňovat

utváření jeho sebevědomí, snižovat jeho sebehodnocení a negativně ovlivňovat jeho současný i budoucí život. Je vždy nutné respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a vidět v něm především lidskou bytost v celé bohatosti osobních charakteristik“ (Zelinková, 2005, s. 7).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Je zcela nezbytné uvědomit si, že dítě na počátku školní docházky může mít naprosto přirozené obtíže při zvládnutí psaní, čtení a počítání, aniž bychom hned měli usuzovat na poruchy učení. Během prvních dvou let by ale mělo prvotní nejistoty a tápání v nově poznávaných znalostech a dovednostech odstranit. Pokud se tomu tak nestane, teprve v tomto období je vhodné sledovat, popř. vyšetřit dítě pro důvodnou přítomnost specifické poruchy učení. Zejména rodiče a pedagogové jsou těmi, kteří si zpravidla všimnou, že dítě má potíže v některé z oblastí zahrnujících základní školní dovednosti.

Můžeme sledovat potíže během čtení či neschopnost hláskovat, ačkoli se dítě velmi snaží. Také písmo zůstává velmi nezralé nebo nečitelné, úhlednosti je možno dosáhnout jen při extrémně pomalém tempu. Mohou se objevit problémy s porozuměním smyslu aritmetických operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení). Dalším ukazatelem specifické poruchy může být i řečové opoždění, kdy je mluvený projev nezralý, nezřetelný nebo dítě mívá problémy s porozuměním, např. příběhům, které jsou určeny jeho věku (Michalová, 2003).

V případě podezření na specifickou poruchu učení je vhodné, aby tuto možnost konzultovali rodiče a učitel, čímž dojde ke srovnání dovedností dítěte v různých oblastech jeho aktivit. Pokud podezření nadále přetrvává, je dnes již běžnou praxí doporučení dítěte k vyšetření odborníkem, často školním psychologem, který po stanovení diagnózy také navrhne další vhodné postupy, jak s dítětem dále co nejefektivněji pracovat ve školním i domácím prostředí (Selikowitz, 2000).

1.5 Projevy specifických poruch učení u dítěte

Dyslexie

Za jednu z hlavních příčin vzniku této poruchy je považován fonologický deficit. Dochází tedy k potížím s rozpoznáním slov, hláskovou analýzou, osvojením fonetických dovedností aj. Další příčinou bývá vizuální deficit, který přináší problémy se zrakovým rozlišením např. stranově obrácených tvarů, drobných detailů, rozlišování pozadí, vnímání barev apod. Někdy se vyskytují i poruchy pravolevé a prostorové orientace, zraková paměť bývá oslabena. Děti mívají i problém v reprodukci přečteného, často si nepamatují, co četly, jelikož se příliš soustředí na správnost čtení. Čtenářský výkon je také ovlivňován poruchami řeči (výslovnost sykavek, hlásek d, t, n a d', t', ň) či artikulační neobratností. Dítě pak chybí ve čtení, protože špatně vyslovuje (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dysgrafie

Původci této poruchy jsou nejčastěji porucha motoriky (zejména jemné), porucha automatizace pohybů a motorické koordinace. Svůj podíl mají také nedostatky zrakového vnímání, paměti, představivosti či smyslu pro rytmus. Největší problémy mívají děti se zkříženou lateralitou (dominantní je levá ruka a pravé oko).

Nejčastějším projevem dysgrafie je zhoršená kvalita písma a úpravy, taktéž výrazně pomalé pracovní tempo. Dítě mívá často potíže s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen, těžko zachovává správné tvary písmen, potýká se s udržením písma na řádku, dodržováním velikosti a zachováním správného sklonu písma.

Dysgrafie bývá provázena i nesprávným držením psacího náčiní. Dítě jej drží křečovitě a chybně, což zpomaluje tempo psaní a ruka je zároveň snáze unavitelná. Často je narušena i rytmická složka, písmo je pak trhané a chybí mu plynulost.

Velmi často dochází k záměnám písmen podobných tvarů (m - n, o - a, r - z, k - h aj.), dítě pak často škrta, gumuje, opravuje, a to opět nepřispívá k celkové úpravě písemného projevu. Stává se, že dítě je nuceno psát rychleji, než je v jeho silách a následkem je ještě větší chybovost např. při psaní diakritiky či v gramatických jevech.

Při ústním ověřování znalostí nebo v doplňovaném textu toto dítě pak chybuje mnohem méně, protože není pod tlakem soustředění se na výkon psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dysortografie

Tato porucha se projevuje ve dvou různých rovinách. První z nich jsou obtíže při osvojování gramatického učiva. Dítě často trpí oslabeným jazykovým citem, dokáže se tedy naučit zpaměti např. pádové otázky, ovšem přiřadit podstatné jméno k určitému pádu je již nad jeho síly, protože se nedokáže správně zeptat.

Druhou oblastí je vyšší množství dysortografických chyb, mezi něž zařazujeme zejména problémy s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek a slabik dy - di, ty - ti, ny - ni. Taktéž se často objevuje vynechávání nebo přidávání písmen či slabik a potíže s hranicí jednotlivých slov (Zelinková, 2009).

Dyskalkulie

Častým projevem bývá záměna matematických operací a absence číselných představ (tzv. matematické myšlení, abstraktní představivost), žák pak někdy nezvládá ani jiné výukové předměty, ve kterých je třeba využít číselných údajů (zeměpis, fyzika, dějepis).

Dyspraxie

Tato porucha se projevuje zhoršenou koordinací pohybů a pomalým vývojem pohybových dovedností. Dítě se často jeví jako nešikovné, nezvládá sebeobsluhu, je pomalé, příprava pomůcek a pracovní plochy mu trvá delší dobu než jeho vrstevníkům.

Dysmúzie

Nejzávažnějším problémem při této poruše bývá snížená schopnost čtení z not a hraní podle not. Tato porucha bývá také označována jako notová dyslexie.

Může mít také vliv při výuce cizího jazyka. Obtíže jsou v tomto případě způsobeny zhoršenou schopností auditivního vnímání a rozlišování zvuků a tónů.

Tím je také oslabena schopnost vnímat intonaci a opakovat slova správným způsobem v cizím jazyce.

(Bartoňová, 2007)

2. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

2.1 Legislativní vymezení v České republice

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se v České republice řídí zákonem č. 49/2009 Sb. ze dne 28. ledna 2009, který nabyl účinnosti dne 5. března 2009 a kterým byl změněn do té doby platný zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Na tento zákon navazuje vyhláška č. 72 (z 9. 2. 2005) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou byla změněna vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Žáci, u kterých byla diagnostikována specifická porucha, ovšem stupeň jejich potíží nevyžaduje zvláštní péči, navštěvují běžné třídy základních škol a tím se na ně vztahuje i příslušná legislativa.

Jedním ze základních dokumentů při integraci dítěte s poruchou učení je individuální vzdělávací plán (IVP), který by měl být výsledkem spolupráce jednotlivých vyučujících, rodičů i dítěte. Při jeho tvorbě je také nutné si uvědomit, že dítě s poruchou učení nemá obtíže pouze v jednom specifickém oboru, ale jeho problémy v podstatě prolínají celým vyučovacím procesem, tedy všude, kde se setkává se čtením, psaním či počítáním.

Individuální vzdělávací plán respektuje vzdělávací dokumenty a strategii školy. Vytváříme jej v souladu s vyhláškou MŠMT 73/2005 (aktualizace 147/2011). Z této vyhlášky vyplývá, že speciální vzdělávání je možno poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami takovými, že jejich rozsah a závažnost jsou důvodem ke speciálnímu vzdělávání (vyhláška č. 73/2005 Sb., 2005).

Obsahem individuálního vzdělávacího plánu jsou základní údaje o žákovi, pedagogická diagnóza, doporučené (resp. dohodnuté) pedagogické postupy, konkrétní činnosti v jednotlivých oblastech učení, povolené kompenzační pomůcky, vhodné způsoby hodnocení, informace pro ostatní učitele, formy spolupráce s rodinou a doba platnosti. Individuální vzdělávací plán je zpracováván vždy na daný školní rok, zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka

do školy (nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka) a jsou v něm uvedeny všechny předměty, ve kterých se mohou projevit potíže ve spojitosti s diagnostikovanou poruchou. Individuální vzdělávací plán může být v průběhu celého školního roku aktualizován.

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy, garantuje jej výchovný poradce a vzniká v součinnosti se všemi učiteli, kterých se integrace týká, rodiči a také žákem.

Význam individuálního vzdělávacího plánu spočívá zejména v tom, aby bylo žákovi umožněno pracovat podle jeho schopností, vlastním tempem, bez stresujícího srovnání s ostatními žáky. Neměla by chybět ani hodnota motivační. Cílem není hledat úlevy a redukovat učivo, ale najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák efektivně pracovat a rozvíjet se (Zelinková, 2005).

2.2 Organizovaná podpora žáků se specifickými poruchami učení

Existuje mnoho organizací, které mohou poskytovat podporu rodičům dětí se specifickými poruchami učení i těmto dětem samotným.

Po vstupu dítěte do základní školy je nejčastěji učitel tím, kdo přichází s podezřením na možnost výskytu specifické poruchy. Odborná diagnostika pak zpravidla proběhne v pedagogicko-psychologickém centru.

Podle výsledků speciálně-pedagogického vyšetření, kterému předchází souhlas zákonného zástupce dítěte, je žák s potvrzenou specifickou poruchou zařazen do příslušného vzdělávacího zařízení. Žák může být zařazen do specializované třídy nebo školy, nebo je integrován mezi běžnou populaci. Pokud se nejedná o poruchu, ale pouze o mírné obtíže, může učitel na základě vyjádření z poradny žáka tolerovat v hodnocení a klasifikaci a provést další kroky, které umožní žákovi pracovat společně se třídou. V tom případě není nutné zpracovávat individuální vzdělávací plán (Bartoňová, 2010).

Obsah vzdělávání určený těmto žákům by se neměl nijak výrazně lišit od běžného vzdělávání. Navíc je jim poskytována reedukační péče, již by měli zajišťovat pracovníci s příslušným vzděláním v této oblasti. Náprava lehčích forem

poruch probíhá přímo v hodinách, kdy jsou mimo jiné žákovi individuálně přizpůsobeny zadané úkoly. Jiní žáci navštěvují odpolední reedukační hodiny či kroužky přímo ve své škole. Reedukace také probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách či v rámci třídy specializované pro děti se specifickými poruchami učení. Nejtěžší formy poruch pak mohou být napravovány i v dětských psychiatrických léčebnách.

Samozřejmostí je spolupráce rodiny se školou i poradenským zařízením, stejně jako zajištění vhodných výukových strategií, metod a pomůcek.

Další individuální, popř. i skupinová podpora ve vzdělávání těchto dětí probíhá u speciálního pedagoga působícího na škole, v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech, střediscích výchovné péče či DYS-centrech (Kocurová, 2002).

2.3 Postavení žáků se specifickými poruchami učení v rámci třídního kolektivu

Dítě, u kterého je diagnostikována porucha učení během školní docházky, je do té doby zpravidla považováno za „normální“. A mělo by tomu tak být i nadále. Velmi a možná nejvíce záleží na přístupu učitele, jehož úkolem je především citlivě reagovat na zjištěnou poruchu dítěte, nepodceňovat jej, vyjádřit mu podporu ve všech směrech, popř. vhodným způsobem vysvětlit ostatním dětem, proč má některý z jejich spolužáků např. jiná kritéria hodnocení. Na druhou stranu, žák s poruchou by neměl být ve skupině protěžován, celý kolektiv by měl cítit, že všichni mají stejné možnosti, pro všechny platí stejná pravidla (Žáčková, Jucovičová, 2006).

Na rozdíl od ostatních dětí, žák s poruchou učení bude někdy potřebovat větší podporu a častější povzbuzení, tedy individuální přístup pokud možno přirozeně zasazený do komplexního přístupu k celé skupině. Bude se totiž s velkou pravděpodobností stávat, že dítě nebude schopné přijmout fakt určité odlišnosti od ostatních a přes velkou píli se mu nepodaří dosahovat očekávaných výsledků. Pro dítě je tato situace velkým stresem a frustrací ze zklamání rodičů, učitele i sebe sama. Při dlouhodobém zanedbání tohoto stavu dochází k postupnému poklesu

sebevědomí, což přináší další problémy, které začínají třeba „nevinným“ posměchem spolužáků.

Proto je hlavním úkolem učitele, rodičů a lidí v blízkém okolí dítěte motivovat jej, dodávat mu odvalu, chválit a nehledět na jeho poruchu učení jako na lenost, nevůli či nízkou inteligenci (Matějček, 1995).

Dítě, které se dostane do stresu a začne být deprivováno nastalou situací, se může pod vlivem neúspěchu a negativního hodnocení začít projevoval různými způsoby, kterými se snaží aktuální podmínky potlačit, oddálit či změnit. Buď vyvine obranný mechanismus, tedy odmítá pracovat, číst, psát, ztrácí či záměrně schovává pomůcky nebo se snaží své nedostatky zakrýt odvážným až drzým chováním, vytahováním a vychloubáním se. Někdy se může napětí způsobené neúspěchem proměnit až v agresi a nepřátelství vůči okolí, opačným případem je uzavřenost dítěte, která kulminuje až strachem ze školy, úzkostmi, plačtivostí, což je také někdy provázeno i psychosomatickými projevy jako jsou bolesti břicha, hlavy, nespavost aj.

Je třeba si ale uvědomit, že i tyto žáky, stejně jako děti, v jejichž životě nefiguruje přítomnost poruchy učení, chceme uvést do společnosti a samostatného osobního i profesního života stejně hodnotným a co nejefektivnějším způsobem (Zelinková, 2005).

3. Výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení

3.1 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je v současné době dokumentem vymezujícím představu našeho státu o efektivním základním vzdělávání, jeho obsahu a výstupech, s návazností na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Výsledkem vzdělávání má být vybavenost žáků tzv. klíčovými kompetencemi (v oblastech učení, komunikace, řešení problémů, pracovních dovedností a kooperativních schopností), která jim umožní další vzdělávání a uplatnění ve společnosti i v pracovním procesu. Dále jsou v Rámcovém vzdělávacím programu stanoveny cíle jak všeobecné, tak i pro jednotlivé vzdělávací oblasti.

Děti se specifickými poruchami učení jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Anglický jazyk ve výchovně vzdělávacím procesu spadá společně s českým jazykem a literaturou do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výukou cizího jazyka se snažíme odstranit nejen jazykové bariéry, ale i přispět k hodnotnému uplatnění našich žáků v jejich osobních životech i budoucích pracovních příležitostech. Cizí jazyk je totiž dnes zcela jistě nejen součástí vyučování, ale i běžného života společnosti a její kultury. Pro žáka základní školy je na prvním místě zvládnutí komunikativních dovedností, tedy schopnost srozumitelného využití jazyka v praktickém životě (RVP ZV, 2005).

Cizí jazyk je v našem vzdělávacím systému pro žáky základních škol jedním z povinných předmětů. Začínají s ním od 3. ročníku, v některých školách i dříve. Samozřejmě ani žáci se specifickými poruchami učení nejsou od výuky cizího jazyka žádným způsobem osvobozeni, ačkoli se často setkávám s názory, že by tomu tak mělo být a více by jim prospěla např. vyšší hodinová dotace v českém jazyce.

Konkrétní obsah výuky je u integrovaných žáků dán individuálním vzdělávacím plánem, jehož tvorbě byla věnována část 2.1 diplomové práce.

3.2 Principy vyučování, přístupy a metody

Základním předpokladem vhodného přístupu je, že vyučující cizího jazyka se podrobně seznámí s charakterem poruchy, která byla dítěti diagnostikována.

Podle Kucharské (in Kocurová, 2002) je vhodné využívat těchto výukových principů:

- multisenzorické vedení výuky (využití více smyslů během učení)

Tento způsob vedení výuky byl využíván již od doby J. A. Komenského. Učení musí být v tomto případě ze strany žáka aktivní a měl by při něm zapojovat zrak (obrázky, předměty, situace, psaná slova), sluch (nahrávky, výslovnost), řeč (vlastní mluvení, opakování slov, rozhovory) i motoriku (znázornění slov pohybem, obtahování slov) co možná nejčastěji. Jedná se tedy o metodu, která propojuje sluch, zrak, hmat a kinestetické vnímání, tím také žákovi umožní využít ten způsob učení, který je mu nejbližší, je u něj nejvíce rozvinut a dosahuje tak nejlepších výsledků v učení.

- systematické vytváření výslovnostních návyků (časté opakování a nácvik správné výslovnosti)
- vytváření komunikačních situací (pokud to povaha zadaného úkolu umožňuje, upřednostníme je před psanou formou)
- zapojení jazykových jevů do kontextu (konkrétní možnosti jejich využití, spojitost s praktickým životem)
- nevyžadovat bezchybnost (ale spíše srozumitelnost)
- zadávat individuálně přiměřené úkoly (diferenciovat žáky)
- omezit stres ze zkoušení (v rámci možností vyloučit zkoušení u tabule před celou třídou, ověřování znalostí může proběhnout i zábavnou formou, např. při zábavné soutěži, hře nebo během běžné práce v hodině)
- klasifikaci provádět na základě průběžného hodnocení

Další metody a přístupy pro efektivní vzdělávání dětí s poruchami učení:

- kooperativní učení (práce ve dvojicích a skupinách)
- spolupráce při řešení problémů
- vzájemné učení („peer tutoring“)
- využití dramatizace

- total physical response (neverbální techniky jsou vhodné zejména v počátcích výuky cizího jazyka)

(Herrel, Jordan, 2004)

3.3 Uspořádání vyučovací hodiny

U dětí s poruchami učení je podstatný řád a určení pravidel tak, aby každý žák věděl, co může v hodině předpokládat a očekávat. Tím se u dětí do značné míry sníží napětí, rozrušení a nesoustředěnost z očekávání neznámého, je navozen klid. Každé dítě by v ideálním případě mělo vědět, jaké činnosti se budou v hodině vykonávat, též v jakém pořadí.

Tipy pro strukturování hodiny můžeme shrnout následovně:

stanovení jasných pravidel

- pravidla třídy viditelně umístěná v místnosti
- vyvěšený denní program

vhodné pracovní prostředí

- uklizené stoly (na stole je pouze to, co potřebujeme k práci)

předestření obsahu hodiny

- usnadní dětem orientaci v časovém průběhu hodiny
- žáci dopředu vědí, co mohou očekávat

zařazení diferenciací žáků během výuky

- umožnit žákům stanovit si na začátku hodiny vlastní cíle
- různé úrovně zadání (např. pracovní listy), skupinová práce dle výkonnosti

(Kucharská, 1999)

vzájemné učení

- někdy pomůže již to, že si děti látku vysvětlí svým „dětským“ jazykem, kterému snáze porozumějí
- přínosem je vícečetné vysvětlení, více příkladů

pravidelné přestávky

- zařazujeme dle potřeby, pokud sledujeme únavu
- lze zapojit relaxační nebo pohybové aktivity

pravidelné střídání činností

- i tělesné aktivity, pohyb je žádoucí i během hodiny, napomáhá uvolnění a tím umožňuje další soustředěnost na práci
- využití dramatizace
- využíváme různé strategie při řešení úkolů, např.:
 - o vyber z nabízených možností
 - o vytvoř kategorie
 - o zjistí, ve kterých zdrojích najdeš požadovanou informaci
 - o čti a piš si poznámky
 - o utříd informace
 - o aplikuj poznatky aj. (Bender, 2007)

spojitost se životem dětí

- pro dítě je důležité vidět a chápat, proč se něco učí, je tedy třeba vždy zdůvodnit, proč se danému tématu věnujeme

navázání očního kontaktu se žáky

- dítě má jistotu, že jej nejen kontrolujeme, ale také vnímáme jeho potřeby

přehledné učební materiály a pracovní listy

- přehlednost je důležitá, aby se dítě stačilo v přiměřeném čase s materiálem nejen seznámit, ale také se v něm zorientovat
- strukturu textu vytváříme použitím odrážek
- tvoříme diagramy, schémata, „mind-mapping“ (myšlenkové mapy)
- poskytujeme tištěné materiály s větší velikostí písma, větším řádkováním, s bezpatkovým písmem
- dovolíme práci s gramatickými a jinými přehledy (zásadním předpokladem ovšem je, že s nimi dítě umí pracovat a dokáže v nich vyhledat požadované informace)
- pomáhají prezentace na barevných papírech (lépe než na bílém)
- je vhodné využívat barevného označení, podtrhávání, obrazového znázornění apod.

přizpůsobení délky zadaných úkolů

- modifikujeme typy i množství školních i domácích úkolů
- eliminujeme „desetiminutovky“
- umožníme žákům prezentovat informace různými způsoby

kontrola poznámek, které si žák zapsal

- nenutíme dítě zapisovat si dlouhé texty z tabule
- hlídáme si uspořádání informací na tabuli (tak, aby bylo stále přehledné)
- necháme žáka psát tiskacími písmeny

žakovské sebehodnocení týkající se

- pozornosti
- překážek, které se vyskytly během učení
- dosažených úspěchů

Poslouží k nasměrování žáků, kteří potřebují pomoc, využijeme je také pro vytvoření osobního plánu rozvoje (Herrel, Jordan, 2004).

Postup práce v hodině by měl být žákům předem oznámen, případně prodiskutován, učební proces (řešení problému, úkolu) by se pak měl odehrávat takto:

- naplánování a přiblížení jednotlivých kroků

- dodržení pořadí jednotlivých kroků

- sledování postupu jednotlivců po těchto krocích:

- 1) nastolení problému k řešení (zadání úkolu)
- 2) učitel předvede řešení problému a hlasitě jej průběžně komentuje
- 3) poté problém řeší žák a hlasitě komentuje
- 4) žák řeší problém samostatně

I zde je vhodné využít názornosti a vnést do řešení problému souvislost s praktickým životem. Také je lepší několikrát opakovat důležité termíny a údaje, zadání úkolů včetně organizačních záležitostí. Nelze též počítat s tím, že žák se zvládne sám učit pouze čtením textu (Marzano, 2001).

Samozřejmě nelze stanovit univerzální návod, který by zaručeně fungoval a platil v každé třídě a pro každého pedagoga. Zároveň by tedy měl učitel přihlížet k individualitě vyučované třídy či skupiny žáků a využívat zejména ty metody,

které zde prokazatelně fungují. Vhodnost použitých metod můžeme ověřit několika způsoby, např. sledováním chování žáků během výuky či použitím tabulky pro zaznamenávání pokroku (Bender, 2007).

3.4 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

Pro žáka i jeho učitele je nezbytná zejména víra v možnost úspěchu a zvládnutí učiva alespoň prostřednictvím malých pozvolných kroků. Vždy je dobré zamyslet se nad tím, jak se asi dítě se specifickou poruchou učení cítí a co prožívá při opakovaném neúspěchu. Tolerance poruchy ovšem nemůže znamenat zvýhodnění před ostatními žáky, měla by být spíše realizována vytvářením příznivých podmínek pro vzdělání žáka tak, aby měl možnost zadané úkoly zvládnout.

Nezanedbatelným faktorem v přístupu učitele k žákovi je také způsob hodnocení a klasifikace dítěte s poruchou učení. Žáci a často zejména jejich rodiče považují hodnocení za velmi důležité. Hodnocení pro ně znamená určité třídění dětí dle výkonnosti a přísných kritérií, zprávu o dosažení jisté mety. Objektivní, správné a spravedlivé posouzení na základě skutečných dovedností je velmi obtížné i u běžné populace (Matějček, 1995).

O to náročnější je klasifikace žáka s poruchou čtení či psaní. I při hodnocení je třeba vždy si položit otázku, jak bych mohl/a tomuto konkrétnímu žákovi pomoci k úspěchu.

Pro někoho je přísné hodnocení motivací ke zlepšení, jiného sráží a demotivuje. Také bychom neměli brát v potaz pouze výsledky testů a ústního zkoušení, ale i celkovou úroveň pokroku žáka či třeba schopnost zapojit se do běžných pracovních aktivit, jako je práce ve dvojicích, skupinová práce, plnění zadaných úkolů.

Měli bychom využívat základních postupů při hodnocení, jako jsou následující:

- vycházíme z toho, v čem je žák úspěšný
- hodnotíme to, co bylo napsáno, nikoli to, co žák nestihl
- povolíme psaní písemných prací na počítači
- rozlišujeme chyby specifické a nespecifické

- hodnotíme znalost pravidla, ač ho žák ještě nedokáže automaticky aplikovat v projevu
- nestresujeme dítě časovými limity při psaní práce, případně prodloužíme dobu pro splnění úkolu
- opravy provádíme jinou než červenou barvou (je to kontrastní barva, dítě pak má tendenci si zapamatovat zvýrazněný chybný tvar)
- nesrovnáváme výsledky jednotlivých žáků
- reflektujeme individuální rozvoj žáka (Jucovičová, Žáčková, 2006)

Cílem hodnocení by nemělo být srovnání žáka s ostatními dětmi ve třídě, ale ocenění jeho individuálního pokroku a vlastního výkonu. Je nutné vždy dítěti objasnit důvody, které vedly k hodnocení, poskytnout mu zpětnou vazbu tak, aby mělo možnost na sobě cíleně pracovat. Klasifikaci není třeba příliš přeceňovat, zbytečně pak u některých dětí vznikají obtíže až neurotického typu. Ty samozřejmě dále ovlivňují jeho psychický stav a mohou mít negativní vliv na školní úspěšnost (Zelinková, 2005).

3.5 Projevy specifických poruch vzhledem k anglickému jazyku

Žáci, u nichž je potvrzena některá ze specifických poruch učení, které jsou zpravidla odhaleny v souvislosti s jejich mateřským jazykem - češtinou, se s obdobnými potížemi potýkají i při výuce cizího jazyka.

Jednou z příčin obtíží je nedostatečný vývoj kognitivních funkcí. Jejich správný a včasný rozvoj totiž podmiňuje úspěšné osvojení čtení a psaní. Nedostatky v rozvoji kognitivních funkcí se projevují v různé úrovni závažnosti a také v různých kombinacích v oblasti řeči, sluchové a zrakové percepce, prostorové orientace, paměti, koncentrace pozornosti, sebeorganizace a vnímání sebe sama včetně sebehodnocení (Matějček, 1995).

Řeč

Potíže v oblasti řeči se mohou promítnout v několika rovinách.

gramaticko-syntaktická rovina:

Dítě se dokáže naučit znění gramatického pravidla, ale již není schopno jej aplikovat při řešení problému. Také nedokáže aplikovat pravidla získaná v mateřském jazyce na jazyk anglický. Vyžaduje názorné a naprosto přesné instrukce, aby bylo schopno správně sestavit větu dle platných zásad.

morfologická rovina:

Žák nechápe stavbu slov, nedokáže správně analyzovat jejich strukturu. V českém jazyce obtížně rozeznává slova příbuzná, nedokáže analyzovat slovo na kořen, předponu a příponu. V anglickém jazyce se tyto obtíže přenášejí na problematiku připojování koncovek, zejména ve slovesných časech. Zvláště náročné je pak dodržování dílčích pravidel pro připojování koncovek ke slovesu.

pragmatická rovina:

Dítě obtížněji chápe nadsázku, přenesené výrazy, slovní hříčky, metafory, ironii apod. V anglickém jazyce se tyto potíže projeví zejména při výuce frází (Serfontein, 1999).

Sluchová percepce

Projevem pomalého rozvoje sluchového vnímání je jednak obtížné zvládnutí hláskové stavby při psaní, jednak problémy skládáním jednotlivých písmen do slov při čtení. V angličtině nastávají zásadní potíže při psaní i čtení. Dítě dokáže s úsilím identifikovat podobu psaného slova, ale nedokáže je jej správně vyslovit (čte tak, jak se píše) a v opačném případě, kdy má zapsat slyšené, nedokáže změnit strukturu auditivního vjemu a píše foneticky (to, co slyší).

Zraková percepce

Obtíže se zrakovým vnímáním se týkají zejména nesprávné identifikace písmen. V anglickém jazyce tak dochází k přesmykávání, vynechávání či domýšlení písmen

ve slovech. Tím se zvyšuje chybovost při čtení, snížena je pak rychlost orientace v textu.

Prostorová orientace

Schopnost orientace souvisí se zrakovou percepcí. Při její nedostatečnosti dochází k problémům s orientací v budově, v pracovním prostoru (třída, lavice), v sešitě či knize (Matějček, 1995).

Paměť

krátkodobá paměť:

Krátkodobá paměť se podílí na udržení aktuálních informací. V anglickém i mateřském jazyce je využívána k opakování slov, vět nebo nových informací.

pracovní paměť:

Pracovní paměť zajišťuje udržení a manipulaci s informacemi v krátkodobé paměti. Je důležitá například při překladu textu, kdy žák uchová v paměti větu v českém jazyce a aplikuje na ni anglické ekvivalenty slov, používá osvojená gramatická pravidla a uplatňuje syntézu všech těchto údajů.

dlouhodobá paměť:

Dlouhodobá paměť umožňuje zapamatování si získaných dovedností a vědomostí v dlouhodobějším časovém horizontu. Slouží k vybavování běžně používaných výrazů. U dítěte s poruchou učení často dochází k rychlému vymizení paměťové stopy. I když se učí s velkým úsilím, efekt úspěšnosti je pouze krátkodobého charakteru (Matějček, 1995).

Koncentrace pozornosti

Žák s poruchou učení velmi často trpí i poruchami soustředění. Dlouho mu trvá, než zaměří svou rozmělněnou pozornost k žádoucímu jevu, také je rychleji a snáze unavitelný.

Sebeorganizace

Dítě často působí neorganizovaně, téká mezi několika různými činnostmi, ovšem žádné z nich se nedokáže plně věnovat, ani ji nedokončí. Ve výuce dochází k tomu, že takové dítě nedokončuje zadané úkoly, odkládá je a ve vlastní práci si neumí utvořit systém.

Vnímání sebe sama, sebehodnocení

Sebehodnocení je u dětí ovlivněno zejména hodnocením ze strany dospělých - učitelů, rodičů, blízkých osob. Pokud dítě zažívá při výuce časté neúspěchy, ačkoli přípravě věnuje velké úsilí, je pochopitelné, že se nedokáže hodnotit na příliš vysoké úrovni. Je třeba je vždy vhodně motivovat, podporovat a chválit za sebemenší pokroky a úsilí.

(Zelinková in Bartoňová, 2008)

Obtíže projevující se v anglickém jazyce se samozřejmě budou u jednotlivých žáků projevovat v různé míře, některé projevy však můžeme zobecnit. Nejčastěji se setkáváme s projevy specifických poruch ve čtyřech základních oblastech, se kterými se děti setkávají v naprosté většině vyučovacích hodin cizího jazyka, tedy nová slovní zásoba, gramatické jevy, čtení (včetně čtení s porozuměním) a psaní.

Slovní zásoba

V závislosti na typologii žáka dle vhodného způsobu učení - vizuální či auditivní typ, se problém zpravidla projeví ve větší míře v jedné či druhé oblasti. Pokud je dítě orientováno spíše na vizuální podněty, je pro ně a jeho efektivní učení výhodné užití spíše vizuálních podnětů, např. barevné odlišení slov, možnost manipulace se slovy na kartičkách, skládání slov z písmen, obrazový materiál, prezentace, video apod. U žáků s orientací spíše na auditivní podněty je výhodné využití poslechových materiálů, opakování slov po učiteli nebo spolužákovi, upřednostňování samostatného ústního projevu a poskytování dostatečného prostoru pro vyjadřování. Žáky je k ústnímu projevu třeba motivovat, neopravujeme tedy každou drobnou chybu, ale chválíme je za každou snahu se vyjádřit (Bartoňová, 2010).

Gramatika

Můžeme předpokládat, že dítě, které má problémy s gramatickými kategoriemi ve svém mateřském jazyce, bude obtížněji zvládat i gramatický systém anglického či jiného cizího jazyka. Je pro něj příliš složité chápat strukturu a systematizaci mluvnických jevů a pravidel. Z toho důvodu je lepší začínat u konkrétních příkladů a z nich pak teprve vyvozovat jednotlivé zákonitosti, souvislosti, pravidla a zobecnění. Ta je navíc nutné často opakovat a připomínat, a také nabízet dostatečné množství příležitostí pro jejich aplikaci.

Čtení

Obtíže se projevují zejména při snaze přečíst nová slova, jejichž psaná a vyslovená podoba se liší. Dochází k nedostatkům v plynulosti četby a nedostatečnému pochopení čtenému textu (dítě se soustředí na techniku čtení a nestačí vnímat obsah cizích slov). Děti s problémy při čtení se také poměrně často uchylují ke zkracování slov, úplnému vynechávání krátkých slov (členy, předložky, spojky), nebo k příliš překotnému čtení, které vede k většímu chybování nebo odhadování a domýšlení podoby slov. Při procvičování čtení je dobré využívat nahrávky, která může sloužit ke kontrole, případně společného tichého čtení s nahrávkou. V případě obtíží s porozuměním přečtenému textu bychom měli upřednostnit výběr z několika možností před konkrétní samostatně vytvářenou odpovědí na otázku k textu. Také můžeme uplatnit vyhledávání jedné významné informace v jednoduchém textu či doplňování dobře osvojených výrazů do textu (Pokorná, 2007).

Psaní

V písemném projevu se vyskytují obtíže s grafickou podobou jednotlivých písmen tak, jak to můžeme zpravidla sledovat i v jazyce českém. Obtížným prvkem je v anglickém jazyce jiná podoba slova napsaného a vysloveného. Shledáváme problémy jako vynechávání písmen (např. doesn't→dosn't), záměna jejich pořadí (doesn't→dosen't), zkracování slov (doesn't→dosn) a zcela nejčastějším projevem je fonetický přepis slov, kdy žák píše slovo tak, jak jej slyší (doesn't→daznt). V této souvislosti nelze opomenout obtíže v oblasti auditivního vnímání a krátkodobé paměti,

keré mohou tyto nedostatky z velké části zapříčinit. Při nácviu psaní můžeme uplatnit vytváření osnovy, řazení slov dle větného slovosledu nebo cvičení zaměřená na orientaci ve struktuře textu.

U těchto dětí je nezbytně nutné používat takové metody práce, které jim výuku cizího jazyka usnadní a poruchy co nejvíce eliminují. Je tedy dobré vyzkoušet, zda jednotlivému dítěti spíše nevyhovuje auditivní způsob učení. To znamená zaměřit se spíše na osvojení základní slovní zásoby a nejdůležitějších frází pomocí sluchu a opakování slyšeného. Při využití této metody je písemná forma projevu v anglickém jazyce ponechána jako vedlejší a podpůrná, byť ne zcela vynechávána. Pokud je to ale možné, snažíme se opis a přepis eliminovat.

(Kucharská in Kocurová, 2002)

3.6 Zásady výuky anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení

Za obecné zásady při práci s žáky se specifickými poruchami můžeme považovat následující výčet, který je zpravidla konkretizován ve zprávě ze speciálně-pedagogického vyšetření.

nižší počet žáků ve třídě - tím i usnadnění individuální práce s jednotlivými žáky, možnost diferenciac

individuální přístup k dítěti

nabízení možností úspěchu - např. větším množstvím nabízených aktivit tak, aby se každé z dětí mohlo uplatnit v situacích, které ovládá

přiměřené pracovní tempo - tedy tempo vyhovující intelektuálním

i manuálním schopnostem žáků, lze jej přizpůsobovat např. různými typy cvičení, činností a aktivit (i s možností výběru samotnými dětmi, čímž podpoříme jejich sebereflexi)

upřednostnění ústního projevu před písemným

využívání názorných pomůcek - obrazové materiály, audiovizuální technika, interaktivní tabule, počítačové programy, přehledy gramatických jevů a další výukové pomůcky a materiály

spolupráce s rodinou - dobrá komunikace školy s rodiči a aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotný přístup je zásadním předpokladem pro zdárný a efektivní rozvoj dítěte po intelektuální i manuální stránce

zohlednění poruchy při hodnocení a klasifikaci - snaha o nalezení optimální míry zohlednění poruch při problematických činnostech

(Marzano, 2001)

4. Metody výuky v jednotlivých učebních oblastech

4.1 Slovní zásoba

Nová slovní zásoba by vždy měla být vyučována a představena žákům v kontextu. Pokud bychom ji vyučovali izolovaně a bez souvislostí, došlo by pouze ke krátkodobému uložení do paměti. Osvědčeným způsobem je zařazení slovíček do jednoho tematického okruhu, čímž dospějeme i ke snadnějšímu porozumění při čtení textu na dané téma.

Je dobré, pokud se jednotlivé nové výrazy objeví v textu či během výuky několikrát, vícečetné opakování napomáhá rychlejšímu učení. Stejně tak je vhodné využívat i asociace s obrazem, tedy zařazovat názorné obrazové materiály (obrázky, videa).

Učitel by měl v souvislosti s novou slovní zásobou podávat přesné instrukce, objasnit či zopakovat zadání úkolu (Bender, 2007).

Výuka slovní zásoby by měla probíhat přímo i nepřímo. Přímá výuka zahrnuje slovní definice výrazů či seznámení se slovní zásobou před čtením nového textu. Nepřímé metody se věnují náhodnému učení slov, např. při náhodné zmínce v dialogu nebo v textu s jazykově bohatým obsahem. Důležité je opakování a časté setkávání s osvojovanou slovní zásobou (např. čtení, poslech, psaní). To by se ideálně mělo dít během provádění běžných výukových úkolů. Lepší výsledky při výuce slovní zásoby také přináší pestrá paleta výukových metod.

Co se týče výuky celých frází, učitel by měl vazbu vždy krátce vysvětlit, popsat jinými slovy anglicky, v případě složitějších vazeb objasnit i v češtině a dbát na pochopení významu všemi žáky. Tím přispívá mimo jiné i k efektivnímu čtení s porozuměním.

Zapisování a procvičování slovní zásoby si žák může usnadnit např. psaním na počítači nebo používáním obrázkových slovníků, taktéž využitím magnetické či interaktivní tabule (Marzano, 2001).

4.2 Gramatika

Pro žáky se specifickými poruchami učení je výhodné uspořádat učivo gramatiky do stručných a názorných přehledů, které mohou běžně používat. Děti se specifickými poruchami učení totiž potřebují silnou grafickou oporu ke snazší orientaci v probíraném učivu. Vždy je výhodné zařadit procvičování gramatických jevů do hravých forem výuky a soutěživých aktivit, samozřejmě s citlivostí a ohledem na individualitu žáka - někomu by mohl prožitek neúspěchu, byť ve zdánlivě „nevinné“ hře či soutěži, spíše uškodit.

Často je při procvičování gramatických jevů volena forma doplňovacích cvičení, děti se soustředí zejména na právě probírané jevy. Věnují se tak méně náročnou formou, než by bylo skládání a zapisování celých vět s novými gramatickými strukturami, pouze žádoucím vazbám tím, že doplňují chybějící písmena, tvary sloves, členy nebo slova (Zelinková, 2005).

4.3 Čtení

Dyslektikům často činí velké potíže čtení anglického textu, tempo není plynulé, ve výslovnosti je mnoho chyb, děti čtou slova tak, jak je vidí napsaná. K tomu se potýkají s obvyklými dyslektickými obtížemi, jako je záměna tvarově podobných písmen, přesmyknutí slabik, přidávání a vynechávání písmen, domýšlení koncovek nebo komolení celých slov ve snaze přečíst je rychleji. Zcela jistě se vyplatí věnovat těmto žákům při čtení delší časový úsek a také neztrácet vlastní trpělivost. Jako kontraproduktivní se pak jeví situace, kdy učitel ve zdánlivé snaze dítěti pomoci za něj dořekne slova, která mu nejdou přečíst rychlostí běžnou u zdatnějších žáků.

Seznámení s novým textem a jeho první čtení je výhodné provádět během výuky ve škole. Pokud by byl text zadán k domácí přípravě, mohlo by dojít k mnoha problémům s výslovností, komolením slov a technikou čtení, které bychom museli pracně odbourávat v delším časovém horizontu. Při čtení v hodině a okamžité kontrole a zpětné vazbě od učitele můžeme těmto nedostatkům ve velké míře předcházet (Zelinková, 2005).

4.4 Porozumění čtenému textu a práce s textem

Čtení je ve své podstatě úsilím vyvinutým za účelem porozumění přečtenému textu. Jedná se o činnost, která zahrnuje vnímání a přemýšlení. Jeho složkami jsou tedy dva příbuzné procesy: rozpoznání slova a porozumění jeho obsahu. Rozpoznání slova je spjata s procesem vnímání (jak napsaný symbol koresponduje s daným jazykem), porozumění obsahu je pak proces vytváření smyslu a souvislostí slov, vět a celého textu. Čtenáři zpravidla využívají své zkušenosti, slovní zásobu, gramatické znalosti a další strategie, které jim pomáhají textu porozumět.

Při práci s textem v hodině anglického jazyka je vždy základem dobrá volba textu. Tak, aby byl pro děti přitažlivým, upoutal jejich pozornost, nebyl příliš dlouhý a aby náročnost nepřekračovala možnosti žáků. Text by měl mít spojitost s běžným životem a měl by obsahovat obrázky pro dokreslení a správné pochopení děje. K témuž můžeme také přispět dramatisací přečteného, která bývá pro děti atraktivní mimo jiné i z důvodu možnosti volného pohybu.

Děti se specifickými poruchami učení mívají potíže s porozuměním delšímu souvislému textu, proto je dobré jej rozložit na části a číst je postupně. Vhodnou strategií pro práci s textem je opět zapojení co nejvíce smyslů dítěte. Žák může například převyprávět přečtený text pro celou třídu, mohou tak činit i spolužáci ve dvojicích. Děti se také během čtení mohou pokusit předvídat, co bude v další části textu následovat. Můžeme využít i projektových úkolů, kdy žáci kriticky posuzují informace získané z různých zdrojů a dále je zpracovávají, shrnují a zapisují, kreslí doprovodné obrázky. Vyhovujícím způsobem práce pro děti s poruchami učení je také doplňování známých a dobře osvojených výrazů do mezer v textu a kladení jednoduchých otázek, jejichž zodpovězením žák prokazuje orientaci v celkové struktuře a hlavních myšlenkách textu. Za nepřilíš vhodnou metodu pro děti s poruchami učení považují „scanning“ či „quick reading“. Tato metoda vyžaduje rychlou orientaci v textu a hbitou reakci, nejčastěji se jedná o vyhledání určitého slova nebo informace. To by mohlo u žáků s poruchami učení působit nejen zbytečný stres z časového omezení, ale ze stejného důvodu také častý pocit neúspěchu (Bender, 2007).

4.5 Poslechové dovednosti

Poslechová cvičení jsou nedílnou součástí nábídky vyjadřovacích schopností, stejně jako pomocným prostředkem pro vytváření dovedností souvisejících se čtenářskou gramotností v anglickém jazyce, tedy pro porozumění textu a další práci s ním.

Dítě poslouchá výslovnost učitele, ostatních žáků i výslovnost svoji. Přínosným může být kromě používání vzorových nahrávek také nahrávání a poslech vlastního projevu dítěte, po jehož analýze můžeme společně odbourat některé chyby nebo alespoň napomoci dítěti k jejich uvědomění a reflexi vlastního procesu učení. Dětem bychom měli především zdůvodnit, proč se poslechová cvičení provádějí. Měly by vědět, že poslech jim později pomůže porozumět anglicky hovořícím lidem a poznat, na co se jich ptají a co jim říkají.

Poslechová cvičení by měla být vždy podpořena vizuálně, tedy obrázkem, videonahrávkou, tištěnou ukázkou slyšeného textu nebo textem samotným, ve kterém budou např. jednoduché výrazy vymazány, a jejich doplnění bude úkolem žáků (Harmer, 1989).

4.6 Vyjadřovací schopnosti

Při konverzaci je vhodné jako názorné pomůcky využívat obrázky věcí, dějů nebo myšlenkové mapy. Významnou roli má také nábídka správné výslovnosti, který by měl být zahrnut v každé vyučovací hodině. Proces opakování a procvičování při každé možné příležitosti je v této oblasti velmi důležitý a nenahraditelný.

Dítě si postupně osvojuje zvukovou stránku jazyka, pokud zvládá správnou výslovnost. S tou souvisí sluchová percepce a artikulační dovednosti, které mohou být u dyslektických dětí oslabené. Neméně významným je také hledisko psychologické, tedy cílené odbourání strachu z chybování a posměchu spolužáků. Dyslektičtí žáci musí výraz nejprve mnohokrát slyšet, opakovat ho s celou třídou, s několika žáky, s učitelem, který by neměl konkrétně upozorňovat na výskyt chyby, ale nenásilně, během dalšího opakování, chybu odbourat. Pokud nacvičujeme delší slovní spojení či celé fráze, je efektivnější, když je nacvičujeme zvlášť po jednotlivých částech, případně po slabikách u výrazů s problematickou výslovností (Dawson, 1985).

Pokud chceme rozvíjet u dětí vyjadřovací dovednosti v cizím jazyce, je bezpodmínečně nutné vytvořit atmosféru, ve které se žáci nebudou stydět či bát promluvit, byť s chybami. Je důležité jim stále zdůrazňovat, že je lépe říci to, co potřebují sdělit, jakýmkoli způsobem. Za odvahu vyjádřit se také žáky často chválíme, ostatní se snažíme povzbudit a nastolit vhodné možnosti a příležitosti. K tomu nám může dobře posloužit dramatizace, krátké rozhovory související s životem (seznamování, smluvení schůzky, plánování volného času aj.), jednoduché vyprávění podle obrázků, říkanky, básničky, písničky, opakování podle zvukových nahrávek a další (Zelinková, 2005).

4.7 Shrnutí postupů užívaných ve vyučování žáků se specifickými poruchami učení

Pro pedagoga, v jehož třídě je zařazen žák s jakoukoli specifickou poruchou učení, ale i pro rodiče tohoto dítěte je přínosem, pokud se seznámí s možnostmi a strategiemi, které lze použít při vzdělávání. I v oblasti týkající se využívání dílčích strategií a jejich efektivity se setkáváme s různými názory. Nelze říci, že některý z přístupů je obecně lepší či efektivnější než jiný. Vždy je třeba brát v úvahu individuální dispozice dítěte, jeho preference, co se týče učebního stylu a snažit se využít metod, které v praxi přinášejí pozitivní výsledky.

Colin Dawson staví zejména na **vizuální** percepci v průběhu učení. Její preferenci zdůvodňuje zejména předpokladem, že takto lze žákům s poruchami učení maximálně usnadnit práci při výuce. Taktéž se posiluje schopnost koncentrace, protože je eliminován nadbytečný stres při problémových aktivitách (Dawson, 1985).

Přístup **komunikativní**, kdy je důraz kladen především na rozvoj komunikativních dovedností žáků shledáváme např. u Jeremyho Harmera. Žáci by při využívání této strategie měli být schopni porozumět tomu, co se jim okolí snaží sdělit a adekvátně na to reagovat. Je třeba akceptovat, že děti s poruchami učení se přitom dopouštějí většího počtu chyb než jejich spolužáci a obvykle nejsou schopny tvořit stejně složité větné konstrukce, což vyplývá z podstaty jejich poruchy. Hlavním

cílem výuky jazyka a měřítkem její úspěšnosti by u těchto dětí měla být schopnost domluvit se v běžných životních situacích (Harmer, 1989).

K tzv. **sekvenčnímu** způsobu výuky se přiklánějí autoři Dean a Hegarty. Tento přístup vychází ze zásad postupného učení. Výuka by neměla probíhat v příliš rychlém tempu, žákům je třeba poskytnout čas na to, aby u nich došlo k dokonalému upevnění učiva, nejlépe až do stadia jeho automatického užívání v praktických úkolech. Důraz je kladen také na nutnost nepředkládat dítěti nové poznatky izolovaně, bez jakékoli návaznosti na předchozí učivo, ale naopak se co možná nejvíce využívá vazeb na dříve osvojené poznatky a dovednosti a jejich vzájemné propojení (Dean, Hegarty, 1984).

Z. Michalová k volbě metod vhodných pro práci s dětmi s poruchami učení dodává: „*Při výuce cizího jazyka neplatí, že čím pestřejší a různorodější metody výuky každou hodinu používáme – včetně co největšího spektra pomůcek – tím lépe žáci jazyk zvládají. Daleko významnější je zavést systém a určité jednoduché postupy výuky ponechávat v každé hodině, aby si žáci na ně zvykli a snáze nový předmět vstřebávali*“ (Michalová, 2003, s.64).

Zastánci **multisenzoriálního** přístupu ve výuce dětí s poruchami učení jsou např. Bender, Kucharská či Zelinková. V podstatě se jedná o dávno známý přístup, jehož užití zdůrazňoval již i Komenský. Žákům umožňuje zapojit při výuce co nejvíce smyslů. Dítěti je tak poskytována příležitost pozorovat, naslouchat, psát, mluvit a manipulovat s vhodnými výukovými předměty. Žáci jsou vedeni k tomu, aby vše komentovali, popsali nebo předvedli. Tento způsob učení aktivizuje všechny cesty vnímání, usnadňuje dítěti osvojování nových dovedností a pomáhá mu k hlubšímu a tím dlouhodobějšímu zapamatování získaných poznatků. U dětí se specifickými poruchami učení ovšem musíme počítat s poněkud vyššími časovými nároky na zvládnutí daného učiva a nutností jeho častého opakování (Zelinková, 2006).

Na tomto principu je založena také metoda **total physical response**. Je založena na předpokladu, že dítě již v počáteční fázi osvojování jazyka dokáže mnoha věcem rozumět a příslušným způsobem reagovat na pokyny, a to dlouho před tím, než je schopno se daným jazykem začít vyjadřovat. Pro žáky s poruchami učení je tato metoda vhodná i z toho důvodu, že pomáhá rozvíjet jejich percepční schopnosti a orientaci v prostoru. V praxi probíhá její použití tak, že učitel navozuje různorodé situace,

v nichž žáci poslouchají jeho pokyny a reagují na ně pohybem, kreslením apod. Tato metoda respektuje zásadu multisenzorického přístupu a navíc je pro děti velmi zábavná.

Z výše uvedeného je zřejmé, že všechny dosud zmíněné obecné zásady, metody a přístupy se snaží u žáků rozvíjet jak receptivní, tak i produktivní jazykové dovednosti. V další části diplomové práce se budu věnovat jejich praktickému využití při výuce. Pro účely této práce preferuji použití multisenzorického přístupu, jehož zásady budou uplatňovány při tvorbě výukových metod a jejich ověřování v praxi.

Hlavním důvodem pro volbu multisenzoriálního způsobu výuky pro tuto diplomovou práci jsou jednak podklady o její funkčnosti a efektivitě, které jsou dostupné v odborné literatuře, ale zejména má předchozí pozitivní zkušenost s touto strategií učení v praxi, kterou bych tímto ráda dále ověřila a potvrdila.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části diplomové práce jsem se ve čtyřech kapitolách věnovala problematice specifických poruch učení z odborného hlediska. Analýzou odborné literatury jsem získala definici specifických poruch učení, které jsem dále klasifikovala a stručně popsala příčiny jejich vzniku, projevy a možnosti diagnostiky. Ve druhé kapitole jsem zmínila legislativní předpisy a organizace podporující děti se specifickými poruchami učení. Třetí kapitola je zaměřena na výuku anglického jazyka vymezenou Rámcovým vzdělávacím programem a přístupy užívané ve výuce. Závěrečná kapitola je věnována metodám výuky v jednotlivých učebních oblastech anglického jazyka.

Poznatky z těchto oblastí jsou jednoznačně přínosem pro mou pedagogickou praxi, zároveň jsou nezbytným předpokladem pro vytváření speciálních výukových postupů v praktické části diplomové práce.

Během své pedagogické praxe jsem zjistila, jak je důležité poznat, co žáci se specifickými poruchami při učení prožívají, jak se cítí a jak se se svým handicapem vyrovnávají. Někteří to zvládají lépe, jiní hůře. Proto je nezbytné, aby s těmito žáky pracovali odborníci, kteří jim svým správným přístupem pomáhají dosahovat dobrých výsledků. Z tohoto důvodu považuji za velmi potřebné zajímat se o problematiku

specifických poruch učení a zejména hledat způsoby, jak těmto dětem pomoci najít schůdnou cestu a vhodný způsob individuální výuky.

Počátek výuky cizího jazyka je pro žáky významným okamžikem. Abychom vyloučili možnost, že děti budou již v úvodu odrazeny od cizího jazyka, je nutné, abychom jako učitelé byli dobře připraveni a tento krok jim dokázali zpříjemnit a usnadnit. Hodiny anglického jazyka by měly být vhodně strukturovány, a to i s ohledem na žáky se specifickými poruchami učení, u nichž je třeba počítat např. s větší časovou dotací pro řešení problémových situací. Výuka cizího jazyka na 1. stupni základní školy vyžaduje stálý systém, ale zároveň také flexibilní přístup. Učitel třídu vede, organizuje činnosti a jeho záměrem je vyvolání zájmu a zapojení všech dětí, byť v jednoduchých aktivitách. Nesmíme také opomenout vhodnou motivaci, která je součástí příjemné pracovní atmosféry.

Mým záměrem je na základě předešlých teoretických poznatků zapojit všechny tyto prvky v praktické části diplomové práce tak, aby výukové postupy byly využitelné v běžné školní praxi, vykazovaly výše uvedené přínosy a zefektivnily práci všech žáků, nejen těch s poruchami učení, v hodinách anglického jazyka.

Praktická část

5. Předvýzkum

5.1 Dotazníkové šetření

Během své dvanáctileté praxe na základní škole s rozšířenou výukou jazyků jsem se mnohokrát setkala s problémy, které se dotýkaly zejména výuky anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení. Předmětem předvýzkumu je zodpovědět si otázku, zda tyto a podobné problémy shledávají i jiní pedagogové. Pokud by se moje subjektivní domněnky potvrdily i u jiných učitelů, o to přínosnější by byl soubor aktivit zaměřených na děti s poruchami učení dále v praktické části mé diplomové práce a je tedy i pravděpodobné, že by našel relevantní uplatnění v pedagogické praxi.

Zásadní překážky při výuce cizího jazyka u žáků s poruchami učení se dle mých zkušeností objevují v následujících situacích:

- nedostatek materiálů (pomůcek, ale i metodických materiálů) pro děti s poruchami v cizím jazyce
- nedostatečná informovanost pedagogů o problematice specifických poruch
- nezařazování diferenciací žáků do výuky
- nedostatečná či nulová spolupráce jednotlivých pedagogů
- nedostatečná či nulová spolupráce rodiny se školou
- přehnané či naopak žádné zohledňování žáků při výuce a hodnocení

Cílem dotazníkového šetření je získat odpověď na otázku:

Jaké jsou nejčastější problémy a překážky při výuce anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení?

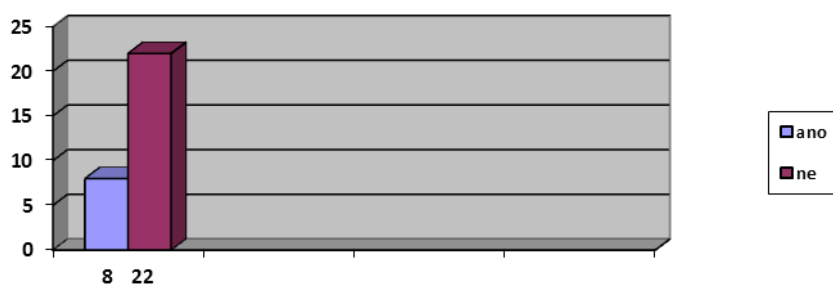
5.2 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník (viz příloha 1) vyplnilo 30 pedagogů z 6 různých základních škol, všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání, vykonávají pedagogickou praxi 5 a více let a momentálně vyučují anglický jazyk i u dětí se specifickými poruchami učení.

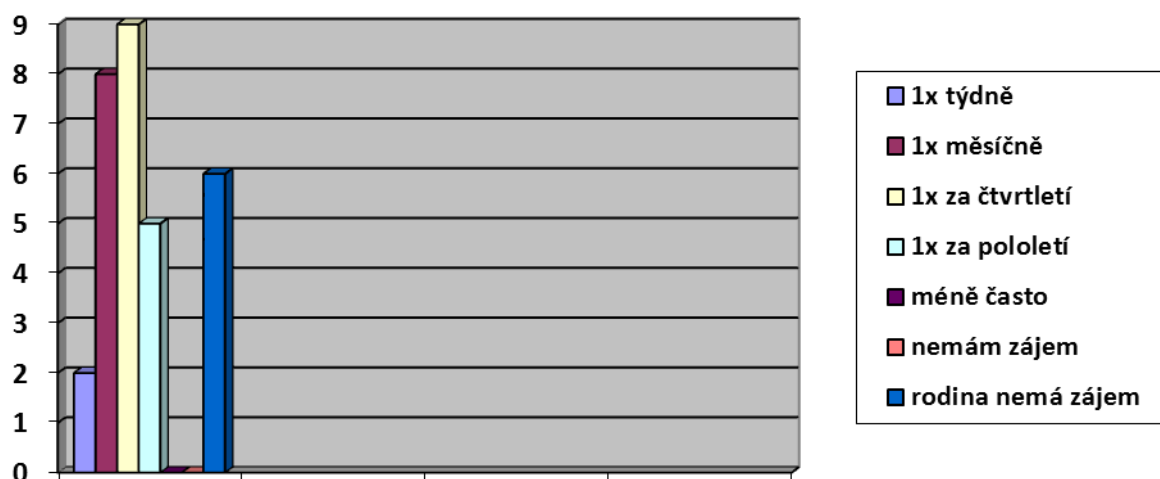
Dotazník obsahuje šest otázek, z nichž některé jsou dále doplněny podotázkami. Dvě otázky nabízí určitou škálu odpovědí, na ostatní otázky učitelé odpovídali pouze ano / ne nebo volnými odpověďmi.

Výsledky šetření jsou prezentovány v grafech.

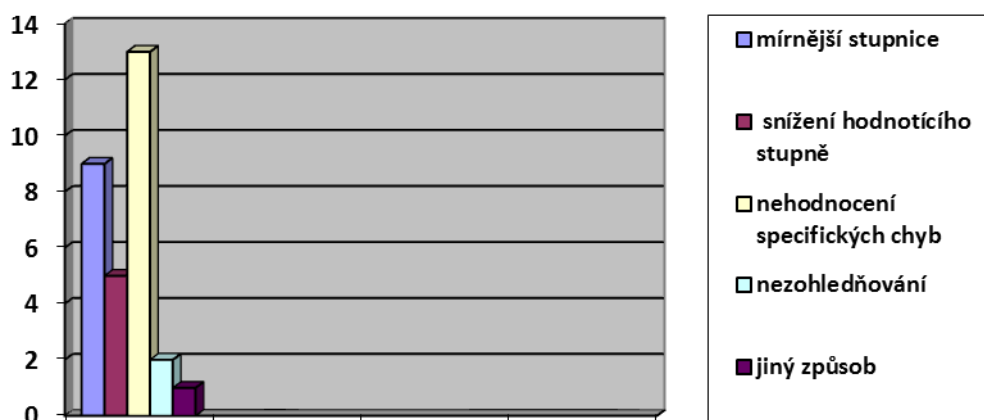
1) spolupráce s jinými pedagogy při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení



2) spolupráce s rodinou žáků se specifickými poruchami učení



3) zohlednění žáka při hodnocení

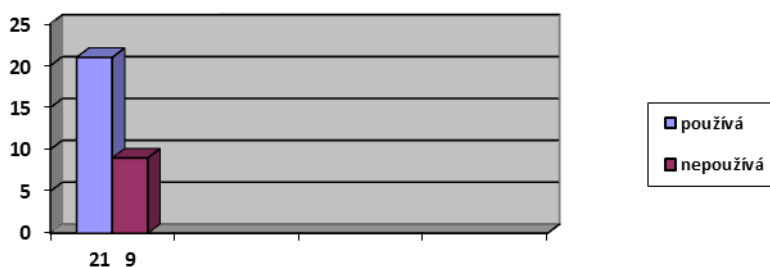


Jeden z respondentů volí jiný způsob hodnocení žáků s poruchami učení, a to hodnocení individuálního pokroku žáka.

4) dostatek informací a další vzdělávání v oblasti specifických poruch

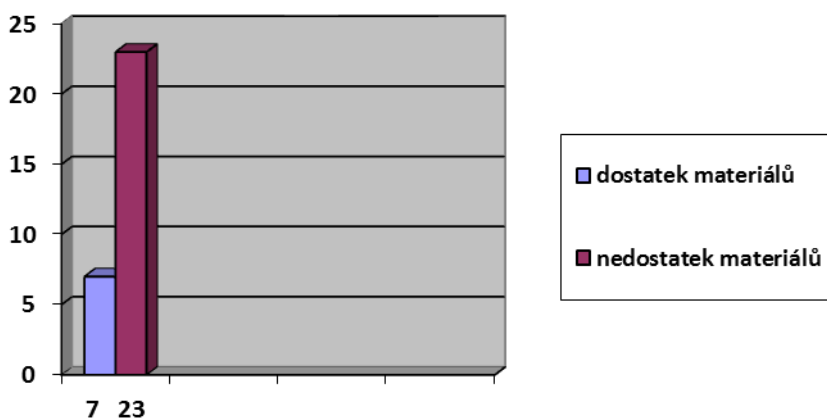


5) využívání speciálních postupů a pomůcek ve výuce



Ze speciálních postupů a pomůcek užívaných při výuce žáků se specifickými poruchami učení byly opakovaně jmenovány: individuální přístup, upřednostnění ústního projevu, doplňovačky, speciální pracovní listy a obrazové materiály.

6) dostatek materiálů pro výuku žáků s poruchami učení v anglickém jazyce



Pedagogové, kteří uvedli, že mají pro svou práci dostatečné množství materiálů k výuce anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení, tyto materiály čerpají zejména z různých internetových zdrojů, z publikací zaměřených na výuku dětí s poruchami učení a také si je sami vytvářejí.

5.3 Vyhodnocení předvýzkumu

Výzkumný záměr dále v mé diplomové práci, v jehož rámci jsem provedla dílčí výzkumné šetření, je zacílen k podpoře zmíněné problematiky. V této jeho části jsem se zaměřila na poznání situace a její hodnocení z hlediska jiných pedagogů.

Z dotazníkového šetření vyplývají následující poznatky:

- ad 1)** 26 % respondentů spolupracuje při výuce žáků s poruchami učení s ostatními vyučujícími.
- ad 2)** 80 % oslovených pedagogů nějakým způsobem spolupracuje s rodinou žáka s poruchou učení - 7 % 1x týdně, 26 % 1x měsíčně, 30 % 1x za čtvrtletí (což odpovídá obvyklé frekvenci třídních schůzek), 17 % 1x za pololetí.
Mezi respondenty nebyl nikdo, kdo by s rodinou spolupracoval méně často, nebo neměl zájem o spolupráci.

- ad 3)** 43 % respondentů při hodnocení výkonu žáků s poruchami učení nebere v potaz specifické chyby související s konkrétní poruchou. 30 % pedagogů používá mírnější hodnotící stupnici, 17 % sníží výsledný hodnotící stupeň, 7 % poruchu při hodnocení žádným způsobem nezohledňuje. 3 % zohledňují jiným způsobem (hodnocením individuálního pokroku dítěte).
- ad 4)** 47 % pedagogů shledává, že má dostatečné množství informací ohledně specifických poruch u dětí, ovšem 53 % dotázaných soudí, že množství informací, které v této oblasti mají, je nedostačující. Naproti tomu, pouze 37 % dotazovaných získává informace dalším vzděláváním, ale 63 % se dále průběžně nevzdělává.
- ad 5)** 70 % respondentů uvedlo, že při výuce využívá speciálních postupů a materiálů pro žáky s poruchami učení, 30 % žádné doplňkové či speciálně vytvořené materiály ani metody nepoužívá.
- ad 6)** Pouze 23 % dotázaných disponuje dostatečným množstvím materiálů pro výuku dětí s poruchami učení v anglickém jazyce. Zbývajících 77 % pociťuje nedostatek materiálového vybavení pro tento typ výuky.

Cílem dotazníkového šetření bylo získat odpověď na otázku:

Jaké jsou nejčastější problémy a překážky při výuce anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení?

Z konkrétních výsledků předvýzkumu tedy vyplývá, že za závažný problém pedagogové považují neochotu rodin žáků s poruchami učení ke spolupráci. Ovšem sami učitelé také nejsou příliš nakloněni spolupráci se svými kolegy ani dalšímu vzdělávání v této oblasti.

Za další problematickou oblast můžeme považovat nedostatek materiálů běžně využitelných v hodinách anglického jazyka. K jejímu zlepšení bych chtěla přispět v další části své diplomové práci.

Dle mého názoru spolu ovšem tyto dvě naposledy zmíněné oblasti souvisejí. Tak jako v jiných oborech, jsou mezi pedagogy lidé zapálení pro efektivní výuku, lidé aktivní a kreativní. Také se ale setkáme s učiteli, kteří praktikují vzdělávání svým zažitým způsobem a odmítají být jen vybočit ze svých starých vyjetých kolejí.

Proto může být nedostatek materiálů pro výuku anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami zapříčiněn i laxním přístupem některých pedagogů, kteří již nejsou tolik ochotni se dále vzdělávat, hledat nové zdroje nebo individuálně testovat alternativní výukové metody.

I pro ně by ale soubor metod vytvořený v praktické části práce mohl být přínosným zdrojem pro další výuku.

6. Akční výzkum

6.1 Úvod

Problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení není novinkou 21. století. Ovšem právě v této době se často diskutuje o způsobu, jak pracovat s takovými žáky. Objevují se konzervativní názory, že žák má být hodnocen podle svých přirozených schopností a dovedností a usnadňování cesty ke vzdělávacímu cíli či slevování z běžných požadavků není vůbec na místě. Na druhou stranu jsou tu i názory opačného charakteru, ve snaze pomoci dětem jakkoli znevýhodněným ve výuce.

Sama jsem dříve patřila k zastáncům onoho konzervativního názoru. Ovšem během své praxe jsem začala zjišťovat, že některé způsoby výuky, které ani zdaleka nemusí být považovány za zvyhodnění, fungují při výuce lépe a učení dětem dokáží přinejmenším zpřehlednit a usnadnit. Přitom se nejedná o snížení výkonu jednotlivých žáků, ti musí odvést stejnou, ne-li větší práci, jen je tomu tak učiněno pro ně srozumitelnějším způsobem. Dnes se snažím tyto speciálně vytvořené aktivity u žáků s poruchami využívat co nejčastěji. Jsem si jistá, že je to dobrá cesta, jak je motivovat do další práce a nabídnout jim pocit úspěchu, kterého se jim vzhledem k jejich obtížím nedostává tak často.

6.2 Předmět činnosti a cíl výzkumného záměru

Vzhledem ke zjištěním uvedeným v páté části mé diplomové práce je předmětem mého zájmu vytvořit a prakticky ověřit soubor speciálně vytvořených postupů pro usnadnění výuky anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy.

Reflektivním zhodnocením průběhu jednotlivých aktivit v praxi pak chci získat odpověď na výzkumnou otázku:

Naučí se děti s poruchami učení anglický jazyk lépe/rychleji za pomoci speciálně vytvořených postupů cílených na jejich specifické potřeby?

6.3 Organizace akčního výzkumu

Speciálně vytvořené postupy pro výuku žáků se specifickými poruchami učení jsem ověřovala ve skupinách žáků třetího, čtvrtého a pátého ročníku. V jednotlivých skupinách bylo maximálně 16 žáků, v každé ze skupin se vzdělávají i žáci s poruchami učení. Ve třetím ročníku je chlapec - dysgrafik. Ve čtvrtém ročníku je jedna dívka s dyslexií a jeden chlapec s dyslexií a dysgrafií. V pátém ročníku se vzdělává chlapec s diagnózou dysgrafie a dysortografie. Aktivity byly prováděny v rámci celé skupiny, účastnili se jich tedy jak žáci s poruchami učení, tak i žáci bez této diagnózy. Všichni tito žáci se běžně učí z učebnic Chatterbox a Project New (third edition), mají zkušenosti se skupinovou prací, projektovou činností, jsou zvyklí používat multimediální techniku (zejména interaktivní tabuli).

Pro ověření výsledků získaných během mého praktického provedení jsem požádala také svou kolegyni, která též vyučuje anglický jazyk ve shodných ročnících, aby zapojila tyto konkrétní aktivity i do své výuky. Tato paní učitelka byla obeznámena s cílem vytvoření jednotlivých materiálů, sdělila jsem jí i očekávaný efekt, který by tyto činnosti měly mít vzhledem k žákům se specifickými poruchami učení. V reflektivní části práce bude uvedeno i její subjektivní zhodnocení provedených aktivit.

6.4 Popis jednotlivých aktivit

6.4.1 Bubbles - Bubliny (viz příloha 2)



Ročník: 3.

Téma: Christmas (Vánoce)

Cíl: osvojení nové slovní zásoby

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení

Mezipředmětové vztahy: prvouka

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabená zraková či sluchová percepce

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: využitím multisenzorického přístupu je usnadněno učení dětem se sníženou zrakovou či sluchovou percepcí; učí se způsobem, který je jim bližší (více jim vyhovuje), posilují krátkodobou paměť, aktivně používají pracovní paměť

Popis aktivity:

K nácviu osvojování nové slovní zásoby jsem využila výrazů, u nichž předpokládám, že se s nimi děti ještě nesetkaly (nebo je nemají osvojeny).

Slovní zásoba k osvojení: stocking (punčocha), angel (anděl), present (dárek), ribbon (stuha), mistletoe (jmelí), reindeer (sob), toys (hračky)

Seznámíme žáky se záměrem naučit je několik nových slovíček, která souvisejí s Vánoce. Je dobré použít obrazový materiál, ve kterém se tyto výrazy vyskytují. Projdeme si jednotlivé výrazy česky i anglicky.

Na tabuli nakreslíme sedm bublin (pro sedm slov) různých tvarů i velikostí, do každé z nich napíšeme jeden z nových výrazů, a to česky i anglicky. Nejdříve procvičíme výslovnost, projdeme tedy několikrát všechny bubliny, učitel ukazuje a čte, žáci po něm opakují.

Poté se rozhodneme pro jedno slovo (se snadnou výslovností, jako první slovo jsem zvolila *toys*), jehož anglický ekvivalent z bubliny vymažeme a ponecháme pouze český. Žáci si jej teď musí zapamatovat v angličtině. Opět projdeme všechny bubliny, tam, kde je pouze český výraz, děti uvedou slovo anglicky. Obdobným způsobem pokračujeme dále, postupně umazáváme všechny anglické výrazy, až zbydou pouze české, děti je říkají jen anglicky.

Žáci předpokládají, že aktivita tím končí. Má však ještě druhou část, kdy podobným způsobem umazáváme i české výrazy, děti stále opakují obsah všech bublin v pořadí, ve kterém na ně ukazuje učitel. Nakonec zbydou na tabuli pouze prázdné bubliny a děti říkají anglicky, která slova v nich původně byla umístěna. Nyní je třeba stejným způsobem ověřit i osvojení českých výrazů.

6.4.2 Prepositions of place - Předložky místa (viz příloha 3)

Ročník: 3.

Téma: prepositions of place

Cíl: žák rozlišuje anglické místní předložky, užívá je v jednoduchých větách

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problémů, pracovní

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, výtvarná výchova

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabená krátkodobá paměť, pracovní paměť a sluchová percepce, snížená prostorová orientace

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posílení pracovní a krátkodobé paměti, usnadnění učení zapojením více smyslů (zrak, sluch), přednostní využití zrakové percepce, využití sluchové percepce, posílení prostorové orientace, rozvíjení vizuálně-prostorové inteligence

Popis aktivity:

Žáci si mají během této aktivity osvojit následujících osm předložek:

in (v, ve), on (na), behind (za), under (pod), in front of (před), next to (vedle), above (nad), between (mezi)

Každé dítě dostane sadu osmi nastříhaných kartiček, na kterých jsou jednotlivé předložky znázorněny pomocí obrázků s liškou a krabicí. Všechny obrázky si nejdříve prohlédneme a jednotlivé předložky si řekneme česky. Ujistíme se, že každé dítě dokáže rozlišit, co který obrázek vyjadřuje.

Kartičky jsou očíslovány, ve výuce předložek tedy postupujeme chronologicky, od čísla 1 k číslu 8.

Začínáme s kartičkou číslo 1. Žáci si tento obrázek vyberou ze sady a dají si jej před sebe. Popíšeme dětem obrázek anglicky s užitím patřičné předložky.

*The fox is **in** the box.*

Obrázky záměrně obsahují výrazy, které se rýmují (fox - box).

Na tabuli zapíšeme číslo **1** (první obrázek) a předložku **in**. Děti pak budou zápis využívat při samostatném tvoření vět.

Větu zopakujeme a vyzveme třídu k hlasitému opakování, nejdříve několikrát všichni, poté i jednotlivci.

Obdobným způsobem projdeme dalších sedm obrázků, tvoříme, pečlivě vyslovujeme a opakujeme věty.

2 *The fox is **on** the box.*

3 *The fox is **behind** the box.*

4 *The fox is **under** the box.*

5 *The fox is **in front of** the box.*

6 *The box is **next to** the box.*

7 *The fox is **above** the box.*

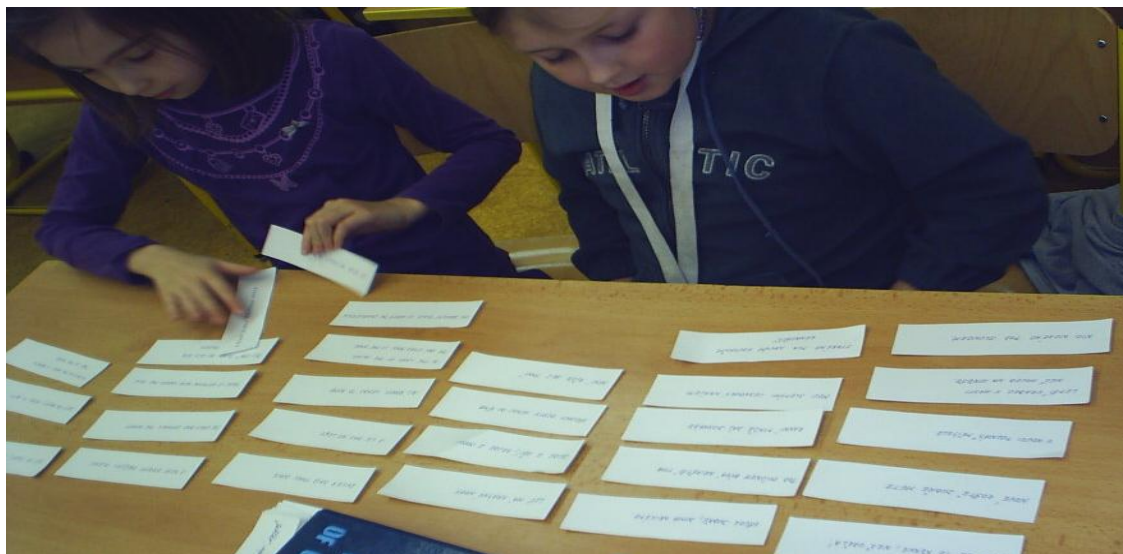
8 *The fox is **between** the boxes.*

Poté můžeme procvičovat jednotlivé věty s předločkami tak, že říkáme věty o obrázcích a žáci k nim přiřadí správná čísla kartiček. Děti také mohou řadit obrázky do pořadí, ve kterém jim diktujeme jednotlivé věty. Dalším pokročilejším krokem může být obrácení postupu, kdy říkáme dětem čísla kartiček a ony o příslušných obrázcích sestavují věty.

Dále vyzveme žáky k práci ve dvojicích. Jeden žák kartičky vybírá, druhý popisuje obrázek. Střídat se mohou po jednom obrázku, nebo i po dokončení celé sady kartiček.

Na závěr děti pochválíme a nabídneme jim možnost kartičky si vybarvit.

6.4.3 English proverbs - Anglická přísloví (viz příloha 4)



Ročník: 3.

Téma: česká a anglická přísloví

Cíl: žák si ověří, že jeho dosavadní slovní zásoba mnohdy postačí k porozumění anglickému textu; posílení jazykového myšlení, posílení jazykového sebevědomí, motivace k dalšímu učení

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, pracovní, k učení

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, prvouka

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabená sluchová percepce, snížená schopnost analýzy/syntézy slov i vět

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: pocit úspěšnosti, posílení jazykového sebevědomí, využití citu pro jazyk, aktivní zapojení zrakové percepce, posílení prostorové orientace, sebehodnocení, sebereflexe

Popis aktivity:

Žáky rozdělíme do skupin, dle možností do trojic nebo čtveřic. Každá skupina dostane první část sady kartiček, na kterých jsou česky zapsána známá přísloví. Nejprve si všechna přísloví společně přečteme a vysvětlíme jejich význam. Poté můžeme každé skupině rozdat druhou část kartiček, kde jsou stejná přísloví napsaná anglicky. Dle časových možností a výkonnosti žáků můžeme zvolit jednu stejnou sadu kartiček pro všechny skupiny, nebo dát jednotlivým skupinám různé sady přísloví.

Úkolem žáků je přiřadit k sobě české a anglické ekvivalenty. Ne vždy se české a anglické přísloví úplně shodují. Zpočátku tedy mohou mít děti problém se sestavováním dvojic. Jednotlivá anglická přísloví jsou ale záměrně vybrána tak, aby se v každém z nich vyskytovalo slovo, které děti bezpečně znají. Podle něj dokáží identifikovat i jeho českou podobu, aniž by znaly všechna slova v přísloví obsažená. např.: *Pozdě plakat nad rozlitym mlékem. - It's no use crying over spilt milk.* Děti znají slovo *milk/mléko*, podle něj pak dokáží kartičky spojit do dvojice. Pokud jim poradíme, že mohou využít tohoto poznatku, měla by se jejich práce začít dařit.

Po vyřešení úkolu chválíme děti za správnost, nehodnotíme rychlost řešení, ale vyzdvihneme jejich schopnost kartičky k sobě přiřadit, aniž by znaly význam všech slov. Vysvětlíme, že je dobré takto postupovat v případech, kdy se potřebujeme dozvědět alespoň základní obsah neznámého textu. Tedy hledáme nám již známá slova a z nich vycházíme při snaze o celkové porozumění.

6.4.4 Looking for mushrooms - Hledáme houby (viz příloha 5)

Ročník: 3.

Téma: A story - Looking for mushrooms

Cíl: žák anglicky vypráví jednoduchý příběh, doprovází jej pohybem

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Mezipředmětové vztahy: prvouka, výtvarná výchova

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: obtíže se sluchovým a zrakovým vnímáním, analýzou/syntézou slov, nízká udržitelnost informací v krátkodobé paměti

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: usnadnění učení zapojením několika smyslů (opora o vnímání auditivní, vizuální a kinestetické), trénování pracovní a krátkodobé paměti, relaxační a motivační funkce pohybové složky

Popis aktivity:

Každý žák má k dispozici pracovní list s příběhem o houbaření. Vyzveme děti, aby si pracovní list prohlédly a řekly nám, zda se jim zdá v pořádku. Žáci si pravděpodobně všimnou zvláštní struktury - příběh se skládá z několika obrázků a písmen, která tvoří celá slova. Vysvětlíme jim, že nám písmena zcela postačí, nepotřebujeme celá slova, abychom se příběh naučili vyprávět.

Požádáme žáky, aby sledovali pracovní list, zatímco my budeme příběh vyprávět.

Story/Příběh: Looking for the mushrooms

Take a basket. Go into the forest. Look for mushrooms. You can see a little rabbit.

Little rabbit runs away. Follow the little rabbit. It's hidden in the bushes. Oh! You can see a big mushroom. Pick the mushroom and put it in your basket. Walk home. Cut the mushroom. Cook it. Eat it. Mmmm, it tastes good. Say: „Thank you, little rabbit!“

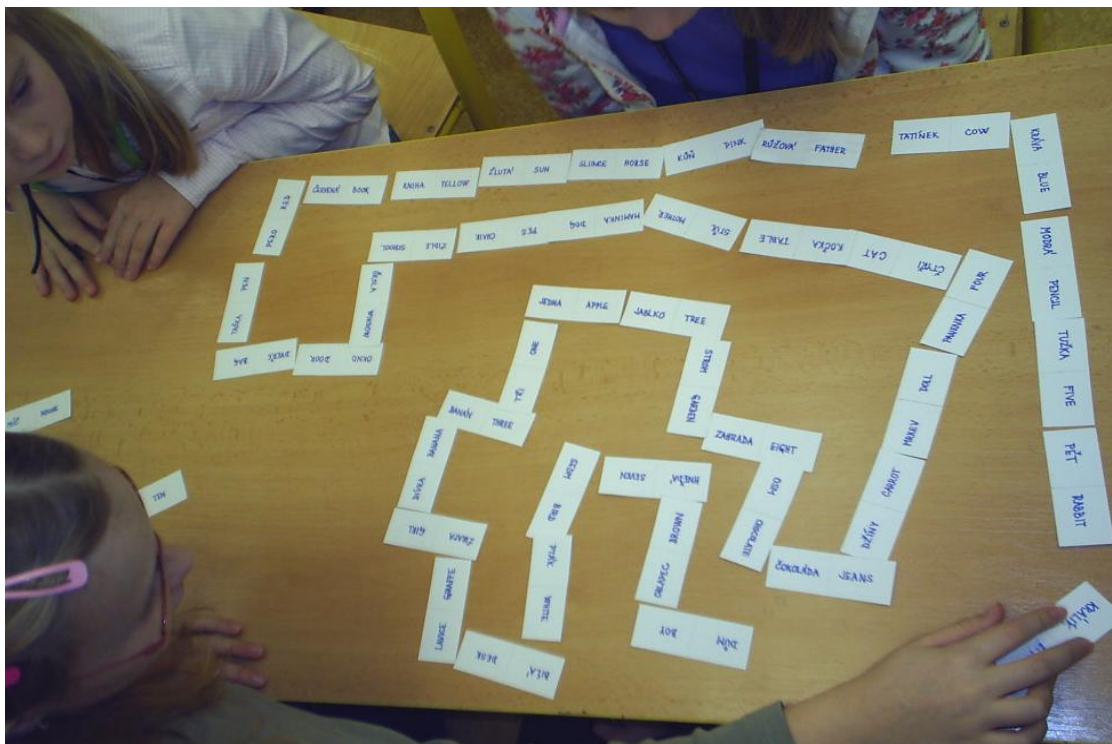
Žáci by měli sami (případně s naší pomocí) přijít na to, že text nám dává k dispozici pouze začáteční písmena slov, některá slova jsou pak nahrazena obrázky. Příběh nyní budeme vyprávět znovu, ale žáci budou tentokrát sledovat pohyby, kterými budeme vyprávění doprovázet.

Take a basket. - naznačíme pohybem, že neseme košík
Go into the forest. - předvádíme chůzi, stále neseme košík
Look for mushrooms. - rozhlížíme se, jako když hledáme houby
You can see a little rabbit. - najednou něco uvidíme, prsty nad hlavou naznačíme zaječí ouška
Little rabbit runs away. - hopsáme pryč jako zajíček
Follow the little rabbit. - opět držíme košík a jdeme směrem za zajíčkem
It's hidden in the bushes. - předvedeme zajíčka, jak se krčí ve křoví (např. za stolem)
Oh! You can see a big mushroom. - opět máme košík a spatříme velikou houbu (přehnanou velikost ukážeme rukama)
Pick the mushroom and put it in your basket. - sebereme houbu a vložíme ji do košíku
Walk home. - naznačíme chůzi směrem domů
Cut the mushroom. - předvedeme krájení houby
Cook it. - naznačíme míchání vařečkou
Eat it. - hrajeme, že houbu jíme
Mmmm, it tastes good. - houba nám chutnala, pohladíme se na břicho
Say: „Thank you, little rabbit!“ - nahlas poděkujeme zajíčkovi

Nyní požádáme žáky, zda by někdo z nich dokázala česky vyprávět, o čem celý příběh byl. Pokud to bude nutné, upravíme jen velké nesrovnalosti v porozumění. Poté se všichni společně začneme příběh učit vyprávět. Postupujeme po jednotlivých větách, děti po nás věty opakují a také je doprovází pohybem, který jim učení usnadní. Oporu mohou také nalézt v pracovních listech, kde jsou dána počáteční písmena použitých slov.

Nakonec necháme třídu, aby nám příběh převyprávěla bez naší pomoci, případně si zahrajeme na divadlo - vyprávění si zkusí i jednotlivci či skupiny a ostatní jim dělají publikum, které také vždy zatleská a tím ocení výkon herce/vypravěče. Všechny děti za jejich výkony pochválíme a nyní mohou své pracovní listy také výtvarně zkrášlit.

6.4.5 Word dominoes - Slovní domino (viz příloha 6)



Ročník: 4.

Téma: A game - vocabulary practice

Cíl: žák dokáže najít anglický ekvivalent českého výrazu (a opačně)

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, pracovní činnosti, výtvarná výchova

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: zhoršená prostorová orientace, auditivně orientované učení, snížená jemná motorika, oslabená schopnost analýzy/syntézy slov

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posilování prostorové orientace, vizuální percepce a paměti, třídění informací, procvičování jemné motoriky, trénování krátkodobé a pracovní paměti, rozvoj představivosti

Popis aktivity:

Varianta 1

Každý žák dostane arch se slovy, jeho úkolem je seznámit s nimi. Poté si každé dítě arch rozstříhá na kartičky o dvou slovech - vždy po jednom anglickém a jednom českém. Úkolem je poskládat rozstříhané kartičky tak, aby vždy sousedil český výraz

s jeho anglickým ekvivalentem. Zde mohou děti zapojit různé strategie. Hledají vždy jednu konkrétní kartičku, která navazuje na tu předchozí, nebo hledají různé dvojice, které pak spojí do jednoho celku.

Žáky v tomto případě chválíme za správnost provedení či objevování strategií, nikoli za rychlost.

Tuto variantu hry můžeme také obměnit tím, že ji zadáme dvojicím či trojicím žáků. Podpoříme tím jejich komunikační, sociální a interpersonální dovednosti.

Varianta 2

Žáky rozdělíme do dvojic či trojic, každá skupinka pak dostane jednu sadu nastříhaných kartiček a zahrají si s nimi klasické domino, ve kterém jsou ovšem body znázorňující počet nahrazeny anglickými a českými výrazy.

Ani zde nebudeme zvláště vyzdvihovat vítěze hry, ale oceníme všechny děti za průběh práce, správný postup a komunikační dovednosti.

Varianta 3

Tato aktivita předpokládá předchozí praktické seznámení žáků s variantou 1 či 2. Každé dítě dostane arch, který zná z předchozí hry, ovšem s prázdnými poli. Nyní si žáci mohou vytvořit svoje vlastní kartičky na domino. Nabídneme jim možnost, kdy jeden výraz napíše anglicky a místo českého ekvivalentu nakreslí obrázek. Samozřejmě mohou napsat český i anglický výraz nebo oba způsoby libovolně kombinovat.

Při této aktivitě je žádoucí dohled učitele nad správným provedením (na jedné kartičce se nesmí objevit tentýž výraz), také nabídneme pomoc pro zajištění správné písemné podoby jednotlivých použitých výrazů.

6.4.6 Listening comprehension - Porozumění slyšenému textu

(viz příloha 7)

Ročník: 4.

Téma: My day

Cíl: žák vnímá slyšený text, dokáže mu porozumět, interpretovat z něj získané informace a dále je použít

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problémů

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, přírodověda

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: snížená schopnost vizuální percepce, oslabená krátkodobá a pracovní paměť

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: přednostní využití auditivní percepce, posílení pracovní a krátkodobé paměti, trénink koncentrace v kratších časových úsecích, kritické myšlení, logické myšlení, třídění informací

Popis aktivity:

Žákům nejprve vysvětlíme, že se při této aktivitě bude jednat o poslechové dovednosti. Zdůrazníme jejich význam pro případ, že budou chtít s někým komunikovat v anglickém jazyce (je třeba mu porozumět). Poté dětem text pustíme z nahrávky, nebo jej přečteme. Po dočtení rozdáme každému žákovi pracovní list s otázkami k textu.

Společně si je přečteme, přeložíme a upozorníme děti, aby se při dalším poslechu soustředily právě na ty informace, které jsou vyžadovány v otázkách. Během dalšího poslechu si žáci mohou do pracovních listů dělat libovolné poznámky. Text nyní přečteme podruhé. Necháme dětem dostatečný čas na zapsání všech dosud zjištěných informací. Text přečteme ještě jednou. Děti si zapíší zbytek informací, případně doplní či opraví ty již získané. Dle potřeby můžeme čtení ještě opakovat. Po skončení poslechové činnosti společně projdeme získané odpovědi, děti si potvrdí správnost, nebo opraví informace ve svých pracovních listech. Na závěr můžeme text znovu přečíst pro ověření správnosti našeho společného řešení.

Děti oceníme za aktivitu a nabídneme jim možnost samostatně vytvořit podobný krátký text s doplňujícími otázkami. Mohou jej zpracovat ve dvojicích, nebo i samostatně (např. jako domácí úkol). Vytvořené texty a otázky pak, pokud je třeba, pomůžeme dětem upravit a použijeme je obdobným způsobem v některé z dalších hodin.

6.4.7 Silent interview - Tichý rozhovor (viz příloha 8)

Ročník: 4.

Téma: Introducing people, getting to know each other

Cíl: žák tvoří písemně otázky a odpovědi v přítomném čase prostém

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, sociální a interpersonální, komunikativní

Mezipředmětové vztahy: český jazyk

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: obtíže při ústním projevu, snížená schopnost analýzy/syntézy, problémy interpersonálního a komunikativního rázu

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posílení jazykového sebevědomí, analyticko-syntetických dovedností, komunikace psanou formou je přijatelnější pro děti s potížemi v mluveném projevu, poznávání ostatních spolužáků

Popis aktivity:

Žáky rozdělíme do dvojic. Každá dvojice si zvolí, kdo bude zastávat roli reportéra a kdo bude dotazovaná osobnost. Upozorníme děti, že role se později vystřídají.

Reportér přichází, aby udělal rozhovor se zajímavou osobností, tedy druhým žákem ve dvojici. Úkolem reportéra je klást otázky týkající se běžného života, denního programu a zájmů osobnosti. Úkolem osobnosti je na tyto otázky odpovídat. Vše musí ale proběhnout za jedné zvláštní podmínky - u rozhovoru se nesmí mluvit, je povoleno pouze psát.

Žáci dostanou list papíru, nebo mohou psát do sešitu. Reportér položí/napíše otázku a papír předá osobnosti, která na ni odpoví. Postup se opakuje, aktivitu můžeme omezit časově nebo počtem otázek a odpovědí. Po dokončení činnosti mohou vybrané dvojice své rozhovory přečíst. Neopravujeme všechny chyby, pouze ty zásadní. Děti chválíme za provedení rozhovoru a také vyzdvihneme originalitu otázek či odpovědí. Poukážeme na to, co zajímavého nebo nového jsme se o dětech dozvěděli.

Nyní si mohou partneři v jednotlivých dvojicích vyměnit role a pokračovat ve stejné aktivitě.

6.4.8 Find the opposite word - Najdi slovo opačného významu

(viz příloha 9)

Ročník: 4.

Téma: Adjectives

Cíl: žák si osvojí a aktivně používá přídavná jména, dokáže najít slova opačného významu

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a interpersonální, k řešení problémů

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, matematika (přídavná jména označující množství, velikost apod.)

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabená prostorová orientace, obtíže v písemném projevu, nízká úroveň komunikativních schopností, zhoršená vizuální či auditivní percepce

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj komunikativních dovedností, využití pracovní a krátkodobé paměti, pohybová aktivita (přínos relaxační i motivační), upřednostnění verbálního projevu před písemným, zapojení několika smyslů usnadňuje učení

Popis aktivity:

Aktivita předpokládá obeznámení žáků s přídavnými jmény, nejlépe v některé z předchozích hodin.

Na úvod společně zopakujeme probraná přídavná jména, pokud je to možné, používáme prvky názornosti - pantomimicky znázorníme velikost, ukážeme na barvu apod.

Přídavná jména pak můžeme procvičit hravou formou, např. variací na hru „Simon says...“, kdy děti na náš pokyn přídavná jména pantomimicky ukazují.

Příklad: *Simon says: „Show me something big/green/tall, long/thick...“*

Po procvičení si každé dítě vylosuje jednu z kartiček, na kterých jsou napsaná přídavná jména. Pokud máme ve skupině lichý počet žáků, také si vylosujeme jednu kartičku a zúčastníme se aktivity. Upozorníme děti, aby nikomu svoji kartičku

neukazovali a přídavné jméno si dobře přečetli a také přeložili. Cílem hry je, aby se vzájemně našly dvojice dětí, které mají na svých kartičkách přídavná jména opačného významu, např. *black/white, long/short*.

Při vzájemném hledání ale nikdo nesmí vyslovit své přídavné jméno. Může ho ovšem pantomimicky znázornit nebo popsat jinými slovy. Pokud se některé dvě děti domnívají, že našly své protějšky, zůstanou stát na místě a vyčkají, než se najdou i ostatní dvojice. Svá přídavná jména si ale stále nesmí prozradit.

Když všichni žáci utvoří páry, požádáme je, aby po jednom vyřkli svá přídavná jména, a společně s ostatními dětmi posoudíme, zda se jedná o správnou dvojici. Můžeme je také vyzvat, aby předvedli, jakým způsobem zjistili, že k sobě zrovna oni dva patří. Po skončení aktivity děti pochválíme za splnění úkolu.

6.4.9 The first letter game - Hra na první písmeno (viz příloha 10)

Ročník: 5.

Téma: Práce se slovní zásobou

Cíl: žák pracuje s osvojenou slovní zásobou, aktivně ji třídí podle zadaných kritérií

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení, k řešení problémů

Mezipředmětové vztahy: český jazyk

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabená krátkodobá

i dlouhodobá paměť, prostorová orientace, snížené analyticko-syntetické schopnosti

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posilování prostorové orientace, kritického myšlení, tvoření strategie; trénování krátkodobé, pracovní

i dlouhodobé paměti; aktivizace pasivní slovní zásoby

Popis aktivity:

Žáky rozdělíme do skupin tak, aby vždy dvě skupiny měly shodný počet členů. Každé dvě skupiny dostanou k dispozici pracovní list s herními poli a jednu sadu kartiček s názvy kategorií (můžeme volit ze tří různých úrovní obtížnosti). Mnozí žáci znají televizní soutěž AZ kvíz, zde jsou pravidla obdobná. Cílem hry je spojit dvě protější strany na herním plánu, přičemž dopředu určíme, která skupina propojí levou a pravou stranu a která spojí horní a dolní stranu herního plánu. Spojovat se mohou všechna políčka, která spolu sousedí nebo se dotýkají alespoň rohem. K cíli dojdeme postupným strategickým vybíráním písmen na hracích polích. Ke zvolenému písmenu si pak vylosujeme kartičku s názvem kategorie. Pro získání vybraného políčka je třeba vzpomenout si na anglické slovo začínající vybraným písmenem a spadající do vylosované kategorie. Např.: skupina volí písmeno **S**, vylosuje si kategorii **a wild animal**. Může vymyslet třeba slovo **snake**.

Obdobným způsobem postupujeme dále, dokud jedna ze skupin nedosáhne propojení dvou protějších stran herního plánu. Jednotliví žáci ve skupinách se střídají v losování kategorií i v odpovídání, na vybraném písmenu se vždy musí dohodnout.

V případě potřeby připomeneme možnost strategického chování (vybírání snazších písmen, přenechání obtížnějších písmen soupeři apod.). Získaná písmena si děti v herním plánu označují barevně (každá skupina má svou barvu), pokud se jim

nepodaří vymyslet vhodné slovo, na splnění stejného požadavku má přednostně nárok soupeř. Pokud také nechce odpovídat, pokračuje ve hře běžným způsobem. Již obsazené pole soupeř nemůže žádným způsobem použít.

Na závěr oceníme všechny hráče, nevyzdvihujeme zvláště vítěze jednotlivých kol, spíše zdůrazníme, že se jedná pouze o hru a velkou roli zde také hraje štěstí.

6.4.10 Present continuous tense - Přítomný čas průběhový

(viz příloha 11)

Ročník: 5.

Téma: Připojování koncovky -ing

Cíl: žák se seznámí s pravidly pro připojení koncovky -ing, dokáže je aplikovat na konkrétní příklady sloves

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, pracovní

Mezipředmětové vztahy: český jazyk

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: potíže s analýzou a syntézou slov, oslabená vizuální percepce a vizuální paměť

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: názorné pracovní listy napomáhají lepšímu pochopení, zapamatování a uložení v paměti, procvičení jemné motoriky, vizuální koncentraci

Popis aktivity:

Předpokládaným vstupem před započítím této aktivity je obeznámení dětí se strukturou, užitím a funkcí přítomného průběhového času.

Žáky nejprve seznámíme s pravidly pro připojení koncovky -ing.

Je vhodné zapisovat pravidla na tabuli, aniž by si je děti psaly do sešitů.

Po dokončení výkladu každý žák dostane přehled pravidel vytištěný a do sešitu si jej vlepe. Jednotlivá pravidla si v něm může barevně odlišit a dále jej používá i při vyplňování pracovního listu.

Pravidla pro připojení koncovky **-ing**:

1) pouze připojíme koncovku -ing

watch → **watching**

2) sloveso končí na -e → vypouštíme -e a přidáme -ing

live → **living**

3) sloveso má jednu slabiku a obsahuje krátkou samohlásku (a, e, i, o, u, y)

mezi souhláskami → zdvojíme koncovou souhlásku a přidáme **-ing**

sit → **sitting**

4) sloveso končí na -l → zdvojíme -l a přidáme **-ing**

travel → travell**ing**

Jednotlivá pravidla se žáky důkladně projdeme, vysvětlíme a názorně předvedeme na několika příkladech.

Poté můžeme rozdat pracovní listy (příloha 11), ve kterých budou žáci zpracovávat cvičení zaměřená na připojení koncovky -ing.

6.4.11 Reading comprehension - Porozumění čtenému textu

(viz příloha 12)

Ročník: 5.

Téma: Jobs

Cíl: žák kriticky posuzuje čtený text, vybírá z nabízených možností vhodná slova pro doplnění odpovědi na otázku k textu, osvojuje si praktické užití přítomného prostého času

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní

Mezipředmětové vztahy: český jazyk, výtvarná výchova

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: zhoršená prostorová orientace (orientace v textu), oslabené synteticko-analytické myšlení

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posilování vizuální i pracovní koncentrace, kritické posuzování získaných informací, logické vyvozování

Popis aktivity:

Před započítím aktivity je vhodné motivovat děti hrou „na zaměstnání“. Žáci pantomimicky předvádí zaměstnání, jehož název si již v angličtině osvojili a ostatní hádají. Předvedená zaměstnání můžeme zapisovat na tabuli.

Po úvodní aktivitě dostanou žáci k dispozici pracovní listy s textem. První odstavec přečte učitel, poté se ujistí, že všichni textu porozuměli, případně vysvětlí neznámé výrazy. Poté třída spolupracuje na splnění úkolu k prvnímu odstavci a v nabídce hledá název zaměstnání, o kterém se v textu mluvilo. Všichni si odpověď zapíší na místo k tomu určené a již přiřazený výraz si vyškrtnou ze seznamu.

Druhý odstavec čteme všichni společně (všechny děti i učitel čtou nahlas, přiměřeným tempem). Ověříme porozumění textu, případně se na některé výrazy děti sami zeptáme a společnými silami vyřešíme druhý úkol, odpověď zapíšeme pod odpovídající odstavec.

Třetí odstavec si nejdříve přečtou žáci potichu pro sebe. Poté jej znovu přečte některé z dětí nahlas. Ověříme porozumění všem výrazům a společně vyřešíme úkol, odpověď opět zapíšeme.

Poslední tři odstavce již žáci čtou, posuzují a vyhodnocují samostatně s tím, že mají v učiteli oporu pro objasnění neznámých výrazů. Je důležité připomenout, že v nabídce je více výrazů, než kolik jich potřebujeme k doplnění pod odstavce.

Po dokončení práce všemi dětmi zkontrolujeme správnost řešení a ptáme se, z jakých konkrétních výrazů děti získaly důležité indicie k vyřešení úkolu.

Žáky na závěr pochválíme za odvedenou práci a nabídneme možnost jednotlivá zamětnání výtvarně znázornit.

6.4.12 Guess it! - Uhodni to! (viz příloha 13)

Ročník: 5.

Téma: Vocabulary game - describing things

Cíl: žák dokáže vlastními slovy popsat věci, osoby či zvířata; používá zejména slovesa to be, to have got (ale i další)

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problémů, sociální a interpersonální

Mezipředmětové vztahy: český jazyk

Specifický problém, na který je aktivita zaměřena: oslabené analyticko-syntetické schopnosti, obtíže v písemném projevu

Očekávaný přínos pro děti se specifickými poruchami učení: posílení vizuální představivosti, upřednostnění mluvené formy jazyka, kultivování ústního projevu v anglickém jazyce, využívání krátkodobé i dlouhodobé paměti, podpora komunikativních a sociálních dovedností

Popis aktivity:

Ke hře potřebujeme sadu kartiček s výrazy určenými k hádání. Jako první si jednu z kartiček vylosuje učitel a názorně předvede, jak ve hře postupovat. Cílem hry je popsat slovo na kartičce napsané, aniž bychom jej při popisování přímo použili. Hádajícími jsou v tomto případě všichni žáci.

Příklad: *It's an animal. It's small. It's usually grey or white. It has got small ears and a long tail. Cats like to chase it. → It's a mouse.*

Nyní si další kartičku vylosuje jeden z žáků, ostatní hádají. Děti se v popisu střídají.

Někteří žáci se během hry pravděpodobně neosmělí a nebudou chtít vystoupit před celou třídou. V tomto případě může pomoci, když děti rozdělíme do tříčlenných (či větších) skupinek, každé z nich dáme sadu kartiček s hádanými slovy a dále budeme dohlížet na průběh hry v jednotlivých skupinách.

Pokud chceme hru učinit náročnější, k jednotlivým slovům na kartičkách můžeme připsat několik dalších výrazů, které se také (stejně jako hádané slovo) nesmí při popisu použít.

Během hry neopravujeme všechny chyby, dbáme spíše na srozumitelnost popisu než na správnost projevu. Chválíme děti za snahu a také originalitu popisu. V žádném případě děti do mluveného projevu nenutíme, abychom nezapříčinili jejich další zábrany v komunikaci. Tato hravá forma by jim spíše měla pomoci odvážit se k ústnímu projevu v cizím jazyce i před spolužáky.

6.5 Reflexe jednotlivých aktivit

Bubbles - Bubliny (viz 6.4.1, příloha 2)

Před započítím aktivity jsem se dětí zeptala, zda se rády učí slovíčka. Odpovídaly různě, nadšení pro cizí jazyk je ve třetím ročníku běžné. Někteří žáci, včetně chlapce s dysgrafií, však projeví nelibost při představě dlouhého a náročného učení slovní zásoby. Chtěla jsem je více motivovat, nabídla jsem jim tedy, že se několik slovíček nyní naučíme společně, a dokonce to bude i zábava. Nakreslila jsem tedy jednotlivé bubliny na tabuli a vepsala do nich slovíčka česky i anglicky. V první části aktivity jsem musela některé žáky upomínat, aby po mně slova opakovali a neříkali je dříve. I když je někteří již uměli vyslovit, znemožnili by tím ostatním dětem, aby slyšely správnou výslovnost jednotlivých výrazů.

Ve druhé fázi aktivity děti viditelně nadchlo, že nepůjde o pouhé opakování slyšených slov. Samy vybíraly, které slovo se jim zdá nejsnáze zapamatovatelné a jehož český ekvivalent tedy můžeme vymazat. Po vymazání všech českých slov by se mohlo zdát, že aktivita končí. Ověřila jsem si, že když dětem prozradím další pokračování aktivity až těsně před jejím zahájením, působí to silně motivačně. Zejména ke konci byly děti nadšené, když jsme si ukazovali na všechny prázdné bubliny a přitom jsme říkali jejich dřívější obsah. Nakonec jsem žákům pro kontrolu jmenovala anglické výrazy a oni je uvedli v českém jazyce. Někteří žáci také projeví zájem o to, aby si zkusili roli učitele, sami ukazovali na bubliny a zkoušeli ostatní. Mezi těmito dětmi byl i dysgrafický žák. To mě velmi potěšilo, ráda jsem zaznamenala, že se nebojí vystupovat před třídou a má zdravé sebevědomí. Provedení aktivity hodnotím jako velmi zdařilé.

Prepositions of place - Předložky místa (viz 6.4.2, příloha 3)

Všem dětem jsem rozdala sady osmi kartiček se znázorněnými předložkami. Prošli jsme si je nejdříve česky, což se pro jednu žákyni zdálo být problematické. Věnovala jsem jí tedy trochu více pozornosti, ostatní děti zatím dostaly za úkol přezkoušet se z českých předložek ve dvojicích. Poté si všichni seřadili kartičky podle čísel. Na tabuli jsem napsala *The fox is the box*. Odlišnou barvou jsem pak

doplnila předložku *in*. Poté jsme větu několikrát zopakovali. Stejným způsobem jsme prošli i ostatní předložky, žáci dokonce sami zapisovali na tabuli. Správný zápis neznámé předložky jsme vyřešili pomocí spellingu, který si tím zároveň procvičili.

Chlapec s dysgrafií měl také zájem o psaní na tabuli, nakonec se mu zápis zdařil, ale bylo to pro něj časově náročnější. Zejména při hledání spelovaných písmen abecedy v paměti potřeboval více času, což ostatní děti začalo nudit a zdržovat. Byla jsem tedy nucena jim vysvětlit, že je lepší pracovat trpělivě a dospět k cíli, než řešení uspěchat. Také jsem dva chlapce musela napomenout, aby hocha u tabule nerušili při soustředění.

Zápis se nakonec podařil a žáka jsem velmi pochválila za jeho trpělivost a úsilí, které řešení úkolu věnoval. Všechny vytvořené věty jsme si znovu nahlas přečetli, abychom se ujistili ve správné výslovnosti. Následoval ústní diktát, kdy děti řadily obrázky podle slyšených vět. Jako nápovědu mohly využít vět na tabuli, ale většina žáků ji již nepotřebovala. Dysgrafický chlapec aktivitu zvládal dobře, ale opět to pro něj byla spíše otázka větší časové tolerance. Děvčátko, které mělo na počátku potíže s pojmenováním předložek v češtině, nyní hojně využívalo nápovědy v podobě vět na tabuli. Protože se nám činnost dařila, rozhodla jsem se vyzkoušet i obtížnější variantu. Nyní jsem diktovala čísla obrázků a děti, nejprve všichni jednohlasně a pak i jednotlivě, říkaly věty, kterými obrázky popsaly.

Stejnou činnost jsme pak ještě provedli ve dvojicích, přičemž já sama jsem vytvořila dvojici s dívkou, které předložky dělaly problémy. Chlapec s dysgrafií tuto aktivitu zvládnul bez větších obtíží, předložky se úspěšně naučil, stejně jako většina dětí. Všechny děti jsem pochválila za jejich práci a nabídla jsem možnost kartičky si vybarvit podle svých představ. Tuto aktivitu považuji za úspěšně provedenou.

English proverbs - Anglická přísloví (viz 6.4.3, příloha 4)

Žáky jsem pro tuto činnost rozdělila do trojic a jedné čtveřice. Každá skupina dostala sadu přísloví, zatím jen jejich českou podobu. Děti si mohly zvolit místo, kde budou pracovat (na lavici, na koberci). Prvním úkolem skupiny bylo pročtení jednotlivých přísloví a vysvětlení jejich obsahu. Poté jsem vyzvala žáky z každé skupiny, aby prezentovali objasněná přísloví, o jejichž významu se měli společně poradit. Byla to ta nejnáročnější část hodiny. Děti ještě nemají tak vyvinutou abstraktní

představivost, a tak bylo u některých přísloví problémem vysvětlit je tak, aby všichni dobře pochopili nadnesený obsah. Příště bych volila zcela jednoznačná přísloví, nebo bych se jejich vysvětlování zcela vyhnula.

Následovala další část aktivity - přiřazování českých přísloví k jejich anglickým ekvivalentům. Dva žáci hned po rozdáni kartiček s anglickou podobou přísloví ztratili motivaci a úkol se jim zdál příliš obtížný. Poradila jsem tedy všem dětem, ať si jednotlivá přísloví pomalu pročítají, třeba mohou narazit na nějaké slovo, které již znají, a to jim pomůže najít dvojice kartiček, které k sobě patří. Teď už se úkol již nejevil tak neschůdným. Děti ovšem neustále vyžadovaly moji kontrolu a ptaly se, zda mají dvojice správně přiřazeny. Nakonec všechny dvojice úkol úspěšně zvládly.

Chlapec s dysgrafií nejevil při řešení žádné zvláštní obtíže, pracoval stejným způsobem jako ostatní děti. Nakonec jsem děti za splnění úkolu pochválila a vysvětlila jsem jim, že se jim podařila báječná věc - i když znají v každé větě třeba jen jedno slovíčko, dokázaly nakonec porozumět celému jejímu obsahu. Toto je dobré uplatňovat i v praktickém užití anglického jazyka. Nemusíme vždy rozumět každému slovu, abychom pochopili, o čem se hovoří.

Aktivitu shledávám úspěšnou, ale při příštím využití bych ji upravila. Vynechala bych vysvětlování obsahu jednotlivých přísloví a využila bych je spíše k podpoře jazykového sebevědomí.

Looking for mushrooms - Hledáme houby (viz 6.4.4, příloha 5)

Všichni žáci dostali k dispozici pracovní listy. Nejprve je zaujaly obrázky. Zejména zajíček na obrázku vyprovokoval živou diskusi o domácích mazlíčcích jednotlivých dětí. Snažila jsem se tedy pružně zareagovat a poté, co se děti vypovídaly o svých zvířecích kamarádech, navrhla jsem jim, že si jednotlivá zvířátka můžeme pojmenovat anglicky a zapsat do slovníčku. Chlapec s dysgrafií je zvyklý, že mu dodatečně kontrolují text opisovaný z tabule, společně jsme v přepisu našli a opravili dvě chyby. Následně jsem požádala děti, aby se v pracovních listech zaměřily spíše na text. Někteří žáci již začali odhadovat, čeho se jednotlivá předepsaná písmena týkají, objevil se i správný tip, že jsou to první písmena nějakých slov. Tuto domněnku jsem

nepotvrdila ani nevyvrátila, ale navrhla jsem, že dětem příběh řeknu a možná tak zjistíme více.

Po přečtení příběhu už se většina žáků překotně hlásila a samozřejmě dobře poznali, že se opravdu jedná o první písmena slov v příběhu. Krátce jsme si shrnuli, o čem text vypráví a nyní přišel čas na zapojení pohybových prvků. Navrhla jsem dětem, ať příběh poslouchají znovu a zároveň si se mnou jednotlivé činnosti ukazují. Zpočátku jsem se musela vypořádat s nekázní jednoho hochy, který pantomimu záměrně přeháněl, hlučně padal na zem a rušil ostatní. Naštěstí se nechal poměrně rychle usměrnit a dále již pracoval klidněji. Po skončení vyprávění s pohyby jsme společnými silami celý příběh převyprávěli česky, já jsem v případě potřeby znovu pantomimicky ukazovala probíhající aktivity. Poté jsme se začali učit příběh vyprávět.

Děti mohly sledovat pracovní listy, v nichž jako vodítko používaly první písmena slov, zároveň dále zapojovaly pohyb a pantomimu. Příběh jsme se učili po částech. Postupným opakováním vět se nám podařilo příběh několikrát převyprávět.

Myslím si, že většina dětí (včetně chlapce s dysgrafickými obtížemi) by byla schopná příběh samostatně převyprávět s oporou v pracovním listu a pohybech. Několik dětí si nedokázalo zapamatovat úplně všechna slova, ale to nepovažuji za velký nedostatek. Aktivita proběhla úspěšně, děti zjevně velmi bavilo zapojení dramatizace a za své nadšení byly také náležitě pochváleny. Odměnou jim také byla nabídnutá možnost výtvarně si pracovní listy zkrášlit.

Word dominoes - Slovní domino (viz 6.4.5, příloha 6)

Dětem jsem rozdala archy se slovy, která jsme si společně prošli, abychom si ujasnili výslovnost. Poté si žáci měli arch rozstříhat na jednotlivé kartičky. Raději jsem se u každého žáka zvlášť ubezpečila, zda ví, jak kartičky správně rozstříhat. Chlapec s poruchami učení měl obtíže se stříháním, začal sice tam, kde měl, ale selhala zde jemná motorika a arch i při značné snaze rozstříhl mimo linii k tomu určenou. Dala jsem mu tedy arch nový a se stříháním jsem mu pomohla tak, aby na něj zbyly jen hlavní a krátké linie mezi dvojicemi slov. Mezitím i ostatní děti dostříhaly, a přestože většině z nich již bylo jasné, jak budou kartičky spojovat, požádala jsem je, aby s činností ještě počkaly.

Společně jsme si upřesnili, že úkolem je poskládat kartičky tak, aby vždy sousedily stejné výrazy v anglickém a českém jazyce. Protože kartiček je mnoho, doporučila jsem žákům, aby vytvořili skupinky o dvou až třech členech. Jeden chlapec a jedna dívka chtěli pracovat samostatně, v čemž jsem jim nebránila. Průběžně jsem kontrolovala zapojení jednotlivých dětí a také správnost spojování kartiček do dvojic.

I když v různém časovém rozpětí, všem se nakonec podařilo úkol úspěšně dokončit.

U dívky s dyslektickými obtížemi se za celou dobu neprojevil žádný obtíž. Pokud jsem ji více sledovala, zjistila jsem pouze časový handicap při čtení slov, ovšem výrazy pak vždy přiřadila správně. Dokonce ani u slov *tree* a *three* nechybovala, na rozdíl od některých jiných žáků. Pochválila jsem tedy zvlášť všechny děti, které se touto podobností slov nenechaly zmást. Chlapec se dvěma diagnostikovanými poruchami učení kromě počátečních potíží se střiháním již žádné problémy s plněním úkolu neměl. Pracoval ve skupině s dalšími dvěma hochy a při práci se vzájemně doplňovali.

Na zadání další varianty úkolu, tedy samostatného tvoření vlastních dominových kostek nám již nezbyl čas. Alespoň jsem dětem rozdala prázdné archy a nabídla jsem jim tuto variantu zpracovat doma. Aktivita se vydařila, děti měly spíše pocit, že si hrají, než že se učí, což je jistě při výuce žádoucí.

Listening comprehension - Porozumění slyšenému textu

(viz 6.4.6, příloha 7)

Žáky jsem seznámila s hlavním předmětem činnosti, která nás čekala, tedy s poslechem. Poté jsem jim text *My day* poprvé přečetla, zatím bez doplňujících otázek, aby se při poslechu nesoustředili jen na požadované informace, ale na komplexní obsah vyprávění. Po dočtení jsme si nepřekládali celý obsah, jen jsem se zeptala dětí, o čem, nebo o kom povídání bylo. Dostalo se mi uspokojivé odpovědi, že se vyprávělo o chlapci, co dělá ve škole a co dělá po zbytek dne. Na užití přítomného prostého času jsem záměrně nijak neupozorňovala. Nyní děti dostaly pracovní listy s otázkami k textu.

Společně jsme si je prošli a přeložili. Potěšilo mě, že děvče s dyslexií se samo hlásilo a mělo zájem o hlasité čtení, ačkoli jeho čtenářské dovednosti v anglickém jazyce jsou na poměrně nízké úrovni. Jen jsem byla nucena v tuto chvíli usměrnit

sousedku oné dívky v lavici, snažila se totiž, ač v dobré vůli, své spolužačce slova předem předčítat. Vysvětlily jsme si, že má sice dobrý úmysl, ale tím své kamarádce v učení příliš nepomáhá. Poté jsme přešli ke druhému poslechu textu, přičemž děti si již mohly zapisovat získané informace do pracovních listů. Znovu jsem pak opakovala čtení příběhu a již při tomto třetím poslechu dokázaly téměř všechny děti doplnit odpovědi na otázky. Přečetla jsem text naposledy, „pro kontrolu“. Odpovědi jsme si zkontrolovali pouze ústně, chyby v zapsaných výrazech jsem nehodnotila.

Dále jsme hovořili o důležitosti poslechových aktivit pro porozumění roditelům mluvčím. Nakonec jsem předložila žákům zadání dalšího úkolu této hodiny - napsat podobný krátký text o průběhu jejich dne. Jednotlivým dětem jsem více či méně pomáhala se sestavováním textu, upřesňováním psané podoby slov či doplněním slovní zásoby. Vytvořené příběhy pak žáci, kteří měli zájem, prezentovali před třídou.

Hoch s dyslexií a dysgrafií svůj příběh přečíst nechtěl, ale sám si vyžádal moji kontrolu správnosti. Společnými silami jsme opravili text a doplnili chybějící znaky. Protože nám zbylo ještě několik minut, nabídla jsem dětem možnost ilustrace svého příběhu jako odměnu za dobrou práci. Aktivita byla zdařilá. Děti s poruchami učení, zejména s dysgrafií, při této činnosti vyžadují větší dohled, což se ale vzhledem k projevům této poruchy učení dá předpokládat.

Silent interview - Tichý rozhovor (viz 6.4.7, příloha 8)

Žáky jsem nejprve seznámila s celou aktivitou. Znatelně ožili, když se dozvěděli, že činnost bude probíhat netradičním způsobem. Poté se rozdělili do dvojic podle svých představ a na list papíru začali zpracovávat rozhovor. Na návrh jedné dívky jsme se s dětmi domluvili, že odpovědi v rozhovoru mohou být i smyšlené. Rozhovor jsme si vymezili minimálním počtem šesti otázek a šesti odpovědí, časově jsem ho přizpůsobovala až průběžně při sledování činnosti žáků.

Zpočátku jsem je musela několikrát upozornit, že při psaní nesmějí mluvit, také jsem zdůraznila, že nebudu hodnotit chyby, které při psaní udělají. Práce pak již probíhala v tichosti. Zdálo se, že děti pochopily, že o to zajímavější práce je, čím více jsou napnuté a zvědavé, co se asi na papíru dále objeví.

Chlapec s dyslexií a dysgrafií pracoval bez zjevných problémů, ovšem text jím napsaný měl spoustu nedostatků (čitelnost, spelling), což se ale dalo očekávat u tohoto charakteru poruchy učení (jeho práce je uvedena v příloze). Hoch, který odpovídal na otázky tohoto chlapce s poruchami učení, prokázal velkou dávku tolerance a trpělivosti, když dokázala dodržet pravidlo o mlčení, a špatně čitelná slova se snažil sám identifikovat. Po dokončení úkolu jsem vyzvala žáky, aby ti, co mají zájem, své otázky a odpovědi prezentovali ostatním. Některé dvojice s nadšením přečetly své dílo, ostatní děti jsem do prezentací nenutila. Na závěr jsem si všechny práce vybrala, abychom si v příští hodině mohli projít nejčastěji využívané otázky a odpovědi a jejich gramaticky správnou podobu. Dívka s dyslexií se do práce zapojila stejně jako ostatní děti, do prezentace rozhovoru se jí ale nechtělo. V její práci jsem našla několik nepříliš zásadních chyb. Aktivita se podařila, děti uvítaly změnu činnosti, která je zároveň motivovala. Děti jsem za jejich práci velmi ocenila.

Find the opposite word - Najdi slovo opačného významu

(viz 6.4.8, příloha 9)

Této aktivitě předcházelo seznámení s vybranými přídavnými jmény v minulé hodině anglického jazyka. Přídavná jména jsme si osvojovali pomocí obrázků, se kterými jsme si pak zkusili „diktát“, kdy žáci podle diktovaných výrazů kreslili obrázky, nebo je dávali do správného pořadí. V této hodině jsme výuku zahájili hrou „*Simon says...*“, abychom si přídavná jména připomněli.

Poté si každý vylosoval jednu kartičku s přídavným jménem a beze slov se snažil najít svůj protějšek - přídavné jméno opačného významu. Nakonec to nebyla úplně tichá hra, jelikož jsme se mnohdy, při pohledu na pantomimické pokusy některých dětí, neubránili hlasitému smíchu. Přes drobné krize v komunikaci se všem dětem nakonec podařilo vytvořit s někým dvojici. Požádala jsem je tedy, aby postupně četly svá přídavná jména a spolužáci měli posoudit, zda se opravdu jedná o slova opačného významu. Některé z dvojic také znovu předvedly, jak se k výsledku dopracovaly. Nikdo v přiřazení dvojic nechyboval, a to mě velmi potěšilo. Děti jsem velmi pochválila za jejich výkon.

Žáci s poruchami učení se do této činnosti zapojili bez jakýchkoli viditelných problémů. Aktivita se velmi podařila. Zejména zábavná složka hry byla pro děti úžasně motivující. Takový úspěch jsem ani neočekávala a sama jsem se také dobře pobavila.

The first letter game - Hra na první písmeno (viz 6.4.9, příloha 10)

Žáky jsem na počátku hodiny rozdělila do dvou skupin po osmi členech, tedy čtyři a čtyři děti vždy soupeřily proti sobě nad jedním herním plánem. Žáci poměrně rychle pochopili pravidla hry, některá jsme si ještě museli zopakovat nebo upřesnit v průběhu aktivity. Někteří znali hru v její televizní podobě, takže spíše sami žáci upřesňovali správné znění pravidel svým spoluhráčům.

Zpočátku děti v jedné ze skupin nedokázaly spolupracovat. Po určitou dobu jsem je jen sledovala, ale když se ukázalo, že zde chtějí hrát všichni jako individuality a ne jako tým, poradila jsem jim, že spolupráce bude lepší strategií. Hru jsme na chvíli v obou skupinách přerušili a snažili jsme se společně najít a jmenovat výhody, které nám přinese spolupráce v týmu. Nyní už děti pracovaly společně, dokázaly využít a ocenit předností svých spoluhráčů, a dokonce se někde začaly rozvíjet strategické myšlenky, jak na herním plánu co nejlépe postupovat, jaká písmena volit přednostně a která raději přenechat soupeřům.

Na konci hry jsem ocenila zejména schopnost dětí spolupracovat a také strategicky přemýšlet a hledat různé způsoby, jak se dopracovat k cíli. Aktivita byla pro děti zjevně velmi zábavná, projevil se soutěživý duch, ale zároveň dokázaly i ocenit vítěze. Děti s poruchami učení nejevily zvláštní problémy při průběhu hry, snad jen při čtení vylosované kategorie potřebovaly více času, ale to jejich spolužáci naprosto tolerovali.

Aktivita se nám vydařila, děti měly spíše pocit, že si hrají, ani nevnímaly vzdělávací záměr této činnosti.

Present continuous tense - Přítomný čas průběhový

(viz 6.4.10, příloha 11)

Tuto hodinu jsem započala metodou frontálního výkladu, děti se na tuto část hodiny posadily na koberec před tabulí. Gramatické jevy jsem postupně zapisovala na tabuli s uvedením názorných konkrétních příkladů. Většinu pravidel děti chápaly poměrně rychle, pouze u zdvojování koncové souhlásky jsme se pozastavili delší dobu. Pro některé žáky bylo poměrně složité rozeznat slovesa, u kterých se toto pravidlo uplatňuje. Dokonce jsme si museli upřesnit, co jsou to samohlásky a souhlásky. Raději jsem uvedla více příkladů sloves, u kterých se toto pravidlo použije.

Po skončení výkladové části jsem všem dětem rozdala předtištěné přehledy probraných způsobů připojení koncovky -ing ke slovesu a všichni si do nich již ve svých lavicích z tabule opsali příklady sloves, které jsme si uvedli navíc. Nyní jsme si rozdali pracovní listy určené k procvičení připojování koncovky -ing ke slovesům v přítomném průběhovém čase. Děti pracovaly poměrně rychle a samostatně, na žáka s dysgrafií a dysortografií jsem dohlížela více než ostatní. Poté, co jsem mu poradila, aby si jednotlivá slova odděloval záložkou, aby přesně našel konec slovesa, neměl s prvním cvičením problémy.

Ve druhém úkolu již vyžadoval moji pomoc více, společně jsme si ujasňovali, o které pravidlo se v jednotlivých slovesech jedná, tím pak hoch snáze poznával správně zapsanou variantu. Dokonce sám (a několik dalších dětí) přišel na to, že si vybraná slovesa může zkontrolovat v prvním cvičení, kde už se s nimi jednou setkal. Stejná slovesa jsme pak doplňovali ve třetím cvičení. Tento chlapec, ani jiné děti s tím neměli problém, jen u některých sloves neznali jejich český ekvivalent. Doporučila jsem všem dětem, aby si ke slově, která neznají, jejich český překlad připsaly. I tak se dotazy na některá slovesa vícekrát opakovaly.

Ve čtvrtém cvičení jsem také neshledala obtíže u žádného z žáků. Jedna dívka mě potěšila zařazením dalších sloves, nejen těch z předchozích cvičení, jak tomu bylo u ostatních dětí. Všichni ale zadané úkoly zdárně splnili a zasloužili si pochvalu. Nakonec se ještě zkusili ohodnotit, což byla dobrá zpětná vazba jak pro děti, tak i pro mě. Aktivitu považuji za zdařilou, psaní nebylo pro děti nijak zdlouhavé, dokázaly po celou dobu udržet koncentraci v potřebné míře.

Reading comprehension - Porozumění čtenému textu

(viz 6.4.11, příloha 12)

Před započítím samotné aktivity jsem žáky vyzvala, aby jmenovali co nejvíce názvů zaměstnání, která znají v angličtině. To, co děti vymyslely, jsem zapisovala do sloupců na tabuli. Někteří žáci měli zájem dozvědět se, jak se řeknou anglicky zaměstnání, která ještě neznali. Připsala jsem je tedy na tabuli česky i anglicky. Poté, co jsme vytvořili seznam, využili jsme ho ke hře na pantomimu. Všichni žáci se vystřídali u tabule a předváděli různá zaměstnání. I když se některá opakovala, hra proběhla velmi dobře a v kreativním duchu, byla tedy dobrou motivací pro další práci.

Dětem jsem rozdala pracovní listy s textem a vysvětlila jsem jim, o jakou aktivitu se nyní bude jednat. Přečetla jsem jim první odstavec, který ve svých textech také sledovali očima. Po dočtení jsem se dotázala dětí, zda se v textu nachází nějaké výrazy, kterým nerozumí. Dva žáci se zeptali na stejný výraz - *very long hours*, jeho význam jsme si vzápětí vysvětlili. Nyní jsme již hledali příslušný název zaměstnání. I to se dětem povedlo během chvilky, takže si ho všechny mohly zapsat pod text. Správná řešení jednotlivých odstavců jsem pak také zapisovala na tabuli.

Druhý odstavec jsme četli společně, třetí odstavec četli nejdříve žáci sami pro sebe a poté jej jedna dívka přečetla nahlas. Zbývající tři odstavce již děti četly a řešily zcela samostatně s tím, že se na mě kdykoli mohly obrátit a požádat o pomoc. Této nabídky využili jen tři žáci včetně chlapce s dysgrafií a dysortografií. Ptal se pouze na překlad některých výrazů (*at all*, *popular*, *uses*), jinak mu práce nečinila obtíže. Vyplněné pracovní listy jsme si nakonec společně zkontrolovali.

Žáky jsem mohla pochválit za dobrou práci a jako odměnu jsem jim navrhla výtvarné ztvárnění libovolných zaměstnání, která se v textu vyskytla. Aktivitu hodnotím jako zdařilou, myslím si, že měla přiměřený rozsah i náročnost pro tuto konkrétní skupinu dětí.

Guess it! - Uhodni to! (viz 6.4.12, příloha 13)

Aktivitu jsem započala vysvětlením naplánované činnosti a také vlastním názorným příkladem. Vylosovala jsem si jeden z lístečků, popsala jsem výraz *blackboard*, což děti vzápětí uhodly. Další lísteček si již losoval jeden z žáků. Jeho popis obsahoval chyby, ale nebyly nijak zásadního charakteru, celkový popis byl stále srozumitelný, takže jsem gramatické chyby neopravovala. Postupně se u tabule při popisování vystřídal několik žáků, které jsem za to velmi ocenila, zdaleka ne všichni však měli zájem vystoupit s vlastním popisem. Všechny děti ale bavilo hádání slov.

Ve druhé fázi aktivity jsem děti rozdělila do skupin po třech až čtyřech členech a každá ze skupin dostala svou sadu kartiček se slovy s tím, že se při popisování mají střídat. K mému překvapení to děti přijaly jako fakt a opravdu se střídaly, dokonce i ti, kteří o prezentaci před tabulí dříve neměli zájem. Jistě jim to usnadnilo i rozdělení do menších skupin dle jejich vůle. Hoch s dysgrafií a dysortografií se zapojil bez větších obtíží, poměrně dobře věci popisoval, ještě lépe mu pak šlo hádání.

Všechny žáky jsem moc pochválila, chyby v gramatice a slovosledu vět jsem protentokrát přehlédla. Potěšilo mě, že všechny děti se dokázaly osmělit a mluvily alespoň před ostatními členy své skupiny. Aktivitu považuji zejména díky tomuto faktu za velmi zdařilou.

Reflexe aktivit očima jiného pedagoga

3. ročník:

V této skupině se v anglickém jazyce vzdělává chlapec s dysgrafií.

Bubbles - Bublíny (viz 6.4.1)

Tato aktivita děti velice bavila. Byly nadšené tím, že dělají něco neobvyklého. Také se jim moc líbilo, že se za poměrně krátkou dobu dokázaly naučit několik nových slovíček, což jim také usnadnilo domácí přípravu. Chlapec - dysgrafik neměl s touto činností žádné potíže. V budoucnu chci tento způsob výuky slovní zásoby zařadit i v jiných ročnících.

Prepositions of place - Předložky místa (viz 6.4.2)

K výuce předložek místa jsem dosud využívala jen cvičení v učebnici a pracovním sešitě. Tímto jsem získala nový užitečný materiál pro výuku. Chlapec - dysgrafik se zapojil zcela bez problémů a předložky se dokázal naučit. Je to dobrý nápad, jak upřednostnit verbální formu jazyka při výuce nové látky.

English proverbs - Anglická přísloví (viz 6.4.3)

Musím přiznat, že jsem z této aktivity měla zpočátku obavy. Zdálo se mi pro žáky třetího ročníku příliš obtížné spojit česká a anglická přísloví. Bylo v nich mnoho slov, která neznají. Nakonec jsem byla mile překvapena. Děti pracovaly ve skupinách a přiřazování se jim dařilo, i když se mě na některá slova často ptaly. Je dobré jim hned na začátku aktivity říct, že v každém z přísloví je nějaké známé slovo, které jim při hledání dvojic pomůže. Chlapec s dysgrafií se do činnosti zapojil, jeho skupině jsem ale musela pomáhat asi nejvíce.

Looking for mushrooms - Hledáme houby (viz 6.4.4)

Aktivita mě velmi zaujala. Nejdříve jsem musela strávit nějaký čas tím, abych si promyslela pohyby a naučila se vyprávět příběh. Dětem se to pak v hodině moc líbilo. Překvapilo mě, jak rychle se příběh dokázaly naučit. Ráda bych tento způsob výuky využila i pro výuku slovní zásoby na jiná témata. Chlapec - dysgrafik pracoval stejně jako ostatní děti, neviděla jsem u něj během práce žádné problémy.

4. ročník:

V této skupině se vzdělává dívka s dysgrafií.

Word dominoes - Slovní domino (viz 6.4.5)

Dominové kartičky jsem ocenila jako dobrý nápad pro opakování slovní zásoby. Děti to bavilo mnohem více, než když si slovíčka opakujeme jen ústně. Bylo pro ně trochu těžké sestavovat kostky samostatně, proto jsem je po chvíli spojila do dvojic. Práce by jim jinak trvala moc dlouho a asi by je ani takovou dobu nebavila.

Ve dvojicích se dětem dařilo velmi dobře. Dokonce někteří ještě po dokončení celého „hada“ sami vymysleli a připsali několik dalších kartiček. Dívka s dysgrafií

pracovala dobře, k tomu jí také napomohlo, že byla ve dvojici se svou kamarádkou, která jí často ochotně pomáhá, pokud se jí něco nedaří nebo potřebuje více času. Aktivita se mi líbila, jen vyžaduje více času na přípravu.

Listening comprehension - Porozumění slyšenému textu (viz 6.4.6)

Tento typ aktivity zapojují běžně do své výuky. Děti s ní tedy neměly velký problém. Postupovali jsme po jednotlivých otázkách a text jsem četla celkem pětkrát. Pak už všechny děti dokázaly doplnit odpovědi. Dívka s dysgrafií pracovala s ostatními, ale nepodala svůj obvyklý výkon. Zřejmě byla ovlivněna špatnou náladou, kterou jí způsobila špatná známka z předchozí hodiny českého jazyka. Dívka celou přestávku proplakala a neměla chuť do jakékoli práce. Celkově byla aktivita úspěšná a děti ji dobře zvládly. Nebylo to pro ně ale nic nového a neobvyklého.

Silent interview - Tichý rozhovor (viz 6.4.7)

Aktivita je velmi zajímavá. Dává příležitost vyjádřit se i dětem, které běžně v hodinách nechtějí mluvit. Žákům se činnost líbila a bavila je. Psali zajímavé a vtipné rozhovory, někteří je i nadšeně četli zbytku třídy. Rozhovory jsem si nakonec vybírala. Při jejich následném opravování jsem si alespoň mohla ověřit, ve kterých gramatických jevech mají žáci rezervy. Toho jsem využila při přípravě na další hodinu. Dívka s dysgrafií pracovala opět ve dvojici se svou kamarádkou, která jí pomáhala se psanou podobou slov. Tato aktivita je velmi přínosná jak pro děti, tak i pro učitele.

Find the opposite word - Najdi slovo opačného významu (viz 6.4.8)

Tuto aktivitu jsme si moc užili. Pantomima při hledání dvojice byla pro děti velikou zábavou. Dívka s dysgrafií se zapojila bez potíží. Všem dětem se nakonec podařilo najít správnou dvojici. Aktivita je výborným způsobem pro procvičování nejen přídavných jmen. Určitě ji budu dále využívat.

5. ročník:

V této skupině se vzdělává chlapec s dysgrafií a chlapec s dyslexií a dysgrafií.

The first letter game - Hra na první písmeno (viz 6.4.9)

Aktivita je vhodná pro opakování a rozšiřování slovní zásoby. Děti si tuto hru zahrály s nadšením. Jedna dívka dokonce navrhla, že by podobnou hru, ale s jinými kategoriemi vytvořila doma. Dětem se poměrně dobře dařilo vymýšlet slova, někdy jsem jim ale musela dát malou nápovědu. Některé z kategorií pro ně ale byly docela obtížné, např. country, type of transport, something powered by electricity. Myslím si, že v těchto oblastech ještě nemají dostatečnou slovní zásobu. Zároveň může být tato hra jednou z možností, jak ji obohatit.

Chlapci se specifickými poruchami učení neměli velké potíže při hře, což příkládám zejména týmové spolupráci ve skupinách. Aktivita děti zaujala a podařila se.

Present continuous tense - Přítomný čas průběhový (viz 6.4.10)

Podobné aktivity s žáky provádíme v pracovním sešitě nebo na pracovních listech, které jim sama vytvářím. Pro děti to byla poměrně obvyklá činnost. Je důležité je pro ni dobře motivovat, vyplňování cvičení je jinak moc dlouho nebaví. Je dobře, že cvičení byla různorodá a zároveň na sebe navazovala.

Chlapci s poruchami učení pracovali v rámci svých možností. Jeden z nich zvládl cvičení s pomocí spolužačky, druhému jsem musela hodně pomáhat já. Cvičení řešil spíše ústní formou, s psanou podobou potřeboval pomoci. I tak nakonec všechny děti zvládly vyplnit celý pracovní list. Aktivita je vhodná k procvičení gramatických jevů, pro děti s vážnějším typem poruch učení bych ji raději zkrátila.

Reading comprehension - Porozumění čtenému textu (viz 6.4.11)

Na tento způsob práce jsou moji žáci také zvyklí. Doplnění profesí jim šlo docela dobře, společné čtení některé spíše zdržovalo. Zdatnější čtenáři nedokázali čekat a četli si další odstavce již dopředu. Několik slovíček jsme si museli objasnit.

Chlapci s poruchami učení se zapojili bez větších potíží, jen jim čtení

a porozumění textu zabralo více času. To ale nevadilo, ostatní děti zatím využily možnost přikreslit si k textu obrázky. Aktivita se zdařila a budeme ji dále využívat k tréninku porozumění textu.

Guess it! - Uhodni to! (viz 6.4.12)

Aktivita byla velmi zábavná. Kromě připravených kartiček jsme vymýšleli i další výrazy k hádání. Překvapila mě jedna dívka, která v hodinách téměř nepromluví. Když přišla na řadu, popsala své slovo velmi výstižným způsobem a téměř bez chyby. Dokonce i spolužáci jí za tento výkon spontánně zatleskali.

Chlapci s poruchami učení se zapojili bez potíží. Chlapec s dyslexií a dysgrafií má sice slabší slovní zásobu, ale s úkolem se vypořádal po svém, využíval pantomimu a hledal jednoduchá slova. Aktivita se povedla, děti se dobře bavily a zároveň trénovaly ústní projev, což je velkým přínosem pro výuku anglického jazyka.

Celkové hodnocení aktivit:

Jsem ráda, že jsem mohla tyto aktivity zařadit do své výuky. Většinu z nich hodlám i dále využívat v hodinách anglického jazyka. Aktivity jsou mířeny na výuku žáků se specifickými poruchami učení, což se projevilo i v jejich průběhu. Až na drobné nedostatky se všichni žáci s poruchami učení mohli do činností plnohodnotně zapojit a dokázali je zvládnout. To je pro ně velmi důležité, protože často kvůli poruchám učení zažívají pocit neúspěchu. Vzniklé nedostatky připisují spíše individuálním požadavkům svých žáků. Soubor aktivit je pro mě velkým přínosem a také inspirací pro vlastní přípravu dalších podobných materiálů.

6.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Metod, strategií a způsobů výuky dětí se specifickými poruchami učení je mnoho. Všechny metody prezentované v této diplomové práci jsou vyzkoušené v praxi a dají se s úspěchem využívat při vzdělávání dětí s poruchami učení. Jedná se tedy o metody, které mohou doporučit a je pouze záležitostí každého vyučujícího, zda a jakým způsobem je použije. Samozřejmě všechny strategie a přístupy nemusí mít pozitivní vliv na každé dítě s poruchou učení, ale je třeba brát v úvahu jeho konkrétní potřeby,

požadavky, schopnosti a dovednosti. Jinými slovy, je třeba tyto metody přizpůsobit jednotlivým žákům - individualizovat je. Naší největší snahou by tedy mělo být nalezení nejvhodnějšího způsobu, jak konkrétnímu dítěti usnadnit cestu k přirozenému a efektivnímu učení, které pro něj bude více přínosem než „trápením“.

Jedním z cílů akčního výzkumu bylo nalezení odpovědi na otázku:

Naučí se děti s poruchami učení anglický jazyk lépe/rychleji za pomoci speciálně vytvořených postupů cílených na jejich specifické potřeby?

Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že žáci s poruchami velmi dobře spolupracují při využívání speciálně vytvořených metod, které jsou cíleny na usnadnění učení pomocí preference individuálně vhodných výukových strategií. Tyto děti se učí efektivněji pomocí metod zaměřených na specifika konkrétní poruchy učení, než by se učili při užití běžných pedagogických postupů.

Mohu konstatovat, že nezbytnou součástí každodenních činností se žáky se specifickými poruchami učení jsou alternativní metody. Tyto metody pomáhají nejen učitelům při vzdělávání a nápravných aktivitách u dětí se specifickými poruchami učení, ale také žákům umožňují lepší zvládnutí anglického jazyka. Specificky cílené metody umožňují žákům s poruchami učení zažít pocit úspěchu při výuce anglického, či jiného cizího jazyka. To také považuji za nejdůležitější motivační prvek celého vzdělávání.

Jedním z našich úkolů při snaze zefektivnit výuku těchto žáků je zjištění, zda konkrétnímu dítěti vyhovuje auditivně nebo vizuálně zaměřený výuka. Tomuto zjištění bychom pak měli přizpůsobit způsob předávání informací. Samozřejmě není možné ani jednu z těchto složek zcela vynechat, jelikož děti se s nimi budou setkávat i v jiných situacích praktického života. Na tuto složku jazyka, tedy praktické využití, bychom se měli soustředit. Nejlépe tedy děti často uvádět do situací, kdy se budou s jazykem setkávat co nejvíce - poslechové aktivity, písničky, dramatizace příběhů a pohádek apod.

Výzkum, který jsem provedla, mi pomohl mnoho z výše jmenovaných předpokladů pro efektivní výuku objasnit a také potvrdit. Tato zjištění jsou pro moji budoucí pedagogickou praxi velkým přínosem.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo objasnění pojmu specifické poruchy učení a jeho zasazení do souvislosti s výukou anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Této problematice jsem se věnovala jak po stránce teoretické, tak i prakticky, ve vlastní pedagogické praxi. Součástí praktické části diplomové práce je soubor výukových metod využitelný v hodinách anglického jazyka. Jednotlivé aktivity jsou zaměřeny na rozvoj jazykových kompetencí - poslechové činnosti s porozuměním, čtení s porozuměním, psaní a mluvený projev.

Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že při výuce anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení je výhodné volit alternativní formy a metody výuky.

Shrnu-li výsledné poznatky z obou částí diplomové práce, dopracuji se k metodám, které u dětí s poruchami učení působí efektivně a mají na jejich učení jednoznačně pozitivní vliv. Je to zejména individuální přístup k dítěti a multisenzorický způsob výuky. Tyto výukové strategie pomáhají dětem se specifickými poruchami učení k lepšímu postoji k učení i k získání lepších výsledků. Kromě těchto složek výuky, za něž je zodpovědný pedagog, je samozřejmě nutná i pravidelná a věcná komunikace s rodiči, kteří by měli kromě domácí přípravy v dítěti podpořit další snahu, vhodně jej motivovat a na druhou stranu zbytečně nepřetěžovat.

V dnešní době je již v našem školství vytvořen poměrně slušný systém odborné péče o děti se specifickými poruchami učení. I tak je ale pro jejich další rozvoj důležité a přínosné hledat jiné, neotřelé metody a způsoby, které by jim učení zpestřily a zaujaly je natolik, aby se bez zbytečného stresu dokázaly učit novým poznatkům. K tomu bych ráda přispěla i svou diplomovou prací. Doufám, že bude jiným pedagogům přinejmenším inspirací a oporou při výuce anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení.

Literatura a informační zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, et al. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. 1. Brno : Paido, 2007. 290 s. ISBN 978-80-7315-162-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* 1. Brno : Paido, 2008. 368 s. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.* 1. Brno : Paido, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7315-201-7.

BENDER, William. *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. 1st ed. Corwin Press, 2007. 224 s. ISBN 14-129-544-60.

ČECHOVÁ, Barbara, et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. 1. Praha : Scio, 2006. 180 s. ISBN 80-86910-53-9.

DAWSON, Colin. *Teaching English as a foreign language*. 2nd ed. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons, 1985. 64 s. ISBN 0-245-53929-8.

DEAN, Alan; HEGARTY, Seamus. *Learning for independence*. 1st ed. London : FEU, 1984. 130 s. ISBN 0-946469-42-3.

GERNGROSS, Gunter ; PUCHTA, Herbert. *Do and understand*. 2nd ed. Malaysia : Longman, 1997. 86 s. ISBN 0582-29896-2.

HANŠPACHOVÁ, Jana; ŘANDOVÁ, Zuzana. *Angličtina plná her*. 1. Praha : Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7178-790-6.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 11. doplň. vyd. New York: Longman, 1989. 252 s. ISBN 0-582-74612-4.

HERRELL, Adrienne; JORDAN, Michael. *Fifty strategies for teaching English language learners*. 2nd ed. New Jersey : Pearson Education, 2004. 285 s. ISBN 0-13-098462-0.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. 2. rozšíř. vyd. Praha : D + H, 2009. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. 2. uprav. vyd. Praha : D + H, 2008. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2002. 414 s. ISBN 80-86473-23-6.
- KUCHARSKÁ, Anna, et al. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. Praha : Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-294-7.
- MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. *Classroom instruction that works*. 1st ed. USA : ASCD, 2001. 178 s. ISBN 0-87120-540-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie : Specifické poruchy čtení*. 3. rozš. vyd. Praha : H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. Praha : Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2003. 46 s. ISBN 80-7290-115-X.
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : Rozvoj vnímání a poznávání*. 4. Praha : Portál, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učním a chováním*. 1. Praha : Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- UR, Penny. *Grammar practice activities*. 7th ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 288 s. ISBN 0-521-33847-6.

WATCYN-JONES, Peter. *Pair work 2*. 1st ed. London : Longman, 2002. 96 s. ISBN 97-8058-251-462-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. doplň. vyd. Praha : Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana; JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 2. Praha : D + H, 2006. 44 s. ISBN 80-903579-4-6.

Metodický portál RVP [online]. c2005, [cit. 20. prosince 2011]. Dostupný na WWW: <http://www.rvp.cz>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. MŠMT c 17. února 2005, [cit. 16. prosince 2011]. Dostupný na WWW:< <http://www.msmt.cz> >

