

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ
FAKULTA**

Katedra speciální pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Janka Kociánová

**Výuka angličtiny u žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 9. července 2017

Janka Kociánová

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za její ochotu, za trpělivý a pečlivý přístup, za pomoc při získávání podkladů a za cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem kolegyním a kolegům z řad respondentů, kteří se podělili o své zkušenosti a poskytli údaje pro mou diplomovou práci.

Janka Kociánová

.....

NÁZEV:

Výuka angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

AUTOR:

Janka Kociánová

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra speciální pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Práce se zabývá výukou angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení (dále SPU). V teoretické části je popsána problematika žáků s SPU a didaktika anglického jazyka. Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny u žáků s SPU na základních školách, byly zjišťovány využívané formy výuky, nejčastěji využívané pomůcky (učebnice, materiály apod.) a postupy při výuce. Pro výzkum byly zvoleny kvantitativní i kvalitativní metody - dotazníkové šetření (dotazník pro učitele), analýza pomůcek a materiálů, rozhovory s vyučujícími a kazuistiky. Na základě získaných údajů je vyhodnocena efektivita různých aktivit a je uveden výčet doporučených učebních pomůcek, materiálů a zdrojů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Angličtina, cizí jazyk, dyslexie, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení

TITLE:

Teaching English and Pupils with Special Educational Needs

AUTHOR:

Janka Kociánová

DEPARTMENT:

Department of Special Education

SUPERVISOR:

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

ABSTRACT:

The thesis deals with the teaching of English of pupils with special educational needs, focusing on pupils with specific learning disabilities (SLD). The issue of pupils with SLD and didactics of English language are described in the theoretical part. The aim of the practical part was to find out how pupils with SLD are taught English in primary schools, which forms of education, the most frequently aids (textbooks, materials, etc.) and methods are used. Quantitative as well as qualitative methods were chosen for the research – the questionnaire survey (the questionnaire for teachers), aids and analysis of materials, interviews with teachers and case studies. On the basis of the obtained data, the effectiveness of the various activities is evaluated and a list of the recommended teaching aids, materials and resources is presented.

KEYWORDS:

English, dyslexia, Foreign Language, special educational needs, specific learning difficulties

OBSAH

1	OBSAH	6
2	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	9
3	ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA	9
3.1	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	9
3.1.1	Specifické poruchy učení	9
3.1.2	Výuka cizích jazyků u žáků s SPU	14
4	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
4.1	Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	18
5	DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA	19
5.1	Činitelé výuky cizího jazyka.....	20
5.2	Východiska a souvislosti výuky angličtiny	25
5.3	Zásady a postupy při výuce angličtiny	29
5.4	Jazykové prostředky	33
5.4.1	Slovní zásoba	33
5.4.2	Gramatika.....	35
5.4.3	Zvukové prostředky	35
5.4.4	Grafické prostředky	37
5.5	Cílové dovednosti	37
	PRAKTICKÁ ČÁST	43
6	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
6.1	Výzkumný cíl.....	43
6.2	Výzkumné otázky	44
6.3	Metodika výzkumu	44
6.4	Výzkumný vzorek.....	45
7	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	46
7.1	Dotazníkové šetření	46
7.1.1	Nejvhodnější forma výuky angličtiny pro žáky s SPU	46
7.1.2	Využívání stejných učebnic a pomůcek pro žáky s SPU a pro ostatní žáky	47
7.1.3	Pomůcky využívané při výuce angličtiny	48
7.1.4	Příprava na hodiny angličtiny a další vzdělávání pedagogických pracovníků	49
7.1.5	Cílové dovednosti u žáků s SPU	50
7.1.6	Domácí úkoly a hodnocení u žáků s SPU	51
7.1.7	Efektivita aktivit při výuce žáků s SPU v hodinách angličtiny	52
7.1.8	Osvědčené učební pomůcky, materiály a zdroje pro výuku žáků s SPU	56
7.1.9	Jazykové školy a žáci s poruchami učení.....	64
7.2	Kazuistiky - výuka angličtiny u dvou žáků s dyslexií	65
7.2.1	Vyšetření pedagogicko psychologické poradny	66
7.2.2	Rozhovory s vyučujícími angličtiny	67
7.2.3	Reflexe z doučování.....	69
8	DISKUZE K VÝSLEDKŮM – TEORIE VS. PRAXE	73
8.1	Dotazníkové šetření	73
8.2	Kazuistiky - výuka angličtiny u dvou žáků s dyslexií	75
9	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78
	SEZNAM ZKRATEK	82
10	PŘÍLOHA	83

1 ÚVOD

Žijeme v globalizovaném světě, který se (alespoň tedy jeho západní část) do jisté míry unifikuje a znalost cizí řeči patří mezi nezbytné dovednosti, pokud chceme „jít s dobou“. Ještě než se zamyslíme nad zvláštností řeči a jazyka, přenesme se od současné doby do historie a na filozofickou vlnu. Proč každý národ hovoří jiným jazykem? Proč si lidé na celém světě nerozumí? Od pradávna je známa pověst o stavbě babylonské věže, kterou chtěl král Naboplassar nechat vystavit, aby byl blíž nebi. Ale Bůh jeho pýchu potrestal tak, že „zmátl lidem jazyky“. Od té doby se prý lidé na celém světě nemohou domluvit. Jak se vyvíjela lidská společnost, docházelo k různým přesunům národů, začali si lidé uvědomovat důležitost schopnosti domluvit se cizím jazykem.

První se cizím řečem učili kněží, kteří překládali cizí, především náboženské texty. Znalost cizích jazyků byla později samozřejmostí u obchodníků nebo členů společensky výše postavených vrstev. Bylo tomu tak od dob starého Řecka a Říma, po středověk a je tomu tak až do dnešních dnů, s tím rozdílem, že znalost cizí řeči není již výsadou vyšších vrstev, ale všech bez rozdílu. Stejně jako tomu bylo u čtení a psaní. Bez těchto dovedností by byla naše společnost výrazně ochuzena. Nemohli bychom využívat vynálezů, nevěděli bychom nic o naší historii, nemluvili o ochuzení v umělecké sféře, kde bychom nemohli číst moudré knihy, romány a básně. Nemůžeme opomenout také snahu o vytvoření tzv. umělých jazyků, které měly zajistit snadnější výuku (mezi nejznámější patří Esperanto). A ať už chceme nebo ne, cizí jazyky pronikají i do jazyků národních a mění jejich strukturu. Takže i my používáme výrazy původem z němčiny nebo právě angličtiny.

I když se můžeme v současnosti setkat i s trendem opačným, kdy si státy nebo národy brání své národní jazyky. Tento trend lze sledovat v různých zemích, např. v sousedním Slovensku, které má vlastní zákon na ochranu slovenského jazyka. I my můžeme sledovat, že dnešní mladí používají mnoho anglických slov v běžné mluvě a v odborných textech nalézáme – podle mého názoru – někdy až přemíru cizích slov, jako by mělo platit, že čím méně srozumitelný text, tím je pisatel vzdělanější.

Mezi první jazyky, které se v Evropě vyučovaly, patří pravděpodobně hebrejšтина, řečtina a latina. Později to byly jazyky anglosaské, germánské, slovanské. V naší zemi jsou v současné době nejčastěji vyučované jazyky angličtina, němčina, francouzština, španělština, ruština a italština. Také na základních školách se vyučuje zejména anglický jazyk, německý jazyk a ruský jazyk.

Od historie tedy přecházíme k současnosti. Není pochyb o důležitosti znalosti alespoň jednoho světového jazyka už na úrovni základní školy, a to u VŠECH žáků, i u těch žáků, kteří mají nějaké ztížené podmínky se získáváním vzdělání – ti se podle platné legislativy označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také SVP). První otázka, která většinu lidí napadne, je, proč se mají žáci s problémy se školními dovednostmi učit cizí jazyk, když stěží zvládají např. písemnou komunikaci v češtině. Nejde jen o trend související s globalizací, ale podle mého názoru jde o rozšíření vědomostí, dovedností, o podporu rozumových schopností, protože učení se cizímu jazyku významně zapojuje mozek do činnosti. Samozřejmě, jsou kategorie žáků, zejména žáků s těžšími formami mentálního postižení, u nichž je prioritou získání těch nejzákladnějších klíčových kompetencí. Ale ani toto nelze paušalizovat – ve své praxi jsem se setkala i s případem žáka s diagnostikovaným středně těžkým mentálním postižením, jež měl velký zájem o výuku angličtiny a zvládal několik základních anglických slov. A ačkoli toto není přímo předmětem této práce, nesmíme zapomínat na celoživotní vzdělávání, stále se objevují „noví studenti“ z řad dospělé populace školy odrostlé, kteří se i v pozdějším věku začínají věnovat cizímu jazyku, ať už kvůli zaměstnání - chtějí zlepšit své postavení na trhu práce, nebo se prostě nechtějí cítit trapně, že se neumí dorozumět s cizinci. Ale o tom by v dnešní době více mohli pohovořit kolegové z oboru andragogiky a gerontopedagogiky.

O angličtinu se zajímám od střední školy, a protože jsem přesvědčená, že má své místo v životě, snažím se ji „propagovat“ také u žáků se SVP a správně je motivovat. Proto jsem si zvolila téma Výuka angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Neb souhlasím se všeobecně známým příslovím „QUOT LINGUAS CALLES, TOT HOMINES VALES“ (Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem).

TEORETICKÁ ČÁST

2 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA

2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Novela Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje žáka (dítě, studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16 jako osobu, „... která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturním prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“.

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, **závažnými vývojovými poruchami učení** neboli **specifickými poruchami učení**, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

2.1.1 Specifické poruchy učení

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) z roku 1992 (10. revize) jsou specifické poruchy učení označeny řadou **F 81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností**. V odborné literatuře se setkáváme s několika označeními (poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, vývojové poruchy) a také definicemi. Jako stručnou a výstižnou definici uvádím tu, kde jsou **specifické poruchy učení** definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti* (Jucovičová, 2007, s. 4)“.

Prof. Matějček propagoval definici vycházející z americké definice z roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je*

mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Janderková, 2016, s. 9)“.

Mezi tyto poruchy patří:

- dyslexie – porucha čtení
(podle MKN F 81.0 – Specifické poruchy čtení)
- dysgrafie – porucha psaní (grafického projevu)
(podle MKN F 81.1 – Specifické poruchy psaní)
- dyskalkulie – porucha matematických schopností
(podle MKN F 81.2 – Specifické poruchy počítání)

MKN uvádí také typ

- F 81.3 – Smíšená porucha školních dovedností

Dále se můžeme v praxi setkat s dalšími poruchami, a to

- dysortografie – porucha pravopisu
- dyspraxie – porucha motorických schopností
- dyspinxie – porucha výtvarných schopností
- dysmúzie – porucha hudebních schopností.

Posledně dvě jmenované se v praxi příliš nediagnostikují a jsou spíše českým specifíkem (Janderková, 2016).

Příčiny těchto poruch jsou různé, často se uvádí dědičnost nebo změny ve struktuře a fungování mozku (Zelinková, 2005). Uvedené poruchy se mohou objevit v různé míře závažnosti a stejně jako ostatní se mohou vyjádřit stupni – lehká porucha, středně těžká, těžká. Tyto poruchy jsou následkem deficitů kognitivně-percepčních funkcí. Mezi tyto funkce patří zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání času, prostorové vnímání, dále paměť, motorika, řeč, ale také vzájemná součinnost těchto funkcí. Specifické poruchy učení nejsou následkem organického poškození mozku, ale jde o deficity funkcí a není při nich postižen intelekt (Janderková, 2016).

Není pravdou, že žáci s poruchami učení se objeví vždy už na prvním stupni základní školy. Problémy se mohou zjistit dodatečně až na druhém stupni. Do té doby mohly být poruchy kompenzovány, kdy je žák vyrovnával např. vysokou inteligencí. A spíše na druhém stupni mohou mít žáci s SPU další přidružené problémy – např. psychosomatické, snížené sebevědomí a sebehodnocení a strach z neúspěchu (Jucovičová, 2007).

Na druhou stranu není pravdou, že osoby s dyslexií jsou odsouzeni k celoživotnímu neúspěchu – také mezi slavnými lidmi jsou „dyslektici“, prof. Matějček uvádí, že „40 % ze 300 milionářů byli diagnostikováni jako dyslektici (Matějček in Zelinková, 2005, s. 5)“. Jako pravděpodobně nejznámější osobnosti se uvádí např. A. Einstein, L. da Vinci, L. van Beethoven, W. Churchill, G. Washington a další (Petty, 2013).

Žáci s SPU mají nárok na podpůrná opatření, při jejich vzdělávání jsou využívány různé metody (např. metody podporující vnímání podle typu učení – sluchová vs. zraková cesta), dále jsou často využívány např. jednodušší diktáty, upřednostňování pracovních listů, do kterých žák spíše doplňuje. Není vhodné podtrhávání a zvýrazňování chyb, protože se pak tyto spíše zapamatují. Důležitá je představitost, protože u většiny paměťových technik jí využíváme. Učení se cizímu jazyku je paměťová operace, kdy se pracuje se všemi druhy paměti. U těchto žáků je důležitá také domácí příprava. Jucovičová (2007) doporučuje dodržovat určitá pravidla – např. jednotný čas učení, určené místo, změnu činností během učení, dokonce i změnu polohy. Na podporu a reedukaci kognitivně percepčních funkcí se využívají různá cvičení (viz níže).

U žáků s SPU je vhodné podporovat zejména oslabené dílčí funkce, mezi které patří zrakové vnímání, sluchové vnímání, orientace v čase, orientace na ploše a v prostoru, intermodální kódování, koordinace oko a ruka (Janderková a kol., 2016).

Zrakové vnímání je pro čtení zásadní (s výjimkou osob čtoucích Braillovým písmem). Zrakem vnímáme 70 až 80 % informací z okolního světa.

Problémy ve zrakovém vnímání se mohou objevit už v předškolním věku a nemusí vždy znamenat orgánové postižení. Proto je vhodné zabývat se procvičováním oblastí a

funkcí, aby se zabránilo pozdějším potížím ve školním věku při čtení, psaní a počítání, např. záměna písmen lišících se detailem nebo polohou. (Bednářová, 2015).

U zrakového vnímání můžeme procvičovat následující oblasti:

- analýza a syntéza – lze využívat různá puzzle, rozstříhané obrázky nebo slova a jejich skládání
- diferenciaci / rozlišování – „figura a pozadí“, hledání podobností a rozdílů
- procvičování zrakové paměti – tato oblast se dá procvičovat např. tzv. Kimovou hrou. (Janderková a kol., 2016)

Žáci s dyslexií mohou mít problémy také s udržení očních pohybů, objevuje se u nich regrese (navracení se očima zpět) nebo chaotické pohyby očí. Pro nápravu se používají např. cvičení na podporu pohybu očí zleva doprava nebo se využívají tzv. čtecí okénka (Zelinková, 2015).

Je však potřeba vzít v potaz i složité procesy v mozku, které se podílejí na zrakovém vnímání. Pomocí diagnostických nástrojů lze zjistit přesně potíže (např. problémy s identifikací odlišností v detailech, pravolevé orientaci) a ty pak napravovat. Na vnímání polohy obrázku se podílí jiná část mozku než na rozlišení tvaru a polohy písmen. Mohou nastat případy, kdy např. dítě správně rozliší obrázky, ale má problémy se čtením. Pokud žák začne vnímat písmena, bude zapojena odpovídající část mozku (Vágnerová in Svoboda, 2009).

Sluchové vnímání je další dílčí funkce, která se významně podílí - kromě jiného - také na schopnosti číst a psát. Oslabení ve sluchové percepci může proto působit potíže právě ve čtení a psaní. U čtení jsou to především problémy se spojováním písmen do slabik a slabik do slov, osvojování nevhodných čtenářských strategií jako např. dvojité čtení, domýšlení slov apod. U psaní může docházet ke komolení slov, vynechávání, přehazování nebo záměny písmen, problémy v určování měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých souhlásek, dlouhých a krátkých samohlásek. Pro podporu správné funkce sluchu je vhodné podporovat naslouchání (určování směru zvuku, poznávání předmětů podle zvuku, rozeznávání melodií písní), zařazovat cvičení na sluchové rozlišování / diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu (např. určování pozice písmena ve slově – zda je na začátku, uprostřed nebo na konci, práce s rýmy,

vytleskávání slabik apod.). Dále je vhodné podporovat vnímání rytmu. (Bednářová, 2015).

Také Janderková (2016) navrhuje především zařazovat procvičování sluchové diference (rozpoznávání sluchových podnětů - figury a pozadí), analýzu a syntézu (skládání vyslovených slabik nebo písmen do slova), hry jako slovní fotbal, na procvičování paměti opakování slov, vět, veršů, rytmů apod.

Orientace v čase neboli **vnímání času** je další důležitá dílčí funkce a její oslabení se může promítat do čtení a psaní (opět zejména potíže s pořadím, záměnami a vynecháváním písmen), ale také problémy s „hospodařením s časem“ (s rozvržením času na provedení úkolů, s automatizací činností, častá je nedochvilnost a chaotická příprava (Bednářová, 2015).

Na podporu orientace v čase je vhodné zařazovat např. úkoly na časový sled – z počátku zejména jmenování dnů v týdnu, měsíců, komentování událostí - co bylo nejdříve, co následovalo pak a nakonec, popis obrázků s příběhy apod.

Orientace v prostoru a na ploše patří mezi dovednosti, které získáváme pomocí zrakového, sluchového, pohybového a hmatového vnímání. Při oslabení této dílčí funkce může docházet k obtížnostem při čtení (v orientaci v textu), při psaní (směr psaní), ale také problémy v matematice (číselné řady, geometrie), v orientaci v mapách a notách a dokonce ve sportovních hrách a při ručních pracích. U oslabení je vhodné pracovat se slovními vazbami (nahore, dole, vpředu, vzadu, první, poslední, daleko, blízko apod.), s předložkami (nad, pod, před, za, vedle atd.), orientací v okolí a také orientací na druhé osobě (Bednářová, 2015).

Nesmíme zapomenout ani na **intermodální kódování** (spojení zrakových a sluchových podnětů, na **koordinaci oko – ruka**). Na podporu těchto funkcí lze využívat např. obtahování, obkreslování podle vzoru, navlékání korálek apod.

Kromě výše uvedených se u dyslektiků mohou projevit další problémy – např. narušení koordinace očních pohybů nebo motoriky mluvidel (Vágnerová in Svoboda, 2009).

Dále lze využívat např. tvoření a luštění křížovek, grafické značení, hledání v textu, čtení textu se zakrytím spodní nebo horní části slov, čtení textu s vynechanými písmeny, vytvoření „chybovníčku“ a další nepřeborné množství aktivit, které lze využít také při výuce cizího jazyka (Janderková a kol., 2016).

2.1.2 Výuka cizích jazyků u žáků s SPU

U žáků se specifickými poruchami učení je důležitý už výběr cizího jazyka a je potřeba vycházet z toho, o jakou poruchu se jedná. Angličtina bude složitější než němčina pro žáky s dyslexií a dysgrafií především z toho důvodu, že slova se jinak píšou a jinak vyslovují. Naproti tomu výhodou angličtiny je jednodušší gramatika. Zelinková (2015) uvádí dva subtypy dyslexie, podle nichž lze určit pravděpodobně vhodnější jazyk. „*Levohemisféroví dyslektici (čtou převážně na základě porozumění obsahu textu, jsou schopni si domýšlet) by mohli mít méně obtíží v angličtině. Pravohemisféroví dyslektici (čtou na základě percepčně-prostorových strategií, setrvávají na úrovni počátečního čtení, slabikují) budou zřejmě lépe zvládat němčinu*“ (Zelinková, 2015, s. 166).

Domněnka, že žáci s SPU, kteří nezvládnou jazyk mateřský, budou mít automaticky problém s jazykem cizím, není správná. Procvičováním oslabených funkcí lze zajistit výrazné zlepšení. Ale samozřejmě žáci s dyslexií budou muset vynaložit více úsilí při výuce. Nemohou využívat takové strategie jako při čtení mateřského jazyka – např. domýšlet text, mají problémy se čtením (rychlostí, správností, technikou, porozuměním), psaním (záměnou písmen), řečí (problémy s porozuměním a artikulací) atd. (Zelinková, 2015).

Problémy s angličtinou mají samozřejmě i žáci / rodilí mluvčí, pokud mají SPU. Také oni zaměňují slova, např. homonyma (know = vědět / no = ne), nebo píšou písmena podle výslovnosti (např. injoy namísto enjoy) apod. (Pokorná, 2001).

Zelinková (2006) uvádí následující faktory ovlivňující volbu jazyka:

- způsob čtení (např. globální čtení)
- zájem a motivace

- znalosti rodičů
- osobnost učitele
- bydliště (např. příhraniční oblasti)
- charakter jazyka

A jsme zase u mozku. Zajímavé je zjištění, že při mluvení různými jazyky jsou aktivovány různé části mozku (Zelinková, 2005).

Jak je uvedeno dále, je vhodné ihned na začátku zjistit, jaká cesta bude žákovi spíše vyhovovat, jaký je žák typ (vizuální, auditivní atd.). Dále je doporučováno

- „*co nejvíce názoru a co nejvíce konkretizovat*“ (Jucovičová, 2007, s. 55).
- „*upřednostňovat ústní ovládnutí slovní zásoby a frází před písemným*“ (Janderková, 2016, s. 89).
- „*omezovat hlasité čtení ... upřednostňovat praktické používání jazyka ... rozfázování osvojování nového učiva po menších úsecích*“ (Janderková, 2016, s. 125).

Při výuce dyslektiků je nanejvýš potřebné využívat všech smyslů. Např. při výuce slovní zásoby je vhodný následující postup:

- sluch (ucho) - několikerý poslech
- opakování slyšeného (ústa)
- zrak (oko) – vizuální podpora nového slova
- hmat (ruka) – psaní slova

(Betáková a kol., 2017).

Už v minulosti zahraniční odborníci poukazovali na obtíže při osvojování si cizího jazyka vycházející z poruch učení, zejména dyslexie. Ve výzkumech se hovoří o „*odlišném lingvistickém kódování*“ (Ganschowová, Sparks a Javorsky in Špačková, Kucharská, 2012, s. 191), které vychází z toho, že již bezproblémové osvojení mateřského jazyka je předpokladem pro osvojování cizího jazyka a že specifické poruchy učení mohou negativně ovlivnit nabývání všech rovin cizího jazyka (rovina fonologická, syntaktická a sémantická), nejen např. čtení. Ve školním roce 2005 / 2006 proběhlo výzkumné šetření, které mělo za cíl zjistit typy chyb v jednotlivých rovinách a

zjistit, zda se chyby liší u žáků s SPU a žáků srovnávací skupiny. Test obsahoval subtesty zaměřené na vizuální paměť, auditivní paměť, přízvukné slabiky, melodie vět a gramatiku. Výsledky jsou někdy překvapivé, např. že žáci ze srovnávací skupiny chybovali v první přízvukné slabice více než skupina žáků s SPU (autorky objasňují možnou příčinu tím, že se využívali strategie jako v mateřském jazyce, kde je přízvuk většinou na první slabice). V článku je dále uvedeno, že se v praxi můžeme často setkat s doporučením, že u žáků s dyslexií je často vhodnější využívat sluchové vnímání. Dále byla zajímavá dvě zjištění vyplývající z výsledků subtestu, a to že žáci s SPU jsou schopni využívat indukci a překvapivě žáci s SPU méně chybovali při přepisování. Z výzkumu pak vyplývá, že pro žáky s SPU je vhodný „*cílený trénink fonologických dovedností*“ (Špačková, Kucharská, 2012, s. 203) a že upřednostňování sluchové cesty není nejvhodnější. V úplném závěru výzkumu se autorky přiklání k názoru, že nejvhodnější při výuce cizího jazyka u žáků s SPU je „*multisenzorický strukturální přístup (multisensory structured language)*“ (tamtéž, s. 203).

U žáků se specifickými poruchami učení se tedy v cizích jazycích objevují určité specifické chyby – záměny písmen tvarově podobných, přidávání, vynechávání nebo přesmykování písmen, domýšlení konců slov. Při čtení jsou to odlišnosti v melodii a intonaci, komolení slov. Při psaní mohou žáci s SPU v souvislém textu vynechávat slova, psát předložkové vazby společně s jinými slovy apod. (Tůmová, 2001). Protože jde o chyby specifické, neměly by mít vliv na hodnocení žákovy práce.

K problematice výuky angličtiny u žáků s SPU se v březnu 2015 v Praze uskutečnila celostátní konference s názvem „**SEN in Language Lessons**“ s českým podtitulem „*Žáci se specifickými poruchami učení v hodinách cizích jazyků*“. Vedle prezentace různých výukových materiálů, učebnic, internetových zdrojů zde prezentovali své zkušenosti také kolegové ze škol specializujících se na výuku žáků s SPU. Některé tyto školy mají např. dvě hodiny týdně vyčleněné na podporu výuky angličtiny právě u těchto žáků. Na druhou stranu zde byla podporována společná výuka s využitím týmové spolupráce – pro žáky s SPU je důležitý pocit, že i oni jsou součástí týmu. Je potřeba chválit tyto žáky za každý pokrok, nestresovat je např. úkoly na čas.

Problémem u žáků s SPU může být také změna učitele, zejména pokud je učitelem rodilý mluvčí, kdy je třeba vzít v úvahu i to, že se žák s rodilým mluvčím nedohovoří a navíc rodilý mluvčí může psát jiným stylem písma. Některé školy v rámci disponibilní časové dotace posilují hodiny cizího jazyka.

Při výuce se využívají různé pomůcky, metody, hry nebo myšlenkové mapy. Pravděpodobně nejpoužívanější učebnice jsou učebnice z vydavatelství univerzit Cambridge a Oxford. Tyto nabízí různé podklady i na svých internetových stránkách.

Žáci s SPU mohou být dále vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, který může zohlednit jejich výkony. Při tvorbě IVP by měli učitelé respektovat vzdělávací programy a zároveň i individualitu dítěte (ovšem ne na úkor kvality vzdělání, aby žáci neměli zbytečné úlevy), vycházet z doporučení školského poradenského zařízení, ale také z diagnostiky učitele, a měli by sledovat cíle (Zelinková, 2005).

3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Děti, žáci a studenti v tuzemských školách jsou vzdělávání podle školních vzdělávacích programů, které školy vypracovávají na základě Rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy jsou „živé dokumenty“ a jejich náplně se mohou u jednotlivých škol lišit, ale základní obsahy a cíle musí být totožné s příslušným RVP.

Základní vzdělávání je určováno Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. MŠMT vydalo také **Standardy** pro různé vzdělávací obory, konkrétně pro Český jazyk a literaturu, Matematiku a její aplikace, **Anglický jazyk**, Francouzský a Německý jazyk. Tyto standardy obsahují „*minimální cílové požadavky*“ Standardy RVP ZV, 2013, [citace 8.7.2017]. V souvislosti se zrušením přílohy pro žáky

s lehkým mentálním postižením (LMP) a se zavedením podpůrných opatření byl RVP ZV dále upraven a doplněn, takže s účinností od září 2016 obsahuje vždy **minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření** (RVP ZV, 2017, [citace 8.7.2017]).“

3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Podle RVP ZV přispívá cizí jazyk k „*chápaní a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem ... osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. ... a umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice* (RVP ZV, 2017, s. 16 - 17 [citace 8.7.2017]).“

Podle cílového zaměření cizí jazyk „*směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápaní jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*

- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání (RVP ZV, 2017, s. 17 [citace 8.7.2017]).“*

V RVP ZV je obsažen také vzdělávací obsah a očekávané výstupy podle období na 1. stupeň – 1. období, 1. stupeň – 2. období a 2. stupeň.

Obsah vzdělávací oblasti je zde členěn na řečové dovednosti, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a psaní.

4 DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA

V průběhu historie pedagogiky se hledaly různé cesty, jak správně vyučovat cizí jazyky, moderním slovníkem řečeno, jak zefektivnit výuku. Efektivním vyučováním se zabývá právě **didaktika anglického jazyka**, která v sobě zahrnuje několik složek a spolupracuje s dalšími vědními obory.

R. Choděra (2013, s. 15), který se zabývá didaktikou cizích jazyků v novém pojetí, definuje, že předmět didaktiky cizích jazyků se vlastně „zabývá tím, jak se cizímu jazyku co nejlépe naučit“.

Nejdříve je potřeba si ujasnit, že výuka cizího jazyka se významně podílí na rozvoji dalších faktorů. Jak uvádí Hendrich (1988, s. 13): „*Již samo poznávání jiného jazykového systému, odlišného způsobu jazykových i myšlenkových asociací a formulací představuje účinný faktor bystřící a cvičící pozornost a soudnost, smysl pro sledování a chápání vztahů mezi jevy, faktor zdokonalující logické myšlení i paměť a vytvářející či posilující cenné pracovní návyky důležité z hlediska celoživotního vzdělávání*“.

Nejdůležitější při všech činnostech je samozřejmě **motivace**. U většiny žáků lze nalézt způsob zaujetí poměrně snadno. Jak ale namotivovat např. žáka bez zájmu, či dokonce s nechutí k učení? Protože na výuce se podílí více činitelů, lze vždy najít

minimálně alespoň jeden, který může výrazně pozitivně ovlivnit vztah k vyučovanému předmětu.

4.1 Činitelé výuky cizího jazyka

Hendrich (1988) v Didaktice cizích jazyků mezi činitele cizojazyčné výuky řadí cíl, učivo, učitele, žáka, organizační podmínky, materiální podmínky a vyučovací metody a postupy. Jednotlivé činitele jsou následně blíže specifikovány.

Hendrich (1988) jako cíl uvádí složku **komunikativní**, neboli **praktickou**, a **vzdělávací a výchovnou**. Stejně cíle uvádí také Choděra (2013) – tj. **cíl jazykový**, **vzdělávací a výchovný**, rozlišuje cíle **širší** a **užší**, **konečné** a **průběžné** (vyučovací hodiny). Cíle dále rozvíjí kompetence, Choděra (tamtéž) uvádí **kompetenci lingvistickou** (zahrnuje povědomí „o jazyce“), od které odlišuje **kompetenci jazykovou** (lingvální) – vědomost „z jazyka“, **kompetenci řečovou** a **kompetenci komunikativní**.

Cíle v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP) jsou založeny především na tvorbě a rozvíjení klíčových kompetencí (více viz kapitola 4.1).

Učitel je prostředník, který předává žákům poznatky a vede je k dosažení cílů. Není pochyb o tom, že může žáky k předmětu nadchnout nebo naopak jim může předmět „znechutit“ – ať už svým stylem výuky nebo svým postojem. Vyučující musí mít patřičné vědomosti a znalosti z vyučovaného předmětu, v dnešní době je samozřejmostí pedagogické vzdělání. Mezi profesní dovednosti patří teoretické a praktické znalosti jazyka, lingvistické, pedagogické a psychologické, měl by mít také organizační schopnosti (Hendrich, 1988). Dále Hendrich uvádí nebezpečí ať už vědomého nebo nevědomého upřednostňování žáků, kdy si učitel dělí žáky na oblíbené a neoblíbené. Důležité je však patřičné nadšení a schopnost empatie. Na druhou stranu nemusí být vynikajícím odborníkem, zde neplatí, že stoprocentní odborník (např. vynikající tlumočník nebo překladatel) rovná se dobrý učitel. Učitel může své znalosti prohlubovat dalším studiem jazyka, může využívat nepřeberné množství kurzů a

seminářů. Jsou i specializované internetové stránky, které jim pomáhají při výuce, a také instituce, pro angličtinu je to např. známý British Council.

Zvláštní důraz je kladen na profesní připravenost učitelů cizího jazyka. Vedle výše uvedených dovedností, vedle znalostí různých pedagogických metod, by měl učitel umět plánovat hodiny, vést žáky k individuální, ale i kooperativní práci, měl by umět vytvářet vlastní materiály, využívat nejnovější technologie atd. (Agudo, 2014).

Choděra (2013, s. 53) rozlišuje dva typy učitele, a to **pedotropa** – „*chce žáka nejen naučit, nýbrž i učit se sám a chtít se učit sám*“ a **logotropa**, který „*je orientován vědecky*.“

Žákem se rozumí ten, kdo se jazyk učí. Může to být dítě předškolního věku, student i dospělý. Jinak bude k učivu přistupovat žák základní školy, který má předmět cizího jazyka povinný, jinak dospělý jedinec, který se učí jazyk z vlastní vůle, protože chce komunikovat. Žák je individualita, a podle toho by měl učitel k němu přistupovat a měl by brát ohled také na eventuální žákovy speciální vzdělávací potřeby.

Také styl učení žáka může být různý. Hendrich (1988) rozlišuje podle kognitivní struktury osobnosti **typ vizuální** (preferuje zpracování informací prostřednictvím zraku), **typ auditivní** (upřednostňuje akustickou stránku), **typ s převládající smyslově názornou orientací** (uvádí, že má především názornou paměť a využívá emoce), **typ smyslově pohybově orientovaný** (využívá hojně gesta a mimiku, učí se při pohybu, používá výpisky), **typ se slovně logickou orientací** (využívá logiku a hledá ve všem smysl). Dále uvádí typologii, která rozlišuje žáky analytického nebo syntetického typu.

Britští autoři (Spratt a kol., 2011) také rozdělují žáky podle jejich stylu učení na styly **vizuální** (učí se tím, že sleduje a dívá se), **auditivní** (nejlépe se učí poslechem), **kinestetický** (učí se pohybem, dotýká se věcí). Dále člení styly na **skupinový** (učí se nejlépe ve spolupráci s ostatními), **individuální** (raději pracuje sám), **reflektivní** (potřebuje čas, aby mohl zvážit možnosti), **impulzivní** (potřebuje rychlou reakci – ihned odpovědět nebo ihned získat zpětnou vazbu), **analytický** (potřebuje čas k analýze) a **autonomní** (chce si sám určovat, co se bude učit a jak se to bude učit).

Choděra (2013) s odvoláním na H. J. Eysencka a Linharta dělí žáky podle klasických typů osobnosti (melancholik, choleric, flegmatik a sangvinik / introvert, extrovert / stabilní x nestabilní), z nichž mu vychází dvě charakteristiky – **komunikativní a nekomunikativní** (podrobněji viz následující rozdělení):

Nekomunikativní

akcent na formu

vysoká úroveň zpětné vazby

kritický vztah k chybám

akcent na jazykový systém

diskurzivně racionální zaměření

submisivní osobnostní rys

akcent na záměrnou paměť

akcent na zrakové vjemy

komunikativní zdrženlivost

introverze

malá pohotovost mechanismů řeči

sklon ke stálým analýzám

akcent na dedukci

soustředěný, zahloubaný

Komunikativní

akcent na obsah

nízká úroveň zpětné vazby

velkorysý vztah k chybám

akcent na řečovou činnost

intuitivně emocionální zaměření

dominantní osobnostní rys

akcent na bezděčnou paměť

akcent na sluchové vjemy

komunikativní horlivost

extroverze

velká pohotovost mechanismů řeči

nechuť ke stálým analýzám

akcent na indukci

těkavý

(Choděra, 2013, s. 53)

Aby bylo učení jednodušší, je vhodné, aby si každý žák, třeba s pomocí učitele, našel ten svůj správný styl nejlépe vyhovující jeho potřebám. Žáka vedle učitele a spolužáků ovlivňují hlavně rodiče. Pokud rodiče sdílejí s dítětem jeho úspěchy a v učení jej podporují a pomáhají mu, je to úspěch. Problém nastává v opačném případě, kdy rodiče o výsledky vzdělávání svého dítěte nemají zájem nebo jsou proti škole či učiteli negativně zaměřeni.

K organizačním podmínkám se řadí např. školní vzdělávací program, na jehož základě je jazyk vyučován. Ten určuje rozsah výuky, např. stanoví počet hodin výuky

týdně pro jednotlivé ročníky, učební nebo tematické plány, jak budou probíhat zkoušky apod.

Učivo je vlastní obsah výuky, všechno to, co se žáci učí – slovní zásoba, gramatika, nebo také naslouchání, čtení, obsah učebnice, výklad učitele. Náplň učiva by měla vhodná pro tu kterou věkovou kategorii. Předškolní děti uvítají pohádkové příběhy, zatímco dospělí praktické procvičování komunikace v cizím jazyce. Maturanti využívají např. internetové zdroje, kde mohou procvičovat cvičení ke zvládnutí maturitní zkoušky. Většina učebnic je rozdělena do tematických okruhů s určitou slovní zásobou vztahující se k tématu a doplněna o gramatické jevy. Okruhy a komunikační situace jsou zejména zaměřeny na základní informace o žákovi (aby se uměl představit – jak se jmenuje, kolik mu je let, kde bydlí), dále je to rodina, zájmy a koníčky, domácnost, příroda, kultura, povolání až po realie o cizích zemích – ty jsou obsahem vzdělávání zejména na úrovni středního vzdělávání (geografie, politické uspořádání, historie země, kultura apod.).

Zatímco v minulosti si žáci a učitelé museli vystačit pouze s učebnicemi a tabulí, nabízí dnešní doba nepřeberné množství různých vymožeností. Klasické učebnice jsou doplněné o interaktivní učebnice, žáci vedle klasických sešitů využívají pracovní sešity, kam stačí jen doplňovat. Samozřejmostí je výuka cizích jazyků také pomocí ICT – sem patří zvukové nosiče (CD přehrávače), výukové programy na počítačích se sluchovým výstupem, výukové aplikace na iPadech a tabletech, interaktivní tabule a samozřejmě internet.

Metoda, přeneseně cesta, je další z činitelů. Správně zvolenými metodami můžeme dojít k cíli snadněji. Patří sem výklad učitele (způsob, jakým látku vysvětluje), rozvržení učiva, hodnocení výsledků vzdělávání. Vyučovací metody a postupy se mění, např. v minulosti byla také v cizím jazyce upřednostňována frontální výuka. Hodina byla naplánována pro všechny, což bylo pro učitele usnadňující, ale svádělo to k přizpůsobení výuky průměru. Je však potřeba myslet na to, že ve třídě nejsou žáci na stejné úrovni. Hendrich (1988) uvádí jako problém nadměrnou nebo nedostatečnou zátěž – nadprůměrní žáci jsou „brzdění“, zatímco žáci podprůměrní mohou mít problémy se zvládnutím učiva.

Hendrich (1988) se ve své Didaktice cizích jazyků zabývá vývojem metodických směrů od středověku do poloviny 20. století, mezi něž řadí následující metody:

- **gramaticko-překladová metoda** (důraz na gramatiku a překlady)
- **přímá metoda** (výuka intuitivně, učení se jazyku především podle sluchu)
- **zprostředkovací metoda** (též metoda rozboru – analytický postup a napodobování)

Choděra (2013) uvádí některé nejčastější metody s následujícími preferencemi:

- *„gramaticko-překladová – jazykový systém*
- *zprostředkovací – zaměření na recepci i produkci*
- *audio-lingvální – ohled na specifika mateřského jazyka, využívání „drilu“*
- *audiovizuální – strukturální metody mluveného jazyka, běžné denní situace*
- *sugestopedická – neuvědomované procesy, infantilizace, potlačení inhibičních bariér; využití hudby, produkce*
- *uvědoměle praktická – spojení pravidel s činností, postup od teorie k praxi, recepcie i produkce*
- *komunikativní – fungování jazyka před jeho systémem, produkce (Choděra, 2013, s. 105 - 106)“.*

Leo van Lier (in Bax, 2001) poukazuje na nevýhody gramaticko-překladové metody (Grammar Translation Method), mezi které řadí to, že se nesoustřeďuje na komunikaci (tedy na poslech a mluvení), zanedbává výslovnost, nevhodné je používání mateřského jazyka při komunikaci, učení se izolovaným slovíčkům (*„Seznam slovíček byl dlouhý a nudný, obvykle měl překlad v dalším sloupci napravo“*. Bax, 2001, s. 254), výuka gramatiky podle pravidel vysvětlovaných mateřským jazykem a upřednostňování překladů pro učení se gramatice a slovní zásobě.

Komunikativní metoda *„... byla v roce 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující... (Choděra, 2013, s. 95)“.*

Dále s odvoláním na další autory (J. J. Jacotot, W. M. Riversová, V. Příhoda, M. N. Vjaťutněv, H. Hammerly, T. I. Kapitonovová, A. N. Ščukin, U. Borgwardt a další) uvádí výčet metod, např. synteticko-analytická, celostní / globální, fonetická, psychologická, aktivní, receptivní, poslechově mluvní, konverzační, dokonce tichá, humanistické metody, lexikální, názorná, výuka bez učebnic x s učebnicí atd.

Holistický přístup upřednostňuje metodu podobnou výuce mateřského jazyka, kdy se děti neučí mateřský jazyk izolovaně, neučí se slova „vytržená z kontextu“. Zásadní v tomto přístupu je porozumění jazyku a schopnost vyjádřit se, dovednost čtení a psaní je druhořadá (M. M. Rosa in Peñamaría a kol., 2008).

Ve shodě s Hendrichem (1988) se domnívám, že není dále nezbytné podrobně analyzovat uvedené metody, ale je vhodné využívat osvědčených metod a doplňovat je o metody nové, které souvisí s pokrokem. Pokrok od dob vydání knihy „Didaktika cizích jazyků“ je nebyvalý, stačí vzít v potaz rozmach výpočetní techniky během posledních deseti let – prostředky ICT (nahrávky na CD, využívání DVD, internetu atd.). Na druhou stranu některé postupy se od dob středověku nezměnily – stále se musí učit slovní zásobě aktivně, ještě nebyla vynalezena žádná jiná fungující „pasivní“ metoda.

Choděra (2013) uvádí také některé nejnovější metody např. sugestopedii (chybně slučovanou s hypnopedií), která vychází ze součinnosti obou hemisfér, uplatňuje se také filozofie waldorfské školy.

4.2 Východiska a souvislosti výuky angličtiny

Hendrich (1988) se zabývá východisky didaktiky výuky cizích jazyků, ke kterým řadí **lingvistická, psychologická a pedagogická východiska**. S nimi souvisí didaktické a metodické principy vyučování cizím jazykům. Jedním z nejdůležitějších aspektů je **řeč**, kterou lze „ovládat všechny ostatní psychické procesy: pozornost, paměť, myšlení, city, vůli. Řečí lze však působit i na nižší, biologicko-fyziologické procesy a stavy

organismu, na potřeby, pocity, pudy. Slovo může vyvolat pohyb, podmínit reflex, oslabit instinkt, zastavit návyk, vymýtit únavu (Hendrich, 1988, s. 34)“.

Vedle komunikace verbální využíváme komunikaci neverbální. **Řeč** je při výuce nezbytná, něco si můžeme pamatovat snadno, zejména pokud je to doprovázeno nějakým dalším vjemem (např. pohybem, pokud učíme žáky slovíčka činnosti). Výhodou je, pokud cizí jazyk vyučuje rodilý mluvčí, ale u začátečníků je to při nejmenším sporné.

Paměť je další z nezbytných mechanismů, které se na učení podílejí. Všeobecně se paměť dělí na krátkodobou neboli operativní a dlouhodobou. Při výuce cizích jazyků je cílem zajistit dlouhodobé vštípení naučeného (zejména slovní zásoby). K tomu je zapotřebí neustálého opakování, upevňování znalostí a opětovného vybavování (Hendrich, 1988). Abychom dosáhli skutečně dlouhodobého uchování, je nejlepší neustálé používání cizího jazyka. Choděra (2013) mezi další psychologické složky působící při výuce cizích jazyků vedle paměti řadí pozornost, představivost, obrazotvornost, emoce, motivace, potřeby, zájmy, postoje, tvořivost aj.

Autoři Mary Spratt, Alan Pulverness a Melanie Williams (2011) řadí mezi hlavní souvislosti výuky cizího jazyka motivaci, formu, roli chyby, rozdílnost mezi mateřským a cizím jazykem, charakteristiku vyučovaného, jeho potřeby a přístup.

Otázkou, na kterou není jednoznačná odpověď, je **začátek doby výuky cizího jazyka**. Dítě z bilingvální rodiny se učí cizímu jazyku prakticky od narození, učí se přirozeně, ale tady musí být dodržovány určité zásady. Jednou z hlavních je ta, že každý z rodičů na dítě mluví svým rodným jazykem, dítě se pak automaticky naučí rozlišovat mezi jednotlivými jazyky. Pokud se dítě učí cizí jazyk mimo rodinu, doporučený začátek se různí. Hendrich s odvoláním na jiné autory uvádí: „... počátek cizojazyčného vyučování by neměl překračovat věk 7 – 9 let, v krajním případě 11 let. Důvodem je, že děti tohoto věku se snadno učí nápodobou a kromě toho mají zvláštní schopnost jednorázového učení, tj. učení bez opakování (Hendrich, 1988, s. 50)“. Zelinková (2015) s odvoláním na autory Lundberga uvádí věk 9 – 12 let. Jiné prameny

nedoporučují výuku cizího jazyku v předškolním věku, protože u dětí se teprve vyvíjí cit pro mateřský jazyk.

Správná motivace je základem všeho. U všech žáků, nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může nadměrná zátěž a stále se opakující neúspěchy vést k nechuti učit se. Proto je nutné už od začátku výuky předmětu žáky motivovat, zjistit jejich zájmy a na ně navázat. Důležitá je atmosféra ve třídě (přátelské prostředí, dobrá nálada, také humor a smích), osobnost učitele, jeho postoj k jednotlivým žákům, pozitivní zpětná vazba a hlavně pochvala, i to že bude akceptovat chyby jako přirozenou součást učení, zajímavé učivo apod. (Spratt a kol., 2011). Dále je potřeba zdůrazňovat přínosy a využitelnost jazyka.

Ať už chceme nebo ne, nevyhneme se při výuce cizího jazyka srovnávání nebo hledání **podobnosti mezi cizím a mateřským jazykem**. Využíváme při tom mezijazykového a vnitrojazykového transferu (Hendrich, 1988). Můžeme se také setkat s pojmem „*interference neboli negativní transfer (záporný přenos)*“ (Choděra, 2013, s. 49)“.

Výhodou je, pokud jsou některá cizí slova podobná slovům mateřštiny (např. anglické *must* je podobné českému *muset*, *brother* = *bratr*, *sister* = *sestra*), či slova do češtiny přejatá (např. *satisfaction* = *satisfakce*) nebo dokonce shodná – to jsou příklady zejména slov přejatých (např. *transport*, *protest*, *gang*). Tato slova se lépe pamatují. Nebo pokud se učíme jazyku s obdobnou strukturou gramatiky, pomáháme si rodným jazykem při vysvětlování některých gramatických jevů (příkladem může být přítomný průběhový čas v angličtině *He is reading* můžeme při vysvětlování překládat jako *On je čtoucí* – potom je ale také nutné vysvětlovat žákům, že toto je pouze nápomocný překlad a že překládané věty musí být ve smysluplné a srozumitelné podobě). Někdy je srovnávání zavádějící – některá slova mohou mít naprosto jiný význam (např. tvar slova *evidence* znamená v angličtině *důkaz*). Jazyky mohou být úplně odlišné nejen z gramatického hlediska, ale i např. psanou formou (to je příklad foneticky netransparentní angličtiny – jiná výslovnost, jiný zápis slova). Jedna složka jazyka může být shodná a jiná rozdílná. Většina starší generace Čechů má zkušenosti třeba s ruštinou, kde je gramatika a slovní zásoba podobná, zatímco písemná forma odlišná

(azbuka). Protože náš mateřský jazyk je flexibilní, máme např. větší výhodu při vyučování jiných „ohebných“ jazyků. I když je angličtina rozdílná, zvládneme ji lépe než právě Angličané češtinu, pro které je naše mateřština mnohem složitější. Ale máme vžitě některé postupy, které z angličtiny dělají tzv. „*Czechnglish /čengliš/*“. Tento výraz není myšlen hanlivě. Na druhou stranu i angličtina zasahuje do našeho národního jazyka a my přejímáme některé anglické obraty, jako např. vazbu „*Mějte krásný den*“ z anglického „*Have a nice day*“, nebo přitakání „*Určitě*“ snad z anglického „*Sure*“ či vsuvku „*Víš*“, kdy Angličané v hovoru často používají „*You know*“.

Abychom zabránili nejčastějším chybám, musíme si více uvědomovat pořádek slov v anglické větě, učit se správně určitá slovní spojení – např. zatímco v češtině „*Máme pravdu.*“, v angličtině „*We are right.*“, nebo „*Zajímáme se o angličtinu.*“, zatímco „*We are interested in English.*“ atd. Problémy nám také mohou působit zejména časy. Zatímco v češtině si vystačíme se třemi časy, v angličtině se musíme potýkat s dvanácti. I zde si můžeme pomoci srovnáním s češtinou.

Důležité také je, na co se při výuce zaměřit. Někdy je přeceňovaná gramatika na úkor slovní zásoby. To je, podle mého názoru, případ středoškolské angličtiny, kdy se žáci soustředí na správné použití mluvnic. U některých pak může převládat strach z použití jazyka, aby např. nepoužili špatný tvar slovesa. Musíme však mít na zřeteli, že důležitá je srozumitelnost sdělení, kterého lze dosáhnout díky rozvinuté slovní zásobě. Vždyť ani nám Čechům tolik nevádí gramaticky nepřiliš správné věty, které v češtině cizinci vyslovují. Většina lidí učících se cizímu jazyku také lépe zvládá předklady z cizího jazyka do rodného, zatímco obráceně je to složitější.

Při každém učení (a vlastně i při každé činnosti) se musíme potýkat s chybami. Chyby nás učí, proto nejsou na závalu. Při posuzování jejich závažnosti se musíme zaměřit na to, na kolik chyby znemožňují porozumění. S chybami se pracuje také v některých učebnicích, kdy má např. žák za úkol opravit chybný text. Choděra (2013, s. 51) s touto metodou nesouhlasí, protože „*žák ... vnímá korektní a nekorektní tvary ... se stejnou intenzitou*“ a není přípustné, aby od pedagoga nebo z učebnice získával chybné informace.

Chyby mohou být ale velkým problémem, protože chybně naučené se složitěji odnaučuje. Kvůli chybě se žák vlastně učí třikrát – „*nejprve se naučí chybě (1.), pak na ni musí zapomenout (2.) a teprve pak si osvojit korektní znění jazykového jevu (3.)*“ (Choděra, 2013, s. 52).

K chybám bychom někdy mohli být i shovívaví a nemusíme vždy chyby opravovat, např. při hrách (Hladík, 2013).

4.3 Zásady a postupy při výuce angličtiny

Většina zásad / principů a postupů při výuce cizího jazyka je stejná jako u jakéhokoli jiného předmětu. Začněme u českého velikána Komenského, který stanovil dodnes platné základní pedagogické zásady:

„vyučování mládeže půjde snadno, jestliže

a) začne brzy, před zkažením myslí,

b) bude se dít s náležitou přípravou,

c) bude se postupovat od všeobecného ke zvláštnímu a

d) od snadnějšího k nesnadnějšímu,

e) nikdo nebude přetěžován přílišností učiva,

f) všude se bude postupovat pomalu,

g) žák nebude nucen k ničemu, leč co by sám žádal, podle věku a metody,

h) vše se bude podávat názorem,

i) k okamžitému využití a

j) vše stále podle jedné a téže metody. (Komenský in Patočka, 1958, s. 137)“.

K „*metodě jazyků*“ Komenský uvádí, že má být jazyk zejména nástrojem. Důležitý je mateřský jazyk, potom jazyk sousedních států, pro akademiky (lékaře, filosofy, teology) také jazyk latinský, řecký, arabský a hebrejský. V dnešní době bych dodala jazyk univerzální, jímž je právě anglický jazyk. Dále uvádí, že není třeba učit se všemu až k dokonalosti, stačí podle potřeby. Nelze se učit pouze oddělená slova, ale v souvislostech, více cizích jazyků se má učit postupně, ne najednou, aby se nepletly. Jazyk se má učit zejména pro praktické využití, než s důrazem na pravidla, „*slyšením,*

čtením, opětným čtením, přepisováním, pokusy o napodobení perem i jazykem (tamtéž, s. 195)“.

V moderní pedagogice tedy využíváme následující zásady

- „zásada uvědomělosti a aktivity
- zásada komplexního rozvoje žáka
- zásada vědeckosti
- zásada spojení teorie s praxí
- zásada přiměřenosti
- zásada individuálního přístupu
- zásada emocionálnosti
- zásada trvalosti
- zásada názornosti
- zásada soustavnosti
- zásada zpětné vazby. (Didaktické zásady [citace 12.6.2017]).

Didaktika cizích jazyků stanovuje následující **didaktické principy** (Hendrich, 1988):

- **princip jednoty vzdělávání a výchovy**
 - vzdělávání má jít ruku v ruce s výchovou, můžeme toho docílit např. vhodně zvolenými texty v učebních materiálech
- **princip vědeckosti**
 - vhodné je sledování nejnovějších vědeckých poznatků z různých oblastí (obecná pedagogika, pedagogická psychologie, lingvistika aj.)
- **princip přiměřenosti**
 - cíle a prostředky musí být přiměřené věku a schopnostem žáků
- **princip systematičnosti (soustavnosti)**
 - jednotlivé učivo by mělo na sebe navazovat, důležité jsou vztahy a souvislosti
- **princip uvědomělosti** (také označován jako kognitivní přístup)
 - na rozdíl od mechanického drilu jsou trvalejší výsledky učení, pokud si žák uvědomuje význam různých jazykových oblastí

- u starších žáků je vhodné zdůrazňovat „využitelnost“, kdy se použijí jaké fráze, časy apod., většina učebnic je už zpracována v tematických okruzích, takže je vhodné, že slovní zásoba k určitému tématu prolíná celou lekcí

- **princip aktivity**

- aktivita žáků je velmi důležitá během celého procesu, nejen při učení se a procvičování slovní zásoby

- **princip samostatné činnosti žáků**

- vedle společných aktivit ve třídě (velice výhodná je skupinová nebo kooperativní výuka), je nezbytná také samostatná práce žáků (domácí úkoly, ale i práce během hodiny), samozřejmě s následnou kontrolou

- **princip názornosti**

- v jazykové oblasti jde o názornost auditivní (aby si žák osvojil správnou výslovnost, ale také aby se na poslechu naučil porozumění) a vizuální (aby rozpoznal psanou formu, uvědomil si gramatické jevy)

- v poslední době se osvědčuje také „pedagogizace prostředí“ – používání obrázků a reálií při výuce, aby se výuka co nejvíce přiblížila realitě, hodí se sem také různé nástěnky se slovní zásobou a gramatickými jevy, které mají žáci neustále na očích

- **princip rozdílného (diferencovaného) přístupu k žákům**

- v současné době velmi propagovaný úzus, je zde kladen zejména důraz na kreativitu vyučujícího, který si musí uvědomit, že na základní škole nebude pracovat s homogenní skupinou a bude využívat např. výuku ve skupinkách

- **princip pozitivní motivace**

- sem patří navození správné atmosféry při výuce jazyka, nezbytný je pocit úspěchu, který žák při vyučování zažije

Vedle těchto didaktických principů stanovuje Hendrich (1988) následující **principy metodické**:

- **princip komunikativnosti**

- jedním z hlavních cílů výuky cizího jazyka je jeho využití v komunikaci

- **princip komplexnosti**

- veškeré učivo musí být vyučováno komplexně, musí být provázané a nemá být izolované (platí to o čtení, psaní, poslechu, komunikaci)
- **princip ústní báze**
 - Hendrich (1988) zde s odvoláním na poznatky psycholingvistiky zdůrazňuje orální kanál, a že je nezbytné, aby žáci při výuce co nejvíce hovořili v cizím jazyce
 - ústní komunikace se uplatňuje především u mladších žáků, kteří neumí psát a číst
- **princip situativnosti**
 - situativností jsou zde de facto myšlena témata, neboli tematické okruhy
- **princip zřetele k jazykovému transferu**
 - sem patří hledání podobností a rozdílů s mateřským jazykem, o které se podrobněji zmiňuji výše
- **princip cyklického uspořádání učiva**
 - nejdříve se vyučují základy, které jsou postupně rozšiřovány a prohlubovány
 - základy se začínají vyučovat na prvním stupni a rozšiřují se na stupni druhém (až do té míry, že se žáci vedle jazyka učí také např. reáliím a historii země, jejíž jazyk se učí)
- **princip strukturních vzorců**
 - jedná se např. o používání tzv. modelových vět, které se žák naučí, a v těchto modelových větách pak obměňuje např. slovesa nebo předmět
 - jako příklad modelové věty pro otázku v angličtině v přítomném prostém času může sloužit např. věta *Do you speak English?*, ze které můžeme při obměně vytvořit jinou otázku *Does she play the piano?*

V současné době se ve školách využívají další moderní metody a zejména aktivity, které jsou pro žáky přijatelnější a svým způsobem i zábavnější. V Moderní didaktice Čapek (2015) uvádí velké množství aktivit, které lze využít také při výuce angličtiny – např. brainstorming, „diamant“, myšlenkové mapy, grafické prostředky, hudba, pexeso apod.

4.4 Jazykové prostředky

Hendrich (1988) rozlišuje **jazykové prostředky** a **řečové činnosti**. Mezi **jazykové prostředky**, resp. dílčí roviny jazykového systému řadí:

- **slovní zásobu**
- **gramatiku**
- **zvukové prostředky**
- **grafické prostředky**

Pokud jde o **řečové činnosti** (řečové dovednosti) doporučuje „ ... *rozlišování jazyka (jako systému dorozumivacích prostředků) od řeči (jako aktuální aplikace těchto prostředků v procesu komunikace)*... (Hendrich, 1988, s. 129)“.

4.4.1 Slovní zásoba

Slovní zásoba je základ jazyka, potažmo řeči. Ve výuce cizího jazyka je prioritou. Slovní zásobu si osvojují žáci po slovíčkách, následně po větách či frázích. Na začátku je nezbytné jazyk co nejvíce zjednodušit, samozřejmě s přihlédnutím k věkové kategorii. Děti předškolního věku samozřejmě nebudou moci využívat psanou formu jazyka, ale vcelku dobře mohou pochytit správnou výslovnost a zapamatovat si vybraná slovíčka např. v básničkách nebo písničkách.

Pokud už děti umí psát, je vhodné zapisování slovíček do slovníčků, neboť „*samo zapsání výrazu přispívá k lepšímu zapamatování, a to i po stránce pravopisné* (Hendrich, 1988, s. 135)“. Žáci si musí už od začátku osvojit správnou výslovnost, jednotlivá slovíčka si neustále opakovat, aby došlo k jejich uchování do dlouhodobé paměti. Vhodné je učit se některá slovíčka ve větách, aby došlo k jakési automatizaci používání slovní zásoby.

Co se týká rozsahu, je vhodné, aby slovní zásoba byla více méně rovnoměrně rozložena – příliš mnoho nových slov za hodinu může žáky zahltnit. „*V. Příhoda uvádí, že si žák může trvale osvojit přibližně ve věku šesti let asi tři slova za lekci, později čtyři*

až pět, nejvýše však sedm v době povinné školní docházky tj. do 15 let). Doporučuje proto, aby se probralo čtyři až šest nových slov za hodinu, ovšem tak, aby je žáci plně zažili ... prvních 200 – 300 slov činí žákům největší potíže, takže v této etapě je opakování zvláště nutné (Příhoda, 1949, 98 in Hendrich, 1988, s. 137)“.

Určitou nevýhodou angličtiny při učení se novým slovíčkům je to, že si musíme uvědomit, že některá anglická slova mohou mít v češtině více významů (někdy i úplně odlišných) pro jedno slovo – např. slovíčka *know* (vědět, umět, znát), *leave* (opustit, zanechat, odejít) nemluvě např. o slovesech *get*, *take*, *make* nebo *put*, které ve slovnících zaplní někdy i celou stránku. To platí i na druhou stranu, kdy si musíme dát pozor na česká slova / homonyma (*vlna* = *wave* x *wool*).

Hendrich (1988) dále rozlišuje slovní zásobu na aktivní a pasivní. V Didaktice cizích jazyků uvádí nejčastější typy na jejich procvičování:

- pojmenování předmětů (věcí, činností, vlastností)
- doplňování slov do kontextu
- tvoření slov podle vzoru
- seskupování slov podle slovních druhů
- obměny slovních spojení nebo vět s dosazováním nových výrazů
- otázky a odpovědi (tak, aby žák používal slova, která se učí)

a další.

Slovní zásoba je předmětem zkoušení ústního i písemného a je jasné, že je potřeba učit se slovíčka správně. Nevýhodou „netransparentnosti“ angličtiny je, že se žáci musí de facto učit výslovnost téměř každého slovíčka. Existují určitá pravidla pro výslovnost, která však neplatí vždy. Vezměme např. čtení slov, která mají za sebou „-ee-“ – vyslovují se /i:/ (*see*, *deep*, *bee*), nebo slova s „-oo-“, jež se obvykle čtou / vyslovují s /u/ (*book*, *look*, *school*). Ovšem tady pozor na výjimky (*blood* – výslovnost /blad/, *door* – výslovnost /do:r/).

4.4.2 Gramatika

Znalost slovní zásoby bez znalosti gramatiky nezaručuje správné pochopení jazyka. Mezi základní gramatiku, která se při výuce angličtiny uplatňuje nejčastěji, patří např. časy, vyjádření záporu, stupňování přídavných jmen, slovosled ve větě a další. Hendrich jako cíl uvádí „*zautomatizované ovládní gramatických jevů a struktur*“ (Hendrich, 1988, s. 145)“.

Záleží, na jaké úrovni se angličtina vyučuje. Není účelné v nižších ročnících základní školy vyučovat některé druhy časů, také s ohledem na jejich frekvenci (např. čas předbudoucí nebo konjunktiv v minulém čase). Ovšem minimálně povědomí o jejich existenci by měli mít studenti středních škol, kteří z anglického jazyka maturují.

Hendrich (1988) uvádí následující gramatická cvičení:

- imitační cvičení („poslouchej a opakuj“)
- nahrazování slov nebo slovních spojení
- spojovací cvičení (např. při učení se spojek)
- transformační cvičení (např. při učení se pasivu)
- rozšiřující cvičení (dosazování dalších slovních druhů do vět)
- otázky a odpovědi

Pokud jde o gramatiku u žáků s SPU, doporučuje se spíše se soustředit „*na běžné fráze, slovní a větná spojení. Není vhodné nutit děti k přesnému naučení a používání naprosto všech gramatických pravidel*“ (Jucovičová, 2007, s. 56)“.

4.4.3 Zvukové prostředky

Zvuková stránka patří mezi hlavní jazykové roviny, protože sluchem vnímáme jazyk prioritně. Protože je tato práce zaměřena na výuku angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musím však uvést skupinu žáků, u kterých toto neplatí. Jedná se o žáky s těžkým sluchovým postižením, u nichž zvukové prostředky nemají hlavní roli. Problémy mohou mít i žáci s SPU, kteří obtížně vnímají poslech.

Protože angličtina nepatří mezi slovanské jazyky, není učení se její výslovnosti vždy snadné, i když jistě existují na výslovnost náročnější jazyky. Většina fonémů v angličtině je totožná s českými (např. /s/, /n/, /m/), některé fonémy jsou podobné (např. určité souhlásky se vyslovují s přídechem - /k/, /p/, nebo příklad podobné výslovnosti má /w/ se „zakulacenou“ výslovností, rozdílná výslovnost /r/ či tzv. „nosovky“ /ng/). Angličtina má však pár „záludností“, a to např. tzv. schwa /ə/, nebo výslovnost slov s g /dž/ nebo th – rozdílná výslovnost např. u určitého členu *the* /ð/ nebo *thank* /θ/. Vedle těchto fonémů si musí žáci dávat pozor na přízvuk, vázání slov, intonaci, tempo a rytmus. Stejně tak se v angličtině vyskytují slova stejně znějící, která však mají jinou grafickou podobu (*sea x see, know x no, write x right, break x brake* aj.). Nemůžeme předpokládat, že všichni budou mít dokonalou výslovnost, jde hlavně o to, aby žákům bylo rozumět.

Základním metodickým principem je prvotní poslech před mluvením, podle některých autorů by se měl jazyk začínat vyučovat pouze ústně, jiní však doporučují používat současně grafickou stránku k upevnění jazyka (Hendrich, 1988). Výslovnost se učí žáci nejdříve od učitele (výhodou je samozřejmě rodilý mluvčí), mohou se kontrolovat např. pomocí zrcátek, využívá se slovní popis – právě např. výslovnost znaku /ð/ se popisuje jako „dát jazyk za horní zuby a vyslovit /s/“ zatímco u /θ/ „dát jazyk za horní zuby a vyslovit /z/“.

Výslovnost je vhodné procvičovat „hromadně“ (výhodou je, že se žáci nestydí, protože jejich přednes se „v davu ztratí“, nevýhodou však je obtížná kontrola správnosti výslovnosti), ale i individuálně. Hendrich (1988) doporučuje např. předvedení, jak zní čeština z úst cizinců, aby se žáci nestyděli napodobit správnou výslovnost.

Samozřejmostí u angličtiny je osvojení si „spelling“, tj. „hláskování“, na které už existuje mnoho zajímavých pomůcek zvukových (řikanky, básničky, písničky) i grafických (obrázkové abecedy atd.).

4.4.4 Grafické prostředky

Psaná podoba je velmi důležitá zejména u starších žáků a u dospělých. Psanou podobu využíváme jako čtenáři i jako pisatelé. Pokud jde o žáky s SVP, je na grafickou podobu kladen důraz především při výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Velkou výhodou grafické stránky je, že si slovíčka lze vyhledat ve slovnících, kde je uvedena i výslovnost.

4.5 Cílové dovednosti

Veškeré jazykové prostředky a řečové činnosti jsou využívány, aby bylo při výuce dosaženo **cílových dovedností**, mezi které patří:

- **čtení**
- **poslech**
- **psaní**
- **komunikace**

Vedle těchto nezákladnějších cílových dovedností uvádí Choděra (2013) také překládání a tlumočení a také „*pseudodovednosti ... , k nimž patří zpěv a deklamace básní*“ (Choděra, 2013, s. 80). „Tyto „pseudodovednosti“ mohou být patrné např. u žáků, kteří reprodukují oblíbené písně populárních zpěváků s dobrou výslovností, aniž by rozuměli textu.“

Čtení

Čtení je z cílových dovedností pro intaktní žáky patrně nejjednodušší, jeho výhodou je, že se lze k textu vracet, můžeme zvolit své tempo, čtení ovlivňuje také další složky - ústní vyjadřování i písemný projev (Hendrich, 1988).

Na základní škole se žáci povinně začínají učit angličtinu od 3. ročníku, kdy už dokáží číst. Jenže kvůli fonetické netransparentnosti angličtiny jim může činit čtení

problémy, nemluvě o problémech, které mají žáci např. s dyslexií. U nich nejsou např. vhodné dlouhé a náročné texty.

Starší žáci již čtou delší články, u kterých nemusí být vždy vyžadován doslovný překlad, ale důležité je porozumění textu, neboli v současné době tolik skloňované „čtení s porozuměním“. To může učitel ověřit otázkami, a pokud žáci tápou, může využít návodných otázek, které žáky „nasměrují“ ke správné odpovědi. Při hodině je využíváno několik druhů čtení - tiché čtení, hlasité čtení, čtení současně s překladem a další.

Britští autoři uvádí také jako možné metody čtení, a tím porozumění, např. scanning (používá se pro vyhledání potřebné informace, kdy nečteme celý text - např. při vyhledávání slovíček ve slovníku) nebo skimming (rychlé čtení za účelem získání souhrnné informace např. z článku) (Spratt, 2011).

Choděra (2013) rozlišuje čtení

- „*orientační*
- *selektivní, výběrové*
- *kurzorické, letmé, extenzivní*
- *totální, intenzivní, pozorné, detailní, studijní* (Choděra, 2013, s. 78)“.

A co žáci čtou? Učebnice obsahují úvodní texty, např. rozhovory, starší žáci mohou číst reálné články v cizích časopisech nebo na internetu. Hendrich (1988) uvádí metodický postup při analytickém čtení, kdy se učitel nejdříve snaží vzbudit zájem o čtené, pak text sám přečte, aniž by žáci sledovali text (kvůli procvičení poslechu). Učitel seznámí žáky s neznámými slovy (nebo si je žáci mohou ve slovníku sami vyhledat, ale protože vyhledávání příliš zdržuje, mohou i odhadovat význam slov), příp. gramatikou a poté čtou text žáci. Je vhodné žáky uklidnit, pokud neznají všechna slovíčka, hlavní je pochopit smysl nebo vyhledat požadovanou informaci, na kterou se učitel ptá.

Poslech

Poslech je náročná cílová dovednost, vyžaduje soustředění a pozornost, dobrou sluchovou paměť. Poslech je vhodné doprovázet sledováním textu (zapojení více smyslů – zraku a sluchu). Hendrich (1988) doporučuje vyslechnutí souvislého textu, pak vyslechnutí textu po částech, vysvětlení neznámých slov a, pokud možno, minimální používání mateřského jazyka. Choděra (2013) dělí poslech na přímý (kdy je mluvčí přítomen) a nepřímý (např. rozhovor po telefonu, poslech rádia).

Učitel by měl mít dobrou výslovnost, ale může se i objevit riziko, že si žák jaksí na výslovnost svého učitele natolik zvykne, že má problémy rozumět jiné výslovnosti. Právě proto jsou vhodná různá poslechová cvičení, kde hovoří různí lidé. Těchto je dostatek na výukových programech, CD nebo i na internetu.

U žáků s SPU je vhodné využívat např. říkadla, básničky a písničky, které si lépe zapamatují.

Psaní

Psaní patří mezi aktivní řečové dovednosti. Dovednost psaní se v poslední době díky rozvoji výpočetní techniky přesunulo z papíru popsaného tužkou nebo propiskou na papíry potištěné písmeny z inkoustové nebo laserové tiskárny, případně sdělení zůstává rovnou na nosičích dat. V mobilních telefonech jako SMS, v počítačích nebo na internetu si lidé píší blogy či se prezentují na facebooku. Právě elektronická média mění způsob psaní několika způsoby. Na mobilních telefonech existuje možnost nastavení předvolby, kdy stačí napsat pár prvních písmen požadovaného slova a poté se nabídnou možnosti výběru slova. Při psaní na počítači textový editor kontroluje správnost psaní a nesprávná slova podtrhává nebo je přímo opravuje. Velkou změnu doznává písemná komunikace jako taková. Od minulosti „psaní“ náleží hlavně korespondenci mezi lidmi, příp. psaní deníků (kronik, pamětí), nyní se rozvíjí samo o sobě právě na internetu, na sociálních sítích, kam „píše“ téměř každý. Na elektronická média se dostává i angličtina, kterou mladí lidé hojně využívají při běžné korespondenci (např. v češtině už skoro „zdomácněla“ slova jako *OK*, *cool*, *sorry* apod). A nelze ani opomenout

internetové překladače, které našim žákům usnadňují překlady, ale stále ještě nejsou dokonalé, aby dokázaly přeložit sdělení naprosto bezchybně.

Psaní rozvíjí rozumové schopnosti, protože „*vyžaduje zároveň hlubší promyšlení obsahu, logické uspořádání myšlenek a uvážlivou volbu výrazových prostředků ...*“ (Hendrich, 1988, s. 238)“. Pokud jde o vzdělávání, nabývá psaní na významu zejména ve vyšším vzdělání, kde studenti píšou nespočet seminárních prací. Psaní vlastního textu je jednodušší, protože se žák může vyjadřovat vlastními slovy, volit výrazy, které jemu vyhovují.

Hendrich (1988) uvádí výčet možností, jak podporovat dovednost psaní při výuce cizího jazyka:

- opisování (slov, textu) – zde je důležitý opis bez chyb, a aby žák rozuměl opisovanému
- vyhledávání a vypisování poznámek z textu
- posloupnost (např. zpřeházené věty)
- dokončování vět nebo textu
- psaní osnovy textu
- psaní poznámek nebo zápisu z vyslechnutého textu
- diktáty
- odpovědi na dopisy
- reakce na text
- překlady
- popisy apod.

U překladů se pozastavíme. Je známo, že snadněji se překládají texty z cizího do rodného jazyka, než z rodného do cizího. Při druhém typu překladu se využívá tzv. zpětného překladu, to znamená, že se přeložený text do cizího jazyka přeloží zpět do rodného a porovná se srozumitelnost.

Choděra uvádí dvě podoby psaní, a to **reprodukcí** (např. záznamy, výtahy z textu apod.) a **produkcí** (sem patří dopisy – omluvy, přání, pozvání apod.).

Komunikace

Pro reálný kontakt s cizinci je tato dovednost nejdůležitější. Cílem je plnohodnotná komunikace, tzn. že člověk je schopen sdělovat své myšlenky, reagovat na sdělení jiného, klást otázky. Do této kategorie patří také řečové dovednosti.

Choděra (2013) řadí dovednost komunikace do jazykového cíle, společně se všemi jeho složkami – produkcí a recepcí, přičemž dělí obé na zvukovou řeč (kde produkcí je mluvený projev, recepcí poslech) a psanou řeč (kde produkcí je psaný projev a recepcí čtení).

Hendrich (1988) dělí řečové dovednosti na receptivní (pasivní), kam řadí poslech a čtení s porozuměním, a produktivní (aktivní), kam patří mluvení a psaní. Obtížnější je pravděpodobně aktivní část, kdy se žáci mohou stydět hovořit, protože se obávají říci něco špatně. Leont'jev (in Hendrich, 1988) uvádí tři fáze procesu výpovědi: „*plán – výpověď v mateřském jazyce – výpověď v cizím jazyce* (Leont'jev in Hendrich, 1988, s. 213)“. Nejlepší pro procvičování komunikace v cizím jazyce je bez pochyby komunikace s cizinci a pobyt v zahraničí. Většina osob po určité době pobytu v cizí zemi jakoby začne „přemýšlet“ v cizím jazyce a „odbourává se“ tak jedna z výše uvedených fází, a to výpověď v mateřském jazyce. Problém mohou mít i dospělí studenti cizího jazyka, kteří jakoby své sdělení v češtině doslovně překládají do angličtiny, ačkoli by sdělení mohli říci v cizím jazyce jednodušeji zvolením jiných slov. Ve výuce je nejlepší metoda CLIL (integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka), kdy jsou anglicky vyučovány další předměty jako např. matematika, zeměpis, přírodopis apod.

Choděra hovoří o „*verbální kompenzaci při produkci mluveného projevu* (2013, s. 80).“ Při ní mluvčí nahrazuje sdělení nonverbálními prostředky – předvede činnost nebo ukáže na předmět. Takovéto kompenzace by se měli naučit využívat zejména žáci s SVP.

Při komunikaci výrazně napomáhá také vizuální složka – svá slova můžeme „dokreslit“ výrazem, můžeme „odezírat“ z úst a gest mluvčího, a tak pochopit sdělení, ačkoli nerozumíme všem slovům. Porozumění si můžeme ověřit instrukcemi (např.

„*Open the door, please.*“). Pro procvičení komunikaci slouží různá konverzační cvičení, kam patří otázky a odpovědi, reprodukce monologická, reprodukce dialogů (Hendrich, 1988).

Při konverzaci je složitější opravování chyb. Učitelé praktikují okamžité opravování chyb, jenže některé studenty může neustále zasahování do konverzace znervózňovat a odrazovat je (navíc pokud se někdy jedná pouze o drobné chyby, které nebrání porozumění). V tomto případě je vhodné nechat žáka / studenta hovořit, zaznamenávat si chyby a teprve po skončení konverzace je opravovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V souvislosti se zaváděním inkluze do všech typů škol je potřeba hledat nejvhodnější způsob výuky jak pro intaktní žáky, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním úkolem je dosažení (pokud možno) všech cílů a výstupů vzdělávacího programu, resp. vzdělávacích programů, ve všech vzdělávacích oblastech a předmětech, a s tím související vybavení žáků klíčovými kompetencemi.

Žáci s SPU patří pravděpodobně mezi nejrozšířenější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se můžeme setkat téměř v každé základní škole. Tito žáci se mohou úspěšně vzdělávat společně s ostatními žáky a být úspěšní také v cizích jazycích, pouze je potřeba u nich uplatňovat jiný, individuální, přístup. Někdy stačí zvolit vhodné metody a materiály, aby byla výuka efektivnější. Někdo může vidět problém v nedostatku výukových materiálů někdo naopak problém v přemíře, kdy se vyučující nemusí orientovat v nabídce.

V teoretické části je podrobně popsána problematika žáků s SPU, didaktika anglického jazyka a výuka angličtiny u žáků s SPU. V praktické části se chci zabývat zejména aktuální situací s využitím zkušeností kolegů i zkušeností vlastní.

5.1 Výzkumný cíl

Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem probíhá výuka angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně SPU) na základních školách – v běžných třídách a ve třídách s převahou žáků se SPU, byly zjišťovány využívané formy výuky, nejčastěji využívané pomůcky (učebnice, materiály apod.) a postupy při výuce.

5.2 Výzkumné otázky

Ke splnění výzkumného cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- **Která forma výuky angličtiny je pro žáky s SPU nejvýhodnější?**
- **Využívají učitelé stejné učebnice a pomůcky pro žáky s SPU a pro ostatní žáky?**
- **Které pomůcky jsou využívány při výuce angličtiny a jak probíhá příprava na hodiny angličtiny (vč. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků)?**
- **Které cílové dovednosti jsou u žáků s SPU nejdůležitější?**
- **Které aktivity jsou při výuce žáků s SPU v hodinách angličtiny nejefektivnější?**
- **Které osvědčené učební pomůcky, materiály a zdroje pro výuku žáků s SPU učitelé využívají?**

5.3 Metodika výzkumu

Pro výzkum byly zvoleny kvantitativní i kvalitativní metody.

- **Dotazníkové šetření – dotazník**

Dotazník obsahoval jak alternativní otázky, tak doplňovací a naváděcí.

- **Analýza pomůcek a materiálů**

Hodnoceny byly nejčastěji uváděné pomůcky a materiály.

- **Rozhovory**

Rozhovor byl polostrukturovaný, kdy respondenti znali předem téma a poté byly kladeny doplňovací otázky.

- **Kazuistiky**

Pro vypracování kazuistik byly využity příklady z vlastní praxe - výuka angličtiny u dvou žáků s SPU.

5.4 Výzkumný vzorek

- **Dotazníkové šetření – dotazník**

Respondenty byli výhradně učitelé angličtiny na základních školách. Osloveno bylo 50 základních škol (e-mailem nebo osobně), z toho 5 škol podle záměrného výběru (školy zaměřující se právě na výuku žáků s SPU) a 45 náhodně vybraných škol. Dotazník mohl být vyplněn i více učiteli na jedné škole.

Velký problém byl při získávání dat. Jakmile je vyplnění dotazníku dobrovolné, málo škol reaguje. Po první vlně dotazník vyplnilo pouhých 5 vyučujících. Respondenti byli následně získáváni prostřednictvím kolegů nebo osobním oslovením. Dotazník mohli vyplnit elektronicky (v tabulkovém procesoru Excel) a zaslat zpět e-mailem na mou adresu nebo na vytištěný formulář. Zasláním na e-mailovou adresu však dotazník ztratil anonymitu – těžko říci, zda i toto byl důvod nezájmu oslovených.

Z oslovených škol nakonec reagovalo pouhých **17 učitelů** – 6 vyučujících ve třídách převážně se žáky s SPU a 11 učitelů vyučujících v běžných třídách. Jeden z respondentů měl zájem o výsledky výzkumného šetření.

Jako doplňující část byl také proveden krátký průzkum mezi **jazykovými školami** ohledně výuky žáků s SPU. Tam byly školy mnohem vstřícnější. E-mailem bylo **osloveno 12** náhodně vybraných jazykových škol. V dotazu jsem přímo neuváděla, že jde o průzkum pro diplomovou práci, jednalo se o formální dotaz. Ozvalo se celkem **osm** jazykových škol (až na jednu reagovaly školy téměř obratem).

- **Analýza pomůcek a materiálů**

Hodnoceny byly pomůcky a materiály uvedené respondenty, kteří obdrželi dotazník (viz výše).

- **Rozhovory**

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s vyučujícími dvou žáků s SPU, ke kterým jsou uvedeny kazuistiky.

- **Kazuistiky**

Popsány jsou kazuistiky dvou žáků základní školy s diagnostikovanou SPU (dyslexie), kteří ve sledované době navštěvovali 6. ročník. Žáci navštěvovali stejnou třídu a v docházeli ke mně doučování anglického jazyka. Doučování probíhalo formou volnočasové aktivity po vyučování, 45 minut 1 x týdně. Ředitelka školy, chlapci i jejich zákonní zástupci (matky) byli informováni o tom, že výstupy využiji ve své diplomové práci a dostala jsem svolení k nahlédnutí do jejich individuálních vzdělávacích plánů a zpráv z vyšetření (mám k dispozici podepsané informované souhlasy).

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

6.1 Dotazníkové šetření

6.1.1 Nejvhodnější forma výuky angličtiny pro žáky s SPU

První položka byla zaměřena na zjištění vhodné formy výuky. Učitelé měli na stupnici 1 – 5 určit pořadí jednotlivých forem výuky, přičemž 1 = nejvhodnější, 5 = nejméně vhodná. Při odpovědích se učitelé soustředili převážně na konkrétní žáky, které aktuálně ve třídě mají. Z výsledků vyplývá, že učitelé neupřednostňovali jedinou formu, shoda nastává v tom, že jako nejméně vhodné většinou označili tvrzení „*Výuka cizího jazyka u žáků s SPU nemá význam*“. Konkrétní hodnocení je uvedené v příložené Tabulce č. 1 a Tabulce č. 2 - **Hodnocení formy výuky angličtiny**

Učitelé běžných tříd

Tabulka č. 1

Učitelé	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	Souhrn
Společná výuka s intaktními žáky	4	1	5	2	3		1	5	2	3	5	31
Společná výuka s dopomocí asistenta pedagoga	3	2	4	2	1		1	1	1	3	1	19
Studijní skupina pro žáky s SPU	1	3	1	2	4		2	3	1	1	2	20
Individuální výuka	2	4	1	1	2		2	2	4	2	2	22
Výuka cizího jazyka u žáků s SPU nemá význam	5	5	2	5	5		5	4	5	4	5	45

Učitelé ve třídách převážně pro žáky s SPU

Tabulka č. 2

Učitelé	u1	u2	u3	u4	u5	u6	Souhrn
Společná výuka s intaktními žáky	1	3			2	1	7
Společná výuka s dopomocí asistenta pedagoga	1	1	1		2	1	6
Studijní skupina pro žáky s SPU		2	1	1	2	3	9
Individuální výuka		4			2	4	10
Výuka cizího jazyka u žáků s SPU nemá význam		5			1	5	11

Někteří učitelé z tříd pro žáky s SPU nevyplnili všechna pořadí – viz prázdná pole. Souhrn v této tabulce pak nemá takovou vypovídací hodnotu, ale pokud by se do prázdných polí doplnila průměrná hodnota, stále jako nejvhodnější je hodnocena ve třídách převážně pro žáky s SPU „**společná výuka s dopomocí asistenta pedagoga**“ a „**studijní skupina pro žáky s SPU**“. Někteří využili také komentáře:

Jedna vyučující namísto pořadí do poznámky uvedla: „*Nelze kategorizovat. Žáci se SPU se liší, jejich potřeby jsou velice individuální s ohledem na charakter SPU. Některým vyhovuje frontální výuka a zvládají ji, pro jiné je cizí jazyk neřešitelný problém*“. Jiní vyučující pořadí uvedli, ale s následujícími poznámkami:

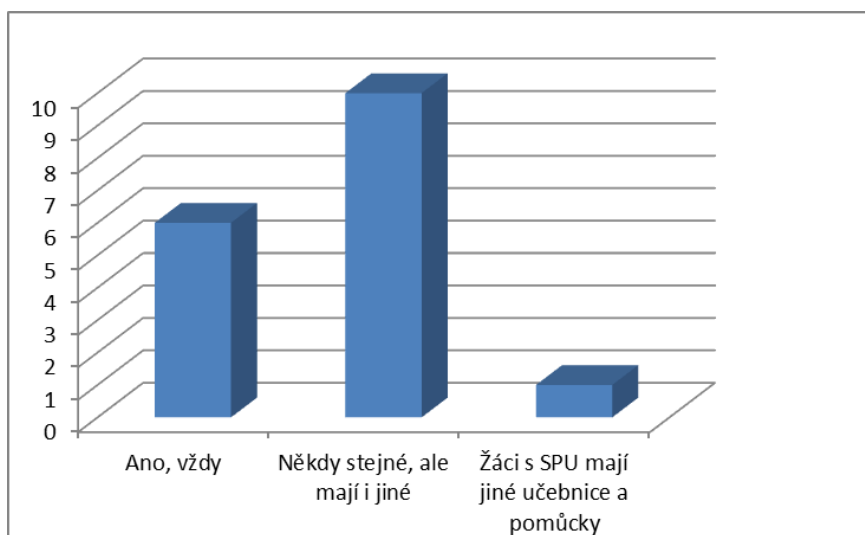
„*Žák s SPU se může vzdělávat s intaktními, ale je to náročné pro učitele. Vyžaduje plánování, přípravy, asistent je žádoucí.*“

„*Záleží na stupni poruchy, dovednostech a schopnostech žáka, jak je schopen poruchu kompenzovat.*“

6.1.2 Využívání stejných učebnic a pomůcek pro žáky s SPU a pro ostatní žáky

Další položka v dotazníku zněla „**Používáte při výuce angličtiny u žáků s SPU stejné učebnice a pomůcky, podle kterých se učí ostatní žáci?**“. Cílem bylo zjistit, zda učitelé využívají stejné učebnice pro obě skupiny žáků nebo zda žáci s SPU využívají jiné učebnice a pomůcky. Nejvíce byla volena odpověď, že **při výuce jsou používány učebnice někdy stejné, ale i jiné** - viz Graf č. 1.

Graf č. 1
Využívání stejných učebnic a pomůcek pro žáky s SPU a žáky ostatní

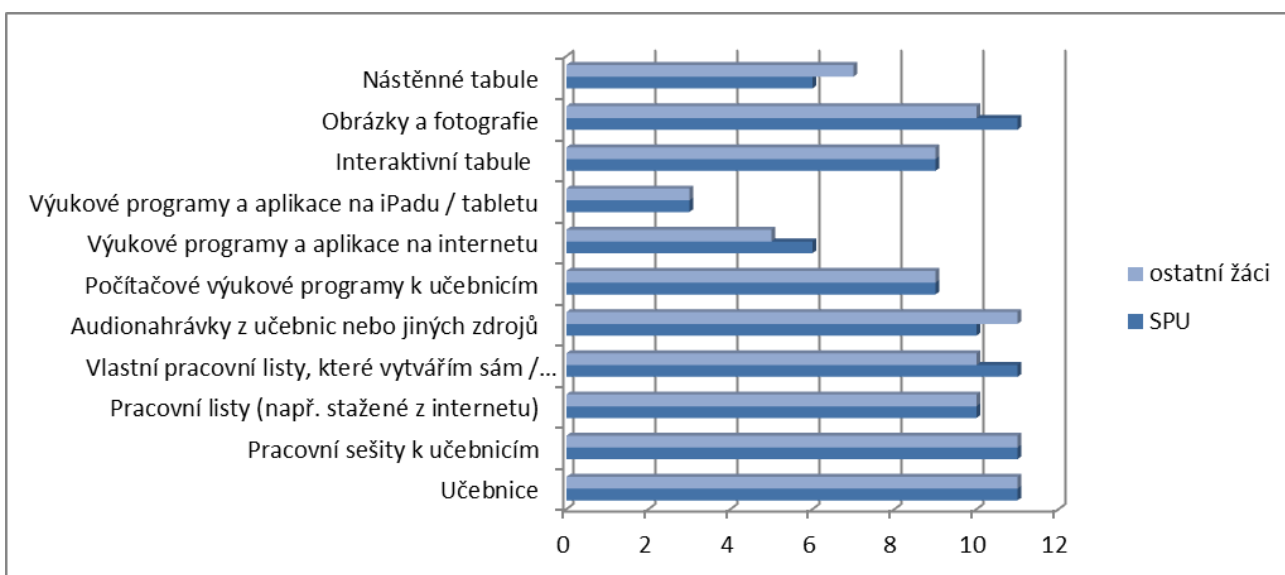


6.1.3 Pomůcky využívané při výuce angličtiny

V dotazníku byla uvedena nabídka běžných pomůcek používaných při výuce. Učitelé většinou shodně uváděli, že pomůcky využívají jak u žáků s SPU, tak u ostatních žáků. Hodnocení zobrazují přiložené grafy:

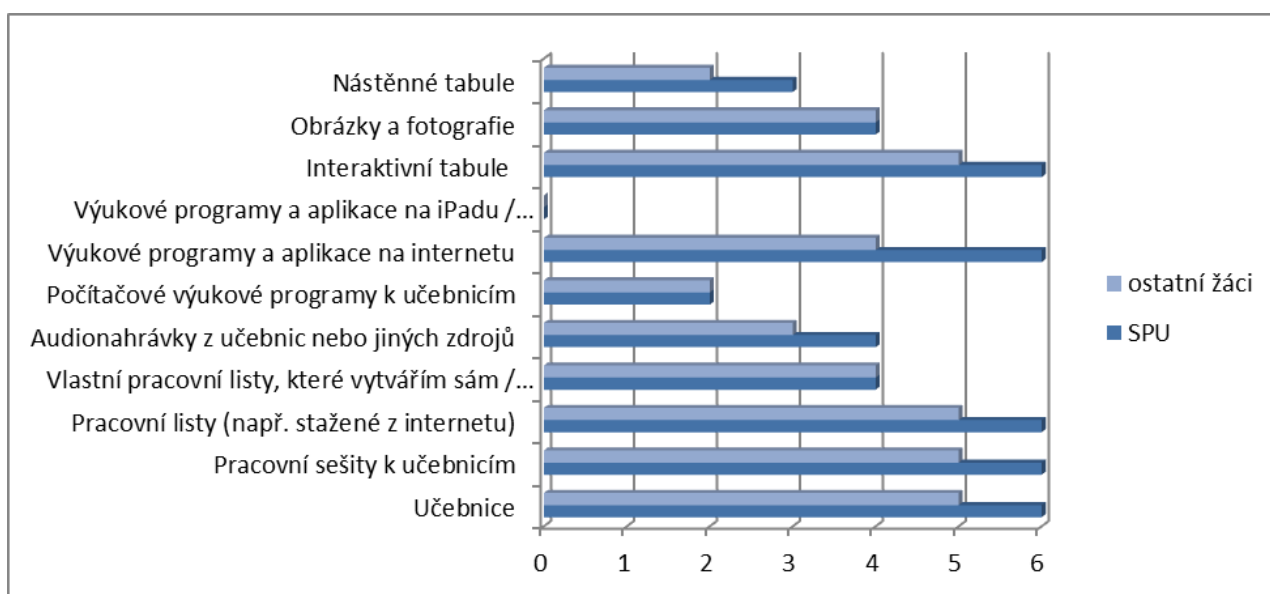
Graf č. 2

Pomůcky využívané v běžných třídách



Graf č. 3

Pomůcky využívané ve třídách převážně s žáky s SPU



Z grafů vyplývá, že ve všech třídách obou typů jsou nejvíce využívány **klasické učebnice a pracovní sešity k učebnicím**, ale také např. **pracovní listy**, které si vyučující buď vytváří sami nebo využívají pracovní listy z internetu. Výukové programy a aplikace na iPadu / tabletu byly vyhodnoceny jako nejméně používané.

Komentář:

V jednom případě vyučující uvedla pouze pomůcky pro žáky s SPU.

Jako další odpověď uvedli učitelé např.

- „*obrázkové slovníky vlastní výroby*“
- „*na míru vytvořené přehledy probíraného učiva, kartičky se slovní zásobou (líc ČJ, rub AJ)*“
- „*didaktické pomůcky (pexesa, hry, plyšáky ... apod. ...)*“

6.1.4 Příprava na hodiny angličtiny a další vzdělávání pedagogických pracovníků

Příprava je v profesi učitele nezbytnou součástí vyučování. V souvislosti se zavedením společného vzdělávání se většina učitelů obává právě složitějších příprav, kdy budou muset připravovat zvláštní materiály pro žáky s SVP.

Z dotazníků vyplynulo, že učitelé **běžných tříd připravují pro žáky s SPU stejné materiály jako pro žáky ostatní**, ale **učitelé tříd pro žáky s SPU věnují více času na přípravu**.

S přípravami souvisí také další vzdělávání pedagogických pracovníků. Sledování nejnovějších trendů, účast na kurzech a seminářích je v dnešní době nanejvýš vhodné. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je povinné, navíc pedagogičtí pracovníci mají na vzdělávání volné dny. Problémem je však to, že kurzy a semináře se většinou konají v době vyučování a ředitelé školy mají problém se zajištěním zástupu / suplování. Pokud jsou kurzy a semináře během prázdnin nebo o víkend, účastní se jich většinou pouze „nadšení učitelé“. V posledních letech se nabízí také další forma vzdělávání formou tzv. webinářů, on-line vzdělávacích akcí.

Z dotazníků vyplývá, že **téměř všichni vyučující vyhledávají k problematice informace, radí se s kolegy / kolegyněmi, účastní se školení.** Nikdo z nich nevolil možnost, že neví, kde vhodná školení hledat nebo že nemá možnosti či nepotřebuje další informace získávat. Domnívám se, že tedy není problém v tom, že by byl nedostatek vhodných vzdělávacích akcí, učitel, který má zájem, si vhodný kurz vždy najde.

Komentář:

Vyučující dále uvedli:

“Příprava dle IVP a tematických plánů.“

„Materiály upravuji dle potřeb konkrétního žáka.“

„Pro žáky se SPU připravuji materiály navíc.“

„Mám pouze jedno dítě s SPU, je-li to vhodné, přizpůsobím množství materiálů a úkolů jeho nárokům a potřebám / momentální náladě a možnostem z ní vyplývajícím.“

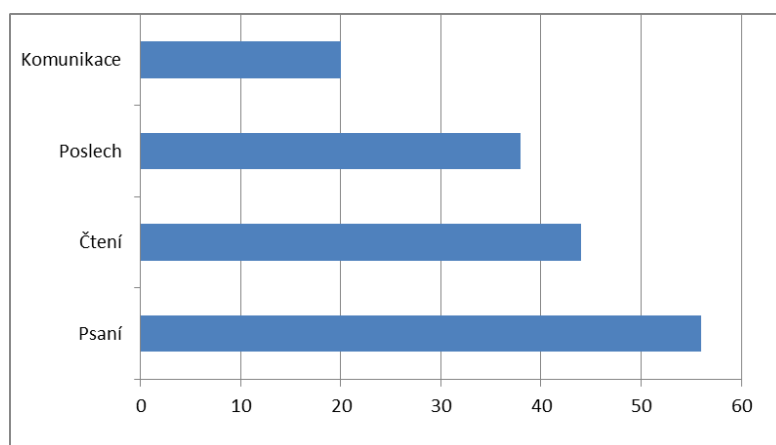
6.1.5 Cílové dovednosti u žáků s SPU

Na základní škole bychom měli získat takové znalosti a dovednosti, které nám postačí k tomu, abychom se v cizím jazyce dále zdokonalovali sami (bez asistence lektora). Je jasné, že cílové dovednosti se v pracovním životě mohou lišit – pokud bude člověk pracovat v korespondenčním nebo překladatelském oddělení, bude potřebovat spíše psaní, ale pro většinu bude prioritní přeci jen komunikace.

V další položce tedy byla zjišťována **preferenze cílových dovedností u žáků s SPU.** Vyučující měli uvést pořadí, které z cílových dovedností považují u svých žáků s SPU za nejdůležitější (1 = nejdůležitější, 4 = nejméně důležité). Získané hodnoty byly sečteny a bylo sestaveno pořadí s tím, že nejnižší součet znamená dovednost nejdůležitější, nejvyšší nejméně důležitou. Hodnocení od učitelů v běžných třídách a ve třídách převážně pro žáky s SPU bylo velmi podobné. Z výsledků vyplývá, že podle vyučujících je nejdůležitější **komunikace**, nejméně pak psaní.

Graf č. 4

Preference cílových dovedností u žáků s SPU



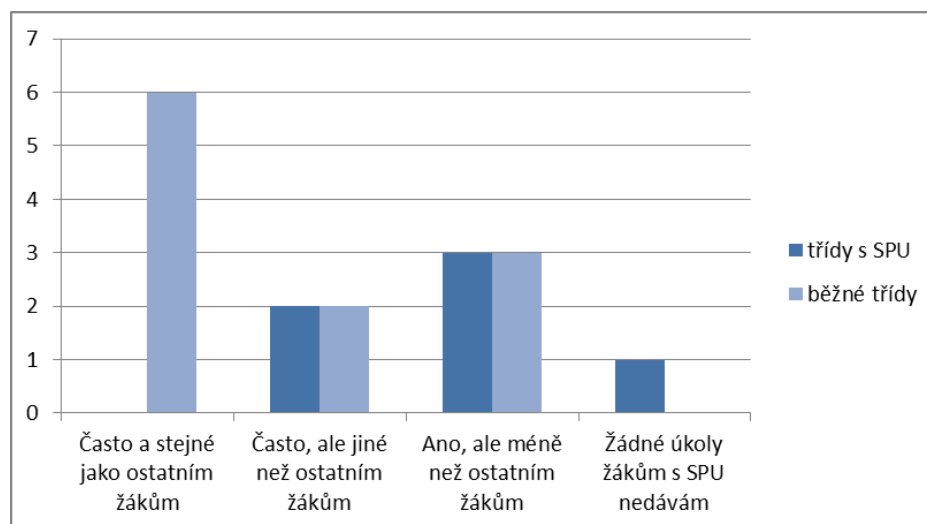
6.1.6 Domácí úkoly a hodnocení u žáků s SPU

Součástí vyučování by měla být domácí příprava. Ačkoli se ozývají názory, že domácí úkoly jsou zbytečné a některé školy je dokonce zrušily, domnívám se, že právě pro žáky s SPU jsou žádoucí. Domácí úkoly nejsou většinou oblíbené žáky (a ani rodiči, kteří stále mají za to, že jsou za domácí úkoly odpovědní také oni).

Proto jsem zjišťovala, jak k domácím úkolům přistupují kolegyně a jakou odpověď na otázku „Dáváte žákům s SPU domácí úkoly?“ volili.

Graf č. 5

Domácí úkoly pro žáky s SPU



Vyučující ve třídách převážně pro žáky s SPU nedávají stejné úkoly jako ostatním žákům (pravděpodobně mají ve třídě pouze žáky s SPU), zatímco v běžných třídách stejné úkoly dávají.

Hodnocení je další součástí vzdělávání, na kterou jsou různorodé názory. Hodnocení není jediné – máme hodnocení formativní, sumativní a sebehodnocení. Hodnocení neslouží jako kategorizování nebo trestání žáků, ale má zjišťovat a ukazovat, co je třeba zlepšit. Slovy právních předpisů „... vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)“.

V našich školách je již přípustné slovní hodnocení, ale podle šetření, není tolik využíváno. Na školách, které stále upřednostňují klasické známkování, je pak problém s porovnáním výkonů žáka bez SVP a žáka s SVP, kteří mohou mít stejný stupeň, ale diametrálně odlišné znalosti, dovednosti a schopnosti. Hodnocení může být upraveno individuálním vzdělávacím plánem.

Z odpovědí na otázku „**Jakým způsobem hodnotíte angličtinu u žáků s SPU?**“ pak vyplynulo, že **většina hodnotí klasickými známkami, ale hodnotí dosažené výsledky podle IVP**, pouze dva respondenti využívají slovní hodnocení.

6.1.7 Efektivita aktivit při výuce žáků s SPU v hodinách angličtiny

V nabídce byly uvedeny v současné době nejčastěji využívané aktivity a pomůcky, které měli vyučující rozdělit do následujících kategorií:

- Osvědčená a žáky oblíbená aktivita
- Využívaná, ale neutrální aktivita
- Žáky neoblíbená aktivita

Pokud jde o využívání aktivit, ve třídách pro žáky s SPU i v běžných třídách nastává většinou shoda ve využívání aktivit pro běžné třídy, Z výsledků vyplynul tento „žebříček“ pořadí:

Osvědčené a žáky oblíbené aktivity

- **Práce s ICT + Různé hry** jsou shodně nejčastěji využívané u obou typů tříd a využívají je ve svých hodinách všichni vyučující

Téměř žádný vyučovací předmět si v dnešní době nedokážeme představit bez ICT. Využívají se nejčastěji osobní počítač, notebooky, interaktivní tabule, iPady. ICT jsou dobrým pomocníkem, ale je potřeba hlídat jejich nadužívání. Domnívám se, že pokud vyučující zadá žákům např. výuku slovíček, nemělo by jít o bezbřehé klikání na slovíčka myší metodou „pokus – omyl“ (žáci pak „z pohodlní“), ale přemýšlením a třeba kombinací - opakováním nahlas, zapisováním do slovníčku apod.

Žáci vyšších ročníků často využívají internetového překladače – což je mimochodem vynikající věc, domnívám se, že žáci si pak neosvojí správně práci s překladem – nelze vždy doslovně překládat mateřštinu už kvůli různým slovním spojením nebo idiomům. Pro žáky nejen s SPU lze využívat např. pro kontrolu.

Hry jsou bezesporu nejlákavější forma vyučování a je-li zvolena správná hra, je i efektivní. Bez her se neobejde výuka zejména u nejmladších žáků, kdy se s angličtinou začíná. U žáků druhého stupně by, podle mého názoru, měla být určitým zpestřením. Výuka by měla být pak zaměřena více na realitu, protože na střední škole, na vysoké škole a pak v zaměstnání se opravdu tak často nehraje.

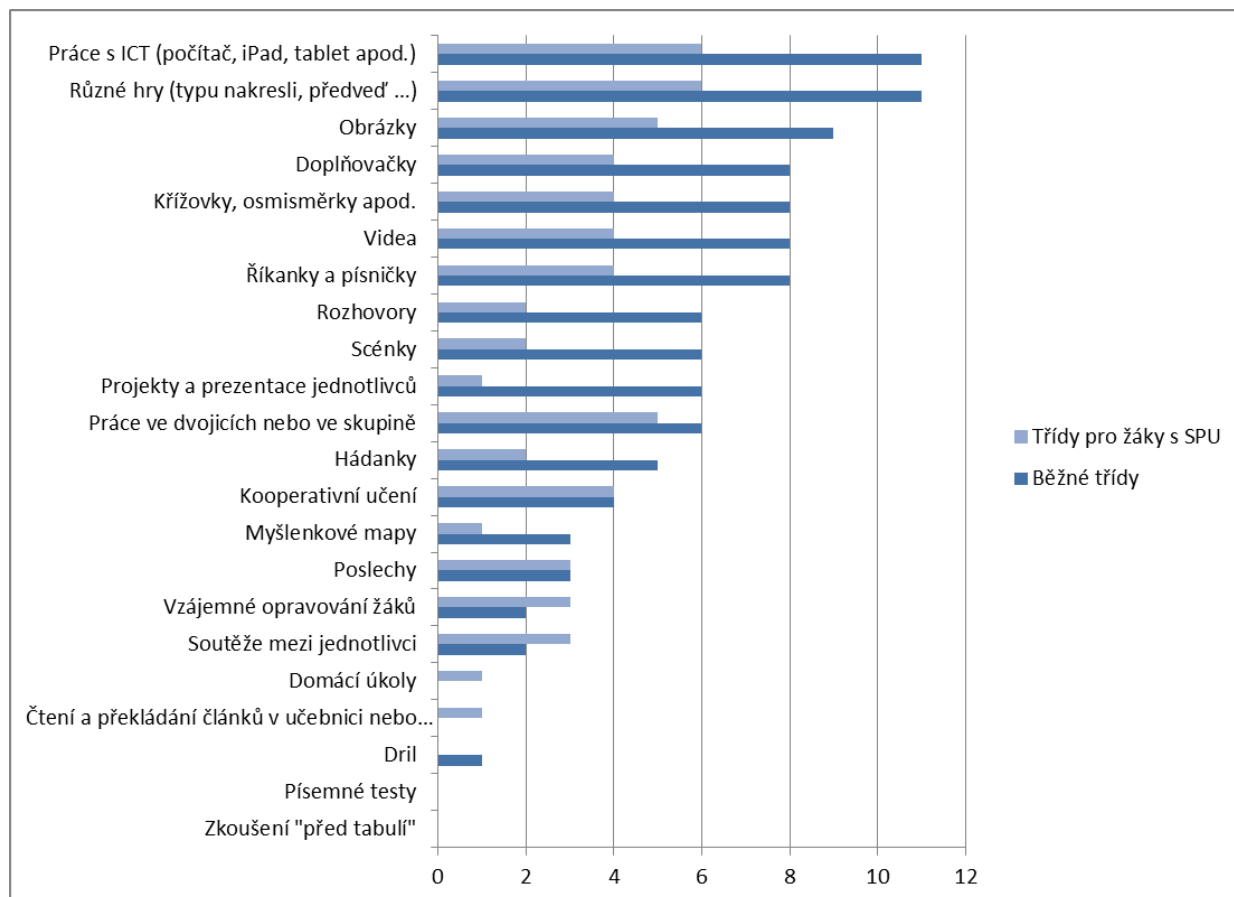
- Dále jsou často využívané **Obrázky + Doplnovačky + Křížovky, osmisměrky apod. + Videá + Říkaný a písničky**

Komentář:

Jedna vyučující uvedla, že uvedené aktivity využívá „... ve všech ročnících, někdy s dost odlišnými reakcemi. Např. písničky a říkaný žáci nižších ročníků (2.) milují, vyšších (4., 5.) odmítají. Obliba práce ve skupinách závisí na celkové situaci v daném kolektivu. Ještě využívám spoustu pohybových her pro malé děti.“ Jako další používané aktivity byla uvedena „slovní kopaná, slovní hra ‘šibenice’.“

Graf č. 6

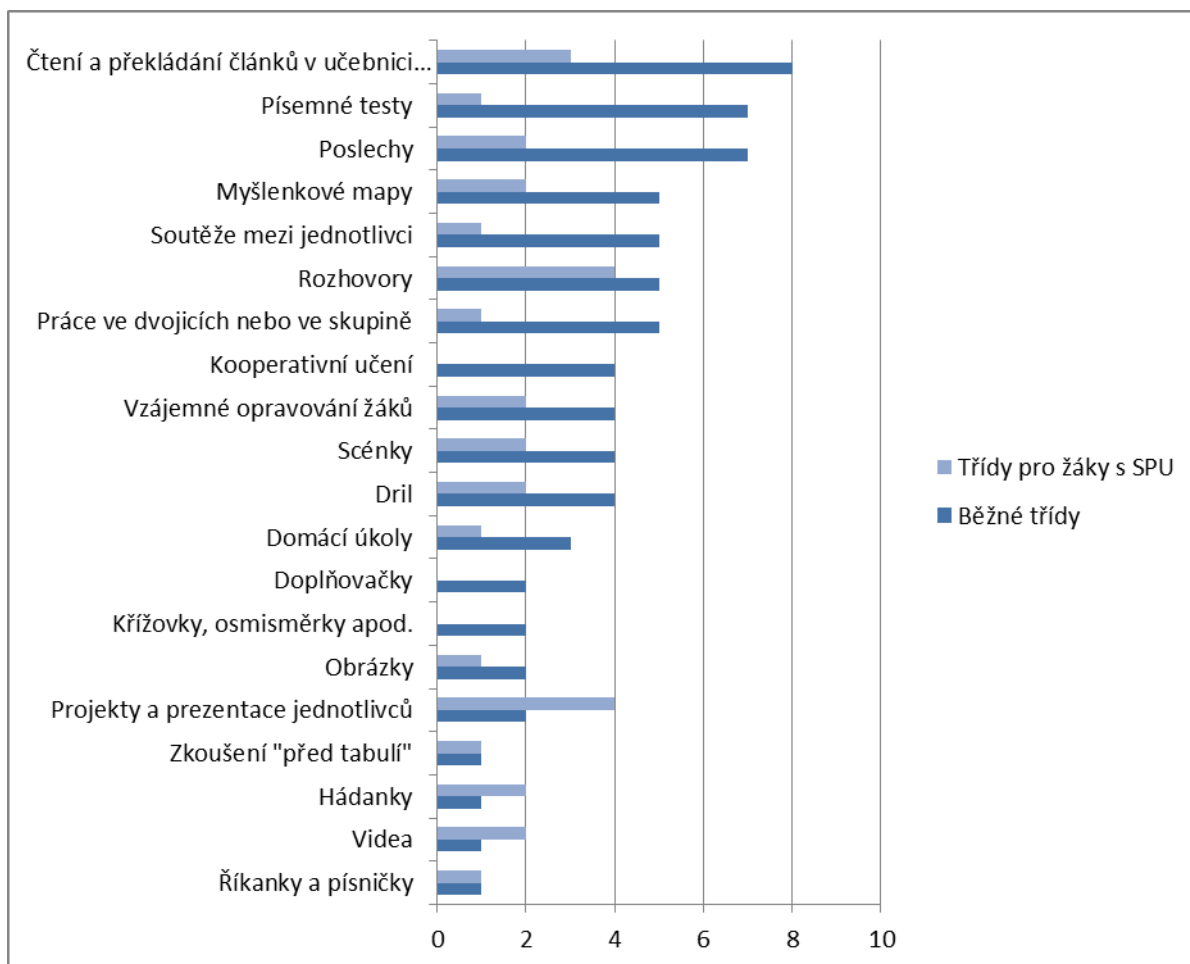
Osvědčené a žáky oblíbené aktivity



Využívané, ale neutrální aktivity

- **Čtení a překládání článků v učebnici**
- patří mezi často využívané, ale neutrální aktivity
- Interpretace dalších položek není jednoznačná, očekávaný rozdíl je zde vidět např. u aktivity **Projekty a prezentace jednotlivců** – zatímco v běžných třídách patří spíše mezi oblíbené aktivity, ve třídách pro žáky s SPU mezi neutrální.

Využívané, ale neutrální aktivity

**Žáky neoblíbená aktivita**

- Zcela očekávaně se mezi neoblíbenými, ale používanými aktivitami objevily:

Zkoušení před tabulí**Domácí úkoly****Dril**

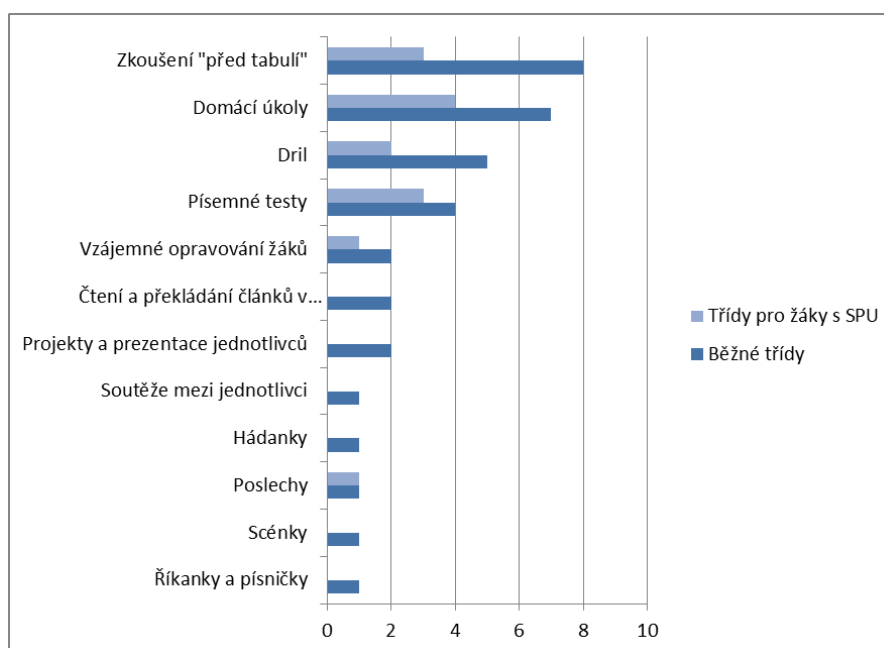
Zkoušení před tabulí opravdu není vhodnou aktivitou pro většinu žáků a v poslední době od tohoto druhu prověřování vědomostí mnoho učitelů upouští. Je určitě lepší hodnotit aktivitu při hodině, jak žák reaguje spontánně. Však i my dospělí můžeme být někdy vlivem trémy a strachu z neúspěchu doslova „paralyzováni“. Na prověření vystupování a ústního projevu jsou vhodné např. prezentace.

Komentář k domácím úkolům je popsán v kapitole 7.1.6.

Pokud jde o dril, je potřeba rozlišovat mezi drilem jako bezduchého memorování (učení se nazpaměť) slovíček vytržených z kontextu a drilem, jako účelného častého opakování, které u některých žáků opravdu funguje.

Graf č. 8

Žáky neoblíbené aktivity



6.1.8 Osvědčené učební pomůcky, materiály a zdroje pro výuku žáků s SPU

Učitelé měli uvést jednu až tři učební pomůcky, materiály nebo zdroje, které se při výuce žáků s SPU nejlépe osvědčily. Tyto jsou uvedeny níže v podkapitolách – *kurzívou* je hodnocení tak, jak je volili vyučující.

Učebnice

Níže jsou uvedeny učebnice používané a doporučené vyučujícími. Jistě by bylo velice zajímavé projít všechny učebnice a soustředit se na ně z pohledu vhodnosti pro žáky s SPU. Neměla jsem však příležitost důkladně se seznámit se všemi učebnicemi, ale k některým komentář uvádím.

Chit Chat 3 x

- Druh – učebnice anglického jazyka (Oxford University Press)
- Hodnocení - učivo je přehledné, dostatek procvičování, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování.

Way to Win 2 x

- Druh – interaktivní učebnice (nakladatelství FRAUS)
- Hodnocení - učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování
- Nakladatelství FRAUS na svých webových stránkách umožňuje náhled do učebnic, což je pro učitele velice výhodné – může se při výběru učebnic seznámit alespoň zevrubně s obsahem. Zde je vidět, že učebnice obsahuje české poznámky, pracuje s praktickým využitím jazyka, reáliemi, mezipředmětovými vztahy a obsahuje cvičení „navíc“ např. pro nadanější žáky.

Project 2 x

- Druh – učebnice (Oxford University Press) + on-line podpora k řadě učebnic s interaktivními cvičeními na IB (pravděpodobně interaktivní tabuli)
- Hodnocení - učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování.
- Toto je řada učebnic, které z praxe znám. Existují už 4. vydání těchto učebnic. Mají hezkou grafickou úpravu, ale domnívám se, že pro žáky s SPU jsou nepřehledné. Nevýhodou starších vydání, které se ve škole ještě používají, jsou pro žáky např. instrukce v angličtině.

Chatterbox

- Druh – učebnice (Oxford University Press.)

- Hodnocení - učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou.

Happy House

- Druh – učebnice (Oxford University Press)
- Hodnocení – není blíže specifikováno

Happy Street

- Druh – učebnice
- Hodnocení - učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování.

Hello, kids!

- Druh – učebnice (SPN, a.s.)
- Hodnocení - učivo je přehledné, jasně formulované úkoly, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování.
- **K této učebnici existuje ještě CD a CD-ROM s podtitulem „Angličtina bez bariér pro DYS“, který je uzpůsoben právě potřebám dyslektiků.**

Start with Click

- Druh – interaktivní učebnice (nakladatelství FRAUS)
- Hodnocení - učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování
- Na webových stránkách vydavatele je k dispozici náhled do učebnic. Učebnice působí přehledně, „nepřepíchaně“, slovní zásoba je přeložena do češtiny přímo v textu, ale bez fonetického přepisu. Součástí učebnice je však rovněž CD, na kterém si lze slovní zásobu poslechnout.

Speak out in English!

- Druh – publikace FRAUS

- Hodnocení - *učivo je přehledné, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování + „vhodné i pro 2. stupeň, rozvíjí komunikaci“.*
- Podtitul této praktické příručky pro učitele zní *„Hry rozvíjející ústní projev a znalost reálií“* a obsahuje různé hry a zábavné aktivity. Příručka obsahuje pracovní listy ke kopírování.

Internetové zdroje

Práce na počítači je bezesporu u většiny žáků nejoblíbenější a na internetu lze najít nespočet jistě kvalitních zdrojů. Internetové stránky uvedené a doporučené vyučujícími jsem podrobila průzkumu s následujícími zjištěními.

www.dumy.cz 2 x

- Druh - *webová stránka s prezentacemi na různá témata (nejen AJ)*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování + mnoho různých pracovních listů rozličných úrovní, forem*
- Internetová stránka obsahuje *„digitální materiály pro výuku“* členěné podle typu vzdělávání na předškolní, základní (první stupeň a druhý stupeň), středoškolské a gymnázia, speciální a DVPP a podle vzdělávací oblasti. Další členění je podle typu výukového zdroje (pracovní listy, výukové materiály, multimédia apod. a také lze stáhnout aplikace podle systému (Windows, Android, Apple). Ve vyhledávači lze zadat hledanou frázi, nebo např. typ zdrojů, vzdělávací oblast. Namátkou bylo v typu základní vzdělávání zadáno učivo (stupňování přídavných jmen a předpřítomný čas) a během chvilky „vyběhlo“ několik odkazů na prezentace, hry, pracovní listy k zadaným frázím. Zadáním hesla „dyslexie“ v typu speciální vzdělávání se kromě jiného zobrazil odkaz na aplikaci systému Android „Jazyky bez bariér“.

www.learningchocolate.com 2 x

- Druh – *internetový zdroj*

- Hodnocení - *učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování.*
- Cizojazyčná internetová stránka nejen pro výuku angličtiny, ale také němčiny, španělštiny a čínštiny. Stránku lze využívat především k procvičování slovní zásoby a výslovnosti, kdy lze slovíčka vyhledat podle různých kategorií. Jsou zde obrázky a kliknutím myši se ozve zvolené slovíčko – u počítače je tedy nutný zvukový výstup. Dále jsou zde cvičení na přiřazování, vyplňování a diktát. Např. zadáním fráze „Problems“ se objevila slovíčka a věty na téma zdravotní problémy. Vedle běžných témat jsou zde také témata k reáliím (vyzkoušeno byla fráze „Thanksgiving“). Velice kladně bych hodnotila zvukovou stránku – výslovnost je příjemná a zvuk je „čistý“. **Pro žáky s dyslexií by mohlo být využíváno především k rozvoji sluchové diference.**

Angličtina hrou (<http://www.anglictina-hrou.cz/>)

- Druh – *výukový program*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování*
- Stránka je pod webovým portálem <http://www.kamaradske-hry.cz>. Nabízí se zde interaktivní příběhy, kvízy, základní gramatika, čtení, anglické písničky a pracovní listy. Obsahuje hry, text je v angličtině, ale zadání lze najít v češtině. Při volně písničky se však zobrazil pouze text, zvolené kvízy nebyly interaktivní, pouze jako pracovní listy. Stránky obsahují mnoho reklam.

Angličtina pro děti

- Druh – *internetový zdroj*
- Hodnocení - *kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně.*
- Jedná se o stránky na portále www.jazyky-online.info určené především pro výuku angličtiny na prvním stupni základní školy. Zajímavě řešené stránky s hezkou

grafikou obsahují různé úkoly a oblasti – vyzkoušena např. sekce Hudba – téma W. A. Mozart s ukázkou tvoření gerundia. Stránky jsou však pouze v angličtině a pro žáky s dyslexií podle mého názoru nepřehledné. Hezky je zde ale řešena např. abeceda, která kromě spellingu ukazuje různou výslovnost (např. „y“ – výslovnost na začátku slova jako „j“ ve slově „yawn“ nebo „yellow yo-yo“).

www.rvp.cz

- Druh - *webová stránka s pracovními listy*
- Hodnocení – *žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou pracovat samostatně, dostatek procvičování.*
- Známý portál obsahující různé pracovní listy pro různé předměty. Obsahuje také sekci jazykové vzdělávání. Zadáním ve vyhledávání se nabídnou soubory ke zvolenému tématu ke stažení.

www.anglomaniacy.pl

- Druh – *internetový zdroj*
- Hodnocení - *žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně*
- Polské webové stránky pro výuku angličtiny jsou členěné na oblasti slovíčka, gramatika, výrazy a „legraci“, lze zde najít také anglické písničky, hry (jako např. osmisměrky, přiřazování, kvízy) a vytisknout pracovní listy. Stránky jsou také členěny podle témat.

www.jazyky-bez-barier.cz

- Druh – *internetové stránky*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování*
- **Specializovaná webová stránka s podtitulem „Program pro usnadnění výuky jazyků nejen pro dyslektiky“.** Hned v úvodu je vysvětlení „bezbariérové výuky“, která využívá program umožňující propojení viděného a slyšeného. Vstup je možný

na základě registrace. Připravená jsou zde témata, ale program umožňuje přípravu vlastních materiálů. Také využívat aplikace na iPadu a tabletu. Stránky obsahují také tipy na výrobu názorných pomůcek (např. pro výuku množného čísla, tvorbu stažených tvarů a další náměty). Je zde také převedená slovní zásoba z některých často využívaných učebnic např. Chatterbox, metodické hry jako „*Věty prozkoumej*“, „*Věty boř a tvoř*“, „*Boř a piš*“, „*Věty nabarvi*“ a také „*Plnič*“, který umožňuje vkládání obrázků a zvuků. Nevýhodou jsou občasné problémy s připojením.

Duolingo - <https://cs.duolingo.com/>

- Druh – *výukový on-line program*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování + „žáci mají přístup z domova, aplikaci si lze stáhnout i na mobil, mají šanci v programu i mluvit“*
- Hned v úvodu webové stránky si uživatel nastaví denní cíl (od „*příležitostně*“ po „*jako blázen*“) a pomocí testu si otestuje jazykovou úroveň. Test obsahuje překlady, ale také přepis slyšeného (s možností opakování nebo zpomalení). Jsou zde pak tematické okruhy a vysvětlení gramatických jevů v češtině. Aplikace umožňuje vytvořit také účet pro třídu a učitel může kontrolovat své žáky pomocí „*třídnice*“. Grafika je jednoduchá, „*neruší*“. Zajímavé stránky, jejichž výhodou je to, že svým způsobem „*nutí*“ k pravidelnému procvičování angličtiny.

British Council – Learn English <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>

- Druh – „*www stránky s různými videi a připravenými pracovními listy, vysvětlení gramatiky*“
- Hodnocení - *učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně + „praktické ve třídě – žáci mohou vyplňovat pracovní list a zároveň společně plnit úkoly na tabuli“*.

- Webové stránky pro British Council ČR nabízí kromě materiálů pro výuku také kurzy pro učitele. Stránka Learn English je pak cizojazyčná podpora obsahující různá témata pro děti, učitele a náctileté. Zdroje je možné volit z možností „poslouchej a sleduj“, „gramatika a slovní zásoba“, „legrace a hry“, „obchod a práce“, „psaní“ atd. Jsou zde plány hodin a materiály pro CLIL. Ve vyhledávači na dotaz „Special Educational Needs“ se zobrazilo několik odkazů na články pro učitele (pouze v anglickém jazyce).

Pracovní listy ke stažení na různých webových stránkách (např. *eslcollective*) a dalších (pod uvedeným názvem na internetu nebylo nalezeno, pravděpodobně se jedná o překlep – nalezeno <https://en.islcollective.com/>)

- Druh – *internetový zdroj*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, kladně hodnocená grafická úprava, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování + „zejména k procvičení, výhodou je, že cvičení mohou editovat, přizpůsobit potřebám žáků, především mám už předpřipravený pracovní list a o to méně je pak práce“.*
- Webová stránka v angličtině s nabídkou materiálů k tisku, prezentací, videolekcí. Např. lze zvolit videa na různá témata a také pohádky. Během sledování videa se nabídnou úkoly (např. zvolit slyšenou frázi). Členění je podle různých kritérií, „gramatika“, „slovní zásoba“, „typ materiálu“, „úroveň“, „typ studenta“. Při zadání hesla „dyslexia“ do vyhledávače se nabídla myšlenková mapa pro tvorbu budoucího času.

Různé

Anglická slovíčka

- Druh – *aplikace na iPadu*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, jasně formulované úkoly, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování*

BitsBoard

- Druh – *aplikace pro iPad*
- Hodnocení - *učivo je přehledné, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování + „vhodná na vytváření vlastních sad slovní zásoby, pestrost procvičování“.*
- Program BitsBoard hodnotím jako vynikající pomůcku nejen při výuce angličtiny, pracujeme s ní také ve speciální třídě. Umožňuje několik funkcí – např. prohlížení obrázků se zvukovým výstupem, skládání slov, přiřazování nebo hry (pexeso, křížovky apod.). Výhodou je, že si uživatel může vytvořit tematické okruhy s vlastními fotografiemi a slovy.

Obrázkové karty DIDA

- Druh – *obrázkové karty se slovy*
- Hodnocení – *kladně hodnocená grafická úprava, přehledná slovní zásoba, žáci se učí zábavnou formou, žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně, dostatek procvičování*
- Obrázkové karty jsou velice frekventované pomůcky používané nejen v hodinách angličtiny na různé aktivity. Výhodou je, že mají větší formát, jsou vizuálně pěkně zpracované, jsou tematicky rozdělené (např. rodina, zvířata, rostliny, jídlo, oblečení, zaměstnání apod.). Lze s nimi dělat nespočet aktivit, záleží na kreativitě učitelů.

6.1.9 Jazykové školy a žáci s poruchami učení

Jak už bylo řečeno, základní školy by měly vybavit žáky klíčovými dovednostmi, které pak mohou samostatně rozvíjet. Pokud má žák problémy v jakémkoli předmětu, je učitel povinen se mu věnovat. Mezi podpůrná opatření patří také „pedagogická intervence“, která zahrnuje individuální nebo skupinovou práci pedagogického pracovníka s žákem nebo žáky v rozsahu až 3 hodin týdně (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V některých případech mají rodiče enormní zájem na tom, aby jejich dítě ovládalo cizí jazyk bezpečně do té míry, že volí souběžně vzdělávání svého dítěte také

v jazykové škole. Jazykové školy pořádají kurzy pro všechny věkové skupiny, dokonce od kojenců po seniory, a nabízí vedle skupinové výuky také individuální výuku.

Zajímalo mě, zda jazykové školy také přijímají žáky s dyslexií. E-mailem bylo osloveno 12 náhodně vybraných jazykových škol. Zjišťovala jsem následující:

- Zda má jazyková škola zkušenosti s výukou žáků se specifickými poruchami učení (dyslexií, dysgrafií apod.).
- Zda je možné do jazykové školy takového žáka přihlásit a od jakého věku (zda 1. stupeň, 2. stupeň, střední škola).
- Zda je výuka těchto žáků realizována pouze formou individuální výuky a jaké učebnice, učební materiály, postupy a metody jsou využívány.

V dotazu jsem přímo neuváděla, že jde o průzkum pro diplomovou práci, jednalo se o formální dotaz. Ozvalo se celkem osm jazykových škol (až na jednu reagovaly školy téměř obratem).

Z uvedených osmi škol by bylo sedm připraveno přijmout žáka s SPU, pouze jedna z nich uvedla, že „nemají lektora, který by měl pro práci s dětmi trpícími poruchami učení vzdělání“. Všechny školy doporučují spíše individuální výuku, nabízí vlastní učebnice nebo učebnice podle dohody. O metodách se školy nezmiňovaly, pouze jedna uvedla „komunikativní metoda a multisenzorický přístup“ a jedna škola používá vlastní metodu s vlastními učebnicemi a výukovými materiály (metoda je popsána na webových stránkách jazykové školy), ale tato škola přiznává, že nemá přímou zkušenost s výukou u žáků s SPU.

6.2 Kazuistiky - výuka angličtiny u dvou žáků s dyslexií

Aby má diplomová práce nebyla zaměřena pouze teoreticky a neopírala se pouze o zkušenosti kolegů, uvádím své poznatky z praxe, kdy jsem jedno pololetí doučovala dva chlapce angličtině v rámci doučování.

6.2.1 Vyšetření pedagogicko psychologické poradny

Žák M1

Ve zprávě je uvedena „*dyslexie nižšího stupně*“, dále „*ne zcela rozvinutá vizuomotorická koordinace ruka – oko, oslabení ve zrakovém vnímání, snížená frustrační tolerance a emoční labilita.*“

Žák M2

Ve zprávě je uvedena „*dyslexie středního stupně*“, dále „*obtíže v koordinaci ruka – oko, dysortografie středního stupně na bázi obtíží ve struktuře sluchové a zrakové percepce, grafomotorické obtíže.*“

Individuální vzdělávací plány (již podle nových vyšetření) pro výuku cizího jazyka u obou žáků doporučují následující:

- *„Zaměřit se na silné i slabé stránky.*
- *Rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách.*
- *Omezení hlasitého čtení delších textů.*
- *Osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému.*
- *V písemném projevu tolerantní hodnocení slov napsaných foneticky správně.*
- *Tolerance specifických chyb v písemném projevu.*
- *Do hodnocení budou zahrnuty i jiné znalosti než ryze jazykové (reálie).*
- *Prodloužené procvičování.*
- *Ústní procvičování.*
- *Omezení časově limitovaných úkolů*
- *Prodloužení času na kontrolu a dokončení práce.*
- *Nácvik práce s učebnicí.*
- *Kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce.*
- *Respektování individuálního tempa.*
- *Oceňování snahy a zájmu o daný předmět.*
- *Časté poskytování pozitivní zpětné vazby.*
- *Kopírování zápisů.“*

Dále je zde upraveno zadávání a plnění úkolu a hodnocení.

- *„Ústně nebo písemně, kombinovanou formou.*
- *Ústní zkoušení, vhodně sestavené testy, písemné práce, úroveň a kvalita domácí přípravy.*
- *Hodnocení známkou.“*

Organizace výuky:

- *„Integrace v běžné třídě, individuální výuka a konzultace“.*

Výstupy:

- *„Rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojeným tématům.*
- *Pojmenuje věci, které jsou mu blízké.*
- *Reaguje na jednoduché pokyny učitele.*
- *Rozumí jednoduchým pokynům v učebnici a správně na ně reaguje.*
- *Vytvoří odpověď na otázku.*
- *Pozdraví a krátce se představí.*
- *Zvládne jednoduchý rozhovor.*
- *Jednoduše reaguje v zadané roli, pozdraví, zeptá se, odpovídá na otázku, rozloučí se.*
- *Rozumí jednoduchým a krátkým textům s obrázkovým doprovodem.*
- *Rozumí pomalému a správně vyslovovanému dialogu.*
- *Píše jednoduchá slova a věty dle předlohy a přečte je.*
- *Hlásky vyslovuje se správnou výslovností.*
- *Čte a vyslovuje srozumitelně jednoduchá slova a jednoduché věty.“*

6.2.2 Rozhovory s vyučujícími angličtiny

Nezbytnou součástí vzdělávání je komunikace vyučující – žák - rodič, ale také komunikace mezi vyučujícími navzájem. Jednak z toho důvodu, že předáváním relevantních informací a poznatků lze usnadnit vyučovací proces (pokud kolegyně nebo kolega a žáka zná, může nás informovat o slabých a silných stránkách žáka, může nás poučit o vhodných výukových strategiích).

Každý vyučující má svůj styl a domnívám se, že i pro žáka je bonusem, pokud se setká s různými typy učitelů – také v dospělosti se budou naši žáci setkávat s lidmi různého temperamentu a charakterových vlastností.

Jako součást diplomové práce jsem dále zvolila metodu rozhovoru se dvěma vyučujícími chlapci. Rozhovor byl polostrukturovaný, kdy respondenti znali předem téma a poté byly kladeny doplňovací otázky.

Vyučující V1

Vyučující V1 vyučovala angličtině oba žáky na prvním stupni. Většinou mívá tu zkušenost, že pokud žáci začínají s angličtinou, mají o předmět zájem, „*bývají nadšení*“. Jinak tomu nebylo ani u sledovaných žáků.

V prvním pololetí ve 3. ročníku se žáci učí zejména poslechem, většinou hovoří spíše učitel a žáci opakují, učí se zejména písničky a básničky. Protože se s jazykem začínalo především mluvenou formou a ani poté nebyl písemný projev příliš složitý, neměli chlapci při výuce problémy a jejich výkony se nijak nevymykali zbytku třídy. Problém nebyl ještě ani se zápisem jednoduché slovní zásoby (např. barvy, zvířata), ten nastal postupně, jak se nová slovíčka „nabalovala“. Žákům pak bylo umožněno kompenzovat problémy fonetickým přepisem a při výuce tito žáci měli zjednodušené úkoly.

Vyučující uvedla také příklady z praxe, které potvrzují, že není podmínkou, že dyslektičtí žáci musí mít nutně problémy s cizím jazykem a někdy překvapivě dosáhnou lepších výsledků např. při diktátu slovíček (se správným přepisem, ne fonetickým) než žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb. Tito žáci však mají jazyk opravdu v oblibě, např. díky počítačovým hrám.

Vyučující V2

Vyučující V2 je současná učitelka anglického jazyka na 2. stupni, která žáky vyučuje druhým rokem (v době rozhovoru žáci již navštěvovali 7. ročník).

Vyučující uvedla, že mezi oběma žáky jsou rozdíly – zatímco u žáka M1 je zřetelný zájem o jazyk a problémy nejsou tak výrazné, u žáka M2 chybí motivace a převládá nervozita, pokud něčemu nerozumí a učivo nezvládá.

Žák M1 dokáže zvládnout i písemnou práci „*i pokud se nepřipraví, a když se připraví, má i za 1.*“. U tohoto žáka nevidí žádné výrazné problémy s angličtinou.

Žák M2 má podle IVP určité úlevy – vyučující tedy např. uznává v písemném projevu fonetický přepis. Chlapci dává většinou jednoduché otázky, na které je schopen odpovědět – např. při rozhovoru na úvod hodiny (jaký je den, zda má domácího mazlíčka, jaká je to barva apod.). Pokud se žák sám přihlásí o slovo, že zná odpověď, je vždy vyvolán. Jako problém vidí čtení, kdy žák dokáže přečíst pouze známá slova, takže vyučující čtení řeší tím, že text předčítá a žák alespoň opakuje. Problematické je také to, že pokud žák nerozumí zadání nebo např. rozhovoru „*rezignuje*“ a po zbytek hodiny odmítá spolupracovat. Vyučující jej proto dopředu upozorní, co bude po něm požadovat („*např. při poslechu si zapamatovat první druh oblečení*“).

Vyučující každou hodinu začíná krátkou konverzací, kdy klade jednoduché otázky. Nikdy nezkouší „před tabulí“, chce však vysvětlit gramatická pravidla. Pokud hodnotí písemný projev, využívá u obou žáků stejné procentuální hodnocení jako u ostatních, pouze s tím rozdílem, že u těchto žáků uznává fonetický přepis.

Problém je u žáka M2 také to, že se již začalo s druhým cizím jazykem (němčinou), takže se mu jazyky pletou a nezřídka se stává, že když se vyučující zeptá na nějaké slovíčko, žák odpoví „*Já to vím německy*“.

6.2.3 Reflexe z doučování

Oba chlapce jsem znala z doby, kdy na prvním stupni navštěvovali kroužek angličtiny, kde se společně s ostatními dětmi učili jazyku hravou formou a kdy hráli „anglické divadlo“ – pohádky. V začátcích si málo dětí pamatuje slovíčka, nicméně také chlapci se dokázali naučit svůj výstup, svou větu.

Každou hodinu doučování jsme začínali krátkou konverzací. Žáci neměli problém a správně anglicky odpovídali na běžné otázky v angličtině – *Jak se jmenuješ? Odkud jsi? Kolik je ti let? Máš bratra nebo sestru? Jaké jsou tvoje koníčky?*

Na první hodině jsem také zjišťovala vztah obou žáků k jazyku, zda je jejich oblíbený nebo neoblíbený předmět, co jim – podle jejich názoru - dělá největší problémy, jak se angličtinu (slovíčka a gramatiku) učí.

Žák M1 má angličtinu velmi rád, patří mezi jeho oblíbené předměty. Největší problémy má podle svých slov s mluvením. Učí se doma s maminkou.

Žák M2 nemá angličtinu moc oblíbenou, problémy má ve všech oblastech, vadí mu, že když se mluví rychle, nerozumí a „*je pak naštvaný*“. Na dotaz, jak se angličtinu učí, krčil rameny, že neví. Doplnujícími otázkami jsem zjistila, že si slovíčka zapisuje do slovníčku a pak se učí ze slovníčku tak, že si je čte. Ačkoli se jednalo o jinak bezproblémového žáka, měl jednorázový konflikt se zastupující vyučující právě při angličtině, která po něm požadovala odpovědi, které on neznal.

Oba chlapce bavila výuka prostřednictvím PC (žáci se svou vyučující pravidelně jednou týdně docházeli do počítačové učebny, kde pracovali s výukovými programy). Na dotaz, co by nejvíce potřebovali, oba odpověděli, že pomoci s domácími úkoly a opakováním slovíček. Zvažovala jsem, zda volit jinou učebnici, ale vzhledem k tomu, že vyučující používala stejnou učebnici pro celou třídu a chlapci by pak mohli mít v učebnici např. jinou slovní zásobu než zbytek třídy, zvolila jsem pouze to, že slovní zásobu budeme procvičovat s využitím pouze některých aplikací nebo pracovních listů. Nabídla jsem jim možnost, že bychom mohli také vždy trochu probrat učivo / cvičení, které teprve budou ve třídě dělat, aby měli „náskok“. Vše jsem před tím konzultovala s jejich vyučující, nešlo o to, aby si chlapci vyplnili cvičení dopředu, ale aby se seznámili okrajově s novým učivem. V hodinách pak byli jistější, protože text neslyšeli a neviděli poprvé. Na problematice oblasti jsem připravovala jednoduché úkoly. Dále uvádím, jakým způsobem jsem žáky učila některé z jazykových prostředků (zejména slovní zásobu a gramatiku). Uvedené postupy jsou určitě známé většině učitelů, kteří se k nim – stejně jako já – dopracovali roky praxe. Vždy jsem se snažila zapojovat všechny

smysly a odbourávat nejistotu u žáků. Jednalo se vždy o aktuálně probírané učivo ve škole.

Abeceda

Problém, který se objevuje i u dospělých – také jim se plete „spelling“ některých hlásek / písmen, především záměny **a, e, i** [ei, i:, aj], **c, s** [si:, es] a **g, h, j** [dži:, eič, džej]. Pro zapamatování jsme využívali různých písniček, které jsou výbornou pomůckou. Zejména bylo potřeba, aby žáci dokázali „hláskovat / použít spelling“ své jméno a příjmení a začátečních pět prvních písmen anglické abecedy. Na hlásky / písmena, která jim činila největší problémy, jsme volili mnemotechnické pomůcky:

i [aj] – jako anglicky “já” = “I” (čteme [aj])

g [dži:] – například anglické slovo “gentleman” se čte [džentlmen], začíná na “g”

h [eič] – je to podobné jako “heč”, jen “h” se dá pryč

j [džej] – Jana a Jan jsou anglicky Jane a John [džein a džon] – vyslovujeme “dž”

Předložky

Také nejfrekventovanější předložky jako *in, on, under* mohou být pro žáky s dyslexií složité. Nejdříve si chlapci vyrobili kartičky, na které napsali výrazným písmem uvedené předložky. Kartičky pak byly rozmístěny tak, aby ukazovaly místo odpovídající jejich pozici – takže *in* jsme umístili do skříně, *on* na stůl a *under* pod židli. Chlapci pak dostávali různé předměty, které měli podle instrukcí umístit nebo odpovídat na otázky – zdůrazněna byla předložka (např. *Put the ball on the desk. Put the mobile phone under the chair. Are the books in the box?*). Nejdříve žáci umísťovali předměty na kartičky s předložkami, po nácviku již bez kartiček. Učivo pak bylo ještě procvičeno za pomoci zvolených výukových programů na „předložky“.

Množné číslo

U pravidelných podstatných jmen není problém s určením množného čísla, ten je hlavně u nepravidelných. Žáci si pak opět vyrobili kartičky, na které napsali a nakreslili předměty v jednotném a v množném čísle - např. jedna kartička měla vlevo nakreslený

jeden míč s označením „*a ball*“ a vpravo dva míče s označením „*two balls*“, to samé např. s myší („*a mouse x two mice*“). Do jedné krabičky dávali žáci kartičky s pravidelným množným číslem, do druhé (zmuchlané – tedy nepravidelné) krabičky dávali nepravidelná podstatná jména. To se opakovalo několikrát. Poté byly kartičky rozstříhány a žáci určovali pouze jednotné číslo – množné číslo pak psali. Opět bylo pak učivo procvičováno na výukových programech na PC.

Části těla

Chlapci si vybrali oblíbenou postavu buď reálnou nebo z nějakého příběhu. M1 si vybral fotbalistu Ronalda a M2 postavu Hulk. Sami si pak vytvořili pracovní list. Obrázek zvolené postavy byl z internetu zkopírován do souboru Word a zvětšen. Následně si chlapci v textovém editoru vkládali obrazce - obdélníky, které myší přesouvali vždy k určité části těla. Do obdélníku pak zapisovali části těla – nejdříve s pomocí, poté jim byla vymazána některá písmena, která museli správně doplnit, nebo byly obdélníky rozházeny a oni je museli znovu dát na správné místo. Po důkladném procvičení pak psali žáci části těla do prázdných obdélníků. U M2 se objevovala typická chyba dyslektiků – záměna zdvojených souhlásek, u slov jako „*fott*“ namísto „*foot x feet*“ a problém s „*tooth x teeth*“. Žáci pak tvořili věty s popisem – např. *Je vysoký.* nebo *Hraje fotbal.* Procvičování probíhalo také na výukové aplikaci na iPadu na téma *Body*.

Slovesa to be x to have

Slovesa „*být = to be*“ a „*mít = to have*“ jsou jedna z nejfrekventovanějších, ale také v nich žáci často chybují. Nejenže špatně určují tvar pro 2. a 3. osobu, tvary pro jiné než pro 1. pád, pro jednotné i množné číslo, ale slovesa i zaměňují. Opět byly využity kartičky se slovesy v různých tvarech (např. „*I am = já jsem*“ byla přilepena na hrudi a „*I have = já mám*“ se držela v ruce). Zde vypomohl také dril, kdy se stále fráze opakovaly.

Přivlastňovací zájmena

Zde byly použity reálné fotografie dvou tříd - třídy M1 a M2 k procvičení přivlastňovacího zájmena „*our = náš, naše*“ a jiné třídy k procvičení „*their = jejich*“ - a obrázky, které si chlapci vybrali (zpěvačky k procvičení „*her = její*“ a fotbalisty „*his = jeho*“). Chlapci pak tvořili věty např. „*Její oči jsou modré.*“, „*Jejich třída má 13 žáků.*“ apod.

Poslech

Při výuce angličtiny se také dobře uplatňují oblíbené písně žáků zpívané v angličtině. Problém byl, že chlapci o hudbu takový zájem neměli, takže výběr vhodné písně byl na mě. Volila jsem známé písně např. od skupiny The Beatles - jednak se chlapci seznámili s „hudební klasikou“ a do písní pak doplňovali jednoduchá slova, byť foneticky, nebo měli za úkol tlesknout, když uvedené slovo slyšeli.

Z mého pohledu hodnotím doučování pro chlapce jako přínosné, o určitém zlepšení hovořila také vyučující.

7 DISKUZE K VÝSLEDKŮM – TEORIE VS. PRAXE

7.1 Dotazníkové šetření

V souvislosti se zavedením společného vzdělávání do českých škol probíhá diskuze o jeho vhodnosti. Obavy plynou např. z toho, že se výuka bude přizpůsobovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor jeho kvality. Žáci se specifickými poruchami učení však byli v běžných třídách i před zavedením společného vzdělávání. Z výsledků a z komentářů vyplývá, že **učitelé využívají u sledovaných žáků individuální přístup** (který patří mezi didaktické zásady – viz kapitola 5.3).

Už název vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV vyzdvihuje důležitost komunikace. Jako nejdůležitější z cílových dovedností u žáků s SPU hodnotili vyučující právě **komunikaci**, z čehož vyplývá, že také oni podporují především využití **praktické stránky jazyka**. Podle mého názoru, ostatní dovednosti

může žák dobře procvičovat samostatně a ale ke komunikaci je potřeba vždy partnera, proto je její nácvik důležitý a je zásadní už při výuce na základní škole.

Efektivita aktivit při výuce žáků s SPU v hodinách angličtiny

Jako jednu z nejzásadnějších sledovaných položek považuji ve svém průzkumu efektivitu různých aktivit při výuce. Při přípravě hodiny učitelé volí takové aktivity, aby dosáhli potřebných cílů co možná nejefektivněji. Pokud aktivity žáky baví, jedná se o takový „bonus“. Otázkou však zůstává, zda lze položit rovnítko mezi nulovou efektivitu a žáky neoblíbené aktivity. Také neoblíbenou činností se žáci učí.

Osvědčené učební pomůcky, materiály a zdroje

Jako druhou z nejzásadnějších položek mé diplomové práce považuji získání informací o osvědčených učebních pomůckách, materiálech a zdrojích pro výuku žáků s SPU, protože získané údaje jsou využitelné přímo pro praxi.

Učebnice

Dobré učebnice jsou nedílnou součástí výuky, ačkoli se s rozvojem ICT dokonce začaly ozývat hlasy o jejich zbytečnosti. Učebnice je přenosná, nezávislá na elektrické energii nebo signálu, dá se používat opakovaně. Na trhu je nepřehledné množství učebnic, což je na jednu stranu výhodou (můžeme volit ty, které nám nejlépe vyhovují), na druhou stranu nevýhodou, pokud se např. žák přestěhuje a musí v jiné škole zase používat učebnice nové. A učebnice také „stárnou“. Nelze však v základních školách používat jakékoli učebnice - naše země požaduje, aby učebnice měly „schvalovací doložku MŠMT“, to znamená, že splňuje parametry k používání ve výuce.

K učebnicím již automaticky vydavatelé vydávají pracovní sešity, které jsou pro žáky určitě výhodné a nápomocné, nicméně se domnívám, že pro žáky bez speciálních potřeb mohou být zbytečně zjednodušující. Např. právě tím, že do pracovních sešitů žáci pouze volí z možností a) b) c) d) nebo doplňují časy a slovíčka. Součástí ucelených řad jsou také CD (namluvené rodilými mluvčími, s písničkami a dialogy), výukové programy a příručky pro učitele, ev. další materiály – nástěnné tabule, hry apod.. Učebnice jsou bohatě ilustrované, plné fotografií, jsou vydávány celé řady pro více

ročníků a většinou mají příběhy, ve kterých vystupují komiksové postavičky nebo „reálné“ děti. Jednotlivé lekce bývají tematicky zaměřené – např. barvy, abeceda, čísla, rodina, můj dům, domácí mazlíčkové, zvířata, svátky, popř. reálie z anglicky mluvících zemí. Na českém trhu jsou vysoce frekventované učebnice z řady Oxford University Press. Nevýhodou starších učebnic je to, že v nich vůbec nefiguroval český jazyk, ale to se s novými vydáními neustále zlepšuje a vydavatelé učebnice opatřují přílohou se slovníkem a vysvětlením gramatiky v mateřském jazyce.

Nabídka učebnic je tedy dostatečná a jsou mezi nimi i učebnice vhodné pro žáky s SPU. Téměř všechny učebnice jsou koncipovány tak, aby uplatňovali všechny didaktické zásady tak, jak jsou uvedeny také v teoretické části.

Internetové zdroje

Velkým pomocníkem a nepřehlednou studnicí materiálů a nápadů je internet. Dnes lze prakticky nalézt všechna možná cvičení na téměř jakékoli téma. Internet však, naštěstí, nenahradí to nejdůležitější – osobní kontakt a lidskou komunikaci z „očí do očí“.

7.2 Kazuistiky - výuka angličtiny u dvou žáků s dyslexií

Díky doučování jsem měla možnost porovnat teoretické poznatky s praxí. Praktická část potvrdila, že také žáci s dyslexií se mohou naučit cizímu jazyku za využití vhodných metod a postupů.

U sledovaných žáků s dyslexií byly znatelné některé z obtíží, o kterých se zmiňuji v teoretické části – konkrétně oslabené zrakové a sluchové vnímání, dále koordinace ruka – oko a také přidružený problém – snížená frustrační tolerance. U obou žáků se objevovaly typické chyby při psaní jako např. přehazování nebo vynechávání písmen, či zdvojování nesprávných písmen. Zrakovou a sluchovou percepci lze stále zlepšovat procvičováním, problémům se sníženou frustrační tolerancí lze předejít vhodným přístupem (zbytečné nestresování žáků).

U obou žáků jsou využívána doporučená podpůrná opatření, díky nimž není výuka angličtiny problémem. Jako nejvhodnější metoda se u těchto žáků potvrzuje metoda multisenzorického přístupu. Domnívám se, že učitelé mají k dispozici mnoho vhodných výukových materiálů pro žáky s dyslexií, ale mohou využívat i stejné materiály jako žáci bez SPU.

8 ZÁVĚR

Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace patří vedle výuky mateřského jazyka také výuka jazyka cizího. Není pochyb o důležitosti znalosti alespoň jednoho světového jazyka už na úrovni základní školy. Nejde při tom pouze o přípravu na možné budoucí studium či zaměstnání v zahraničí, ale o samotnou schopnost rozumět cizí řeči, využívat znalosti cizího jazyka v praxi, které bych rozdělila do následujících základních dovedností:

- **Dovednost dorozumět se v cizině** (cestujeme do zahraničí více než v minulosti a už nám nestačí dorozumívat se pouze „rukama a nohama“)
- **Komunikace s cizinci u nás** (i kdybychom do zahraničí necestovali, také v nejmenší míře v naší zemi můžeme potkat cizince, který se zeptá na cestu).
- **Využití cizího jazyka pro zábavu** (rozumět cizojazyčným pořadům v televizi, rádiu, či textům, zejména na internetu, při počítačových hrách nebo vědět, o čem se zpívá v oblíbených písních – navíc prostřednictvím populárních písní je výuka angličtiny velice příjemná)
- **Praktické využití jazyka** (umět si přeložit jednoduché návody k obsluze, přeložit si např. složení potravinářských výrobků nebo prosté nápisy na oblečení, které nosíme – stačí se zeptat mladých lidí s anglickými nápisy na oblečení, zda umí nápis přeložit – kolikrát se i diví, s jakými „prohlášeními“ vyjdou do společnosti)

Při zpracovávání své diplomové práce jsem podrobně prostudovala nejen teoretické základy pro výuku cizího jazyka, ale získala jsem také informace, jakým způsobem s

žáky se specifickými poruchami učení pracují kolegyně a kolegové, aby tito žáci byli v angličtině úspěšní. Zejména jsem získala zajímavé tipy a odkazy na různé osvědčené učební materiály.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce a výstupy z ní pomohly také jiným kolegyním a kolegům najít tu správnou metodu a správné zdroje, kterých lze využít při výuce žáků (nejen se speciálními vzdělávacími potřebami).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2017.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015, ISBN 978-80-247-9935-6.

HLADÍK, Petr. *111 her pro atraktivní výuku angličtiny*. Dotisk 2014. Praha: Grada Publishing, 2013, ISBN 978-80-247-4763-7.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, c2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství)*. Praha: Nakladatelství D+H, 2007, ISBN 978-80-903579-7-6.

MALACH, Josef. *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

PATOČKA, Jan. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0367-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠPAČKOVÁ, Klára, KUCHARSKÁ, Anna. Nabývání rovin cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Pedagogika – časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2012. Dostupné též z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=608&lang=cs> [Cit. 29.10.2016].

TŮMOVÁ, Jitka. Specifická chyba u žáků s SPU v cizích jazycích. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2001, 45 (4).

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* Havlíčkův Brod: Nakladatelství TOBIÁŠ, 2005, ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0875-4.

Celostátní konference „SEN in Language Lessons”. The British Council ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání. Praha, 6. 3. 2015.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

AGUDO, Juan de Dios Martínez. *English as a Foreign Language Teacher Education.* Amsterdam / New York: Editions Rodopi B. V., 2014, ISBN: 978-90-420-3800-4.

BAX, Marcel, ZWART, Jan-Wouter. *Reflections on Language and Language Learning.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001, ISBN 90-272-2584-2.

PEÑAMARÍA, Sonsoles Sánchez-Reyes, MARTÍNEZ, Ramiro Durán a kol. *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, ISBN 978-84-7800-316-7.

SPRATT, Mary a kol. *The TKT Teaching Knowledge Test Course, Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press, 2011, ISBN 978-0-521-12565-9.

Učebnice

BETÁKOVÁ, Lucie a Kateřina DVOŘÁKOVÁ. *Way to Win* (řada učebnic a výukových materiálů). Nakladatelství Fraus.

HUTCHINSON, Tom. *Project* (řada učebnic a výukových materiálů). Oxford University Press.

KARÁSKOVÁ, Miluška a Jiří ŠÁDEK. *Start with Click* (řada učebnic a výukových materiálů). Nakladatelství Fraus.

MAIDMENT, Stella a Lorena ROBERTS, *Happy House* (řada učebnic a výukových materiálů). Oxford University Press.

MAIDMENT, Stella a Lorena ROBERTS, *Happy Street* (řada učebnic a výukových materiálů). Oxford University Press.

PERCLOVÁ, Radka a Ingrid WISNIEWSKA. *Speak out in English*. Nakladatelství Fraus, 1997, ISBN: 80-85784-97-1.

SHIPTON, Paul. *Chit Chat* (řada učebnic a výukových materiálů). Oxford University Press.

STRANGE, Derek. *Chatterbox* (řada učebnic a výukových materiálů). Oxford University Press.

ZAHÁLKOVÁ, Marie, *Angličtina - Hello, kids!* (řada učebnic a výukových materiálů). SPN – pedagogické nakladatelství.

Seznam použitých internetových zdrojů

Didaktické zásady, [online] 17. 3. 2013 [citace 12.6.2017]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Didaktické_zásady

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [citace 8.7.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf

Standardy pro základní vzdělávání, 2013 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [citace 8.7.2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v platném znění

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění

<http://www.anglictina-hrou.cz/>

www.anglomaniacy.pl

www.fraus.cz

www.dumy.cz

<https://en.islcollective.com/>

www.jazyky-bez-barier.cz

www.jazyky-online.info

<https://cs.duolingo.com/>

www.learningchocolate.com

<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>

www.rvp.cz

SEZNAM ZKRATEK

- CLIL - Content and Language Integrated Learning
Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka
- ICT - Information and Communications Technologies
Informační a komunikační technologie
- IVP - Individuální vzdělávací plán
- MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí
- MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- SEN - Special Educational Needs
- SPU - specifické poruchy učení
- SVP - speciální vzdělávací potřeby

9 PŘÍLOHA

Výuka angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dotazník pro učitele angličtiny

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma **Výuka angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**, se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení (SPU). Předem Vám děkuji za spolupráci a pokud budete mít zájem o výsledky mého průzkumu, můžete mě kontaktovat na tel. č. 736 251 972. J. Kociánová

Vyučujete angličtinu v běžné třídě nebo ve třídě převážně se žáky s SPU?

Uveďte buď *BT (běžná třída)* nebo *SPU (třída převážně pro žáky s SPU)*

Jaká forma výuky angličtiny je podle Vašeho názoru pro Vaše žáky s SPU nejvhodnější?

Uveďte pořadí od 1 do 5 (1 = nejvhodnější, 5 = nejméně vhodná, pokud hodnotíte některé formy nastejno, uveďte stejnou číslici)

Společná výuka s intaktními žáky

Společná výuka s dopomocí asistenta pedagoga

Studijní skupina pro žáky s SPU

Individuální výuka

Výuka cizího jazyka u žáků s SPU nemá význam

Jiná odpověď:

Používáte při výuce angličtiny u žáků s SPU stejné učebnice a pomůcky, podle kterých se učí ostatní žáci?

Vyznačte prosím "x"

Ano, vždy

Někdy stejné, ale mají i jiné

Žáci s SPU mají jiné učebnice a pomůcky

Jaké pomůcky při výuce angličtiny používáte

u žáků s SPU

a

u ostatních žáků?

Vyznačte prosím "x", můžete zvolit více možností

Učebnice

Pracovní sešity k učebnicím

Pracovní listy (např. stažené z internetu)

Vlastní pracovní listy, které vytvářím sám / sama

Audionahrávky z učebnic nebo jiných zdrojů

Počítačové výukové programy k učebnicím

Výukové programy a aplikace na internetu

Výukové programy a aplikace na iPadu / tabletu

Interaktivní tabule

Obrázky a fotografie

Nástěnné tabule

Zde můžete uvést konkrétní používané pomůcky

Jak probíhá Vaše příprava na hodiny angličtiny?

Vyznačte prosím "x"

Připravuji stejné materiály pro všechny

Připravuji hodiny zvlášť pro žáky běžné třídy (BT) a zvlášť pro žáky s SPU

Přípravě materiálu na výuku pro žáky s SPU věnuji více času než na přípravu pro žáky intaktní

Jiná odpověď:

Sledujete nejnovější trendy ve výuce angličtiny a účastníte se různých školení, kurzů a seminářů?

Vyznačte prosím "x", můžete zvolit více možností

Ano, vyhledávám informace

Radím se s kolegy / kolegyněmi

Účastním se školení

Rád /a bych se tématu věnoval
/a, ale z časových důvodů
nemohu

Rád /a bych se tématu věnoval
/a, ale nevím, kde hledat

Není mi umožněno se tématu
věnovat

Nepotřebuji to, mám dostatek
informací a zkušeností

Které z cílových dovedností považujete u svých žáků s SPU za nejdůležitější?

Uvedte pořadí od 1 do 4 (1 = nejdůležitější, 4 = nejméně důležité, pokud je důležitost stejná, uveďte stejnou číslici)

Čtení

Psaní

Poslech

Komunikace

Dáváte žákům s SPU domácí úkoly?

Vyznačte prosím "x"

Často a stejně jako ostatním žákům

Často, ale jiné než ostatním žákům

Ano, ale méně než ostatním žákům

Žádné úkoly žákům s SPU nedávám

Jakým způsobem hodnotíte angličtinu u žáků s SPU?

Vyznačte prosím "x"

Klasickými známkami, stejně jako ostatní žáky

Klasickými známkami, ale hodnotím dosažené výsledky podle IVP

Používám slovní hodnocení

Jak hodnotíte efektivitu níže uvedených aktivit a pomůcek při výuce žáků s SPU v hodinách angličtiny?

Vyznačte prosím "x" v příslušném sloupci, do poznámky napište, pro jaký ročník aktivitu využíváte.

	Osvědčená a žáky oblíbená aktivita	Využívaná, ale neutrální aktivita	Žáky neoblíbená aktivita	Poznámka
Práce ve dvojicích nebo ve skupině				
Projekty a prezentace jednotlivců				
Různé hry (typu nakresli, předved' ...)				
Říkanky a písničky				
Dril				
Scénky				
Rozhovory				
Poslechy				
Obrázky				
Videa				
Čtení a překládání článků v učebnici nebo časopise				
Hádky				
Křížovky, osmisměrky apod.				
Doplňovačky				
Práce s ICT (počítač, iPad, tablet apod.)				
Soutěže mezi jednotlivci				
Zkoušení "před tabulí"				
Písenné testy				
Vzájemné opravování žáků				
Myšlenkové mapy				
Kooperativní učení				
Domácí úkoly				

Zde můžete uvést další používané aktivity a pomůcky nebo svůj komentář k používání aktivit nebo pomůcek, které v hodinách využíváte.

Závěrem bych Vás požádala o uvedení jedné až tří učebních pomůcek, materiálů nebo zdrojů, které se Vám při výuce žáků s SPU nejlépe osvědčily (např. učebnice, výuková aplikace na iPadu apod.).

Název

Druh

Uveďte, zda se jedná o učebnici, aplikaci na iPadu, výukový program, internetový zdroj apod.

Uvedená pomůcka / materiál / zdroj je osvědčená protože

vyznačte prosím "x", můžete zvolit více možností

Učivo je přehledné

Kladně hodnotím grafickou úpravu

Jasně formulované úkoly

Přehledná slovní zásoba

Žáci se učí zábavnou formou

Žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně

Dostatek procvičování

Zde můžete doplnit další výhody, příp. které oblasti rozvíjí (např. čtení, psaní, poslech, řečové dovednosti, slovní zásoba, gramatika)

Název

Druh

Uveďte, zda se jedná o učebnici, aplikaci na iPadu, výukový program, internetový zdroj apod.

Uvedená pomůcka / materiál / zdroj je osvědčená protože

vyznačte prosím "x", můžete zvolit více možností

Učivo je přehledné

Kladně hodnotím grafickou úpravu

Jasně formulované úkoly

Přehledná slovní zásoba

Žáci se učí zábavnou formou

Žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně

Dostatek procvičování

Zde můžete doplnit další výhody, příp. které oblasti rozvíjí (např. čtení, psaní, poslech, řečové dovednosti, slovní zásoba, gramatika)

Název

Druh

Uveďte, zda se jedná o učebnici, aplikaci na iPadu, výukový program, internetový zdroj apod.

Uvedená pomůcka / materiál / zdroj je osvědčená protože

vyznačte prosím "x", můžete zvolit více možností

Učivo je přehledné

Kladně hodnotím grafickou úpravu

Jasně formulované úkoly

Přehledná slovní zásoba

Žáci se učí zábavnou formou

Žáci mohou s pomůckou pracovat samostatně

Dostatek procvičování

Zde můžete doplnit další výhody, příp. které oblasti rozvíjí (např. čtení, psaní, poslech, řečové dovednosti, slovní zásoba, gramatika)