Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie

Výuka anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Mgr. Anna Kucharská

Autorka diplomové práce: Andrea Beranová (roz. Haasová)

Bydliště: Vondroušova 1162/4, Praha 6, 163 00

Ročník, obor studia: 5. ročník, Učitelství pro 1.st. s angličtinou

Typ studia: magisterské, prezenční

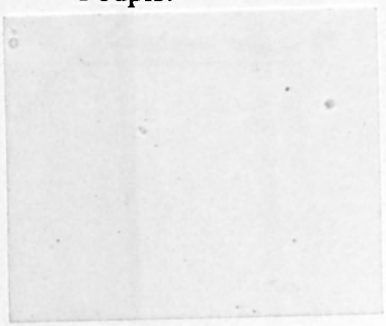
Březen 2006

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

Místo vypracování: Praha

Datum: 17. března 2006

Podpis:



Chtěla bych poděkovat paní doktorce Anně Kucharské za její cenné rady při vedení mé diplomové práce.
Dále bych chtěla poděkovat ředitelům škol, žákům a jejich rodičům, bez nichž by nebylo možné tuto práci dokončit.

Anotace

Andrea Beranová (roz. Haasová)

Výuka anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol

[diplomová práce, Praha 2006]

M.D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Počet stran textu: 87

Počet stran příloh: 8

Klíčová slova: specifické poruchy učení, angličtina, domácí příprava

Diplomová práce „Výuka anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení na 1.stupni základních škol“ se v teoretické části zabývá obecnými informacemi o specifických poruchách, psychologickým pozadím výuky cizího jazyka jako takového a problematiky výuky cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení. V této kapitole se zejména zaměřuje na zmapování oblastí problémů a jejich projevů ve výuce. V praktické části je práce zaměřena na zjišťování názorů rodičů, týkajících se domácí přípravy na hodiny cizího jazyka za účelem zmírnění obtíží, které se mohou u dětí projevovat. Dále také se snaží zjistit názory dětí samotných a v neposlední řadě i přístup učitelů k výuce cizího jazyka u dětí se specifickými poruchami. V přílohách jsou uvedeny některé ukázky vyplněných dotazníků rodičů a dětí, otázky, které byly pokládány učitelům a seznam elektronických zdrojů materiálů pro výuku cizích jazyků.

Obsah

Obsah **5**

Úvod **8**

Teoretická část **9**

1. Definice specifických poruch učení **9**

1.1. Příčiny vzniku specifických poruch učení *10*

1.2. Projevy specifických poruch učení *13*

1.3. Typologie SPU ve vztahu k výuce anglického jazyka *14*

2. Neuropsychologie a specifické poruchy učení **16**

2.1. Spolupráce hemisfér *17*

3. Psychologické pozadí výuky anglického jazyka **19**

3.1. Emocionální problémy žáků se SPU *20*

3.2. Sebehodnocení a sociální pozice žáků se SPU *21*

4. Hodnocení žáků se SPU **23**

4.1. Hodnocení a klasifikace *23*

4.2. Individuální vzdělávací program *24*

5. Diferenciace a individualizace výuky **26**

5.1. Diferenciace a individualizace v rámci cizojazyčné výuky *26*

6.Problematika výuky cizích jazyků u dětí se SPU **28**

6.1. Projevy SPU ve výuce cizího jazyka *30*

6.1.1. Začátky 30

6.1.2.Projevy SPU ve výuce cizího jazyka 31

6.1.3. Specifické postupy při výuce cizích jazyků 34

7. Spolupráce rodiny a školy **35**

7.1. Domácí příprava *35*

Praktická část 37

1. Uvedení do problému 37

2. Cíle a předpoklady 38

2.1. Oblasti výzkumu 38

2.1.1. Oblasti výzkumu – rodiče žáků se SPU 38

2.1.2. Oblasti výzkumu – žáci se SPU 39

2.1.3. Oblasti výzkumu – učitelé anglického jazyka 40

2.2. Předpoklady na základě uvedených faktorů 40

2.2.1. P1 – Předpoklady u rodičů 41

2.2.2. P2 – Předpoklady u žáků se specifickými poruchami učení 41

2.2.3. P3 – Předpoklady u učitelů anglického jazyka 41

3. Metodika práce 43

3.1. Použité metody 43

3.1.1. Dotazníky 43

3.1.2. Rozhovor 44

3.2. Realizace výzkumu 45

3.2.1. Popis škol 45

3.2.2. Popis vzorku 45

4. Interpretace výsledků 47

4.1. Výsledky výzkumu mezi rodiči žáků se SPU 47

4.1.1. Vztah rodičů k výuce cizího jazyka u jejich dítěte 47

4.1.2. Výuka cizího jazyka ve vztahu ke škole pohledem rodičů. 50

4.1.3. Náhled na vztah dítěte k výuce cizího jazyka. 52

4.1.4. Názory rodičů na domácí přípravu. 54

4.1.5. Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi rodiči žáků se SPU 57

4.2. Výsledky výzkumu mezi žáky se SPU 59

4.2.1. Vztah k výuce cizího jazyka. 59

4.2.2. Vlastní náhled na výsledky ve škole 63

4.2.3. Domácí příprava očima žáků. 64

4.2.4. Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi žáky se SPU 67

4.3. Interpretace informací získaných z rozhovoru s učiteli 68

4.3.1. Názory na výuku cizího jazyka u žáků se SPU. 69

4.3.2. Názory na domácí přípravu žáků se SPU. 70

4.3.3. Přístup k žákům se SPU. 71
4.3.4. Zhodnocení předpokladů výsledků rozhovoru s učiteli 72

5. Diskuze 73

Závěr 75

Použitá literatura 76

Seznam příloh 79

Seznam elektronických zdrojů materiálů pro výuku anglického jazyka: 81

Úvod

„Cizí jazyky přispívají k chápání a objevování skutečností, jenž přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci v rámci integrované Evropy. Osvojování cizího jazyka pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v osobním životě, tak i v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění.“
(Rámcový vzdělávací program)

Pro mnoho lidí je znalost cizího jazyka nezbytnou součástí jejich života. Potřebují jej ve svém zaměstnání, při cestování či navazování mezinárodních styků. V současné době je problematika výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení čím dál tím aktuálnějším tématem, a to zejména kvůli stále stoupajícímu procentu lidí, kteří některou z poruch trpí. O žácích se SPU ve výuce cizího jazyka toho do této doby nebylo publikováno mnoho, ovšem i tak lze najít množství informací, především na stránkách zahraničních dyslektických organizací(BDA, IBDA).
Naučit se cizí jazyk je pro děti se SPU další možnou příležitostí, kdy mohou prožívat neúspěchy, které nemusejí být způsobeny vždy pouze jejich vinou.
V teoretické části se práce soustředí na celou šíři této problematiky, od definice, příčin a projevů specifických poruch učení, přes stránku psychologickou, až po konkrétní problematiku výuky cizích jazyků, doplněnou o možnosti hodnocení žáků se SPU, nutnost diferenciace a individualizace v rámci cizojazyčné výuky a krátce se dotýká též otázky spolupráce rodiny a školy. Na tu navazuje část praktická. V té jsem se snažila zaměřit na pocity žáků se SPU, které se týkaly cizojazyčné výuky a zejména potom jejich přístupu k domácí přípravě na hodiny cizího jazyka. V obdobném duchu se nese i výzkum mezi rodiči žáků se SPU, u kterých šlo především o zjištění, jak se k problematice výuky cizích jazyků a domácí přípravy na tyto hodiny staví oni sami.
Opomenuti nezůstali ani vyučující anglického jazyka, kteří celou situaci doplnili o vlastní pohled na věc.

Teoretická část

1. Definice specifických poruch učení

S pojmem specifické poruchy učení se mnohdy poprvé rodiče setkávají po nástupu dítěte do školy, v momentě, kdy se u něho objeví patrné charakteristické obtíže ve školní práci.

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro speciální pojmy, jako je *dyslexie* (či vývojová dyslexie), *dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspraxie a dyspinxie.*Pod termínem dyslexie se předpokládají poruchy ve čtení a psaní, někdy dokonce pojem dyslexie vyjadřuje celou problematiku poruch učení. Roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku a jednak se odvíjí od historie poznání těchto poruch a s ním souvisejícího vědeckého zkoumání tohoto problému.

Zdeněk Matějček se na základě podrobné analýzy definic přiklání k té, kterou v roce 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA, která říká: „ Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát a počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušení vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd. ...“

Z novějších považoval Matějček významnou tu, kterou uveřejnila skupina expertů Národního ústavu zdraví v USA v roce 1980: **„ SPU 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 (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a**

emocionální poruchy) nebo souběžně s dalšími vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1995, s. 24)

1.1. Příčiny vzniku specifických poruch učení

Obecně lze říci, že ke zvládnutí čtení, psaní a počítání (základních školních dovedností) je potřebný rozvoj funkcí, které se na těchto dovednostech podílejí.
Příčinu neúspěchu potom vidíme v oslabení těchto dovedností. Takový pohled se ale z dnešního hlediska zdá příliš zjednodušující.Přesto však výzkumné práce českého psychiatra O. Kučery z 50. let naznačily směr pátrání po příčinách specifických poruch učení.
Kučera ke své etiologické rozvaze využil důkladného rozboru anamnézy, klinického obrazu a všech dostupných nálezů pediatrických, psychologických i sociálních skupiny dyslektiků v dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Na základě těchto rozborů rozlišil čtyři základní skupiny dyslektiků dle etiologie:

1. skupina, označována E encefalopatická – zastoupena 50% případů- u dyslektiků byla prokázána lehká mozková dysfunkce – drobná poškození mozku získané v době před porodem, během porodu nebo časně po porodu
2. skupina, značena H hereditární – dědičnost prokázána ve 20% případů
v anamnéze těchto dyslektiků se odrážely zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu
3. skupina, značena HE hereditární – encefalopatická – 15% případů
dyslexie vznikla kombinací dvou výše uvedených vlivů
4. skupina, značena N nejasná – zastoupena 15% případů
jedná se o nejasnou etiologii, nebo o etiologii neurotickou
(Matějček, 1995)

Pokrok ve zkoumání příčin Specifických poruch učení však zdůrazňuje další významné momenty, které nás vedou k pochopení tohoto jevu. Pokorná (1997) zdůrazňuje při hledání systémový přístup, který nás vede k pohledu na žáka se

specifickými poruchami učení jako na celého člověka se všemi okolnostmi, v nichž žije.

Na základě nejnovějších výzkumů můžeme předpokládat, že existují 2 konstituční (dispoziční) faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení:

- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrální nervové soustavy
- lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí mozkových hemisfér

Pro úplnost se musíme zabývat i faktory souvisejícími s prostředím. Může-li a do jaké míry negativně ovlivňuje školní výkony dětí:

- nepříznivý vliv prostředí, zejména podmínky rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí

Katalog příčin dyslexie dle Angermaiera (in Pokorná, 2001):

Funkční nedostatky a deficity schopností:

- nižší inteligence
- nižší verbální inteligence
- řečové obtíže
- artikulační obtíže
- menší schopnost abstrakce
- nedostatečná schopnost logického myšlení
- jednostranné intelektuální nadání
- snížená schopnost vizuální diferenciace
- narušená vizuo-motorická koordinace
- nedostatečná zraková diferenciace
- snížená schopnost postřehování
- špatná paměť

Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:

- nedostatečná schopnost napnout síly

- lenost
- odklon pozornosti
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita
- neklid
- úzkostnost
- nesamostatnost
- kolísající pracovní rytmus
- zabíhající pozornost
- hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu, nestálá pohotovost k učení
- dítě ztratilo naději na úspěch
- ztráta odvahy
- nepříznivá motivace k učení

Nedostatečné vnější podmínky:

mimoškolní faktory:

- zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině
- ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů
- chybějící domácí pomoc a péče v přípravě do školy
- školní faktory:
- role outsidera mezi spolužáky
- častější změna školy a absence ve škole
- učitel předem očekává snížený výkon (golem efekt)
- metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele

Konstituční nedostatky:

- poruchy zraku nebo sluchu
- zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy
- postižení mozku neznámého původu

  opožděný tělesný vývoj

Sám výčet příčin specifických poruch učení nic neřeší, ale uvádí nás do celé šíře problematiky. Všechny tyto faktory se na problému nějakým způsobem podílejí a je třeba je mít na paměti.

1.2. Projevy specifických poruch učení

Poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží:

Poruchy soustředění

Dítě nedokáže udržet pozornost, soustředí se jen krátkodobě. Nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Soustředění se zhoršuje při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben a při zvýšeném napětí.

Poruchy pravolevé a prostorové orientace

Dítě zaměňuje pravou a levou na stranu na sobě i v prostoru, obtížně se orientuje v prostoru – v budově, místnosti, ale také na lavici, knize či sešitě.

Poruchy sluchové percepce

Dítě má problémy ve sluchové analýze a syntéze, fonematickém sluchu a sluchové paměti, které se projeví neschopností udržet správné pořadí písmen ve slovech, což negativně ovlivní výkon čtení i písemný projev dítěte.

Poruchy zrakové percepce

Dítě nemá problémy se zrakovou ostrostí, jde o nedokonalou schopnost zrakové analýzy a vizuální diferenciace, přičemž dochází ke záměnám u tvarově podobných hlásek a k častým výpustkám hlásek a slov.

Poruchy řeči

Dítě má problémy ve vnímání, porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.

Poruchy jemné a hrubé motoriky

Dítě hůře zvládá pohyby a koordinaci těla, rukou, prstů, ale také očních pohybů např. při čtení. Pro jedince s tímto deficitem je typická pomalost až těžkopádnost.

Poruchy chování

Projevují se třemi způsoby nápadného chování – nedostatečnou koncentrací často spojenou s hyperaktivitou, infantilním chováním a zvýšenou vzrušivostí. (Zelinková, 2003)

1.3. Typologie SPU ve vztahu k výuce anglického jazyka

V souvislosti s cizím jazykem může být poruch, které se podílejí na potížích během jeho osvojování několik. Jednou z nejzásadnějších je **dyslexie**, ale také **dysgrafie** nebo **dysortografie.** Abychom si utřídili rozdíly mezi nimi musíme si nejprve říci, co znamenají.

Dyslexie znamená v širším slova smyslu označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení. V užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu.

Dyslexie je tedy specifická porucha čtení, projevující se některých případech již v úplných počátcích čtení při rozpoznání a zapamatování si jednotlivých písmen. Problémem je obtížné rozlišování zvláště písmen tvarově podobných (b – d, s – z, t – j) a zvukově si blízkých hlásek (a – e – o, b – p). Dítě má sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky. Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a posléze souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Mezi typické dyslektické chyby také patří nedodržování správného pořadí písmen ve slově – inverze, přídavky písmen či slabik. Tyto obtíže se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu.

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, zejména schopnost napodobit tvar a řazení písmen. Písmo těchto dětí je neupravené, těžkopádné až nečitelné. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení liniatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjišťujeme chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustředit se na pravopisné jevy.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti. Často se vyskytuje ve spojení s dyslexií a dysgrafií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, dotýká se pouze tzv. specifických dysortografických projevů: rozlišování slabik (dy – di, ty – ti, ny – ni), vynechávky, záměny písmen, inverze, zkomoleniny...

Podle typických znaků rozlišuje Žlab (1988) dysortografii :

a) auditivní - jde o primární narušení procesů sluchové diferenciace a analýzy a oslabení auditivní paměti

- žáci mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou

b) vizuální - je snížena kvalita vizuální paměti

- jedinec si není schopen vybavit tvarově i sluchově podobná písmena (b – d, z – s, h – ch)

c) motorická - souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní

Závěrem je nutné si uvědomit, že s věkem dítěte se mění obraz poruchy v jeho výkonnosti. Postupně specifických chyb ubývá, ale je nutné ponechat dítěti větší časový prostor pro vypracovávání písemností a upřednostnit ústní zkoušení.

2. Neuropsychologie a specifické poruchy učení

Neuropsychologii uvedl do studia specifických poruch učení americký neurolog a psychiatr Samuel Torrey Orton (1879 – 1948), jehož výzkumné práce obsahují teorii o vztahu vývojových poruch učení k nejasně vyjádřené převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou.

Jeho představa byla taková: Díváme se oběma očima, takže jsou při čtení zrakem zachycené podněty vedeny do jedné i druhé hemisféry avšak vnímáme jen jeden obraz – nikoliv dva. To proto, že vnímaný obraz je v jedné - dominantní hemisféře zachován a v druhé potlačen. Následkem toho se nám obrazy slov nemíchají, nepletou, nesměšují – tak je tomu za normálních okolností. Pokud ale jedna hemisféra ve své funkci dostatečně nepřevládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé kříží, jako je tomu např. při zkřížené lateralitě ruky a oka, pak se zrcadlové obrazy slov z obou hemisfér mohou v našem vědomí prostupovat, směšovat, objevovat se střídavě a vést k nepřesnému, nespolehlivému vnímání. A to je podle Ortona podstatou dyslexie.

Jde o převahu jedné hemisféry – pohyby levé strany těla jsou ovládány z protilehlé – pravé mozkové polokoule a pohyby pravé strany těla jsou ovládány z levé strany mozku. Orton samozřejmě předpokládal, že řeč a její vyšší formy jako je psaní a čtení jsou přednostně ovládány u praváku z levé mozkové hemisféry a u leváků z pravé. Při nevyhraněné lateralitě je situace pro mozek nejasná a dochází k obtížím.

Orton se řídil krédem:

„Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší sebou přesvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.“ (Matějček 1995, str. 34)

I když teoretické Ortonovo hledisko dnes již neplatí, jeho pedagogické závěry jsou platné dodnes.

2.1. Spolupráce hemisfér

Z původního jednoduchého schématu dominance jedné hemisféry nad druhou dospělo dnešní bádání ke koncepci funkční diferencovanosti hemisfér a jejich nutné kooperaci při vnímání řeči. Zvlášť významná je tato součinnost ve vyšších formách sdělovacího procesu, jakými jsou čtení a psaní.

Schéma rozložení funkcí mozkových hemisfér :

Levá hemisféra:	**Pravá hemisféra:**
- řeč – slova a věty	- přírodní zvuky a hluky
- slabiky - jako fonetické jednotky řeči	- izolované hlásky - fonémy
- melodie	- rytmus
- konfigurace písmen znamenajících slovo	- písmena jako tvary
- analyticko – syntetizační činnost (analýza slova v hlásky)	- globální vnímání - poznávání obličejů, emocionální složky

Čtení úzce souvisí s řečí a vzhledem k tomu, že pro většinu lidí je levá hemisféra specializovaná na řeč, aktivuje se při čtení levá hemisféra.V průběhu čtení také vnímáme tvar písmen, která jsou seřazena v určitém směru (v češtině zleva doprava) a tudíž se do procesu čtení zapojuje i pravá hemisféra, která je specializovaná na tvar a směr. První zkušenost psané řeči znamená převážnou aktivaci pravé hemisféry, protože se dítě seznamuje s písmeny jakožto tvary. S rozvojem čtení přechází aktivace z pravé hemisféry do levé. To znamená, pokud dítě hláskuje – čte písmenko po písmenku, pracuje převážně jeho pravá hemisféra a v okamžiku, kdy začne číst globálně, aktivuje se levá hemisféra.

Pokud je ovšem v počátečním stadiu čtení narušena součinnost obou hemisfér nebo je-li poškozena jedna nebo druhá hemisféra či její funkce dochází k dyslektickým obtížím. Rozlišujeme dyslexii typu P, kdy děti čtou přesně, ale velmi pomalu,

protože písmena stále vnímají jako tvary a teprve poté uvažují nad jejich symbolickým obsahem, to znamená, že zaměstnávají stále převážně pravou hemisféru. Druhý typ je dyslexie L, kdy dítě čte rychle, ale s mnoha chybami.

Spolupráce hemisfér může být porušena genetickými mechanismy, projevující se nerovnoměrným zráním jednotlivých mozkových struktur. Nedokonalý vývoj některých funkcí může vzniknout v důsledku poškození mozkové tkáně. Je však možná i atroface hemisféry v důsledku omezeného přívodu specifických podnětů pro danou hemisféru.

Je tedy důležité si uvědomit, že přílišná převaha jedné hemisféry a její příliš časná specializace může překážet vývoji jiných funkcí v druhé hemisféře. Ne tedy výrazná dominance jedné hemisféry nad druhou, jak se domníval Orton. Naopak, je třeba spolupráce obou hemisfér, jejich funkční souhry, kde jedna ani druhá nejsou příliš specializovány a příliš nepřevládají.

3. Psychologické pozadí výuky anglického jazyka

V této kapitole bych se ráda věnovala problematice výuky cizího jazyka z psychologického hlediska. Jde zejména o to nastínit, jací se na výuce jazyka jako takového podílí činitelé, čím tuto výuku ovlivňují. Dále také jaké poznávací procesy na výuce participují.

Řeč jako jedna z nejdůležitějších obsahových a strukturálních složek psychiky má pro člověka významnou funkci. Je tou, která ovlivňuje a řídí všechny procesy probíhající v lidském organismu i mezilidském styku. Psychologie řeči studuje a formuluje zákony vývoje, fungování a osvojování řeči. Řečová činnost je základem komunikativně orientovaného osvojování cizího jazyka i jazyka mateřského.

Cizí jazyk patří i patřil k jedněm z nejobtížnějších vyučovacím předmětům. Proto je nutné využívat všech možných zdrojů, které mohou tento proces usnadnit. A stejně jako je vhodných přístupů, tolik je i psychologických činitelů, které se na učení cizím jazykům i na učení jako takovém podílejí.

V souvislosti s osvojováním cizího jazyka vyvstává rovněž otázka psychické připravenosti jedince. V našem případě se jedná o stanovení především dolní hranice pro zahájení cizojazyčné výuky. Názory na počáteční věk jedince se různí. Je zdůrazňována větší plasticitu mozku v ranném předškolním věku, ale také se objevují názory, že začínat v tak ranném věku v negativním smyslu ovlivňuje osvojování a rozvoj jazyka mateřského. (Heindrich, 1988)

V učebních osnovách je cizí jazyk zařazován do 4. ročníku. To je zároveň věk, který je doporučován i odborníky, neboť je to období charakteristické snadným učením se nápodobou. Rovněž se mluví o tzv. učení bez opakování, tedy schopnosti jednorázového učení. Z výzkumů, které sledovaly parametry efektivity raného učení, vyplynulo, že raný začátek cizojazyčné výuky automaticky nezajišťuje výrazné pozitivní výsledky. (Fenclová, 2004)

Podle dalších výzkumů, například ten z roku 1966, o kterém píše i Fenclová, se ukázalo, že desetileté dítě se učí mnohem rychleji než dítě šestileté. Z toho lze usoudit, že čtvrtá třída je podle všeho nejideálnějším startem pro výuku cizího jazyka.

Poznávací procesy participující na osvojování cizího jazyka jsou kognitivní schopnost, často spojována s pojmem inteligence, kognitivní styl, tedy způsob, jakým žák přistupuje k učení, a konečně kognitivní struktura, soubor typologických odlišností poznávacích procesů jednotlivých žáků. Jsou to:

- typ s převládající vizuální orientací
- typ s převládající auditivní orientací
- typ s převládající smyslově názornou orientací
- typ s převládající smyslově pohybovou orientací
- typ s převládající slovně logickou orientací

Každý z těchto typů má odlišný přístup k učení, vyhovuje mu odlišný způsob výkladu, jinak si poznatky pamatují atd.

Z hlediska psychologického je osvojování cizího jazyka neobyčejně komplikovaný proces, silně závislý na individualitě žáka. Je na učiteli, aby podle svých odborných znalostí volil takové strategie, které by respektovaly individuální rozdíly žáků a vytvářely předpoklady pro úspěšnost cizojazyčné výuky. (Heindrich, 1988)

3.1. Emocionální problémy žáků se SPU

Většina problémů v emocionální rovině vzniká z důvodů nedostatečného plnění očekávání. Rodiče dítěte s poruchou často slýchávají, jak bystré je jejich dítě, ale že přeci jen by se mohl více snažit. Nikdo však netuší, jak moc se dítě s poruchou může snažit. I tak, nehledíc na definici pojmu SPU, pro tyto děti to znamená, že budou stále dělat množství zbytečných chyb. To je pro ně tím hlavním frustrujícím faktem, který ovlivňuje jejich emocionální a sociální vývoj.

Často se můžeme setkat s dítětem, které není schopno navázat normální společenské vztahy; podle některých studií děti nemají problémy pouze s uspořádáním písmen ve slově, ale také s uspořádáním času jako takového. (Ryan, IDA)

Pocity dítěte s SPU:

- Vidí se v tom nejhorším světle.
- Pociťují deprese z neúspěchu.
- Vidí svět negativně.

- Neumí myslet pozitivně v žádné rovině.

Je velice důležité, aby si dítě bylo vědomo své poruchy a nebralo ji jako svou prohru. To, že neumí dobře číst či psát, ještě neznamená, že není schopno být úspěšný v něčem jiném. K tomu, aby se dyslektické dítě cítilo sebejistě, potřebuje od rodičů i učitelů, aby mu naslouchali a sledovali jeho pokroky, byť i malé. (Ryan, IDA)

Co se týče psychické regulace, jako jedna z nejúčinnějších je označována motivace. Co je tedy tou silou, která aktivuje žáka k učení? Jsou to potřeby a to především poznávací, sociální a výkonné. U žáků se SPU ale může docházet ke zcela opačnému projevu. Namísto toho, aby je jednotlivé činnosti motivovaly, v důsledku neustálého neúspěchu či dlouhodobým pocitem inkompetence dochází k tzv. nemotivačnímu projevu. U žáků se speciálními potřebami může k takovýmto destrukčním účinkům docházet velmi často, a proto je nutné mít na paměti nejen jak motivovat žáka, ale zároveň jak zabránit vzniku demotivace.

„ Neurotický učitel cizích jazyků je větší překážkou učení než nedostatek žákova nadání pro jazyk.“ (Hendrich, 1988)

3.2. Sebehodnocení a sociální pozice žáků se SPU

Jak již bylo uvedeno dříve, pro žáky se specifickými poruchami učení je velice důležitá psychická regulace ve formě vhodné motivace k učení a vztahu ke škole jako takové. Pro každého žáka je velice důležité uspět, pro žáky se specifickými poruchami o to víc, že pocit úspěchu pro ně může být velmi vzácný. Důvodů pro to být úspěšný je mnoho.

Výkony žáků se SPU nejsou z jejich strany posuzovány izolovaně, ale ve srovnání se standardem, tedy v porovnání s ostatními žáky. Jako každý chce uspět i ve skupině.

Školní úspěšnost podporuje nejen jejich sebeúctu, ale také sebevědomí žáků. Škola jako taková potom ovlivňuje jejich sebehodnocení pomocí klasifikace. Hodnota známek je v tomto ohledu velice relativní, záleží především na faktu, jak se na ně rodiče a učitelé, potažmo žák samotný, dívají a jak je vnímají. Pro žáky se SPU je

nesmírně obtížné se ostatním vyrovnat, neboť nejsou kvůli svým potížím schopni pracovat na stejné úrovni a svoje nedostatky si plně uvědomují.

Opakovaný pocit neúspěšnosti může zvyšovat pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. Toto riziko může posílit i to, když jsou žákovi přiřazovány nízké kompetence, pokud učitel ani rodič nevěří, že je schopen lepšího výkonu a nic lepšího od něj neočekává.

Všechny tyto faktory vedou k rezignaci ze strany dítěte, vznikají pochybnosti , zda vůbec je možné tuto situaci změnit. Pod vlivem špatné zkušenosti se dítě přestává snažit, snižuje se motivace.

Postoj dítěte závisí na souhře mnoha faktorů. Tato souhra by měla mít individuálně specifický charakter.

Faktory ovlivňující sebehodnocení žáků se SPU:

- Osobnostní vlastnosti
- Stabilita
- Odolnost k zátěži
- Sociální podpora rodiny
- Dobrá sociální pozice mezi vrstevníky

4. Hodnocení žáků se SPU

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky. Úkolem je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků v daném období. Postihuje celou osobnost dítěte, je dlouhodobé a plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další. (Zelinková, 2003) Je nedílnou součástí výchovně-vzdělávací práce a jeho užívání může velmi významně ovlivnit vývoj žáka a to jak běžného, tak i žáka se SPU.

Děti se SPU se často nacházejí ve velmi těžké a zdánlivě neřešitelné situaci. Jejich selhání ve škole, která většinou nejsou zapříčiněna jimi samotnými, v nich vyvolávají negativní reakce na školu, vyučování i na sebe samotné. To má vliv nejen na jejich sebevědomí, ale také na uvědomování si vlastní hodnoty. Čím více se setkávají s neúspěchem, tím více si nevěří. Ať už půjde o víru ve vlastní schopnosti, nebo o možnosti úspěchu. To má samozřejmě vliv na vývoj dětské osobnosti, který nemusí být vždy optimální.

Situace může být vyvolána i formami zjišťování a hodnocení jejich výkonů. Tomu lze ale předcházet určitými opatřeními, které si kladou za cíl individuální přístup a jsou pro tyto děti vhodnější.

Zjišťování výkonů by mělo být prováděno pouze v takové míře, která je bezpodmínečně nutná, a na základě které by mohl být žák přiměřeně ohodnocen. Hodnocení žáků se SPU by se tedy rozhodně mělo lišit od hodnocení běžných žáků. To ovšem neznamená, že by se žáci s SPU nemuseli učit vše, co je stanoveno v učebních osnovách. Úkolem učitele je v tomto případě konkretizovat požadavky, které by měly být splněny pro výchovný, vzdělávací a výukový cíl předmětu.

4.1. Hodnocení a klasifikace

V dnešní době se podkladem pro hodnocení a klasifikaci stávají nejčastěji známky. Ty se pak objevují na pololetním i závěrečném vysvědčení a měly by mít výpovědní hodnotu o úrovni vědomostí toho kterého dítěte. Přesto se jistě mnoho učitelů setkává s problémem nedostatečné informační hodnoty známky, především tehdy, pokud výuku individualizují podle možností dětí. I proto je klasifikace a hodnocení pomocí známek dnes velmi kritizováno.

Dalším důvodem je nečitelnost či nejednoznačnost známky. Pro každého totiž může mít určitý stupeň jiný význam.

Proto je i dobré si utřídit, jaké funkce vlastně hodnocení má:

- Zpětná vazba pro učitele, žáky, rodiče i stát.
- Porovnání dřívějších výsledků žáka se současnými.
- Srovnání se třídou.
- Možnost sebereflexe a sebehodnocení.
- Motivace k dalším výkonům.
- Shromažďuje informace o žákovi.
- Je klíčovou kompetencí učitele.

Vzhledem k tomu, že neexistuje jediná forma hodnocení, která by byla ta nejsprávnější a vyhovovala všem, doporučuje se používat více způsobů hodnocení a jejich vzájemná kombinace.

Podle Školského zákona 561/2004 Sb. a podle vyhlášky MŠMT 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být tito žáci, u nichž je diagnostikována SPU, v průběhu celého jejich vzdělávání hodnoceni z mateřského i jiných jazyků slovně. Slovní hodnocení by mělo zachycovat úroveň vědomostí a dovedností žáka. Formulace by se neměly provádět na běžné klasifikační stupně, neboť jim neodpovídají. Hodnocení by mělo mít individuální charakter a mělo by porovnávat výsledky žáka vzhledem k jeho předešlým výkonům. To ovšem platí i pro běžné žáky.

Je důležité dbát na individuální přístup. Ideálem by byla myšlenka, kdyby se touto formou mohli hodnotit všichni žáci, ovšem z hlediska nereálnosti této myšlenky je zapotřebí vysvětlit nejen rodičům těchto žáků, ale i žákům samotným, proč se k této formě hodnocení uchylujeme.

4.2. Individuální vzdělávací program

Podle vyhlášky MŠMT 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami může být pro tyto žáky sestaven individuální vzdělávací program (IVP). Ten se stanovuje nejen pro žáky individuálně integrované, ale popřípadě také pro žáky skupinově integrované do speciálních tříd.

IVP vychází se školního vzdělávacího programu školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě také psychologického vyšetření. (Šk. zákon 561/ 2004 Sb., MŠMT) Měl by především zajistit dítěti postupovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez stresu ze srovnávání s ostatními žáky.

Individuální vzdělávací program stanoví postup vzdělávání postiženého dítěte a nápravy zjištěných obtíží.

Měl by obsahovat:

- Vytyčení cílů v co nejkonkrétnější formulaci.
- Postup a jednotlivé kroky, speciální postupy.
- Metody a materiály k dosažení cílů potřebné.
- Motivační aspekty vzdělání.
- Metody a termíny ověřování výsledků.
- Kroky vedoucí ke zmírnění poruchy.
- Stanovem hodnocení a kontroly výsledků.

(Mertin, 1995)

5. Diferenciace a individualizace výuky

„Problematika individualizace vyučování těsně souvisí s jeho diferenciací."

(Skalková, 1999, str. 214)

Diferenciaci dnes chápeme jako rozdělení žáků podle nějakého kritéria do stejnorodých či nestejnorodých skupin. Diferencovat však lze i učivo, metody práce a tempo práce. (Skalková, 1999)

Cílem je hledání různých cest, které by pomohly všem žákům a nevedly k diskriminaci některých z nich. Tím nabízí optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Snahou diferenciace je poskytnout možnosti k plnému rozvoji každého žáka, maximálně podporovat žáky s různou úrovní schopností a dovedností, povzbuzovat je a připravit je na jejich další uplatnění v naší společnosti.

Dnes se realizuje nejen v rámci frontálního vyučování pomocí užívání různých metod, jako například samostatnou prací, různou mírou náročnosti úkolů, hrami, ale také inovativními a alternativními didaktickými koncepcemi.

5.1. Diferenciace a individualizace v rámci cizojazyčné výuky

Každý jedinec je jiný a také každý se učí různými způsoby a vyhovují mu různé přístupy, metody a formy práce. To platí i pro výuku cizího jazyka. Výuka cizího jazyka probíhá na většině škol hromadně a je organizována po ročnících. Na některých školách se můžeme setkat s určitou diferenciací podle úrovně vědomostí (úplný začátečník, mírně pokročilý).

Důvodů pro diferenciaci a individualizaci v rámci cizojazyčné výuky je hned několik. Jsou to zejména:

- Rozdílná doba pro zpracování úkolu.
- Různý stupeň obtížnosti úkolů, které jsou závislé na úrovni schopností a dovedností žáka.
- Osvojování vědomostí různými cestami a na různé úrovni.
- Rozdílná doba pro osvojení látky.
- Neschopnost některých žáků pracovat samostatně, různá míra pomoci.

- Odlišná dosažená úroveň vědomostí, dovedností a zkušeností.
- Různorodost zájmů
- Všechny tyto důvody by měli mít učitelé na paměti ve chvíli, když plánují hodinu cizího jazyka. (Pecová, 2003)

6.Problematika výuky cizích jazyků u dětí se SPU

Při osvojování cizího jazyka vznikají obdobné obtíže jako při osvojování jazyka mateřského. Důvodem jsou nedostatečně rozvinuté percepce, řeč i deficity v oblasti dalších poznávacích procesů. Proto i formy a metody práce v hodinách cizího jazyka jsou velmi podobné jako v případě poruch projevujících se v jazyce mateřském.

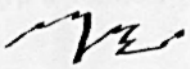
Metody práce s žáky se SPU se sice mohou částečně odlišovat od metod užívaných s ostatními žáky, ale jsou použitelné a efektní pro obě skupiny žáků. Strategie, jak dítě přijatelnou formou naučit základům cizího jazyka, spočívá v jiných kritériích. Ta vycházejí přímo z podstaty postižení. Měli bychom si především uvědomit, co je dítě se specifickou vadou schopné si z cizího jazyka osvojit a co po něm nemůžeme požadovat. U dyslektických dětí předpokládáme přiměřenou úroveň rozumových schopností a dobrou sluchovou paměť. Může být oslabena sluchová percepce, zpravidla je porucha zrakové percepce nebo dysfunkce centrální části zrakového analyzátoru. Můžeme tedy očekávat, že dítě bude s obtížemi nejen číst, ale i psát. (Zelinková, 2003)

Základem pro cizojazyčnou výuku by nemělo být používání rozličných metod vyučování, ale společně s žáky nalézt ty, které nejvíce vyhovují a pomáhají jejich potřebám. Je nutné zavést určitý systém, který využívá těchto postupů výuky. Tím, že si žáci zvyknou na tento způsob, je pro ně snazší si osvojovat další znalosti.

Dyslektické dítě se od běžného čtenáře odlišuje také očními pohyby. Není schopno rychle zpracovat vstupní text, a tak vykazuje více regresivních pohybů (vrací se, přeskakuje apod.). Mohou se vyskytnout také poruchy akomodace, kdy dítě není schopno rychle zaměřit daný text, a proto mu trvá déle, než začne číst.

Oční pohyby běžného čtenáře:

Oční pohyby dyslektika:



Pokud bychom řešili otázku, zda vůbec dítě s poruchou učit cizímu jazyku nebo který jazyk je pro ně vhodnější, je potřeba si uvědomit několik důležitých okolností.

Pokud by dítěti s poruchou bylo odepřeno se učit cizím jazykům, nejen že by nebylo respektováno právo dítěte na svobodu projevu danou „Úmluvou o právech dítěte", ale rovněž by byla utvářena bariéra pro další vzdělávání na střední škole.

Nejednoznačná je i odpověď na otázku, který jazyk je pro děti s poruchou vhodnější. V tomto případě záleží na typu poruchy a dominanci jedné z hemisfér. Pokud je u žáka dominantní pravá hemisféra, dítě nečte plynule, ale hláskuje, doporučuje se jazyk německý. Pokud má žák dominantní levou hemisféru, vyhovuje mu lépe globální metoda, bude pro něj snazší jazyk anglický.

Možnosti efektnější výuky cizího jazyka:

- Zjistit a zohlednit výchozí učební situace.
- Učit takovým způsobem, který je pro ně přijatelný. (Mnohdy jsou metody užívané pro dyslektiky vhodné pro všechny žáky)
- Používat adekvátní metodu čtení. (Analyticko-syntetická nebo globální metoda)
- Používat počítač jako psací náčiní.
- Vzbudit v dítěti zájem- metoda dobrého startu.
- Všechna nová slova ihned spojovat s obrázky.
- Komunikaci spojit s fyzickou aktivitou.
- Upřednostňovat mluvenou formu jazyka.
- Nové prvky okamžitě zapojovat do komunikace. Nová slovíčka zvládat ve vazbách. (gramatika, nová slovíčka apod.).
- Používat přiměřenou základní slovní zásobu.
- Chyby opravovat obezřetně. Hlavní je srozumitelnost.
- Omezit tradiční způsoby zkoušení u tabule.
- Hodnotit a klasifikovat průběžně, a to ve srovnání s dřívějším výkonem. Nehodnotit úpravu a kvalitu písma, ale obsah.
- Doslovné překlady se nedoporučují.
- Vhodné uspořádání na stránce: užívat stejný typ a velikost písma, neužívat tzv. „bublin", nepsat do sloupců, ale do řádků.
- Odstranit hluk a šum.
- Naučit reagovat na pokyny v cizím jazyce.

- Užívat říkadel, písniček a her.
- Klást reálné cíle.
- Nepostupovat k vyšší úrovni, dokud není zvládnuta předchozí.
- Přizpůsobovat výuku individualitě žáka, stupni poruchy i vývojovému stupni.
- Spolupracovat s rodiči žáka.

(Chroboková, 2005)

Neméně důležitá i také volba vhodných učebnic a pomůcek. V tomto ohledu se mi velmi líbila učebnice angličtiny pro 4. ročník paní učitelky Chrobokové. Je členěna do deseti kapitol, z nichž každá je zaměřená na jedno téma. S tím souvisí i volba slovní zásoby, kterou každá lekce obsahuje. Počet slovíček je přijatelný a domnívám se, že si je každý žák může osvojit. Obsahuje také obrázkový slovník, s nímž lze s dětmi procvičovat slovní zásobu i základní gramatické jevy, děti mohou tvořit věty, obsahující daná slova, přiřazovat je k sobě podle souvislostí atp. Jako příloha byla k této učebnici vytvořeno také CD. Dalším učebním materiálem mohou být pracovní sešity a učebnice paní doktorky Kelly, Angličtina po písmenkách, Angličtina po slovech nebo novinka English 4.

Učitel by v případě pomůcek měl mít na paměti také možnost výroby vlastních učebních pomůcek, se kterou mu mohou pomoci žáci samotní (flash cards, obrázky, pexeso, plakáty, letáky ap). Pro tyto pomůcky je velmi důležité, aby s nimi žáci mohli manipulovat, různě přiřazovat, ukazovat, a díky tomu tak zapojovali co nejvíce smyslů.

6.1. Projevy SPU ve výuce cizího jazyka

6.1.1. Začátky

Vzhledem k tomu, že výuka cizího jazyka začíná pro většinu žáků ve čtvrtém ročníku, můžeme snadno nalézt důvody, proč a v čem je výuka cizího jazyka pro děti se SPU jiná. Mateřský jazyk, jeho fonetická pravidla, ještě není dostatečně zafixován a zapříčiňuje zmatení i jazyce cizím. Jestliže si žák dostatečně neosvojil

pravidla a strategie mateřského jazyka, stává se pro něj s rostoucími nároky i cizí jazyk náročnějším a stresujícím.

Díky tomu, že se cizí jazyk zařazuje až ve čtvrtém ročníku můžeme předpokládat, že u žáků se SPU již došlo k diagnostice jednotlivých poruch v rámci PPP a k některým formám nápravy. Je nutné, aby se učitel cizího jazyka informoval na jednotlivé diagnózy svých žáků a projevy těchto poruch a podle toho uzpůsobil metody a formy práce s takovými žáky.

Obecně lze říci, že základem je včasná diagnostika a účinná intervence do učebních procesů žáka. Některé mírnější formy dyslexie se totiž mohou projevit až na počátku výuky cizího jazyka, neboť do té doby se dařilo ji kompenzovat nebo se jí nedostalo dostatečné pozornosti ze strany rodičů či učitelů.

Lze pozorovat nepoměr mezi všeobecnými schopnostmi dítěte a úrovní čtení a psaní, která je výrazně nižší. Dítě čte buď pomalu a nechápe obsah čteného, nebo čte naopak velmi rychle, domýšlí a hádá slova, zaměňuje písmena (m-w, f-t, u-n, b-p-d), vynechává krátká slova, přesmykuje (hte-the, on-no), vynechává písmena ve slovech, slova píše tak, jak se čtou (fonetický pravopis), píše slovo pokaždé jinak (nekonzistentní psaní slov-what-wot-vhat-whot), píše nečitelně apod. (Šigutová, 2002) O dalších potížích podrobněji níže.

Ne všechny tyto problémy se musí nutně projevit u jednoho jedince, stejně tak pokud se některý z těchto rysů objeví, nemusí jít nutně o dyslexii. Proto je důležité, pokud nějaké podezření vznikne se obrátit na Pedagogicko-psychologickou poradnu a provést důkladné vyšetření, na jehož základě se stanoví diagnóza a metody nápravy.

6.1.2.Projevy SPU ve výuce cizího jazyka

Specifické poruchy učení mají vliv na mnoho oblastí. Nejvýrazněji se projevují ve čtení a psaní, ovšem ovlivněny mohou být i jiné stránky jazyka. Paměť, fonologické uvědomění, sluchová inkriminace, syntax, zpracování informací, vědomí posloupnosti, pozornost, automatizace. (Špačková, 1997)

Ve zkratce můžeme říci, že problémy vznikají ve všech rovinách a to především v oblasti čtení, psaní, řeči a paměti.

Čtení

Stejně jako v jazyce mateřském i při osvojování cizího jazyka hraje velkou roli zraková percepce. Z důvodu jejího nedostatečného rozvoje a zároveň neupevněným spojením mezi hláskou a písmenem mohou vznikat problémy jako jsou záměna písmen nebo přesmykování. Vzhledem k faktu, že se v anglickém jazyce liší psaná podoba jazyka od zvukové, je snazší pro žáky s SPU se učit číst celá slova podle toho, jak je vyslovujeme než je rozkládat a skládat z písmen. Proto se právě v anglicky mluvících zemích používá především metoda globálního čtení (tzv. look and say), které vychází z poznávání celých slov. Analyticko- syntetická metoda (Phonic approach) se příliš nedoporučuje. Čtení globální metodou probíhá nejčastěji spojením slova s obrázkem. (Zelinková, 1994)

Neschopnost domýšlet text vede u žáků s poruchou k dalším obtížím. Špatně a pomalu dekódují, dochází k dvojitému čtení, komolení slov. Porozumět textu je vzhledem k obtížím, vznikajícím ve všech složkách, téměř nemožné. Jako jedna z cest se doporučuje kombinace čtení a pamětného přeříkání textu. Pro nácvik čtení se doporučuje několik kroků a to poslech se souběžným sledováním textu nebo obrázků, porozumění, vlastní čtení. Vhodnou pomůckou se staly karty se slovy (tzv. flash cards).

Metod práce se žáky s SPU je hodně. Podívejme se na ty základní, které se týkají oblasti čtení:

- Základní akustická metoda – žák se naučí, jak písmena zní a pak je spojuje do slov.
- Lingvisticko (fonetická) metoda – spojování grafém – foném – žák se učí, jak která písmena zní a učí se skupiny slov, které stejně zní.
- Podívej se a vyslov – (*Look and say*) – dítěti jsou předkládány ilustrované texty, které obsahují jednoduchá slova. Žák se učí tato slova rozeznávat a ukládá si je do své paměti.

- Metoda známé slovní zásoby – Žákovi je předkládám text složený ze slov, která už zná.
- Smyslová metoda – (Tzv. multisensoral learning) - Žák vnímá několika smysly najednou, například tvar písmen hmatem, zvuk hlásky při vyslovení, pohyb při zapisování písmen apod. Je dobré tuto metodu spojovat i nácvikem psaní.

(Selikowitz, 2000)

Psaní a pravopis

Mezi nejčastější chyby v psaní řadíme:

- Vada ve fonologickém systému – slovo má jinou psanou a mluvenou podobu, žák vyslovuje tak, jak se slovo píše. (např. „goose" = [*góse*])
- Vada v lexikálním systému – žák slova vyslovuje správně, ale píše špatně. (Např. „lite"= „light")
- Špatná sluchová diferenciace – žák nahrazuje písmena.(Např. „pig" místo „big")
- Kombinované vady – žák vynechává nebo naopak vkládá písmena do slov. (Např. „beflore" místo „before", „bycle" místo „bicycle")
- Problémy se sekvenční organizací, tzv. přesmykování – žák přehazuje písmena ve slově. (Např. „brigde" místo „bridge")
- Iracionální chyby – problémy ve fonologickém systému + vizuální paměti – žák píše tak, jak slyší. (Např. „rait" je „right")

(Selikowitz, 2000)

Řeč

Všechny složky řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování jakéhokoli jazyka. Mezi faktory, které vedou k problémům, patří:

- Obtíže při porozumění.
- Artikulační potíže
- Snížený jazykový cit.
- Špatná orientace v čase.

Tyto ovlivňují oblasti konverzace, výslovnosti, gramatiky a další. (Zelinková, 2003)

Společně s těmito problémy se objevují potíže v soustředění, snadná unavitelnost, neadekvátní sebehodnocení (nízké nebo naopak vysoké), nechuť pracovat jako reakce na předešlé neúspěchy.

6.1.3. Specifické postupy při výuce cizích jazyků

Již z názvu specifických poruch učení vyplývá, že žáci postižení těmito poruchami potřebují i specifické metody a pomoc při zvládání úkolů. Týká se to především:

- Diferenciace úkolů – podle individuálních schopností žáků, ne však menším množstvím látky, ale jiným přístupem, především podporovat nejvyšší možný potenciál dítěte.
- Užití specifických postupů pro výuku čtení a psaní – nejvhodnější a nejefektivnější je metody kombinovat, nejsou účinné samy o sobě (analyticko-syntetická metoda, globální metoda, multisenzorální přístup – pantomima, hudba, pohyb, obrázky apod.).
- Pomáhat volit nejvhodnější učební strategie a styly.
- Vhodně organizovat práci.
- Hodnocení – v závislosti na individuálních schopnostech žáků a vytyčených cílech, zpětnovazební, motivační.
- V souvislosti s výukou cizího jazyka nemohou být opomíjeny ani nápravné metody. Při jejich přípravě je třeba vzít v úvahu:
- Akustické vnímání žáka.
- Rychlost zpracování informace vztahující se k jazyku.
- Jazykovou paměť žáka.

S nápravou je nutné začít hned po zjištění poruchy. Nápravný program lze započít již v mateřské škole, kde by se měla zaměřit zejména na poslechové hry, rýmovačky, hry na analýzu a syntézu hlásek apod. Je důležité neustále zdůrazňovat akustické rozlišení hlásek a slov, zároveň provádět cvičení na motoriku artikulace. Jde tedy o systematický přístup vedoucí k tomu, aby dyslektičtí žáci pochopili základní pravidla jazyka a našli sami pro sebe ten nejvhodnější způsob učení.

7. Spolupráce rodiny a školy

V této kapitole bych chtěla nastínit obecné principy péče o dítě s SPU ze strany rodičů.

Školní proces není pouze o vztahu učitele a žáka, ale důležitou roli v něm hrají také rodiče žáků. Jsou těmi, kteří své děti znají nejlépe a tedy se od nich očekává určitá forma spolupráce ve výchovně vzdělávacím procesu.

Rodiče dětí se SPU totiž potřebují vědět o svém dítěti nejen jaký je jeho stav, jak si vede ve škole, ale také jak jej učit a budovat jeho sebevědomí, které nemusí dítě s SPU mít dostatečně podporováno v rámci školní výchovy.

Rodiče dětí s SPU mají o své dítě často velký strach. Obávají se mnoha věcí, jako například jak bude stačit na školu, jak si poradí s nepříjemnými poznámkami spolužáků, jestli se nebude cítit méněcenný apod. V odborné literatuře se doporučuje rozšíření výukového plánu, a to platí jak pro mateřský, tak v našem případě cizí jazyk.

Je vhodné si ale předem promluvit s učitelem a zjistit, jak je možné dítěti pomoci a provádět cvičení.

Jde především o jejich informovanost o zdravotním stavu dítěte a jejich vhled do problematiky. Dále také jejich snaha pomoci svému dítěti při zvládání těžkých úkolů, vhodná motivace, stejně jako vědomí, že se nejedná o něco, co nelze překonat.

7.1. Domácí příprava

Jednou ze základních forem spolupráce rodiny a školy je angažovanost rodičů při domácí přípravě dětí do školy. V rámci výzkumu provedeném ve Švýcarsku, který uvádí Štech, 92% rodičů odsouhlasilo, že v této oblasti dítěti pomáhají. Šlo o běžnou formu pomoci, jako kontrola úkolů, procvičování, přezkušování apod. V procentech šlo o 2,5 hodiny týdně. Z této skupiny 22% uvádělo, že se dítěti věnují více než 4 hodiny týdně, tedy poměrně důsledně.

Posun v angažovanosti rodičů v této oblasti je nejvíce znát na příkladu vyučování cizích jazyků. V letech 1991 a 2002 kolem 90% dětí uvádělo, že jejich rodiče považují za nutné, aby se učily cizí jazyk a zhruba čtvrtina z nich se v něm

vzdělávala i mimo školu. Výrazně se však snížil počet rodičů, kteří by při jeho učení pomáhali. Zatímco v roce 1991 pomáhalo dítěti 50% rodičů a dalších 14% je osobně vyučovalo, o deset let později už to bylo pouze 35%, respektive 5%. (Štech, 2004)

Rodiče hrají důležitou roli při pomoci dítěti v učení. U dítěte se SPU se role rodiče jako učitele stává velmi důležitou. Nikdo netráví tolik času s dítětem a tak intenzivně jako rodič. Mnozí mohou mít velmi dobré výsledky s učením svého dítěte a to především tehdy, pokud učí tvořivě a vytváří pozitivní atmosféru.

V obecné rovině lze doporučit několik pravidel, která se dají aplikovat na jakýkoli předmět:

- Pracovat každý den, ale kratší časový úsek.
- Procvičovat najednou pouze menší části práce.
- Pracovat v klidném a tichém prostředí.
- Učit zábavnou, hravou a pestrou formou.
- Začínat opakováním učiva z lekce předešlé.
- Pracovat pomalu a trpělivě, individuálně podle tempa dítěte.
- Chválit.
-

(Štech, 2004)

Praktická část

1. Uvedení do problému

V současné době se čím dál tím více hovoří o nutnosti znalosti cizího jazyka pro další profesní rozvoj člověka v dnešní společnosti. I proto se na školách začíná vyučovat cizí jazyk od čtvrté třídy 1. stupně, což v minulosti bylo výsadou pouze škol s rozšířenou výukou jazyků. Toto vede k otázkám, zda fakt, že výuka cizího jazyka začíná v tak raném dětství, nebude mít za následek nedostatečné osvojení jazyka mateřského, a zároveň zda pro žáky, pro něž je obtížné si osvojit jazyk mateřský nebude výuka cizího jazyka další disciplínou, ve které budou mít problémy.

Z odborné literatury, mnoha článků i z různých seminářů dnes již víme, že nejvíce dětí postižených dyslexií a poruchami učení s ní spojenými je v anglicky mluvících zemích. Je tomu tak kvůli mnoha charakteristickým rysům tohoto jazyka, především ale rozdílem mezi jeho zvukovou a grafickou podobou. Výskyt SPU v anglicky mluvících zemích se pohybuje až okolo 20 % (DTC). Podle některých zdrojů je v ČR tato hodnota mezi 0,5 % - 13,5 % (CSICR), Ústav pro informace ve vzdělávání udává hodnotu přibližně 6 % lidí, kteří mají některou z poruch.

Pro žáky se SPU je cizí jazyk dalším jazykem, který si budou složitě osvojovat. Je pro ně velice důležité, aby uspěli stejně jako jejich spolužáci. Pro učitele to znamená individualizovat výuku, hodnocení i přístup k žákům samotným.

Důležitou roli hrají také rodiče, kteří jsou těmi, kdo zná své dítě nejlépe a měli by se proto o jejich možné problémy zajímat a snažit se je ve spolupráci s učitelem vhodnými metodami mírnit.

2. Cíle a předpoklady

Mezi hlavní cíle diplomové práce bylo zjistit názory rodičů na vyučování cizího jazyka a také na domácí přípravu na hodiny cizího jazyka. Zejména šlo o zmapování této problematiky s cílem pomoci dětem se SPU, kteří tuto přípravu nutně potřebují.

Informace týkající se pomoci rodičů jsem nacházela nejenom na stránkách domácí odborné literatury, ale také na internetových stránkách zahraničních dyslektických organizací (BDA, IDABCB).

Většina se shodovala na názoru, že pomoc rodičů při reedukaci SPU a zmírnění projevů těchto poruch je nutná a to právě především domácí přípravou, docházením do pedagogicko-psychologické poradny apod. Toto se týkalo především mateřského jazyka. Jak je to v rámci cizího jazyka jsem se snažila zjistit pomocí výzkumu.

Ze strany rodičů mě zajímaly názory na výuku cizího jazyka u jejich dětí, jak hodnotí školní výuku a komunikaci s učitelem, jak nahlížejí na vztah jejich dítěte k cizímu jazyku a jak přistupují k domácí přípravě na hodiny.

Dále jsem si uvědomovala, že rodiče a děti mohou mít poněkud jiný pohled na tuto problematiku, a proto jsem se snažila ověřit, zda, a pokud ano v čem, se jejich přístupy liší. Rovněž jaký názor mají na tento problém žáci samotní.

Učitelé cizího jazyka nemohli být v tomto ohledu vyřazeni. Nejvíce jsem se zajímala o názory učitelů na výuku cizího jazyka u dětí se SPU, domácí přípravu na hodiny a také, zda se fakt, že se rodiče domácí přípravě se svými dětmi věnují, odráží na výsledcích a vědomostech žáků. Zároveň jsem chtěla zjistit, zda se liší přístup pedagogů k žákům běžným a žákům se SPU.

2.1. Oblasti výzkumu

Dříve než přejdeme ke stanovení samotných předpokladů, je nutné si utřídit, které oblasti se v tomto výzkumu zkoumaly a sledovaly.

2.1.1. Oblasti výzkumu – rodiče žáků se SPU

1. Vztah k výuce cizího jazyka.

Jedná se o zjištění názorů rodičů, které se týkají výuky cizího jazyka jako takového. Zda jsou či nejsou spokojeni s výukou cizího jazyka u jejich dítěte, zda měli možnost pro své dítě cizí jazyk vybrat a zároveň, co je vedlo k tomuto výběru.

2. Cizí jazyk ve vztahu ke škole.

V tomto bodě se dotýkáme oblasti, která by pro dítě se SPU měla být nejvýznamnější a to, jak přistupují jejich rodiče ke škole, jak hodnotí jejich výsledky ve škole v souvislosti s cizojazyčnou výukou, zda se nějakým způsobem snaží zjistit a najít cesty, jak jim pomoci. Zároveň také, jak se rodiče dívají na problematiku počtu hodin cizího jazyka a přístup školy k této výuce.

3. Náhled na vztah dítěte k výuce cizího jazyka.

Tento bod řeší otázky obtížnosti výuky cizího jazyka a oblasti jejích eventuálních problémů z pohledu rodičů.

4.Domácí příprava.

Posledním bodem jsou předpoklady týkající se domácí přípravy ze strany rodičů. Především pak jejího přínosu na vědomosti a dovednosti žáka, oblasti zaměření, pomůcek i spolupráce ze strany dítěte.

2.1.2. Oblasti výzkumu – žáci se SPU

1.Vztah k výuce cizího jazyka.

Jedná se především o zjištění náklonnosti k výuce cizího jazyka, oblastí jazyka, které žáky nejvíce zajímají a které by rádi v hodinách přivítali. Zároveň osvětlit, které oblasti jazyka jsou pro žáky obtížné a na základě těch pak potvrdit zjištěné domněnky rodičů.

2. Vlastní náhled na výsledky ve škole.

Úkolem tohoto bodu je nahlédnout do problematiky hodnocení, sebehodnocení a formy hodnocení žáků se SPU, týkající se cizojazyčné výuky.

3. Domácí příprava.

Snahou je nastínit osobní postoje žáků k domácí přípravě. S tím souvisí i jejich pohled na to, s kým příprava probíhá, zda má vliv na jejich školní výsledky, na které oblasti jazyka se především zaměřuje a které by žáci přivítali, jaké pomůcky se nejvíce používají.

2.1.3. Oblasti výzkumu – učitelé anglického jazyka

1.Názory na výuku cizího jazyka u dětí se SPU.

V tomto bodě se jedná zejména o to zjistit, zda učitelé stále zastávají názor, že by se žáci se SPU neměli další jazyk učit, nebo zda se snaží výuku cizího jazyka individualizovat na základě zjištěných informacích o poruchách jednotlivých žáků.

2. Vliv domácí přípravy na výsledky a vědomosti žáků se SPU.

Tento bod řeší problém domácí přípravy žáků ze strany rodičů či jiného dospělého. Jde o názor učitelů na tuto problematiku, a zároveň o potvrzení či vyvrácení názorů rodičů samotných.

3. Přístup k žákům se SPU.

Cílem je zjistit, zda učitelé řeší problematiku přístupu k žákům se SPU. To se týká nejen hodnocení jejich výkonů, ale také diferenciace úkolů, metod a forem práce s těmito žáky, pomůcek apod.

2.2. Předpoklady na základě uvedených faktorů

Na základě stanovených cílů jsem stanovila tyto předpoklady výsledků výzkumu.
P1 – RODIČE ŽÁKŮ SE SPU
P2 – ŽÁCI SE SPU
P3 – UČITELÉ

2.2.1. P1 – Předpoklady u rodičů

P1-a

Rodiče jsou rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk. Hlavním důvodem výběru anglického jazyka je možnost jeho uplatnění v budoucím studijním či profesním životě dítěte.

P1-b

Rodiče žáků se SPU častěji komunikují s učitelem jazyka. Hlavním úkolem této komunikace je informovat je a předkládat možnosti, jak s dětmi pracovat.

P1- c

Rodiče si jsou vědomi toho, že pro jejich dítě je učit se cizí jazyk obtížné a mezi hlavní oblasti problémů zařazují ty, které jsou v přímé závislosti na poruše.

P1- d

Rodiče žáků se SPU více dbají na domácí přípravu na hodiny cizího jazyka, neboť ví, jak je pro jejich dítě obtížné se cizí jazyk naučit. V rámci ní se zaměřují na ty oblasti jazyka, které, podle jejich názoru, dělají jejich dítěti největší problémy, a pro snazší osvojování budou používat speciální pomůcky.

2.2.2. P2 – Předpoklady u žáků se specifickými poruchami učení

P2 – a

Žáci mají k výuce cizího jazyka kladný vztah. Za nejvíce problematické shledávají ty oblasti jazyka, které jsou přímo spojené s poruchou, tedy čtení, psaní, zapamatování si něčeho a verbální aktivity.

P2- b

Žáci nehodnotí své výkony příliš kladně, neboť si jsou vědomi svých potíží, které jejich výkon přímo ovlivňují.

P2 – c

Žáci shledávají domácí přípravu na hodiny cizího jazyka přínosnou. Hlavním důvodem, proč se přípravě věnují, je přímý vliv na jejich vědomosti.

2.2.3. P3 – Předpoklady u učitelů anglického jazyka

P3 – a

Učitelé neodmítají výuku cizího jazyka u žáků se SPU, naopak se ji snaží individualizovat podle osobních potřeb žáků.

P3-b

Učitelé rozhodně hodnotí domácí přípravu jako velmi přínosnou a zastávají názor, že u žáků se SPU je důležitá a nutná.

P3- c

Učitelé diferencují učivo i hodnocení žáků se SPU od běžných žáků.

3. Metodika práce

3.1. Použité metody

Ve výzkumu bylo použito dotazníkové metody a rozhovoru. Respondenty byli rodiče, děti a učitelé anglického jazyka na 1. stupni. Otázky byly koncipovány tak, aby se alespoň v některých úsecích daly porovnávat názory rodičů a dětí. Učitelé měli za úkol doplnit celkový obraz o svůj vlastní pohled na věc.
Dotazníky se jako psychodiagnostická metoda, založená na subjektivních výpovědích vyšetřovaných osob o jejich postojích, pocitech, názorech, reagování na určité situace, jevila jako nejvhodnější pro potřeby výzkumu.

3.1.1. Dotazníky

Dotazníkové šetření rodičů

Ze strany rodičů šlo zejména o jejich názory na výuku cizího jazyka u jejich dětí, a to jak ve škole, tak i v rámci domácí přípravy, která by měla zmírňovat jejich problémy, které se mohou během výuky cizího jazyka objevit.
Dotazník pro rodiče jsem poslala v obou školách po dětech s tím, že je měli přinést co nejdříve. Dotazník byl spolu s průvodním dopisem vložen v zalepené obálce. V průvodním dopise jsem se rodičům krátce představila a přiblížila jim záměr a cíl mé práce. Zároveň jsem jim zaručila anonymitu a důvěrnost veškerých informací.
Vzhledem k tomu, že jsem vybrala třídy, kde jsou žáci se SPU integrováni do běžné třídy, musela jsem také dbát na rozlišení dotazníků od běžných žáků a jejich rodičů a od integrovaných žáků se SPU a jejich rodičů, neboť obě skupiny dostaly stejný typ dotazníků.

Dotazníkové šetření žáků

Především šlo o zjišťování postojů dětí k cizím jazykům, jeho výuce na škole a přednostně o jejich názory na domácí přípravu na hodiny cizího jazyka za účelem zmírnění jejich obtíží.

Dotazník jsem s žáky vyplňovala v hodinách cizího jazyka.

Přestože jsou žáci v první škole rozděleni na hodiny cizího jazyka do dvou skupin (běžní žáci nebo žáci s mírnou formou SPU a žáci s těžší formou SPU), vyplňovala jsem jej s nimi dohromady, abychom ušetřili čas. Ve druhé škole jsme dotazník rovněž vyplňovali najednou.

V obou školách jsem žákům otázky nahlas četla a nechala jim dostatek času na jejich zodpovězení. V případě, že něco nechápali, měli možnost se kdykoli zeptat a já jim zpřesnila znění otázky. Na konci jsem jim dala čas projít si ještě jednou své odpovědi. Během toho jsem je obcházela a zjišťovala, zda odpověděli na všechno. Pokud jim něco chybělo, nebo odpověď nebyla dostatečně jasná, poprosila jsem je o doplnění.

Otázky byly u obou dotazníků podobného typu. Kombinovaly se otevřené a uzavřené otázky, na které dotazovaní odpovídali pouze zaškrtnutím *ano* či *ne,* nebo vybírali z uvedených možností ty, které nejvíce vyhovovali jejich názoru (metoda mnohonásobné nucené volby). Na otázky otevřené dotazovaní odpovídali pouze krátkými poznámkami a šlo zejména o zpřesnění předešlého dotazu nebo o jejich osobní názor na určitou věc.

Počet otázek byl v dotazníku pro žáky celkem 14, z nichž sedm bylo s uzavřenou odpovědí a na zbylé připadly otázky s otevřenou odpovědí. U jedné z otázek byla kombinace obou typů odpovědí.

V dotazníku pro rodiče bylo celkem 13 otázek. Na šest z nich se odpovídalo pouze ano či ne. Na další tři otázky dotazovaní odpovídali tzv. metodou mnohonásobné volby, kdy vybírali z několika daných možností ty, kterých se jejich odpověď týkala nejvíce. Zbylé byly kombinací obou typů odpovědí.

3.1.2. Rozhovor

Tato klinická metoda umožňuje získat informace o názorech, postojích a zkušenostech zkoumané osoby, kterou nemůžeme získat prostřednictvím pozorování. Z hlediska vedení rozhovoru jej dělíme na řízený a neřízený.

Rozhovor s učiteli

V případě dotazovaných učitelů byla použita forma řízeného rozhovoru, kdy byly kladeny zaměřené a organizované otázky. Podle míry standardizace lze hovořit o

standardizovaném rozhovoru, který je založen na předem vypracovaném schématu otázek, pokládaných v určitém sledu a formě. (Svoboda, 2001) Učitelům bylo položeno celkem sedm otázek, které byly v průběhu rozhovoru doplňovány o další, které měli zpřesnit odpověď.

3.2.Realizace výzkumu

3.2.1. Popis škol

Obě školy, které byly vybrány pro výzkum, jsou pražské. Shodou okolností leží obě ve staré zástavbě, při významných komunikacích, což může mít vliv na počet žáků v těchto školách. V první z nich je celkem 22 tříd, do kterých chodí 356 žáků, ve druhé je 16 tříd s 332 žáky.

Školy, ve kterých byl výzkum realizován, jsou obě zaměřeny na péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

V první jsou žáci integrováni nejen do specializovaných tříd, to především v případě velmi závažné poruchy, ale také do běžných tříd. Tam jsou zařazováni zejména pokud jejich porucha není tak vážná, že by se nemohli podílet na životě v běžné třídě, kde se jejich výkon časem srovnává s normálními žáky. Na prvním stupni je celkem osm tříd, z nichž speciálních jsou čtyři.

Ve druhé ze škol nejsou otevírány třídy pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale počet integrovaných žáků do běžných tříd k 30.6.2005 činí 32 žáků se SPU. Ti jsou integrováni na základě doporučení PPP, SPC či odborného lékaře. Na prvním stupni je dohromady devět tříd, z nichž ani jedna není specializovaná.

3.2.2. Popis vzorku

Pro výzkumnou část mé diplomové práce jsem si záměrně vybrala žáky se SPU integrované do běžné třídy. Výzkum probíhal na dvou školách, z nichž obě jsou zaměřeny na péči o takto postižené děti, a to v jejich čtvrtých třídách.

V první škole se jednalo o 16 žáků s diagnostikovanou SPU, kteří pravidelně navštěvují nápravné hodiny, ale prozatím jen pro český jazyk. Ve druhé škole byli žáci se SPU pouze čtyři a rovněž je jim věnována speciální péče ze strany speciálních pedagogů.

Z celkového počtu dvaceti zkoumaných dětí bylo 7 chlapců a 13 dívek.

anglický jazyk se v obou školách začíná vyučovat právě ve čtvrtém ročníku, obě třídy mají tři hodiny anglického jazyka týdně.

4. Interpretace výsledků

4.1. Výsledky výzkumu mezi rodiči žáků se SPU

Výuka cizího jazyka si žádá specifické přístupy, a to nejen ze strany učitelů, ale také rodičů i žáků samotných. Ze strany rodičů by mělo jít zejména o informovanost ohledně potíží jejich dítěte, možnosti nápravy a důslednou přípravu na hodiny cizího jazyka.

V závislosti na povědomí o vztahu dnešních rodičů ke vzdělávání jejich dětí jsem vyvodila předpoklady týkající se přípravy na hodiny cizího jazyka a k tomu se vztahujících názorů rodičů na tuto přípravu. Zda se tyto předpoklady splnily si ukážeme až na konci této kapitoly. Nejdříve je potřeba zhodnotit výsledky výzkumu jako takového.

4.1.1. Vztah rodičů k výuce cizího jazyka u jejich dítěte

V této otázce se řešila trojice problémů:

1. Spokojenost či nespokojenost rodičů s výukou cizího jazyka u jejich dítěte.
2. Možnost výběru jazyka.
3. Důvody výběru jazyka.

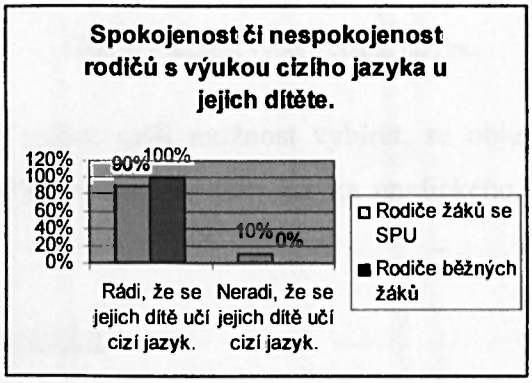
Ad.1. Spokojenost či nespokojenost rodičů s výukou cizího jazyka.

Důvod, proč byla tato otázka rodičům žáků se SPU položena, je jednoduchý. Někteří rodiče si mohou být vědomi toho, jak moc obtížné pro jejich dítě je naučit se mateřský jazyk. O to více si uvědomují, jak těžké pro dítě bude se učit cizí jazyk, který má naprosto odlišnou strukturu a stavbu, nemluvě o rozdílu mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka, zejména u angličtiny. Proto u některých může vzniknout pochybnost, zda jejich dítě musí čelit poruchám učení ještě v dalším z předmětů, či zda by nebylo lepší, kdyby se čas určený pro cizí jazyk věnoval výuce jazyka mateřského a reedukaci obtíží.

Je ale důležité říci, že znalost cizího jazyka, ať už na úrovni začátečníka, který je schopen alespoň základních obratů, nebo na úrovni pokročilé, je součástí výbavy každého současného člověka, bez níž je velmi obtížné se v dnešní společnosti

uplatnit. I proto se většina odborníků shoduje na tom, že žáci se SPU mají stejné právo na vzdělávání jako každý jiný žák a záleží pouze na přístupu učitelů, jakou formou je ke znalostem dovedou.

Podle dat, které jsem obdržela od rodičů žáků se SPU vyplývá, že 90% z nich je rádo, že se jejich dítě učí cizí jazyk. Zbývajících 10 % odpovědělo ne, tedy, že nejsou rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk.



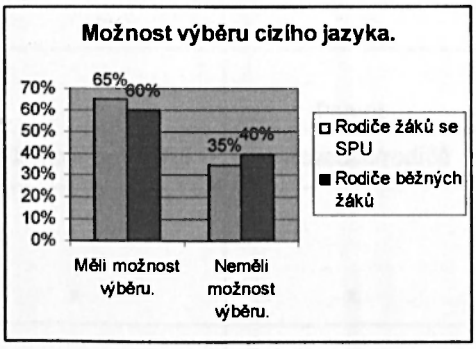
Graf 1. Spokojenost či nespokojenost rodičů s výukou cizího jazyka u jejich dítěte.

Z tabulky naprosto přehledně vyplývá, že přestože někteří rodiče žáků se SPU nejsou rádi, že se jejich dítě učí cizí jazyk, většina z nich tuto skutečnost oceňuje, tudíž si s největší pravděpodobností uvědomují význam znalosti cizího jazyka. Důvody výběru jazyka se dozvíme až v bodě tři. Nyní se podíváme na to, zda rodiče měli možnost výběr jazyka ovlivnit.

Ad.2. Možnosti výběru jazyka.

To, jaký jazyk rodiče pro své dítě vyberou, může ovlivnit celý další život dítěte. Proto je velmi důležité, aby si rodiče, dříve než nějaký jazyk vyberou, uvědomili, jaký ten který jazyk je, co může jejich dítěti dělat problémy a naopak, v čem je ten který jazyk vhodnější.

Na otázku, zda měli možnost či neměli možnost vybrat cizí jazyk, rodiče žáků se SPU odpověděli v 65 %, že ano. Zbývajících 35 % rodičů reagovalo záporně. Výběr jazyka je dnes ovlivněn nejen počtem kvalifikovaných učitelů cizího jazyka, ale také zažitým názorem, že anglický jazyk je nejužívanějším jazykem současnosti.



Graf 2. Možnost výběru cizího jazyka.

Z jazyků, ze kterých rodiče měli možnost vybírat, se objevily jazyk anglický a německý. To, co vedlo rodiče k výběru jazyka anglického, se dozvíme v dalším bodě.

Ad.3. Důvody výběru jazyka.

Jak bylo naznačeno již dříve, výběrem některého z cizích jazyků mohou rodiče ovlivnit celý život dítěte. Proto je důležité si uvědomit, proč právě ten který jazyk je pro dítě nejvhodnější. Mezi nejčastější důvody výběru anglického jazyka se poukazovalo na jeho rozšířenost a možnosti uplatnění v dnešní společnosti. Dále také se uváděly důvody jako možnost pomoci sourozenců nebo rodičů, kteří jazyk již ovládají, nebo návaznost na předchozí výuku v mateřské škole či zájmovém kroužku. Pouze jediný respondent v dotazníku poukazoval na charakter jazyka, kdy důvodem výběru anglického jazyka byla jeho snazší výslovnost oproti jazykům jiným.

Důvody výběru anglického jazyka.	Rozšířenost/uplatnění	Pomoc sourozenců/rodičů	Návaznost na předchozí výuku	Lepší výslovnost
Rodiče dyslektických žáků	x	x	x	x
Rodiče běžných žáků	x	x	x	

Tab.1 Důvody výběru anglického jazyka.

4.1.2.Výuka cizího jazyka ve vztahu ke škole pohledem rodičů.

Do této části výzkumu bylo zařazeno mnoho otázek, které se týkaly vztahu výuky cizího jazyka a školy. Zajímalo mě především, jakým způsobem rodiče přistupují ke škole a k učitelům a jak hodnotí výsledky svého dítěte v rámci cizojazyčné výuky.

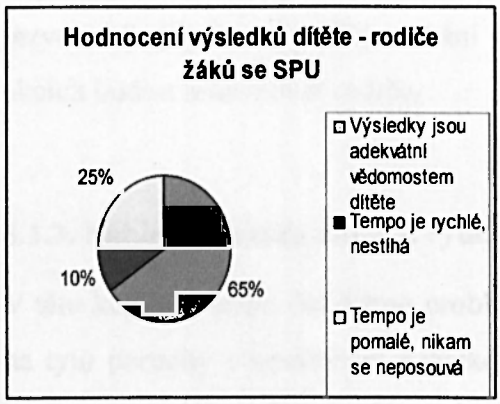
Tyto dvě problematiky by se daly shrnout do dvou skupin:
1. Hodnocení výsledků dítěte v rámci výuky cizího jazyka.
2. Přístup a hodnocení školní výuky.

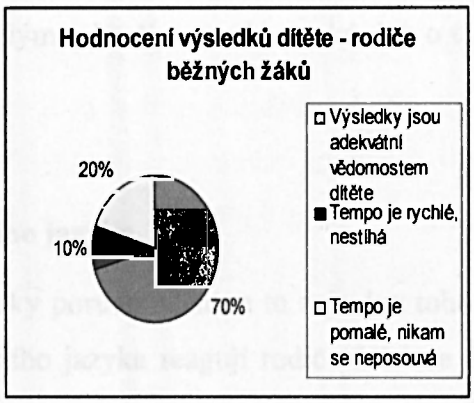
Ad.1. Hodnocení výsledků dítěte v rámci výuky cizího jazyka.

Důvodem, proč jsem se zajímala o to, jak rodiče žáků se SPU hodnotí výsledky svých dětí, je možnost jejich porovnání s hodnocením výsledků rodičů běžných žáků. Hodnocení výsledků rodiči má ještě jeden význam, a to, zda se výrazně liší od názorů žáků samotných. Rodiče měli v této otázce zaškrtnout jednu z možností, jak hodnotí výsledky svého dítěte. Měli na výběr tyto možnosti – výsledky jsou adekvátní znalostem dítěte; tempo je příliš rychlé, žák nestíhá ; tempo je pomalé, tudíž výsledky jsou sice dobré, ale znalosti by mohly být větší.

Většina, celých 65 % rodičů, označila první možnost. Tedy, že výsledky jejich dítěte jsou adekvátní jeho znalostem. Dalších 10 % rodičů označilo, že tempo je na jejich dítě příliš rychlé, tudíž jeho výsledky nemohou být dobré. Celých 25 %

rodičů je názoru, že tempo výuky je naopak pomalé, tudíž schopnosti a dovednosti jejich dítěte se nerozvíjejí. V takovém případě je možné, že učitel v dobré víře naučit žáky se SPU alespoň základy jazyka tyto základy neustále opakuje, namísto toho, aby na těchto základech stavěl dál.





Graf 3 a 4. Hodnocení výsledků dítěte v rámci výuky cizího jazyka – rodiče žáků se SPU a rodiče běžných žáků.

Ad.2.Přístup a hodnocení školní výuky.

V souvislosti s hodnocením výsledků mě samozřejmě také zajímalo, zda rodiče žáků se SPU aktivně spolupracují s učitelem cizího jazyka. Podle výsledků výzkumu se ukázalo, že frekvence komunikace rodičů s učitelem je nejčastěji (celých 50 %) pouze v rámci třídních schůzek, tedy jednou za tři měsíce. Další většina odpověděla, že s učitelem cizího jazyka příliš nekomunikuje (35 %). Pouze 10 % dotazovaných uvedlo, že s učitelem komunikuje jednou za měsíc a pouze jeden dotazovaný pak s učitelem hovoří po každé hodině cizího jazyka.

U rodičů běžných žáků je to podobné. Celých 55 % uvedlo, že s učitelem příliš nekomunikuje, 40 % pouze o třídních schůzkách. Pouze jeden dotazovaný (5 %) se s učitelem radí jednou za týden. Většina z obou skupin se shodovala, že nejvíce se s učitelem radí, jakou látku mají se svými dětmi opakovat, co právě probírají nebo jaké učebnice používat.

Rodiče žáků se SPU dále v 85 % shledávají, že počet hodin anglického jazyka je dostatečný. Pouhých 15 % dotazovaných uvedlo, že počet hodin by mohl být vyšší. (Rodiče běžných žáků – 80 % uvedlo, že počet hodin je dostatečný, 20 % že ne.)

Jak se ukázalo, ani škola nedělá mnoho pro zvýšení motivace žáků. Z odpovědí rodičů vyplynulo, že školy sice asi pořádají některé akce jako výměnné pobyty, divadlo v cizím jazyce apod., avšak tyto akce nejsou zaměřeny přímo na žáky 1. stupně. Rodiče tudíž o nich ani nemusí mít povědomí. Z toho plyne, že školy by se měly rozhodně více zamýšlet, jaké akce svým žákům nabídnou (filmy v cizím jazyce, zájezdy do zahraničí, setkání s rodilým mluvčím apod.) a také, jak o těchto akcích budou informovat rodiče.

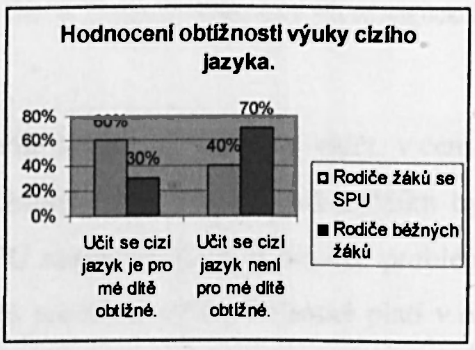
4.1.3. Náhled na vztah dítěte k výuce cizího jazyka.

V této kapitole se již dotýkáme problematiky poruch učení, a to zejména toho, jak na tyto poruchy v souvislosti s výukou cizího jazyka reagují rodiče žáků se SPU. Budeme se zabývat dvěma oblastmi a to:

1. Obtížnost výuky cizího jazyka z pohledu rodičů žáků se SPU.
2. Oblasti problémů.

Ad.1. Obtížnost výuky cizího jazyka z pohledu rodičů žáků se SPU.

Skutečnost, zda žáci se SPU mají či nemají problémy s osvojováním cizího jazyka, je jasná již z definice SPU. Pokud žákům dělá problémy osvojit si mateřský jazyk je snadné vyvozovat, že budou mít s největší pravděpodobností i potíže s jazykem cizím. Jak se na tento problém ale dívají rodiče samotných žáků?



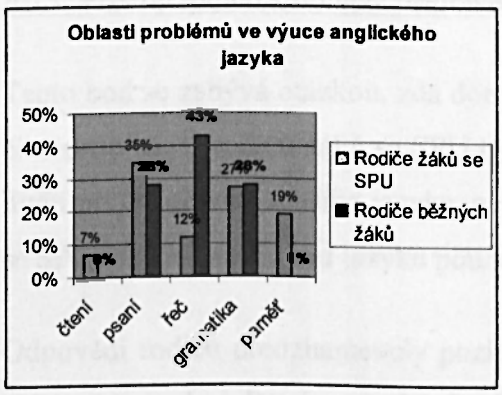
Graf 5. Hodnocení obtížnosti výuky cizího jazyka.

Podle výsledků, uvedených v tabulce 6, je situace zřejmá. Zde se ukázalo, že i když většina rodičů žáků se SPU je ráda, že se jejich dítě učí cizí jazyk, jsou si také

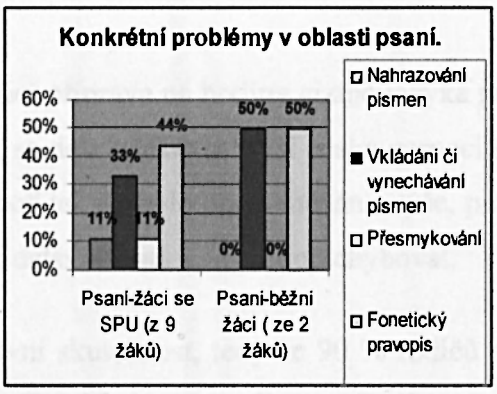
vědomi toho, co tato výuka může s sebou přinášet za problémy. V další části se dozvíme, o jaké problémy se podle rodičů jedná především.

Ad.2. Oblasti problémů.

Podle všech dostupných informací víme, že dyslexie a poruchy s ní spojené se dotýká nejvíce oblastí čtení, psaní, řeči a také paměti. Podle výsledků výzkumu vyšlo najevo, že rodiče žáků se SPU shledávají za nejvíce problémové oblasti psaní (35 %), dále pak oblast osvojování gramatiky (27 %), zapamatování si (19 %), řeč (12 %) a až na posledním místě oblast čtení (7 %). Tento fakt může být způsoben vlivem nedostatku aktivit zaměřených na čtení, které mohou být učiteli cizího jazyka někdy opomíjeny.



Graf 6. Oblasti problémů ve výuce anglického jazyka.



Graf 7. Konkrétní problémy v oblasti psaní.

Podle tabulky 7 můžeme vidět, v čem se liší názory rodičů žáků se SPU a rodičů běžných žáků. Přestože na začátku bylo zmíněno, že oblast čtení rodiče žáků se SPU nespatřují jako tu nejvíce problémovou, i tak oproti rodičům běžných žáků je toto procento vyšší. To samé platí v oblasti zapamatování si. Naproti tomu rodiče běžných žáků spatřují jako nejzávažnější oblast problémů oblast řeči, tedy problémy s výslovností, porozuměním, sníženým jazykovým citem apod. Je možné, že rodiče žáků se SPU se více orientují na to, aby si jejich dítě zapamatovaly co nejvíce

slovíček, ale neučí je tyto následně používat. Z toho by pak mohlo vyplývat, proč podle nich nemají jejich děti problémy v této sféře.

4.1.4. Názory rodičů na domácí přípravu.

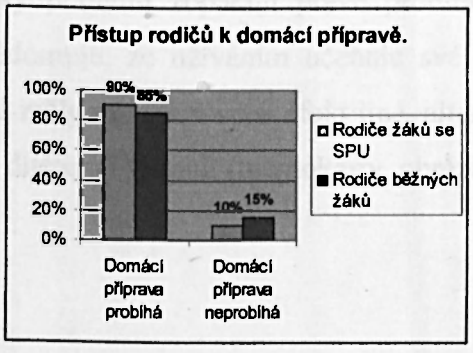
Poslední částí průzkumu mezi rodiči bylo zjišťování jejich přístupu k domácí přípravě na hodiny cizího jazyka. Jako podskupiny byly zvoleny tyto body:

1. Přístup rodičů k domácí přípravě.
2. Vliv domácí přípravy na výsledky dítěte.
3. Nejčastěji užívané učební pomůcky.
4. Oblasti zaměření přípravy.

Ad.1. Přístup rodičů k domácí přípravě.

Tento bod se zabývá otázkou, zda domácí příprava na hodiny cizího jazyka probíhá či neprobíhá. U rodičů žáků se SPU by se dala očekávat větší snaha pomoci svému dítěti při osvojování dalšího jazyka, neboť jak již bylo poznamenáno výše, pro žáky se SPU je učení se cizímu jazyku pouze další oblastí, kde mohou chybovat.

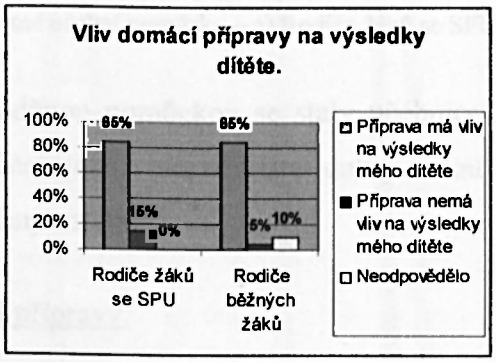
Odpovědi rodičů předznamenaly pozitivní skutečnost, tedy že 90 % rodičů se této přípravě se svými dětmi opravdu věnují. Dalších 10 % uvedlo, že nikoliv.



Graf 8. Přístup rodičů k domácí přípravě.

Ad.2. Vliv domácí přípravy na výsledky dítěte.

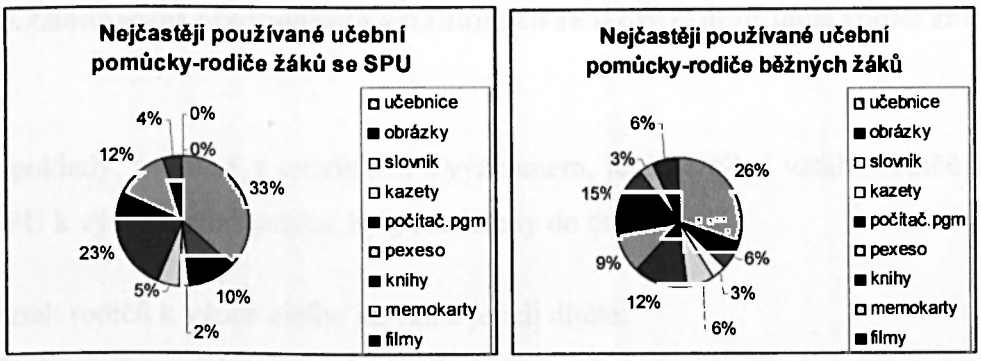
V souvislosti s domácí přípravou nesmíme opomenout to, zda má či nemá vliv na školní výsledky dítěte. Z pohledu rodičů může jít pouze o osobní názory, které se musí nutně zkonfrontovat s názory učitelů, kteří žáky učí. Podle 85 % rodičů žáků se SPU však domácí příprava je pro žáky přínosná a má vliv na školní výsledky jejich dítěte.



Graf 9. Vliv domácí přípravy na výsledky dítěte.

Ad.3. Nejčastěji užívané učební pomůcky.

V dnešní době, kdy trh je téměř přesycen různými učebními pomůckami a materiály, kdy je téměř vše potřebné možné nalézt na internetových stránkách, je až s podivem, že většina rodičů nemá povědomí o možnostech, jakými pomůckami lze zkvalitnit doučování. I proto se jako nejvíce užívané ukázaly učebnice, kde rodiče bez většího úsilí se svými dětmi zopakují právě probíraná témata. Ovšem jen málokterý rodič si uvědomuje, že užíváním učebnic své potomky nemusí příliš motivovat, že by možná měly mnohem větší efekt jiné, alternativní pomůcky, které lze společnými silami s dítětem i vyrobit (memokarty, obrázky, pexeso apod.).



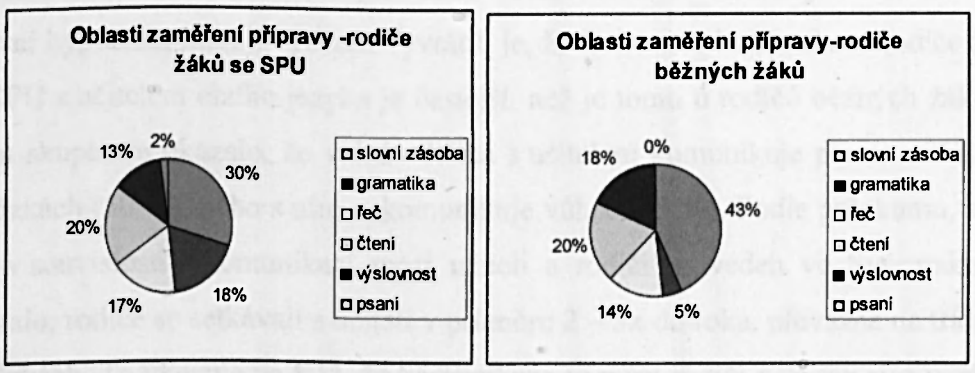
Graf 10. Nejčastěji používané učební pomůcky – a) Rodiče žáků se SPU, b) Rodiče běžných žáků.

Přestože nejčastěji uváděnou pomůckou se staly učebnice, můžeme shledat výše uvedený seznam pomůcek jako veskrze velmi dobrý a doufat, že se jejich užívání stane normou pro všechny ostatní.

Ad.4. Oblasti zaměření přípravy.

V tomto bodě se jednalo zejména o to zjistit, na co se rodiče s dětmi při přípravě nejvíce soustředí. Zda se soustředí na oblasti jazyka, které mohou být ovlivněny SPU, nebo zda mají úplně odlišnou strategii.

Nejčastěji se mezi zmiňovanými objevovalo procvičování slovní zásoby (30 %), dále pak čtení (20 %), gramatika (18 %), řeč (17 %), výslovnost (13 %) a až na posledním místě se objevilo psaní (3 %). Vcelku zajímavé je porovnání s daty z tabulky 7 a 8, podle kterých bylo rodiči označovanou nejkritičtější oblastí ve výuce cizího jazyka právě psaní.



Graf 11.Oblasti zaměření přípravy-a) Rodiče žáků se SPU, b) Rodiče běžných žáků.

4.1.5.Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi rodiči žáků se SPU

Předpoklady, uváděné v souvislosti s výzkumem, jenž se týkal vztahu rodičů žáků se SPU k výuce cizího jazyka, byly rozděleny do čtyř skupin:

1. Vztah rodičů k výuce cizího jazyka u jejich dítěte.
2. Výuka cizího jazyka ve vztahu ke škole.
3. Náhled na vztah dítěte k výuce cizího jazyka.
4. Přístup rodičů k domácí přípravě.

Ad.1. Vztah rodičů k výuce cizího jazyka u jejich dítěte.

Srovnáme-li výsledky výzkumu s předpokladem P1-a, který jsme si vytyčili na počátku, můžeme konstatovat, že ve většině bodů **se očekávání vyplnila.** Většina rodičů (90 %) žáků se SPU je ráda, že se jejich dítě učí cizí jazyk, přestože si jsou vědomi toho, že jim to činí nemalé potíže. Nejčastějšími důvody výběru jazyka anglického byla, podle očekávání, rozšířenost a možnost uplatnění jazyka v dalším profesním životě žáka. Dále možnost pomoci starších sourozenců nebo rodičů samotných. U několika případů se objevil jako důvod návaznost na předškolní výuku nebo zájmový kroužek. Pouze jeden rodič uvedl, že důvodem pro výběr anglického jazyka byla jeho snazší výslovnost.

Ad.2. Výuka cizího jazyka ve vztahu ke škole.

V tomto bodě nastal první **rozpor mezi očekáváním a skutečným stavem věci.** Hlavní hypotézu, kterou výzkum vyvrátil, je, že frekvence komunikace rodiče žáků se SPU s učitelem cizího jazyka je častější, než je tomu u rodičů běžných žáků. U obou skupin se ukázalo, že valná většina s učitelem komunikuje pouze o třídních schůzkách (50 %), nebo s ním nekomunikuje vůbec (35 %). Podle průzkumu, který byl v souvislosti s komunikací mezi učiteli a rodiči proveden ve Švýcarsku, se ukázalo, rodiče se setkávají s učiteli v průměru 2 – 3x do roka, převážně na třídních schůzkách. To ukazuje na fakt, že komunikace se mezi rodiči a učiteli sice udržuje, ale omezuje se na jakési povinné minimum. (Štech, 2004) Tento fakt může mít

v našem případě za následek i neinformovanost rodičů ohledně mimoškolních akcí týkajících se cizího jazyka (zájezdy do zahraničí, divadlo, výměnné pobyty). Zároveň je nutné poznamenat, že pouze jeden rodič uvedl, že se s učitelem radí o formách práce, které má se svým dítětem v rámci přípravy provádět.

Ad.3. Náhled na vztah dítěte k výuce cizího jazyk.

Z výsledků je evidentní, že ne všichni rodiče shledávají výuku cizího jazyka jako náročnou pro jejich dítě. Přestože 60 % rodičů ji jako náročnou vnímá, celých 40 % má opačný názor. V porovnání s rodiči běžných žáků je ale jasně viditelný rozdíl (70 % rodičů běžných žáků si nedomnívá, že cizí jazyk dělá jejich dítěti problémy). I přesto se v tomto případě domnívám, že **předpoklad byl potvrzen.**

Mezi hlavními oblastmi, které žákům činí potíže, se ukázaly jako nejzásadnější psaní, dále pak problémy s gramatikou, zapamatováním a řečí. Až na posledním místě se umístilo čtení. Skutečnost, že se mezi problémovými oblastmi objevilo i osvojování gramatiky, může být následkem jedné z nejdiskutovanějších otázek cizojazyčné výuky. Podle učitelů je totiž velkým problémem u takto malých dětí fakt, že se učí gramatiku cizího jazyka, přestože nemají ještě upevněnou gramatiku svého mateřského jazyka. To se ale netýká pouze žáků prvního stupně, ale také žáků se SPU na druhém stupni, kteří podle některých učitelů ani na konci své školní docházky nemají povědomí o základních gramatických pojmech v jazyce mateřském, proto je naprosto nemožné je učit tyto pojmy v jazyce cizím.

Ad.4. Přístup rodičů k domácí přípravě.

Výsledky nám potvrdily, že většina rodičů žáků se SPU se přípravě se svými dětmi opravdu věnují (90 %). Stejně tak se valná většina z nich domnívá, že tato příprava má kladný vliv na vědomosti a výsledky žáků ve škole (85 %). Proto můžeme konstatovat, že i v tomto se **předpoklad P1-d vyplnil.**

Mezi nejčastěji používanými pomůckami se objevily podle očekávání učebnice, které jsou pro mnoho rodičů i žáků elementárním učebním materiálem. Jako velice pozitivní shledávám fakt, že téměř celá čtvrtina žáků se učí pomocí počítačových

programů, které jsou dobrou formou, jak žáky příliš nezatěžovat psaním v cizím jazyce. Mezi dalšími pomůckami se nad očekávání objevily pexeso, obrázky, slovníky, memokarty apod.

Nejvíce rodiče procvičují se svými dětmi slovní zásobu, což je jim s největší pravděpodobností doporučováno učiteli. Dále pak čtení, gramatika, řeč a výslovnost. Až na posledním místě se umístilo psaní, které podle rodičů činí jejich dětem největší problémy, ale jak jsem již poznamenala výše, samotné psaní může být nahrazováno prací s počítačovými aplikacemi.

4.2. Výsledky výzkumu mezi žáky se SPU

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké jsou postoje žáků se SPU k výuce cizího jazyka. Zejména potom, jak přistupují k domácí přípravě na hodiny cizího jazyka, čemu se věnují, jaké pomůcky používají apod. Avšak dříve než se dostaneme k této problematice, musíme se zorientovat ve výuce cizího jazyka, z pohledu žáků, jako takové.

4.2.1. Vztah k výuce cizího jazyka.

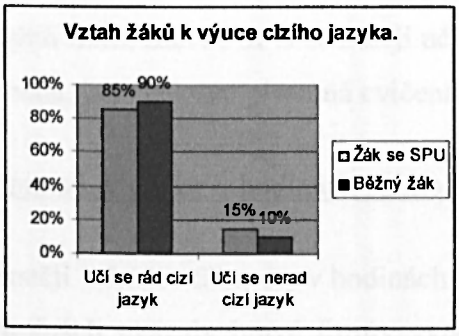
V této části bylo cílem nastínit, jak se k výuce cizího jazyka staví žáci se SPU. Okruhů zkoumání bylo hned několik:

1. Spokojenost či nespokojenost s výukou cizího jazyka.
2. Oblasti jazyka, které žáky se SPU nejvíce baví.
3. Oblasti jazyka a činnosti, které by v hodinách cizího jazyka přivítali.
4. Nejvíce problematické oblasti jazyka.

Ad.1. Spokojenost či nespokojenost s výukou cizího jazyka.

Z některých výzkumů, které v souvislosti s výukou cizího jazyka u dětí se SPU proběhly již dříve, vyšlo najevo, že tento předmět žáky se SPU baví, přestože mohou mít s osvojováním cizího jazyka problémy. To potvrdil i tento výzkum, podle kterého celých 85 % žáků se SPU odpovědělo, že se cizí jazyk učí rádi.

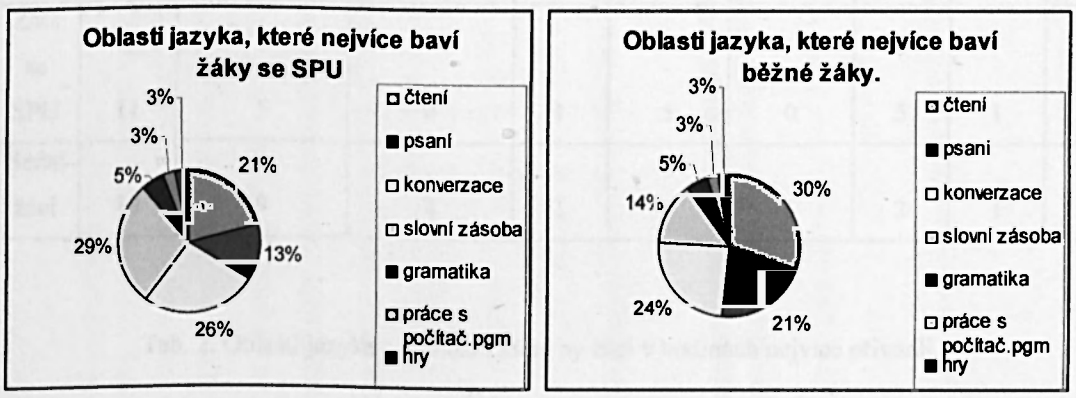
Rozdíl mezi těmito žáky a běžnými žáky je pouze pět procent, tudíž nelze říci, že by žáci se SPU měli výrazně negativnější vztah k výuce cizích jazyků než běžní žáci.



. Graf 12. Vztah žáků k výuce cizího jazyka

Ad.2. Oblasti jazyka, které žáky se SPU nejvíce baví.

Cílem této otázky bylo zjistit, zda potíže, které žáci mají, se nějakým způsobem projevují také na jejich zájmu o jazyk, respektive na oblastech jazyka a činnostech, které žáky nejvíce baví a zajímají. Dalo by se očekávat, že vlivem poruchy bude žáky se SPU nejvíce odmítáno čtení a psaní. Mezi oblasti, které jsou pro žáky se SPU nejvíce atraktivní, patří se 29 % učení se nové slovní zásobě, s 26 % konverzace, s 21 % čtení. Celých 13 % žáků uvedlo, že je baví psaní v cizím jazyce, ovšem tento bod nebyl specifikován, tudíž může jít pouze o nějaké jednoduché doplňování do cvičení, ne psaní celých textů či referátů.



Graf 13. Oblasti jazyka, které nejvíce baví a) žáky se SPU, b) běžné žáky.

Porovnáme-li výsledky výzkumů mezi žáky se SPU s běžnými žáky, je vidět, v čem jsou hlavní rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Výrazně vyšší procento běžných žáků rádo píše i čte. Procento těch, kteří rádi konverzují, je u obou skupin téměř stejné. Na rozdíl od běžných žáků, žáci se SPU se raději učí slovní zásobě, která pro ně nemusí být až tak náročná, jako některá písemná cvičení.

Ad.3. Oblasti jazyka a činnosti, které by v hodinách cizího jazyka žáci přivítali.

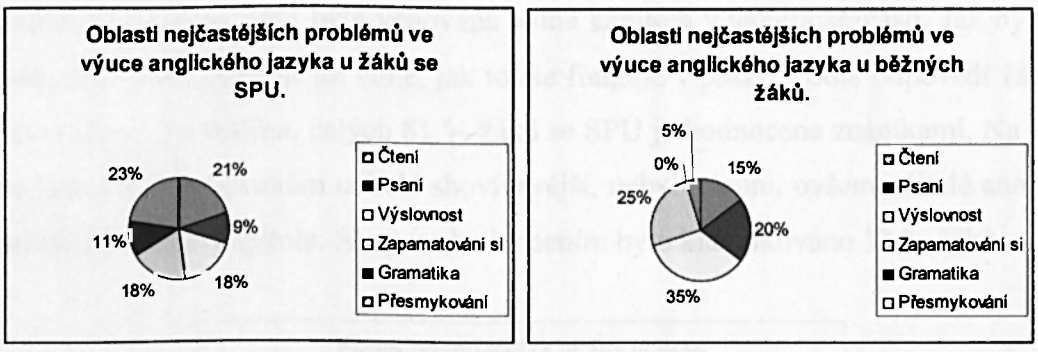
Přání žáků mohou nejčastěji odrážet fakt, co v hodinách postrádají. Jako nejvíce atraktivní se v obou skupinách ukázaly hravé formy vyučování, které se mohou některým učitelům zdát jako málo efektivní, ovšem opak je v tomto případě pravdou. Pro děti je hra vlastním způsobem projevu, děti během nich zapojují hned několik myšlenkových operací, může se na nich podílet více smyslových orgánů, tudíž pro děti je takový způsob učení mnohem snazší, než klasický způsob výuky.

	Hry	Procvičování slovní zásoby na počítači	Konverzace	Testy	Slovní zásoba	Ústní zkoušení	Čtení	Psaní	Písně
Žáci se SPU	11	5	0	1	5	0	5	1	2
Běžní žáci	10	9	4	1	2	1	2	1	0

Tab. 2. Oblasti jazyka a činnosti, které by žáci v hodinách nejvíce přivítali.

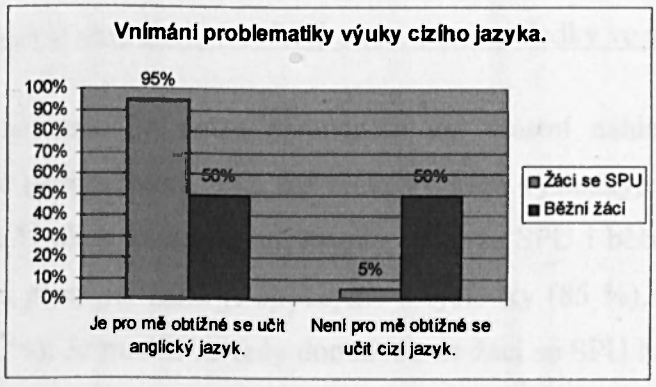
Ad.4. Nejvíce problematické oblasti jazyka.

Za nejvíce problematické oblasti jazyka by se daly považovat především ty, které se přímo týkají specifických obtíží žáka. Ale jak je to podle žáků samotných, kde oni sami pociťují své slabiny? Podle údajů, které byly zjištěny, se jako nejvíce problematické ukázalo přehazování písmenek ve slovech (22 %), čtení (20 %), výslovnost a zapamatování si něčeho (oboje 18 %), gramatika (11 %) a až na posledním místě psaní (9 %). Přesmykování písmen ve slově patří mezi velmi časté chyby, a to nejen v cizím jazyce, ale také v mateřském. Všechny tyto problémy jsou dány charakteristikou specifických poruchy a jejich projevy.



Graf 14. Oblasti nejčastějších problémů ve výuce anglického jazyka u a) žáků se SPU, b) běžných žáků.

Velmi důležité je také to, zda žáci se SPU spatřují výuku cizího jazyka jako obtížnou. Podle výsledků je ale naprosto zřetelně vidět, že pro žáky se SPU není výuka cizího jazyka příliš snadná, narozdíl od běžných žáků. Zajímavé ale je, že celá polovina běžných žáků spatřuje cizí jazyk také jako obtížný předmět.



Graf 15. Vnímání problematiky výuky cizího jazyka.

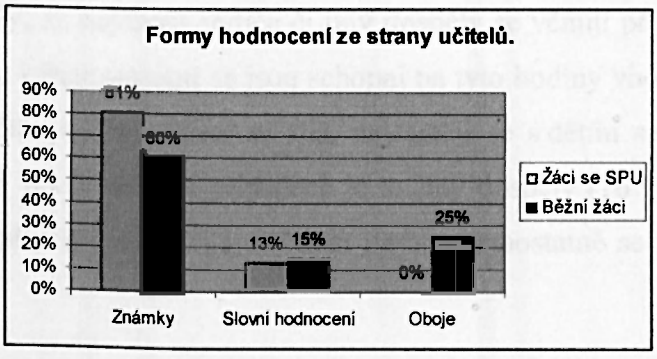
4.2.2. Vlastní náhled na výsledky ve škole.

Základní otázkou, kterou se snaží tento bod řešit, je nahlížení žáků na své výkony a výsledky ve škole. Je rozdělen do dvou podskupin:

1. Formy hodnocení ze strany učitelů.
2. Spokojenost či nespokojenost s vlastními výsledky ve škole.

Ad.1. Forma hodnocení ze strany učitelů.

Hodnocení žáků se SPU byla věnována jedna kapitola v teoretické části. Jak by to hodnocení mělo vypadat již víme, jak to ale funguje v praxi? Podle odpovědí žáků vyšlo najevo, že většina, celých 81 % žáků se SPU je hodnocena známkami. Na to, zda jsou k jejich výkonům učitelé shovívavější, nebyli tázáni, ovšem učitelé ano, o tom ale až v další kapitole. Slovním hodnocením bylo klasifikováno 13 % žáků.



Graf 16. Formy hodnocení ze strany učitelů.

Ad. 2. Spokojenost či nespokojenost žáků s vlastními výsledky ve škole.

V souvislosti s hodnocením nelze opomenout ani vlastní náhled žáků na tuto problematiku. Je pozoruhodné, jaké má tento výzkum výsledky, neboť nastala až nečekaná shoda. U obou zkoumaných skupin, žáků se SPU i běžných žáků, vyšlo najevo, že stejné procento žáků je spokojeno s výsledky (85 %), a stejná skupina zase nikoliv (15 %). Je možné se tedy domnívat, že žáci se SPU hodnotí sami sebe ne v porovnání se skupinou, ale se sebou samým. Vzhledem k tomu, že v jedné ze škol jsou žáci se SPU odděleni na cizí jazyk od skupiny běžných žáků, je možné se

také domnívat, že nejsou schopni své výkony ani objektivně zhodnotit, protože nemají porovnání.

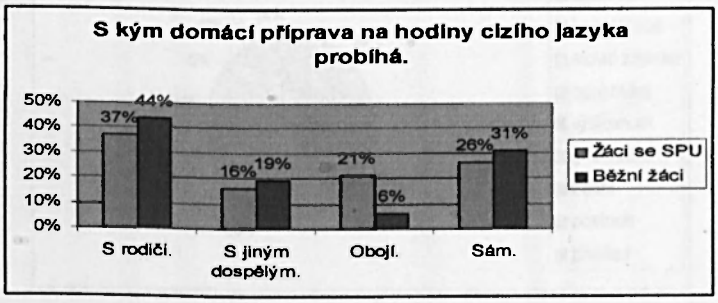
4.2.3. Domácí příprava očima žáků.

Jak vidí domácí přípravu na hodiny cizího jazyka žáci samotní? Vyhovuje jim více práce s rodiči nebo s někým jiným? Na co se zejména soustředí při takové přípravě? Na všechny tyto otázky se snaží odpovědět další část výzkumu.

1. Přístup žáků k domácí přípravě.
2. Oblasti zaměření domácí přípravy, přání žáků.
3. Nejčastěji užívané učební pomůcky.
4. Důvody, proč se věnují domácí přípravě.

Ad.1. Přístup žáků k domácí přípravě.

Výsledky ukázaly, že nejenom rodiče či jiný dospělý se věnují přípravě svých dětí na hodiny, ale že i žáci samotní se jsou schopni na tyto hodiny vhodně připravovat. Podle všech zjištěných informací se zdá, nejčastěji se s dětmi se SPU učí právě jejich rodiče (37 %). V dalších případech je to jiný dospělý (16 %). Celých 21 % žáků se věnuje přípravě s rodiči i s někým jiným. Samostatně se připravuje 26 % žáků.



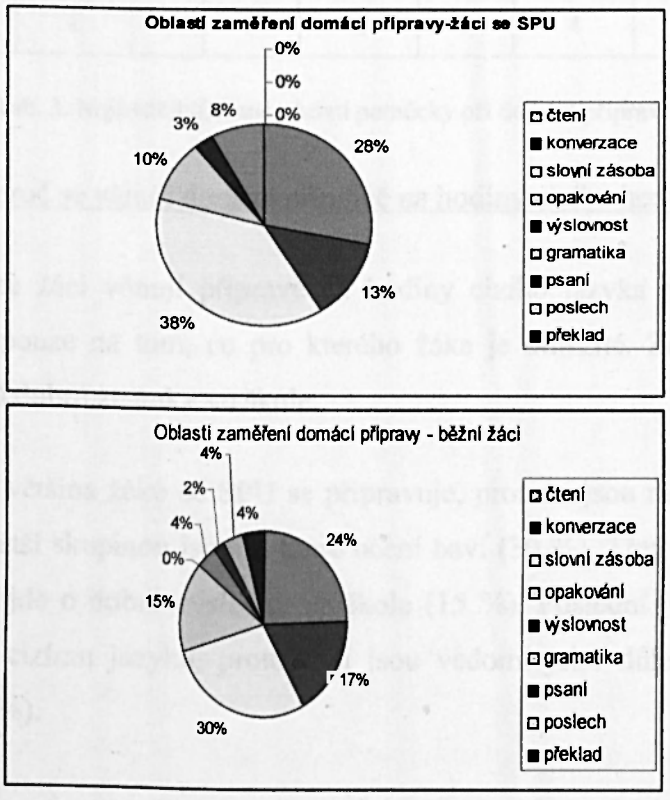
Graf 17. S kým domácí příprava na hodiny cizího jazyka probíhá.

Většina žáků se SPU se domnívá, že domácí příprava má kladný vliv na jejich výsledky a vědomosti (80 %). Dalších 15 % žáků si myslí, že tomu tak není, 5 % neodpovědělo. V porovnání s běžnými žáky se zdá, že žáci se SPU hodnotí domácí

přípravu více pozitivně. Z běžných žáků pouze 60 % si myslí, že příprava ovlivňuje jejich výsledky ve škole. Zbylých 20 % se domnívá, že nikoliv, 20 % neodpovědělo.

Ad.2. Oblasti zaměření přípravy.

Jako nejdůležitější oblast jazyka, na kterou by se měli zaměřovat v rámci domácí přípravy, shledávají žáci se SPU procvičování a opakování slovní zásoby (38%). Druhou důležitou oblast tvoří čtení (28 %), dále konverzace (13 %) a souhrnné opakování všeho, co se probíralo ve škole (10 %). Gramatika (3 %) spolu s výslovností (3 %) tvoří konec tohoto seznamu, kde naprosto chybí například překlad, poslechová cvičení nebo psaní.



Graf 18. Oblasti zaměření domácí přípravy a) žáci se SPU, b) běžní žáci

Mezi těmi činnostmi, které by žáci nejvíce přivítali, se objevovaly nejčastěji jazykové hry, procvičování slovní zásoby, práce s hrou pexeso a čtení.

Ad. 3. Nejčastěji užívané učební pomůcky.

Tento bod potvrzuje tvrzení rodičů o nejčastěji užívaných učebních pomůckách. Jsou to na prvním místě učebnice (44 %), knížky (10 %), dále pak počítačové programy (15 %), obrázky (8 %) a kazety (8 %). Objevily se i memokarty, slovníky, hry nebo pexeso.

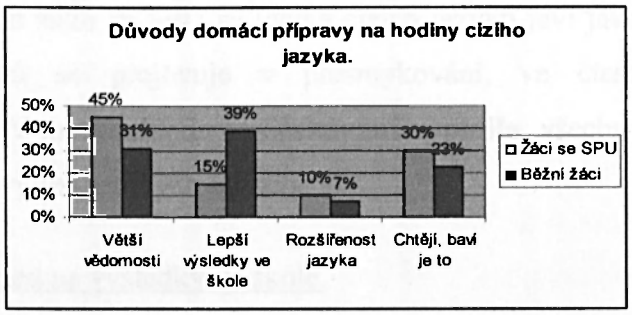
	učebnice	počítač	hry	knížky	pexeso	kazety	obrázky	slovník	memokarty
Žáci se SPU	17	6	1	4	1	3	3	2	2
Běžní žáci	13	1	1	5	2	2	4	0	0

Tab. 3. Nejčastěji užívané učební pomůcky při domácí přípravě.

Ad.4. Důvody, proč se věnují domácí přípravě na hodiny cizího jazyka.

Důvodů, proč se žáci věnují přípravě na hodiny cizího jazyka může být velmi mnoho. Záleží pouze na tom, co pro kterého žáka je důležité. Zda je to znalost jazyka nebo spíš dobré známky ve škole.

Jak se ukázalo, většina žáků se SPU se připravuje, protože jsou rádi, že něco umí (45 %). Další větší skupinou jsou ti, které učení baví (30 %). Třetí velkou skupinu tvoří ti, kterým jde o dobré výsledky ve škole (15 %). Poslední je skupina žáků, kteří se věnují cizímu jazyku, protože si jsou vědomi jeho důležitosti v dnešní společnosti (10 %).



Graf 19. Důvody domácí přípravy na hodiny cizího jazyka.

Z grafu je dobře poznat, že žákům se SPU jde především o znalosti, nejen o lepší výsledky ve škole. Ty naopak na domácí přípravě lákají více žáky běžné.

Nakonec je důležité poznamenat, že 75 % žáků se SPU tato příprava baví, naopak čtvrtina dotazovaných odpověděla, že nikoliv.

4.2.4. Zhodnocení předpokladů vztahujících se k průzkumu mezi žáky se SPU

Z výše uvedených výsledků výzkumu vyplynulo několik velmi důležitých skutečností, které je nyní nutné porovnat s očekáváním. Předpoklady byly rozděleny do tří skupin, které se nyní pokusím shrnout. Jsou to tyto tři oblasti výzkumu:

1. Vztah žáka se SPU k výuce cizího jazyka.
2. Vlastní náhled žáků se SPU na výsledky ve škole.
3. Domácí příprava očima žáků.

Ad. 1. Vztah žáků se SPU k výuce cizího jazyka.

Podíváme-li zpětně na předpoklady výsledků výzkumu, můžeme konstatovat, že se naše **předpoklady s výsledky shodují**. Především se ukázalo, že i když žáci se SPU mají potíže při osvojování cizího jazyka, není to pro ně důvod, proč se tento jazyk neučit, či snad jej nemít rád. Stejně jako tomu bylo u Bártové(1997), celých 85 % žáků odpovědělo, že se cizí jazyk učí rád, což můžeme shledat jako velmi pozitivní skutečnost.

Pro valnou většinu žáků se SPU se výuka cizích jazyků jeví jako obtížná (95 %). Nejvíce problémů se projevuje v přesmykování, ve čtení, výslovnosti i zapamatování si. V tomto ohledu **se očekávání vyplnila**, všechny tyto jsou přímo propojené s projevy jednotlivých poruch.

Ad.2. Vlastní náhled na výsledky ve škole.

Dříve, než se dostaneme ke zhodnocení předpokladů, týkajících se nahlížení žáků na výsledků ve škole, je nutné doplnit některá fakta. Z žáků, kteří byli zkoumáni, bylo celkem 70 % na hodiny cizího jazyka odděleno od ostatních žáků. Ostatní jsou integrováni mezi žáky běžné. To mělo s největší pravděpodobností i vliv na výsledky v této kategorii, kdy celých 85 % žáků je spokojeno se svými výsledky z hodin cizího jazyka. Tudíž je možné, že své výkony nemohou konfrontovat s žáky, kterým cizí jazyk nedělá potíže, a proto se hodnotí lépe, než by tomu bylo v opačném případě. Proto je možné konstatovat, že **předpoklad P2-b se nevyplnil.**

Ad. 3. Domácí příprava očima žáků.

Pozitivní vliv na výsledky a vědomosti díky této přípravě shledává celých 80%. Lze tedy říci, že v tomto se naše **očekávání splnily.**

Dále je také nutné kladně ohodnotit důvody, proč se žáci přípravě věnují, podle kterých téměř polovina z nich díky ní jazyk lépe ovládá. Velkou skupinu tvoří i žáci, kteří se tomuto doučování věnovat chtějí. Kvůli lepším známkám se jí věnuje 15%, což není tak velké procento, a je nutné si uvědomit, že pro některé žáky jsou známky stále ještě přednější než vědomosti a dovednosti. Pouze dva žáci si jsou vědomi důležitosti znalosti cizího jazyka, tudíž jejich důvodem je především možnost se domluvit po světě a s tím spojená možnost cestovat či studovat v zahraničí.

4.3. Interpretace informací získaných z rozhovoru s učiteli

Učitelé anglického jazyka na 1.stupni základních škol jsou těmi, kteří své žáky během celého roku pozorují a podle toho si následně utváří o žácích obraz. Vidí

jejich pokroky, ať už malé, či větší, ví, co je baví, a co naopak. Proto jsou neopomenutelnou součástí života každého žáka.

Přístup každého učitele k žákům se SPU se může lišit, proto bylo pro dokreslení celého výzkumu nutné zmapovat situaci i na poli učitelském. Rozhovoru se zúčastnilo šest učitelů anglického jazyka. Rozhovor byl s každým učitelem zvlášť veden teprve po dokončení výzkumu mezi rodiči a žáky, zejména kvůli tomu, že bylo možné ptát se na otázky, které by doplnily některé informace získané z dotazníků. Učitelům bylo položeno celkem sedm otázek, které byly v průběhu rozhovoru doplňovány dalšími pro zpřesnění odpovědí.

Okruhy otázek, které byly učitelům pokládány, by se daly rozdělit do tří skupin:

1. Názory na výuku cizího jazyka u žáků se SPU.
2. Názory na domácí přípravu žáků se SPU.
3. Přístup k žákům se SPU.

4.3.1. Názory na výuku cizího jazyka u žáků se SPU.

Učitelům byly položeny dvě stručné a jasné otázky, které se týkali jejich osobních názorů na výuku cizího jazyka u dětí se SPU. Podle jejich odpovědí, které se téměř shodovaly, vyplynulo, že učitelé rozhodně souhlasí s výukou cizího jazyka i u žáků se SPU, ale zároveň si jsou vědomi toho, že tato výuka má svá úskalí. Objevily se názory, že pro tyto žáky je velice obtížné chápat abstraktnost gramatického učiva angličtiny, když nemají ve čtvrté třídě ještě upevněnou mluvnici jazyka mateřského. Tu začínají více chápat až na druhém stupni. Proto je podle učitelů důležitá hravá forma učení více orientovaná na mluvený projev.

Do oblastí jazyka, které žákům činí nejvíce potíže, učitelé zařadili psaní, problémy s výslovností, přesmykování a zejména fonetické přepisování, daný odlišnou grafickou a zvukovou podobou jazyka. U starších žáků jde především o osvojování gramatických pravidel, například stupňování přídavných jmen apod.

	psaní	výslovnost	fonetický přepis	gramatika	přesmykování	čtení
U1	x	x	x	x		
U2	x	x	x	x		
U3			x			
U4	x	x				x
U5	x	x	x			
U6		x	x		x	

Tab.4. Oblasti, které podle učitelů činí dětem se SPU největší potíže.

4.3.2. Názory na domácí přípravu žáků se SPU.

Učitelé často říkají, že bez domácí přípravy u žáků se SPU nelze očekávat nějaké výrazné zlepšení. Je pravda, že tito žáci potřebují své znalosti neustále opakovat a utvrzovat, proto je domácí příprava velice důležitá. S cizím jazykem tomu není jinak, naopak, všichni dotazovaní učitelé poukazovali na nutnost domácí přípravy na hodiny cizího jazyka. Podle nich nejde ani o příliš dlouhé úseky učení. Spíše by upřednostňovali kratší časové úseky, ale každý den, aby žáci neztratili kontinuitu a zájem o cizí jazyk, a také pro zafixování látky. Téměř všichni se shodli na tom, že by se příprava měla zaměřovat na procvičování slovní zásoby, a to formou například kladení jednoduchých otázek, reagováním na jednoduché povely, hry (např. Hádej, co je...?) apod. Dále také by se měla soustředit na procvičování výslovnosti, upevňování grafické podoby slov (např. napsáním na karty, které se dají dále využívat pro skládání jednoduchých vět, překlad apod.), spelling, procvičování jednoduchých gramatických pravidel (časování sloves, stupňování přídavných jmen atd.).

Učitelé se jednoznačně shodli na tom, že přístup rodičů k výuce cizího jazyka a přípravě je velice individuální. Je to závislé jednak na sociální situaci rodiny nebo také na tom, zda sami jazyk ovládají. Podle nich se takové doučování jednoznačně kladně projevuje na vědomostech žáka, především pokud je příprava vhodně vedena.

4.3.3. Přístup k žákům se SPU.

V souvislosti s tím, jak se liší přístup k žákům s poruchami, byla učitelům položena zásadní otázka, zda užívají nějakých speciálních metod či pomůcek pro lepší pochopení látky a zmírnění obtíží. Jak se ukázalo, většina z nich se snaží pro žáky se SPU vymyslet taková cvičení a úkoly, kde by se jejich poruchy nemusela projevit, zejména pak práce s obrázky či obrázkovým slovníkem, různé „mimotechnické" pomůcky pro zapamatování gramatických jevů či pro spelling (například pro snazší zapamatování názvu písmene *I=/ai/=FBI* apod.) . Dále užívají předtištěné texty pro jednoduché doplňování, křížovky, kvízy, počítačové programy, hry nebo speciální učebnice.

Jak se ukázalo, učitelé se snaží o individuální přístup, a to i v hodnocení. Nejčastěji uvádějí, že hodnotí znalosti, ne striktně dodržovanou formu, u žáků preferují ústní zkoušení před písemným. Zároveň pokud žák udělá v psaném projevu chybu například tím, že slovo napíše foneticky, nebo některá písmena ve slově přesmykne, učitelé jim to uznávají a nehodnotí jako chybu.

	U1	U2	U3	U4	U5	U6
obrázky	x	x		x		x
počítačové pgm.	x				x	
křížovky		x	x	x		x
doplňovačky	x			x	x	
kvízy			x			
karty s obrázky	x			x		x
obrázkový slovník				x		
hry		x		x	x	

Tab.4. Nejčastěji užívané speciální pomůcky a metody pro práci s žáky se SPU v hodinách angličtiny.

4.3.4. Zhodnocení předpokladů výsledků rozhovoru s učiteli

Z rozhovoru s učiteli anglického jazyka jasně vyplynulo, jaké oni sami zastávají názory na výuku cizího jazyka u dětí se SPU. Nyní musíme porovnat výsledky s tím, jaká byla naše očekávání.

Podle učitelů je rozhodně dobré, že se děti se SPU učí cizí jazyk, ovšem uznávají, že to pro ně je obtížné. I z toho důvodu navrhují jiné formy učení, které by pro žáky nebyly tak náročné, ale respektovaly by jejich individuální potřeby. Proto můžeme říci, že **předpoklad P3-a se vyplnil.**

V souvislosti s tím, jakým způsobem učitelé hodnotí domácí přípravu, je možné říci, že i v tomto ohledu se **očekávání vyplnila.** Učitelé jsou totiž těmi, kdo první vidí zlepšení či zhoršení žáka, a jsou proto těmi, kdo nejvíce dokáží domácí přípravu svých žáků ohodnotit. Není pro ně ani tak důležité, jak dlouho se cizí jazyk žák každý den učí, ale spíš fakt, zda se jí věnují pravidelně.

V posledním bodě, kde jsem se zabývala přístupem učitelů k žákům se SPU, se ukázalo, že učitelé již dbají na principy moderního vyučování, které klade individualizovat a diferencovat výuku i hodnocení. To platí pro všechny žáky, pro žáky se SPU zvlášť. Proto i v tomto ohledu se naše **předpoklady potvrdily.**

5. Diskuze

Cílem této práce bylo hlouběji proniknout do problematiky výuky cizích jazyků u dětí se SPU. V současné době je tento problém velice aktuální nejen díky vstupu České republiky do Evropské unie, kdy by se měly zvyšovat možnosti pracovního uplatnění v zahraničí, k čemuž je znalost cizího jazyka nezbytná, ale také vzhledem ke stále se zvyšujícímu počtu dětí, které mají některou ze specifických poruch.

Získané údaje byly získávány ve třech oblastech, konkrétně od rodičů, dětí a vyučujících. Je jasné, že k vytvoření nějakých obecně platných závěrů by bylo nutné povést reprezentativní průzkum současné situace na základních školách v celé České republice. Tato studie se problematikou výuky cizích jazyků zabývala pouze v rovině zkoumaného vzorku. Údaje byly získávány v rámci škol zapojených do průzkumu a na základě rozhovorů s vyučujícími.

Z výše uvedených skutečností vyplynulo, že pro většinu zkoumaných dětí se SPU je cizí jazyk velmi obtížným předmětem ve škole, ovšem to neznamená, že by bylo pro ně nemožné se jazyk naučit. Otevírá se zde tedy problém, jaké postupy by učitelé, nemluvě o rodičích dětí, měli volit pro to, aby žákovi osvojování jazyka ulehčili. V tomto případě nelze mluvit pouze o vyučovacích hodinách, kde většina učitelů tyto specifické metody práce jistě volí, ale zejména potom o domácí přípravu, bez které je velice nepravděpodobné, že si jazyk žáci se SPU dobře a bez problémů osvojí.

Někteří rodiče v souvislosti s domácí přípravou namítají, že důvodem, proč se jí se svými dětmi nevěnují, je jejich samotná neznalost jazyka. Ovšem i v případě, že rodiče cizí jazyk neovládají, musíme podotknout, že opakovat si s dítětem slovní zásobu, která má v učebnicích velmi často i český překlad, zvládne i rodič, který jazyk neovládá.

Jako jeden z nejzásadnějších výsledků tohoto výzkumu považuji fakt, že chybí intenzivnější komunikace mezi učitelem a rodiči žáků se SPU, která by mohla pomoci právě ve zmiňované oblasti, kdy rodiče, pokud cizí jazyk neovládají, ani

nevědí jak se se svými dětmi připravovat. Díky průběžnému informování mohou rodiče zjistit, že doučovat jejich dítě cizí jazyk nemusí být až takový problém, a že naopak to může být prospěšné i pro ně samotné.

Z výsledků výzkumu vyplynula i pozitivní skutečnost, a to, že většina rodičů uvedla, že se se svými dětmi na hodiny cizího jazyka opravdu učí. Je velmi pravděpodobné, že toto zjištění nemusí úplně odpovídat skutečnému stavu věcí, neboť k tomu, abychom jej mohli ustanovit jako platné ve všech ohledech, bylo by nutné sledovat každou z participujících rodin zvlášť a to v jejich domácím prostředí.

V případě pomůcek, které rodiče se svými dětmi při přípravě používají bych doporučovala užívání většího počtu názorných pomůcek, obrázků, reálných předmětů. Dále také více konverzovat, protože i díky tomu se mohou děti zbavit zbytečného studu a strachu z chybování. Rodičům bych také doporučila, aby se svými dětmi pracovali každý den, ale menší časový úsek, díky čemuž děti neztratí kontakt s jazykem a lépe si osvojené vědomosti upevní.

Vzhledem k datům, které mi poskytl rozhovor s učiteli, mohu konstatovat, že by se výuka cizího jazyka na 1. stupni základních škol měla zejména orientovat na jiné formy práce. To platí nejen pro žáky se SPU, ale i pro běžné žáky. Existuje množství elektronických zdrojů, které obsahují velký počet různě zaměřených aktivit, cvičení a her, vhodných jak pro žáky se SPU, tak i pro běžné žáky. Některé z nich jsou uvedené v přílohách. Je tedy pouze na učiteli a rodičích, zda jsou ochotni svůj čas takové přípravě věnovat, nebo nikoliv.

Závěr

Hlavním cílem této práce, jak již bylo řečeno dříve, bylo poodkrýt další část problematiky výuky cizích jazyků, a to zejména část, týkající se domácí přípravy na tyto hodiny.

V teoretické části se práce soustředila na zpracování základních informací, týkajících se výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, a to především charakteristikou specifických poruch, příčin jejich vzniku a projevů. Dále také psychologickým pozadím výuky cizích jazyků u dětí se SPU, která může mít negativní vliv na rozvoj jejich osobnosti, specifickými znaky hodnocení žáků se SPU, diferenciací a individualizací výuky žáků se SPU jako takové, a následně problematikou výuky cizích jazyků u těchto dětí. V této části jsem se soustředila na zmapování celé šíře tohoto tématu, tedy od projevů poruchy ve výuce i specifickými postupy práce se žáky se SPU. V neposlední řadě jsem zmínila i téma spolupráce rodiny a školy, na kterou jsem navázala v části praktické.

Praktická část se soustředila na zjišťování dat týkajících se výuky cizích jazyků. Participovali na ní tři činitelé, konkrétně rodiče žáků se SPU, žáci se SPU a učitelé anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Hlavní myšlenku, kterou měla část praktická osvětlit, bylo to, jakým způsobem v dnešní době rodiče i žáci přistupují k domácí přípravě na hodiny cizího jazyka. Dalším cílem bylo zjistit, jak se porucha ve výuce projevuje, jak k výuce cizího jazyka přistupují žáci a také jaké názory na tento problém mají učitelé.

Je zřejmé, že vzhledem k malému vzorku respondentů nelze závěry této práce zobecňovat. Domnívám se však, že v některých oblastech se alespoň podařilo odkrýt některá další úskalí, které výuka cizích jazyků u dětí se SPU může přinášet.

Jako největší přínos této práce shledávám pozitivní skutečnost, že žákům se SPU je věnována speciální péče ve formě jiných didaktických postupů, metodiky a hodnocení ze strany učitelů, které mohou těmto dětem pomoci se přes některé potíže snáze přenést. Rovněž také fakt, že žáci se SPU mají k výuce cizího jazyka veskrze kladný vztah, což je základní okolnost pro efektivní a úspěšnou výuku cizího jazyka u těchto dětí.

Použitá literatura

Bártová, M.: *Děti se specifickými vzdělávacími potřebami ve výuce cizímu jazyku.* In: Kucharská, A. (red.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha: Portál 1997

Fenclová, M.: *Důsledky raného učení cizích jazyků.* In: Cizí jazyky č.2, roč.48, Praha 2004

Heindrich, J.: *Didaktika cizích jazyků.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988

Chroboková, D.: *English: učebnice angličtiny pro žáky 4. ročníku ZŠ (vhodná pro děti se specifickými poruchami učení).* Praha: Centrum vzdělávání a distribuce učebnic 2000

Chroboková, D.: *Anglický jazyk a děti se SPU* [seminář 2005-11-24]. Pardubice: Národní institut pro další vzdělávání, 2005

Kelly, M. : *Angličtina po písmenkách: pracovní sešit pro dyslektiky a jejich spolužáky.* Praha: Angličtina Expres 1999

Krejčířová, D.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál 2001

Matějček, Z.: *Dyslexie: specifické poruchy učení.* Jinočany: H&H 1995

Mertin, V.: *Individuální vzdělávací program.* Praha: Portál 1995

Pecová, R.: *Diferenciace a individualizace v hodině německého jazyka s přihlédnutím k problematice žáků se specifickými poruchami učení.* Praha: Univerzita Karlova (rukopis) 2003

Pechancová, B., Smrčková, A.: *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny.* Olomouc: Univerzita Palackého 1998

Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál 2001

Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada Publishing 2000

Skalková, J.: *Obecná didaktika.* Praha: Institut sociálních vztahů 1999

Svoboda, M.: *Psychologická diagnostika dospělých.* Praha: Portál 2005

Štech, S.: *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí.* In: Pedagogika č.4,2004

Šigutová, M.: *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií: Příručka pro učitele.* Ostrava: Repronis 2002

Špačková, K.: *Kterému z cizích jazyků (angličina-němčina) dát přednost? Příspěvek k výuce cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení.* Praha: Univerzita Karlova (rukopis) 2002

Zelinková, O.: *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, ADHD.* Praha: Portál 2003

Zelinková, O.: *Poruchy učení.* Praha: Portál 1994

Žlab, Z.: *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1966

Elektronické dokumenty:

Ryan, M.: *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia* [on line]. Dostupné na: http://www.interdys.com/servlet/educators. [cit. 2006-03-09]. Baltimore: The International Dyslexia Association, 2004

Homework Tips [on line]. Dostupné na: www.bdadyslexia.org.uk/extra318.html [cit. 2006- 02-12]. London: The British Dyslexia Association, 2006

Modern Foreign Languages and Dyslexia [on line]. Dostupné na: www.bdadyslexia.org.uk/mfl.html [cit. 2006-02-27]. London: The British Dyslexia Association, 2006

http://www.dyslexia-teaching-centre.org.uk/ [cit. 2006-03-09]. London: The Dyslexia Teaching Centre, 2006

Rámcový vzdělávací program.

Školský zákon 561/2004 Sb.

Vyhláška 73/ 2005 Sb.

Seznam příloh

Seznam otázek pokládaných učitelům anglického jazyka.

Seznam elektronických zdrojů materiálů pro výuku anglického jazyka.

Ukázka vyplněného dotazníku žákem se SPU.

Ukázka vyplněného dotazníku běžným žákem.

Ukázka vyplněného dotazníku pro rodiče.

Otázky-učitelé anglického jazyka na 1.st.ZŠ

Myslíte si, že je pro děti se SPU vhodné se učit cizí jazyk?

Jakých oblastí se SPU v souvislosti s cizím jazykem dotýkají, ve kterých se nejvíce projevují?

Užíváte nějakých speciálních učebních metod a pomůcek (které jsou odlišné od pomůcek užívaných s běžnými žáky) pro zmírnění obtíží, pro lepší pochopení látky atd.? Jakých?

Myslíte si, že je pro žáky se SPU důležitá domácí příprava na hodiny cizího jazyka?

Kterých oblastí jazyka by se tato příprava měla v souvislosti s žáky se SPU především týkat?

Domníváte se, že rodiče žáků se SPU se této přípravě se svými dětmi věnují?

Pokud ano, ovlivňuje tato příprava výsledky a vědomosti žáků se SPU?

Další poznámky a komentáře:

Seznam elektronických zdrojů materiálů pro výuku anglického jazyka:

http://www.canteach.ca

http://www.enchantedlearning.com

http://www.onestopenglish.com

http://www.childfun.com

http://www.childfun.com

http://www.elkidstuff.com

http://www.teachingideas.co.uk

http://www.kiddyhouse.com

http://www.syvum.com

http://www.reggie.net/teaching

http://www.dltk-kids.com

http://www.longman.com/young_learners

http://elkidstuff.com

http://www.seussville.com

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

1. Učíš se rád Anglický jazyk? (ANO) ~~NE~~

2. Co tě v hodinách AJ nejvíce baví? Vyber z uvedených možností dvě, které máš nejradši.
   - čtení textů v Anglickém jazyce
   - písemná cvičení
   - konverzace v Anglickém jazyce
   - učení nových slovíček
   - gramatika
   - jiné: hry, doplňovaný, malování

3. Co bys privital v hodinách Anglického jazyka?
   [redacted] hlavně, práci s počítačem více her

4. Je něco, co ti dělá při výuce Anglického jazyka největší problémy? (ANO) ~~NE~~
   Vyber z možností dvě, které ti dělají největší potíže.
   - čtení textů v AJ
   - výslovnost slovíček
   - písemná cvičení
   - zapamatování slovíček
   - gramatika
   - pletou se mi písmenka ve slově
   - jiné: nepamatuji si překlad některých slovíček

5. Jsi spokojený s tím, jak ti Anglický jazyk jde, máš dobré výsledky? (ANO) (NE)

6. Jak tě paní učitelka hodnotí?
   - známkami
   - slovní hodnocení
   - jinak: někdy i obrázkem

7. Věnuješ se přípravě a doučování Anglického jazyka s někým z rodičů nebo s jiným dospělým?
   Rodiče: ~~ANO~~ ~~NE~~
   Jiný dospělý: (ANO) ~~NE~~

8. Myslíš si, že ti toto domácí doučování pomáhá? (ANO) ~~NE~~

9. Používáte při takovém doučování nějaké pomůcky (např. pexeso, knížky, učebnice, obrázky, kazety apod.)? Jaké?
   učebnice, kartičky

10. Jak probíhá takové doučování?
vesele

Na co se především zaměřujete?
- slovíčka
- čtení
- konverzace
- gramatika
- jiné oblasti: výslovnost

11. Baví tě toto doučování? (ANO) ~~NE~~
12. Co bys přivítal při doučování, co bys rád dělal(a)?
více konverzace, více her

13. Jsi rád, že se tomuto doučování s tebou věnují rodiče nebo by ses raději učil s někým jiným? se mnou na doučování rodiče nechodí
~~ANO~~ ~~NE~~

9. Napiš jednu větu o tom, proč ti toto doučování pomáhá a jsi s ním spokojený nebo naopak, proč ho nemáš rád.
Toto doučování mě baví a pomáhá mi ve škole.

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

1. Učíš se rád Anglický jazyk? ANO NE

2. Co tě v hodinách AJ nejvíce baví? Vyber z uvedených možností dvě, které máš nejradši.
   - čtení textu v Anglickem jazyce
   - písemná cvičení
   - konverzace v Anglickém jazyce
   - učení nových slovíček
   - gramatika
   - jiné: _____

3. Co bys přivítal v hodinách Anglického jazyka?
   hrát hry (anglické), psaní slovíčka na počítači
   _____

4. Je něco, co ti dělá při výuce Anglického jazyka největší problémy? ~~ANO~~ NE
   Vyber z možností dvě, které ti dělají největší potíže.
   - čtení textů v AJ
   - výslovnost slovíček
   - písemná cvičení
   - zapamatování slovíček
   - gramatika
   - ~~pletou se mi písmenka ve slově~~ X
   - jiné: _____

5. Jsi spokojený s tím, jak ti Anglický jazyk jde, máš dobré výsledky? ANO NE

6. Jak tě paní učitelka hodnotí?
   - známkami
   - slovní hodnocení
   - jinak: _____

7. Věnuješ se přípravě a doučování Anglického jazyka s někým z rodičů nebo s jiným dospělým?
   Rodiče: ~~ANO~~ NE
   Jiný dospělý: ANO ~~NE~~

8. Myslíš si, že ti toto domácí doučování pomáhá? ANO ~~NE~~

9. Používáte při takovém doučování nějaké pomůcky (např. pexeso, knížky, učebnice, obrázky,. kazety apod.)? Jaké?
   sešity
   _____

10. Jak probíhá takové doučování?

jsem doma, cvičím si slovíčka a skládám a překládám věty.

Na co se především zaměřujete?

- slovíčka
- čtení
- konverzace
- gramatika
- jiné oblasti: _____

11. Baví tě toto doučování? ANO ~~NE~~

12. Co bys přivítal při doučování, co bys rád dělal(a)?

ráda bych dělala něco na počítači

ANO

13. Jsi rád, že se tomuto doučování s tebou věnují rodiče nebo by ses raději učil s někým jiným?

~~ANO~~ NE

9. Napiš jednu větu o tom, proč ti toto doučování pomáhá a jsi s ním spokojený nebo naopak, proč ho nemáš rád.

mám ho ráda protože mám potom lepší známky

Dotazník pro rodiče

U uzavřených otázek zaškrtněte vždy pouze jednu možnost.
U otázek s výběrem možností, vyberte vždy ty,kterých se to nejvíce týká (může jich být i více).
U otázek, vyžadujících přesnější odpověď, odpovídejte co nejpřesněji a nejvýstižněji.

1. Jste rádi, že se Vaše dítě učí cizí jazyk? ANO NE

2. Myslíte si, že pro Vaše dítě je obtížné se cizí jazyk učit? ANO NE
   Pokud ano, vyberte z uvedených oblastí ty, které si myslíte, že Vasemu dítěti dělají největší problémy:
   - čtení - špatně spojuje písmeno s hláskou („cat" = [*cat*]) - výslovnost
     - nerozeznává nebo špatně si vykládá tvary písmen („b" – „d" apod.)
   - psaní - nahrazuje písmena jinými písmeny („pig" = „big")
     - vkládá nebo vynechává písmena ve slovech („ beflore" = „before")
     - přehazuje písmena ve slovech („brigde" = „ bridge")
     - snaží se o fonetický pravopis (píše, jak slyší) („ritt" = „right")
   - řeč (problémy s výslovností apod.)
   - ovládání gramatiky
   - paměť (zapamatování slovíček apod.)
   - jiné: _____

3. Měli jste možnost vybrat, jaký cizí jazyk se Vaše dítě bude učit? ANO NE
   Pokud ano, z jakých možností jste vybírali? _____
   Proč jste se rozhodli pro jazyk anglický? je nejrozšířenější, nejaktuálnější

4. Věnujete se zmenšení potíží Vašeho dítěte i domácí přípravou a opakováním? ANO NE

5. Myslíte si, že tato příprava je pro Vaše dítě přínosná? ANO NE

6. Na jaké oblasti cizího jazyka se především zaměřujete?
   Vyberte z možností ty, kterých se to především týká.
   - procvičování slovní zásoby X
   - procvičování gramatiky
   - řeč (slovní projev + výslovnost)
   - čtení X
   - výslovnost
   - jiné: * * => doučování, individuální výuka

7. Užíváte nějakých speciálních pomůcek?

- knihy, - učebnice, X - obrázky, X
- pexeso - zvukové učebnice, - počítačové programy,
- jiné: ______

Pokud ano, napište, prosím, které:

obrázkový anglicko-český slovník, učebnice angličtiny pro nejmenší s kazetou =>

=> mluveným slovem ok!

8. Spolupracuje dobře Vaše dítě při takovéto formě učení? myslím si (ANO)? NE

9. Myslíte si, že se tato příprava projevuje i na jeho školních výsledcích? myslím si (ANO)? NE

10. Jakým způsobem hodnotíte jeho výsledky ve škole?

- jsou adekvátní jeho znalostem
- nestíhá, tempo je příliš rychlé, a tudíž má horší výsledky – ale snaha je i motivace
- tempo je pomalé,tudíž má sice dobré výsledky, ale jeho znalosti by mohly být větší

11. Jak často komunikujete s učitelem cizího jazyka o výsledcích Vašeho dítěte?

- po každé hodině cizího jazyka - jako soukromé individuální výuka
- jednou za týden
- jednou za měsíc
- o třídních schůzkách X - s učitelem ve škole
- moc s ním nekomunikuji

Radíte se s ním o dalších možnostech, jak zmírnit obtíže Vašeho dítěte? (metody práce, co procvičovat atp.) (ANO) NE

Jak? jak se učit, na co se nejvíc zaměřit popřípadě

koupit vhodnou učebnici nebo slovník

12. Myslíte si, že počet hodin cizího jazyka v rámci školy je dostatečný nebo, že je tato domácí příprava pro Vaše dítě nutná? (ANO) NE

13. Pořádá Vaše škola některé akce ke zvýšení motivace k učení cizího jazyka jako např. výjezdy do zahraničí, besedy s rodilým mluvčím apod.? (ANO) NE

Pokud ano, jaké? předvánoční výlety, besedy se zaměřením angl. jazyka

Děkuji