

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Daniela Baráková

Cizí jazyk pohledem žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni
vybrané základní školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Ivana Pospíšilová Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Ivany Pospíšilové Ph. D. a použila samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury dané práce.

Souhlasím, aby moje práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a zpřístupněna studijním účelům.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Ivaně Pospíšilové Ph.D., která mi věnovala mnoho času při konzultacích práce. Děkuji jí za odborné vedení a cenné rady.

V Olomouci dne 12. 6. 2019

Daniela Baráková

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Vývoj v období dospívání	7
1.1 Prepuberta	8
1.1.1 Tělesný vývoj	8
1.1.2 Sociální vývoj	8
1.1.3 Kognitivní vývoj	9
1.2 Puberta	9
1.2.1 Tělesný vývoj	9
1.2.2 Sociální vývoj	10
1.2.3 Kognitivní vývoj	10
2 Specifické poruchy učení	11
2.1 Etiologie SPU	12
2.2 Klasifikace specifických poruch učení	13
2.2.1 Dyslexie	14
2.2.2 Dysortografie	15
2.2.3 Dysgrafie	16
2.2.4 Vymezení dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie	17
2.3 Projevy SPU	18
3 Vzdělávání žáků 2. stupně běžné základní školy	20
3.1 Formy vzdělávání a podpory žáků s SPU	20
3.2 Výuka cizích jazyků v RVP pro ZV	23
3.2.1 Zavedení druhého cizího jazyka	24
3.3 Problematika druhého cizího jazyka u žáků s SPU	25
3.3.1 Němčina jako další cizí jazyk po angličtině	28
3.3.2 Ruština jako další cizí jazyk u žáků s SPU	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32

4	Metodologická část.....	
4.1	Cíl výzkumu.....	32
4.2	Výzkumné otázky	32
4.3	Výzkumný problém	33
4.4	Výzkumný vzorek.....	33
4.5	Organizace výzkumu	34
4.6	Průběh výzkumu	35
4.7	Zodpovězení výzkumných otázek	36
4.8	Výsledky výzkumu	45
	ZÁVĚR.....	46
	SEZNAM ZKRATEK	47
	SEZNAM LITERATURY	48

ÚVOD

Ráda bych touto prací otevřela diskuzi o výuce dvou cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) na druhém stupni běžné základní školy. Diskuzi, která by našla a otevřela slabá místa výuky, další možnosti žáků s SPU.

Tato problematika je velmi probíraným tématem v řadách učitelů základních škol, rodičů a žáků samotných. Tímto bych chtěla poukázat na problémy, které žáci se SPU denně zažívají.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. Teoretická obsahuje tři kapitoly. První kapitola popisuje vývoj v období dospívání v oblasti tělesné, sociální a emocionální a kognitivní.

Druhá kapitola se věnuje specifickým poruchám učení, předně dyslexii, dysortografií a dysgrafii, jejich projevům a stručně nastiňuje jejich příčiny.

Třetí kapitola popisuje výuku cizího jazyka u žáků s SPU, zabývá se jeho zavedením a problematikou. Popisuje formy vzdělávání a podpory žáků s SPU. Věnuje se projevům dyslexie, dysgrafie v němčině a ruštině.

Praktická část je zpracována jako kvalitativní výzkum. Cílem bude zjistit problémy ve výuce cizích jazyků pohledem žáků s SPU na 2. stupni základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj v období dospívání

Dospívání je velmi dynamickým obdobím v životě člověka, které modifikuje všechny složky jeho osobnosti. Je to přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. (Šimičková-Čížková, 2010, s.77)

Období dospívání je v literatuře rozdílně děleno. Můžeme se setkat s členěním na fáze puberty a adolescence, na dělení do dvou period – časnou a pozdní adolescenci nebo na členění diferencovanější, které tuto vývojovou etapu rozděluje na prepubertu, pubertu a adolescenci. (Binarová, 2010)

Vágnerová in Bartoňová (2010) dělí školní věk na tři etapy:

- * raný školní věk, zahrnuje především změnu na život adaptaci na školní prostředí
- * střední školní věk, je dobou přípravy na dospívání, dochází i ke změnám biologickým.
- * starší školní věk, období puberty, doba, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy

Škola ve velké míře zasahuje do období prepuberty a puberty, proto je vhodnější uvedené označení, než jiné názvy prezentované v odborné literatuře (střední dětství, pozdní dětství). (Langmeier in Bartoňová, 2010)

Toto poměrně dlouhé období má několik fází, které se od sebe podstatně liší. Tato práce popisuje **dělení období dospívání podle Šimičkové-Čížkové (2010)**, přesněji první dvě období, protože cílovou skupinu tvoří žáci sedmé třídy:

- * počátky dospívání – prepubertu
- * pohlavní dozrávání – pubertu
- * duševní dozrávání – adolescenci

1.1 Prepuberta

Prepuberta probíhá mezi 11. a 12. rokem života. Projevuje se ve všech oblastech, tělesné, sociální i duševní. Pro zásadní tělesné i duševní změny, které charakterizují prepubertu, bývá toto období také označováno jako druhá strukturální přeměna. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.1.1 Tělesný vývoj

Počátky dospívání jsou spojeny s rychlým nástupem biologických změn, které se projevují rychlým růstem a probouzející činností pohlavních žláz. Uvádí tamtéž, že rodiče může překvapit velký růst chodidla nohy dítěte ve vztahu k postavě, která se ještě nezačala vytahovat, následuje růst končetin, později rostou hlava a trup, svalstvo a vnitřní orgány. V důsledku většího hmotného objemu dítěte je často nedostatečně zásoben okysličenou krví, což může způsobovat malátnost i mdloby, spíše se tak stává u dívek. (Šimičková-Čížková, 2010)

Další změny, které se v tomto období projevují v oblasti endokrinního systému, dítě se mění proporčně a postava získává sekundární pohlavní znaky, žlázy s vnitřní sekrecí produkují více hormonů. Tělesný i duševní vývoj u děvčat nastupuje dříve, změna dětského těla může vyvolat u dospívající dívky negativní odezvu projevující se popíráním reality, skrýváním změn svého těla pod velkým svetrem či izolací před lidmi např. odmítáním chodit na koupaliště, může v některých případech přerůst k mentální anorexii, protože když dívka nejí, hubne a zastavuje se růst sekundárních pohlavních znaků. U chlapců nebývá předčasné tělesné dospívání prožíváno tak obtížně. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.1.2 Sociální a emocionální vývoj

Tělové schéma je sociálním reprezentantem vlastní identity. Je prvním informací, kterou v sobě dítě dostává a kterou také signalizuje svou osobnost sociálnímu okolí. Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité. Počátky dospívání dítěte jsou spojeny s prožitky ztráty jistoty, tím i určitou citovou zátěží, se kterou se dospívající musí vyrovnat. (Šimičková-Čížková, 2010, s. 78)

Změny spojené s dospíváním se dějí u každého jedince individuálně, v nestejnou dobu, dítě je se svými problémy mezi vrstevníky osamoceno, přestává vyhledávat dětskou společnost, stahuje se do sebe, začíná více číst a hledat odpovědi na otázky spojené s řešením

jeho problémů, také může poslouchat hlasitou hudbu, kterou se snaží přehlušit nejistotu vyplývající ze změn a obtíží dospívání. (Šimičková-Čížková, 2010)

Pro toto období je typická introvertnost a zvýšená kritičnost vůči okolí, značná citová labilita způsobená zvýšenou produkcí hormonů a zráním nervové soustavy. Aktivní sebeprosazování může být okolím hodnoceno jako drzost, pasivní chování může mít formu vzdoru. Toto období je velmi neklidné, dospívající jsou vznětliví, impulzivní. Říčan hovoří o tomto věku jako o životu na sopce. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.1.3 Kognitivní vývoj

Objevují se změny v kvalitě poznávání, jedinec může začít uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu a časovém nebo prostorovém určení problému. Probíhá změna od konkrétně logických operací k formálně logickému myšlení. Pro dospívání je typická potřeba a schopnost poznání a pochopení světa, jaký je a jaký by měl být, příp. mohl být. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.2 Puberta

Období vlastního dospívání začíná obvykle u dívek ve 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech. U dívek je toto období relativně kratší a uzavřenější, u chlapců je vývojový proces rozmanitější a dlouhodobější. Je to období, které začíná prvními projevy pohlavní zralosti a je charakteristické vyrovnáním rozdílů mezi rychlým tělesným růstem a pomalejším psychickým vývojem. Období dospívání je zaměřeno na sebepoznání. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.2.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst se v období puberty zvolňuje. Dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, u chlapců mohutní svalstvo a rostou vnitřní orgány. Tvar postavy dostává dospělou podobu, u chlapců hranatější a u děvčat oblejší s ukládáním tuku na jiných částech těla než u chlapců. (Šimičková-Čížková, 2010, s. 79)

Vlivem harmonizace tělesných proporcí dochází ke zlepšení pohybové koordinace, dívky získávají ladnější pohyby. Zlepšuje se a stabilizuje tělesná výkonnost, mizí únava a střídání aktivity s pasivním uzavíráním do sebe. (Šimičková-Čížková, 2010)

1.2.2 Sociální a emocionální vývoj

Tělesný vzhled pubescenta má značnou sociální hodnotu a stává se součástí sebehodnocení dospívajícího. V sociálním vývoji mají prvořadý význam vrstevníci a pozice, jakou mezi nimi jedinec zaujímá. Pro citový rozvoj je mimořádně důležité přátelství. Jednou vývojových potřeb je odpoutání se od rodiny. Pubescent odmítá formální autoritu dospělých, učitelů i rodičů. Rodina má stále význam při volbě profesní role, zejména zde se projevuje míra identifikace pubescenta s rodinou a jejími hodnotami. (Šimičková-Čížková, 2010)

Odborníci uvědomují, že u dětí s SPU se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. Zhoršení sociálních schopností může být formou poruchy chování. Je to dáno tím, jak je mozek schopen zpracovat sociální konvence. Byla sledována vzrůstající frustrace u dyslektiků, kteří selhávali ve školním prostředí. Tato frustrace je často spojena s jejich neschopností plnit očekávání druhých. (Bartoňová, 2010)

1.2.3 Kognitivní vývoj

Rozvoj poznávacích procesů v pubertě pokračuje především především zpřesňováním formálně logických operací. Logická paměť má výběrový charakter, lépe a dlouhodobě si pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti. Mechanické učení má jen krátkodobé účinky. Výběrovost paměti se projevuje hlavně v učení. Lépe si pamatuje a vybavuje ty poznatky a fakta, která ho zajímají. (Šimičková-Čížková, 2010)

Myšlení se dostává na úroveň dospělých vlivem zdokonalení schopnosti abstrakce. Úroveň myšlení ovlivňuje snahu jedince po sebezdokonalení projevující se nejčastěji zájmem o specializované poznatky z určitého oboru. Tento zájem pubescenta bývá úzce spojen s nějakým vzorem dospělého, může jím být rodič, učitel, častěji vrstevník či jiný člověk z okolí, příp. sportovec či mediální hvězda. (Šimičková-Čížková, 2010)

2 Specifické poruchy učení

V odborné literatuře pedagogické a psychologické se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované pojmy jsou ryze českým specifíkem, v zahraniční literatuře se s nimi neseťkáme. (Bartoňová, 2018, s. 20)

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom či více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. (Bartoňová, 2018, s. 20)

Dys - poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další poruchy ve vývoji kognitivních (poznávacích) funkcí. Použitím tohoto pojmu ukazuje Zelinková (2005) na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.

Terminologie SPU v zahraničí dle Zelinkové (2005)

V zahraniční literatuře se používá následující terminologie:

- * Americká literatura používá pojem Learning Disability
- * Velké Británie název Specific Learning Difficulties,
- * ve francouzštině Dyslexie.
- * V německé literatuře pojem Legasthenie, Kalkulasthenie.

Německý pojem Lernbehinderte neoznačuje jedince s poruchami učení v našem slova smyslu. Používá se v Německu přibližně od 70. let pro jedince, jejichž rozumové schopnosti se pohybují v pásmu 55 – 75 bodů IQ, kteří mají ve škole obtíže s učením. Schule für Lernbehinderte tedy nejsou naše školy pro děti se SPU, ale zařízení na úrovni naší speciální školy. (Zelinková, 2005, s. 122)

2.1 Etiologie SPU

Do dnešního dne neexistuje jednotná teorie, která by přesně specifikovala příčiny vzniku specifických poruch učení. Vzniklo však mnoho teorií a hypotéz zaměřených na etiologii této poruchy. (Bartoňová, 2018, s. 42)

Dle Michalové (2004) lze najít příčiny specifických vývojových poruch učení v poruchách vnímání, řeči, motoriky apod. Dále uvádí, že při určení příčin podmiňujících vznik SPU se jedni badatelé přikláněli k názoru, že hlavní důvod je třeba hledat v genetické bázi, druzí spíše v poškození mozku. Následně uvádí tamtéž, že se zdá nepravděpodobné, aby za SPU mohl pouze jediný činitel, který by jejich existenci zapříčiňoval. Spíše se domnívá, že se na vzniku potíží musí podílet více faktorů v rámci komplexního působení.

Současné přístupy k etiologii

Z hlediska problematiky definování SPU můžeme od dřívějších definic zaznamenat určitý posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin, přičemž mezi nejčastější se uvádí fonologický deficit. (Bartoňová, 2018, s. 42)

2.2 Klasifikace specifických poruch učení

Podle Zelinkové (2003) specifické poruchy učení nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale též věd lékařských a dalších příbuzných oborů: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 užívá následující pojmy a číselnou klasifikaci.

F80- F89

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespécifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespécifikovaná

Bartoňová (2018) upozorňuje, že SPU je nutné odlišit od poruch nespecifických, obecně se vyskytujících, které mohou být způsobeny například sníženým rozumovým nadáním, smyslovým postižením, nedostatečnou motivací ke školní práci, nepodnětným prostředím.

2.2.1 Dyslexie

Termín a definice dyslexie

Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, ale bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek. V současnosti používaný termín specifická porucha čtení naznačuje, že dyslexie spadá do množiny specifických poruch učení. Samotné slovo dyslexie je odvozeno latinského lexis – řeč, jazyk a předpony dys, určující nedostatečnost této funkce. (Bartoňová, 2010, s.12)

Dyslexie je jednou z nejvíce sledovanou oblastí, definice její specifikace procházejí neustálým vývojem a stojí v popředí zájmu a sledování všech odborníků. Tamtéž dále popisuje, že dyslexie má ze všech specifických poruch učení nejvíce propracované pojmové vymezení. Zmiňuje, že v současnosti je tendence oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte, jako celkový proces přístupu k němu. (Bartoňová, 2010)

Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základní znalostí. (Bartoňová, 2010, s. 13)

Specifické chyby při čtení dle Bartoňové (2005)

- * Špatné čtení písmen na začátku, uprostřed nebo na konci slova,
- * Záměny jednoslabičných nebo krátkých slov,
- * Záměna tvarově podobných písmen, vizuální záměna (b-d, t-j).
- * Záměny písmen podobných tvarově i zvukově (a-i, s-š).
- * Záměny jedné nebo více slabik ve slově.
- * Inverze (převrácení sledu písmen (rád – dar, sem – mes).
- * Přidávání jednoho nebo více písmen, které však netvoří slabiku.
- * Vynechávání písmen.

2.2.2 Dysortografie

Dysortografii lze popsat jako specifickou poruchu pravopisu vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě. Podkladem jsou většinou poruchy v oblasti sluchové a zrakové analýzy a syntézy, sluchové a zrakové diferenciaci a paměti. (Bartoňová, 2018)

Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. (Bartoňová, 2005, s. 46)

Dále Bartoňová (2018) popisuje **typické dysortografické chyby**

- * Vynechávání písmen, slabik, slov i vět
- * Přidávání písmen (vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, vět.
- * Spojování slov v jeden celek, nedodržování hranic slov v písmu. U starších žáků bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (ustromu, zalesem), se zvrtnými zájmeny se, si – učímese, hrajemesi). Další chyby se projevují v nesprávném dělení slov.

- * Vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének.
- * Přesmykování slabik.
- * Váhání, pomalost.
- * Chyby z artikulační neobratnosti.
- * Záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých – hláskové shluky – sníh: h/ch, mez: z/s.
- * Změny slabik zvukově podobných – slabiky – bě, pě, vě, mě, zejména slabiky – di, ti, ni, dy, ty, ny. Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivní i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, u nichž jsou tyto slabiky jejich koncovkami.
- * Chudá produkce v psaném projevu.
- * Chyby v přepisu.
- * Špatné rozlišování konce slov, vět.
- * Nedodržování délek samohlásek.

2.2.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Objevuje se tendence písmo směšovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení liniatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi. Často u nich zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, který není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. (Bartoňová, 2005)

U dysgrafie se nejčastěji projevuje kombinace deficitů – obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představivost, tzn. neschopnost vybavit si tvary písmen a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů i písmen. (Bartoňová, 2005, s. 69)

Chyby v psaní u dysgrafických dětí

Příčinou bývá nejčastěji porucha motoriky jemné i hrubé, dále přistupují poruchy motorické koordinace a senzomotorické obtíže. Děti mívají neuvolněnou paži, předloktí, zápěstí i prsty ruky. Často se projevuje křečovitě držení psacího náčiní. To se odráží v kvalitě jejich rukopisu. Písmo bývá nečitelné, váže se na problémy s jemnou motorikou. Psaní bývá pro dítě náročnou činností i v případě, že dítě nezvládá orientaci v prostoru. V textu se objevují dysgramatismy, které jsou často uvědomělé a děti jimi maskují poruchy pravopisu. Porušeno bývá i vlastní psaní. Projevuje se velmi pomalé tempo, je porušena plynulost a rychlost psaní. Dítě má problémy s návazností jednotlivých písmen v psaném slově, je rychleji unavitelné. Opakem může být i rychlejší tempo, ale tato rychlost je pak na úkor kvality písma. (Bartoňová, 2005)

2.2.4 Vymezení dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Do obtíží v matematice se mohou promítnout – a často v každodenní školní praxi, jak dokládají výzkumy např. R. Blažkové (2009,2010) a M. Vaňurové (2007), i skutečně promítají – dysgrafické a dyslektické obtíže žáka. (Grenarová, 2012, s. 100)

Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6 / 9), záměnami čísel (např. 2008 / 2800), neschopností provádět matematické operace (sečítání, odečítání, násobení, dělení. (Zelinková, 2005, str. 120)

Dyspinxie

Dispinxii popisuje Bartoňová (2018) jako specifickou poruchu kreslení charakterizovanou nízkou úrovní kresby. Dále uvádí, že dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

Dysmúzie

Specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými. (Bartoňová, 2018, s. 37)

Dyspraxie

Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře je užívána řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebelární deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojová porucha koordinace, senzomotorická dysfunkce a další (Portwood in Zelinková, 2005, s. 120).

Bartoňová (2018) popisuje dyspraxii jako specifickou poruchu obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony, která se může projevit při běžných denních činnostech i ve vyučování. Dále uvádí, že ji podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí najdeme pod názvem Specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem.

2.3 Projevy SPU

V klinickém obraze SPU se kromě neschopnosti osvojit si čtení, psaní a počítání vyskytují deficity v poznávacích a jazykových schopnostech, percepčně-motorické deficity, deficit pozornosti (Kerekrétiová in Bartoňová, 2018, s. 20).

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu, tím mu znemožňují přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stav úzkosti, pocity strachu. Následné odborné vyšetření je pak nezbytným podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálněpedagogické péče. (Bartoňová, 2018)

Bartoňová (2018) vymezuje **školské důsledky dyslexie** :

- * odrážejí se v osobnosti žáka.
- * přináší s sebou pocity napětí ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- * Může vést k snížení celkového školního výkonu.
- * přináší sebou i riziko neurotického vývoje dítěte.
- * nejobvyklejší oblastí je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- * Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti, či porucha vizuálního vnímání.
- * Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- * Nezvládá techniku rychlého a letného čtení.
- * Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.
- * Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

3 Vzdělávání žáků 2. stupně běžné základní školy

3.1 Formy vzdělávání a podpory žáků s SPU

Individuální vzdělávací plán

Bartoňová (2018) zmiňuje, že školní vzdělávací program je podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

Individuální vzdělávací plán vypracovává třídní učitel. Podle § 18 školského zákona č. 561/2004 Sb., v novele č. 82/2015 může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. (Bartoňová, 2018, s. 70)

Základní informace o IVP lze najít ve vyhlášce 27/2016 Sb., jejíž součástí je i formulář IVP. Zmiňuje tamtéž, že IVP je klíčový, závazný dokument a vychází ze ŠVP. V průběhu školního roku ho lze upravovat dle potřeb žáka. Dokument je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Za jeho vypracování odpovídá ředitel školy. (Bartoňová, 2018)

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední). PO lze aplikovat jak ve školách běžných (v rámci individuální integrace žáků se SVP či v případě skupinové integrace), tak ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Přijetí terminologie založené na stanovení podpůrných opatření znamená další důležitý krok ke zkvalitnění českého školství a přináší konkrétní příležitosti pro vzdělávání žáků se znevýhodněním (ve zdravotní či sociální oblasti). <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>.

Bartoňová (2018) radí mezi **formy vzdělávání žáků s SPU**:

1. inkluzi žáka s SPU ve třídě
2. skupiny individuální podpory při ZŠ
3. třídy pro žáky s SPU při ZŠ
4. základní školy pro žáky s SPU
5. třídy při psychiatrických léčebnách
6. podporu v pedagogicko-psychologických poradnách.

Ad.1. Inkluze žáka s SPU ve třídě

Vzdělávání žáka s SPU je realizováno v několika úrovních. Nejčastěji probíhá formou podpory prováděné v rámci vyučování v kmenové třídě, tato forma vnější projevů poruchy je realizováno v rámci třídy základní školy. Učitel, který má základní vědomosti a dovednosti k dané problematice, měl by vytvořit co nejlepší podmínky pro reedukační postupy a uplatňuje u žáků individuální přístup, stanovit základní podpůrná opatření. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Ad. 2. Skupiny individuální podpory při ZŠ

Jako nejvíce efektivní se jeví skupiny individuální podpory při základních školách. Nejčastěji se jedná o integrovaného žáka kmenové třídy, který v průběhu dne, dle sestaveného rozvrhu, dochází do třídy speciálního pedagoga. Jedná se většinou o hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukaci, po vyučovací hodině se žák vrací do své kmenové třídy. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Ad. 3. Třídy pro žáky s SPU při ZŠ

Dále legislativa umožňuje zřídit třídy pro žáky se specifickými poruchami učení (podle paragrafu 16 odst. 9.). Ve třídách je snížený počet žáků. Výuku realizuje speciální pedagog. Legislativně jsou zajištěny vyhláškou č. 27/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. Třídy se zřizují při základních školách a u žáků s diagnostikovanou poruchou učení se preferuje individuální přístup, navržená reedukační podpora probíhá v průběhu celého edukačního procesu. V. Pokorná (2010) konstatuje, že speciální třídy začínají být anachronismem (přežitek) a neodpovídají inkluzivnímu myšlení. Naše praxe však dosud není připravena na individuální nápravu všech žáků, je to však trend zahraniční, který bychom měli přejímat. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Ad. 4. Základní školy pro žáky s SPU

V našich podmínkách dále vznikají základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. Edukaci žáků zajišťuje tým odborníků, je preferován speciální a individuální přístup v průběhu celého vyučovacího procesu. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Ad. 5. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách

Třídy při dětských psychiatrických léčebnách přijímají žáky s těžkým stupněm postižení, jedná se především o žáky s poruchou pozornosti či kombinace postižení, kdy k vzdělávání přistupuje podpora terapeutická a medicínská. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Ad. 6. Podpora v pedagogicko-psychologické poradně

Mimo základní školu probíhá reedukace formou individuální a skupinové podpory v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Nabízí reedukaci pomocí edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené nápravy. Důležitou součástí je participace rodičů, podílejí se na společných skupinových sezeních, což přináší současně veliký motivační efekt pro jejich děti. (Bartoňová, 2018, s. 63)

Problematika v zahraničí

V zahraničí je upřednostňován stupňovitý systém podpory. Cílem je poskytovat žákům cílenou pedagogickou podporu ještě před provedením odborného vyšetření a tedy i před případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání. Předností modelu je, že se nečeká, až dítě/žák selže a případně až získá diagnostiku, ale i intervence učitele přichází již při prvních potížích žáka. Způsoby intervence na jednotlivých stupních potřebnosti musejí být vyloženy na vstupní analýze individuálních potřeb žáka ve vztahu k požadovaným vědomostem. (Bartoňová, 2018, s. 64)

3.2 Výuka cizích jazyků v RVP pro ZV

Termín cizí jazyk v pedagogice

Souslovím cizí jazyk se v pedagogice označuje vyučovací předmět zařazený v učebních plánech různých škol a vzdělávacích programů. Jednotlivé země se odlišují tím, které cizí jazyky, v kterém věkovém období žáků a s jakou časovou dotací zařazují jako předmět povinný, volitelný, nepovinný aj. (Grenarová, 2012)

Cíle cizojazyčné výuky

Za nadřazený cíl současné cizojazyčné výuky lze považovat rozvoj komunikativní kompetence. Tento cíl se promítá do všech složek výuky, a sice jak do složky kognitivní, tak do složky sociálně-afektivní. (Michels-McGovern in Janíková, 2011, s. 88)

Zohledňování ŠVP vyplývajících ze ŠVP

Konkrétní realizace RVP pro ZV představuje pro každou školu Školní vzdělávací program (dále ŠVP), jenž sestavil a aktualizuje tým pedagogů školy pro své potřeby a jenž zohledňuje konkrétní možnosti a podmínky příslušné školy včetně tzv. silných a slabých stránek. ŠVP tak zároveň poskytuje možnost přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělávání faktickým a individuálním možnostem a schopnostem žáka i podmínkám a situaci příslušné školy. (Grenarová, 2012)

V rámci ŠVP učitelé zohledňují u žáků se specifickými poruchami učení ve výuce předmětu Další cizí jazyk v různé míře a kombinacích projevující se deficitem funkcí v kognitivní rovině :

- * fonologický deficit
- * vizuální deficit
- * deficitem v oblasti řeči a jazyka.
- * deficitem v procesu automatizace.
- * deficitem v oblasti paměti.
- * deficitem v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů. (Grenarová, 2012)

3.2.1 Zavedení druhého cizího jazyka do výuky

Jak uvádí Grenarová (2012), zavedení druhého cizího jazyka na 2. stupni základní školy vyplynulo z požadavku mnohojazyčnosti uvedeného v Bílé knize a Národním plánu výuky cizích jazyků. Jde o požadavek, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat ve dvou cizích jazycích. Konceptně se tyto cíle opírají o jazykovou politiku Rady Evropy a Evropské komise. Dále je legislativně upraveno v Národním plánu výuky cizích jazyků pro roky 2005-2008 a Akčním plánu výuky cizích jazyků pro období 2005-2008.

České školství se snaží v souladu s EU reagovat na celosvětové trendy současného vzdělávání: klade důraz na mnohojazyčnost, inkluzivní vzdělávání, zohledňuje speciální vzdělávací potřeby a nároky žáka. (Grenarová, 2012)

Andrášová in Janíková (2011) uvádí, že poté co vláda České republiky schválila v prosinci 2005 Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005 – 2008, jehož prioritou se stala na všech stupních vzdělávání výuka anglického jazyka jako klíčového nástroje globální komunikace. Školy začaly vytvářet na základě nově schváleného Rámcového vzdělávacího programu svou vlastní koncepci výuky cizích jazyků. Ve školním roce 2007/2008 postupovaly školy ve výuce cizích jazyků již podle připravených školních vzdělávacích programů. Angličtina se stala prvním cizím jazykem. Do této doby se na základních školách pouze jeden cizí jazyk, výuku dalších cizích jazyků školy rozšiřovaly v rámci volitelné výuky a zájmových kroužků.

Grenarová (2012) uvádí, že v RVP pro ZV je na 2. stupni základních škol vymezena výuka dvou cizích jazyků, konkrétněji předmětu Cizí jazyk a předmětu Další cizí jazyk. Výuka cizího jazyka jako povinného předmětu je realizována ve 3. – 9. ročníku základní školy. Jako první cizí jazyk je přednostně žákům a jejich zákonným zástupcům nabídnut anglický jazyk. Dále Grenarová tamtéž uvádí, že další cizí jazyk je do roku 2011/12 stanoven jako doplňující vzdělávací obor v RVP pro ZV.

Od školního roku 2013/2014 zavádějí povinně základní školy druhý cizí jazyk, a to podle svých možností, nejpozději však od osmé třídy. ČR se tak řadí k více než polovině zemí EU, které mají povinnou výuku druhého cizího ve stejném věku dítěte, a podporují tak princip mnohojazyčnosti. <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>.

Předmět „Další cizí jazyk“ je koncipován jako předmět s disponibilní časovou dotací, jenž musí být realizován nejpozději od 8. ročníku základní školy, ale v praxi je výuka tohoto předmětu nejčastěji zařazována od 7. ročníku ZŠ a probíhá v časové dotaci 6 hodin na 2. stupni základních škol. (Grenarová, 2012)

3.3 Problematika druhého cizího jazyka u žáků s SPU

Výuka cizích jazyků ve vzdělávání žáků s SPU vede k vytváření předpokladů pro jejich budoucí zapojení do vzájemné komunikace mezi národy v rámci Evropy i světa. Hlavním úkolem je probudit v žákovi zájem o studium cizího jazyka, vhodně ho motivovat a vytvořit pozitivní vztah k tomuto předmětu. Žáci si postupně uvědomují odlišnost struktury cizího a mateřského jazyka. Zavádí se nové metody a formy práce, které už vyžadují uvědomělý přístup k osvojování gramatického a lexikálního učiva a samostatnou práci žáků. Ve výuce cizích jazyků je taktéž potřeba zohlednit obtíže, se kterými se žáci s SPU potýkají. (Bartoňová, 2010)

Vhodnost ruského či německého jazyka pro žáky s SPU

Zelinková (2005) upozorňuje, že v současné době není u nás ani v zahraničí dostatek výzkumných prací, na jejichž základě by bylo možné spolehlivě říci, zda je vhodnější angličtina, němčina či jazyk jiný. Není dostatečně ověřené přesvědčení, že němčina je snazší. Některé jevy jsou obtížné nejen pro jedince s dyslexií, ale i pro běžnou populaci. Je to např. výslovnost složených slov, členy podstatných jmen, stavba vět nebo předložkové vazby.

Jako velmi zajímavý se jeví názor Schneidera in Zelinková (2005), který doporučuje mrtvý jazyk latinu, z foneticky konzistentních jazyků španělštinu nebo italštinu.

3.3.1 Projevy dyslexie při osvojování cizího jazyka

Vliv deficitů ve vývoji mateřského jazyka na osvojování cizího jazyka

Jedinci s dyslexií mají v různém rozsahu a hloubce postiženy následující oblasti mateřského jazyka: fonologie, morfologie, gramatika, syntax a sémantika. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím je větší pravděpodobnost obtíží při výuce jazyka cizího. Ačkoliv má jedinec s dyslexií dostatečné intelektuální schopnosti, neuvědomuje si vzhledem ke své poruše podobnosti a rozdíly ve všech rovinách obou jazyků. (Zelinková, 2005, s 26)

Foneticko-fonologická rovina

Na této úrovni je zajišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností.

- * *Žák zapomíná, nevybaví si např. výslovnost skupin „sch“, „ei“, „ie“*
- * *Obtížně rozlišuje hlásky, které se odlišují v češtině a němčině, např. i - ü*
- * *Nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní.*
(Zelinková, 2005, s 26)

Morfologické procesy

Dítě není schopno poznat známé slovo jako součást slova nového, neznámého (např. glauben – ungläublich), vnímat jednotlivá slova ve slovech složených. Je třeba mu vše názorně objasnit, jinak si tuto skutečnost neuvědomí). (Zelinková, 2005, s 26)

Syntakticko-gramatická rovina

Zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky. Žák např. nevnímá odlišnost členů v německém jazyce od rodu podstatných jmen v češtině, nechápe, proč je v některých souvětích určité sloveso na konci apod. Obtížně v rozlišování slovních druhů způsobují, že nezvládá stavbu vět a souvětí. (Zelinková, 2005, s 27)

Sémantická rovina

Sémantické procesy zajišťují vybavení obsahu slov. Žák se naučí nové slovo v cizím jazyce, ale při překladech ho používá neadekvátně. (Zelinková, 2005, s 27)

V uvedených oblastech se od sebe přes jazykové odlišnosti neliší čeští, němečtí a angličtí jedinci s dyslexií, jak ukazují výsledky výzkumů i praktické zkušenost Elke Schneider a Margaret Crombie (Zelinková, 2005, s. 27)

Deficit ve vývoji fonemického sluchu

Nedostatečný vývoj fonemického sluchu se při osvojování cizích jazyků objevuje v následujících úkolech:

- * skládání slov z písmen a odpovídajících hlásek při čtení a psaní. Žák vynechává, přidává, přesmykuje písmena stejně jako v českém jazyce.*
- * sluchová diferenciací slov (Zelinková, 2005, s. 28)*

Deficit ve vývoji zrakové percepce

Pro některé žáky mohou být nevládnutelné řetězce slovíček, které jsou oblíbeným cvičením ve všech jazycích. Příčin je několik: dítě neumí sledovat delší úsek, zachytit více slov, neumí vést oční pohyby zleva doprava. Další příčinou může být pomalé vybavování nebo neznalost slov. Pokud žák slova nezná, nemůže je oddělovat, a proto má žák zafixované globální tvary spojených slov. Pro žáky s deficitem ve zrakovém vnímání jsou nevhodné dlouhé texty a cvičení, a to nejen z důvodu soustředění. Jejich zrakové rozpětí a zraková orientace větší plochu nevládá. I slovíčka a cvičení je vhodné psát v malých úsecích, popř. vynechat řádky. (Zelinková, 2005, s. 28)

Porucha procesu automatizace

Obecně mají žáci představu, že stačí nové slovo nebo slovní spojení několikrát zopakovat a je zvládnuté. Není tomu tak a zvláště u jedinců s dyslexií vyžaduje automatizace nových poznatků mnohonásobné opakování s odpovídajícími pomůckami (obrázkové slovníky, gramatické přehledy). Má-li se nové učivo zautomatizovat, je třeba postupovat po malých krocích, zadávat menší množství nových poznatků a opakovat je v různých souvislostech. Nedostatek automatizace v osvojování nových výrazů a gramatických struktur kombinovaný

se slabou pracovní pamětí a omezeným soustředěním vede k chybám v ústním i písemném projevu, ale může vyústit v situaci, kdy žák „neumí vůbec nic“. (Zelinková, 2005, s. 28)

Rychlost provádění kognitivních operací

Rychlost je osobnostní charakteristikou každého jedince. Pomalé provádění operací je způsobeno více faktory. Zpracování slyšeného signálu bývá pomalé, automatizace nastupuje později, paměť bývá oslabena stejně jako koncentrace pozornosti. Proto jedinec s dyslexií potřebuje delší čas nejen k pochopení úkolu (popř. další instrukce), ale též jeho provedení. Kódování (převedení informace do psané nebo mluvené formy prostřednictvím řeči a psaní) a dekódování (získávání informací z psaných nebo mluvených zdrojů nasloucháním a čtením) v mateřském jazyce usnadňuje učení se jazyku druhému. Oslabení kterékoliv oblasti činí osvojování cizího jazyka mnohem namáhavějším. (Zelinková, 2005, s. 29)

3.3.2 Němčina jako další cizí jazyk po angličtině

Angličtina nabyla svého významu jako lingua franca. Ve většině zemí Evropy už je považována za první cizí jazyk. Němčina a další cizí jazyky se dostávají do zcela nové pozice, stávají se druhým cizím jazykem po angličtině. Angličtina na základě příbuznosti s němčinou v mnohém žákům učícím se německy pomáhá (např. využíváním společné či velmi podobné slovní zásoby), může je však snadno svést i k chybě. (Andrášové in Janíková, 2011)

Role angličtiny v procesu osvojování němčiny

Janíková (2011) uvádí, že pro české žáky je angličtina v raném stádiu osvojování jazykem poměrně jednoduchým. Žáci dosahují rychle výrazných úspěchů. Po několika týdnech jsou schopni jednoduchých rozhovorů, rozumí řadě pokynů, umí pojmenovat značné množství věcí a jevů, oproti tomu v německém jazyce je situace velmi odlišná. K dosažení srovnatelné jazykové kompetence v počátečním vyučování musí žák vynaložit více úsilí. Musí si osvojit větší množství gramatických jevů (např. rod podstatných jmen, množné číslo, časování sloves, slovosled, užívání předložek apod.), bývá překvapen obtížností výslovnosti apod. Pokud si uvědomí, že angličtina mu jde lépe a že se s ní domluví takřka po celém světě, jeho motivace pro němčinu výrazně klesá.

Příbuzenský vztah němčiny a angličtiny

Angličtina i němčina patří do rodiny západogermánských jazyků. Jejich blízký příbuzenský vztah se projevuje zčásti v oblasti elementárních gramatických struktur (podmět-přísudek-předmět, osobní a přivlastňovací zájmena, funkce členu, způsob vyjádření záporu, systém silných a slabých sloves apod.), zčásti v rovině lexikální. (Janíková, 2011, s. 138)

Z hlediska morfologické klasifikace jazyků řadíme němčinu k jazykům flexibilního typu. Morfologická pestrost při skloňování i časování ji umožňuje poměrně flexibilní syntax. Při osvojování němčiny jako druhého jazyka po angličtině můžeme s velkým prospěchem využít příbuznosti obou jazyků, zcela jednoznačně zvláště v rovině recepce. Společná slovní zásoba je velmi rozsáhlá. (Janíková, 2011, s. 138)

Dále uvádí, že společnou slovní zásobu lze využít ve výuce němčiny za předpokladu, že žáci na práci s ní budou systematicky připravováni. Je nutné naučit je hledat spojitosti, vzájemné vazby mezi jazyky a svých znalostí v angličtině efektivně využívat. Vědomé porovnávání jazyků, včetně zapojení mateřského, je jedním z důležitých úkolů výuky. (Janíková, 2011)

Vliv angličtiny na němčinu, interference a transfer

Interferencí rozumíme podle Juhásze in Janíková (2011) porušení jazykové normy způsobené vlivem jiných jazykových prvků, popř. proces tohoto ovlivňování, dále uvádí rozlišení mezi interferencí:

- * **interlingvní** (mezi jazyky navzájem),
- * **intralingvní** (v rámci jednoho jazyka) a
- * **kombinovanou.**

Janíková (2011) uvádí pojem od Jamese tzv. **backlash** interferenci, kdy cizí jazyk ovlivňuje mateřský jazyk a výsledkem je přejímání nových slov např. kids, cool, upgraden. Kasper in Janíková (2011) definuje pojem **transfer** jako kladný vliv jednoho jazyka na druhý.

Jako nejzajímavější popisuje Janíková (2011) z hlediska osvojování němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině problematiku transferu. Dále uvádí, že lze předpokládat, že čím lépe žák angličtinu ovládá, tím více se vliv tohoto jazyka projevuje na osvojování němčiny.

K interferenčním chybám mohou žáky vést jak rozdílné, tak i společné jevy v obou cizích jazycích. Lze tedy očekávat, že nejčastěji budou pod vlivem angličtiny vznikat chyby v oblasti slovní zásoby, neboť oba jazyky jsou si blízce příbuzné a slovní zásoba je mnohdy

velmi podobná. Interferenční chyby v morfosyntaktické oblasti nebývají tak patrné. Nelze vždy přesně určit, jakým způsobem k chybě došlo a zda se na ní podílí mateřský jazyk, nebo spíše první cizí jazyk. Dle Ringboma in Janíková (2011) bývá jedinou průkaznější morfosyntaktickou chybou ovlivněnou cizím jazykem slovosled ve větě. (Janíková, 2011)

Rozdíly mezi angličtinou a němčinou

Ačkoliv má angličtina s němčinou mnoho společného, má i významné rozdíly mezi oběma jazyky např. v oblasti výslovnosti, slovního a větného přízvuku, pravopisu, rodu podstatných jmen, slovosledu ve větách hlavních a vedlejších, rámcové konstrukce. (Janíková, 2011)

3.3.3 Ruština jako další cizí jazyk u žáků s SPU

Výuku ruštiny lze rozdělit na předazbukové, azbukové a poazbukové období. V každém z nich je výuka zaměřena na jiné aspekty.

- * **Předazbukové období** je zaměřeno vedle zvukové stránky jazyka i na výcvik v poslechu jednoduchých textů.
- * **Azbukové období** – začíná seznámením s grafickou podobou jazyka – s tvary písmen a jejich pořadím v azbuce. Patří sem počáteční etapa nácviku čtení ve výuce ruskému jazyku.
- * **V poazbukové období** je následně rozvíjena schopnost číst s porozuměním. (Grenarová in Bartoňová, 2012)

Čtení s porozuměním je v počáteční etapě problematické, souvisí s osvojením azbuky, žák si v ruštině u hlásek, které zná z mateřského jazyka, musí kromě správné výslovnosti osvojit jejich grafickou podobu. Dále popisuje, že každý znak ruské abecedy, azbuky je znázorněn čtyřikrát, tiskací a psací podoba velkého a malého písmene. (Grenarová in Bartoňová, 2012)

Libovolný foném (tj. zvuková podoba) je totiž realizován jako grafém (tj. v písemné podobě) v podstatě čtyřikrát (tiskací a psací podoba velkého a malého písmene). Grenarová

dále uvádí, že z důvodu náročnosti osvojení grafické stránky ruského jazyka, je třeba věnovat dostatek času nejen při vyučování, ale i různých formách domácí přípravy. (2012, s. 264) (Grenarová in Bartoňová, 2012)

Aspekty osvojování azbuky u žáka s dysgrafií dle Grenarové

Grenarová (2012) popisuje těžkosti způsobené i nedostatečným uvolněním paže, zápěstí a prstů, křečovitě svírání psacího nástroje v nevhodné poloze, nesprávný sklon psacího nástroje i psacího materiálu – sešitu, listu papíru, dále špatná tělesná poloha žáka negativně ovlivňuje jeho výkon při psaní, tj. nesprávný sklon psacího nástroje spolu nesprávnou celkovou polohou ruky, jejího předloktí i zápěstí při psaní a nevhodná ergonomie se negativně projevují na technice psaní žáka. Důležitou roli hraje i vhodně zvolený způsob sezení při psaní tak, aby nebylo narušeno tempo a rytmus psaní a aby tlak na podložku nebyl neúměrně velký.

Psací azbuka žáka s diagnostikovanou dysgrafií je hůř čitelná, působí neuspořádaně „skáče“ po řádcích, dochází k záměnám psací a tiskací varianty písmene a při stanovení časového limitu vzrůstá i chybovost provedení. (Grenarová, 2012, s. 110)

Při vlastním nácviku techniky psaní je nutno docílit automatizace ve vybavování grafémů a jejich identifikace jako fonémů v rámci tzv. receptivního a aktivního osvojení. Učitel musí také důsledně dbát na fixaci a procvičení jednotlivých prvků nejdříve v izolované pozici, následně i u celku – při napojování (slabiky, slova, větné celky, výpovědi). Pro zvládnutí vlastní techniky psaní platí obecně zásada, že žák musí grafémy opravdu psát a ne je kreslit či malovat. Speciální čas je potřebný na nácvik správných návyků pro napojování jednotlivých grafémů / písmen do slov i na realizaci hranic slov aj. (Grenarová, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologická část

4.1 Cíl předvýzkumu

Hlavním cílem předvýzkumu bylo:

- * zjistit problémy ve výuce cizích jazyků pohledem žáků s SPU na 2. stupni základní školy.

Dílčí cílem předvýzkumu bylo:

- * zjistit problémy, které žákům s SPU působí výuka cizího jazyka na 2. stupni běžné základní
- * zjistit možnosti kompenzace těchto problémů
- * zjistit možnosti využití technologií při přípravě na výuku cizího jazyka

4.2 Formulování výzkumných otázek

VO1: Jaké problémy mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

VO2: Jaké formy podpory mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

VO3: Jak se připravují žáci s SPU na výuku cizích jazyků?

VO4: Využívají žáci s SPU při učení cizím jazykům technologie?

VO5: Jak vnímají žáci s SPU výuku dvou cizích jazyků na základní škole?

4.3 Etické aspekty předvýzkumu

Před samotným zahájením předvýzkumu jsem nejprve oslovila vedení základní školy, které mi zprostředkovalo kontakt na rodiče žáků. S těmi jsem si domluvila schůzku, na které jsem se seznámila s průběhem předvýzkumu, jeho cílem. Informovala jsem je, že jejich účast v předvýzkumu je zcela anonymní a také že mohou z předvýzkumu kdykoliv v jeho průběhu odstoupit. Rodiče i vybraní žáci podepsali informovaným souhlas.

4.4 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je náročnost výuky dvou cizích jazyků pro žáky s SPU na druhém stupni běžné základní školy. Často tito žáci s SPU mají potíže v mateřském, tedy českém jazyce, k tomu přibývá jazyk anglický a na druhém stupni ZŠ jazyk německý nebo ruský.

Na začátku výzkum bylo zjištěno, že na některých základních školách si žáci nemohou vybrat, který jazyk se budou učit, dostanou např. jako druhý cizí jazyk němčinu. Tyto školy přistupují k problematice tak, že druhý cizí jazyk uvedou v ŠVP. Stává se tak z různých důvodů, někdy škola nesežene na tak malou časovou dotaci kvalifikovaného pedagoga. Dalším důvodem je názor, že pro žáky s SPU je vhodnější němčina než ruština, z důvodu těžkého osvojování abekvy u žáků s SPU. Rodiče tedy ještě před zahájením školní docházky svého dítěte vědí, že si jejich dítě nebude moci vybrat. Některé rodiče může tato skutečnost překvapit, pokud se s ŠVP neseznámí předem. Přibyla tedy otázka, zda si na této škole žáci mohli vybrat jazyk, jaké faktory volbu ovlivnily, zda bylo konečné rozhodnutí na žácích, jejich zákonných zástupcích, zda je neovlivňoval někdo jiný.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě metody záměrného výběru dle předem stanovených kritérií. Za záměrný výběr výzkumného vzorku označuje Miovský (2006), takový postup, kdy se cíleně vyhledávají účastníci, kteří splňují určité vlastnosti, přičemž kritériem je právě vybraná vlastnost.

Kritériem pro výběr výzkumného vzorku byl:

- * diagnostikované SPU
- * věk participantů
- * ročník povinné školní docházky – 7. třída

Výzkumný vzorek tvořili tři žáci se specifickými poruchami učení, s podpůrnými opatřeními druhého nebo třetího stupně. Tito žáci navštěvovali sedmý ročník běžné ZŠ. Byli vybráni ze dvou různých tříd. V předchozím školním roce volili druhý cizí jazyk. Vybírali mezi

němčinou a ruštinou. Pro zvolené žáky s SPU byl druhý cizí jazyk v tomto školním roce novým vyučovacím předmětem.

Žák č. 1

Žák sedmé třídy, chlapec, věk 13 let, IVP ano, AP ne, PO2, diagnostikované SPU dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

Žák č. 2

Žák sedmé třídy, chlapec, věk 13 let, dysortografie, IVP ano, AP ano, PO3 diagnostikované SPU dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

Žák č. 3

Žákyně sedmé třídy, dívka, věk 13 let, IVP ne, AP ne, PO2, diagnostikované SPU dyslexie, dysortografie.

4.6 Organizace předvýzkumu

Doba předvýzkumu

Výzkumné šetření probíhalo od září 2018 do května 2019 u žáků s SPU sedmých tříd ve výuce anglického, německého a ruského jazyka.

Fáze předvýzkumu:

1. Příprava předvýzkumu – probíhala v září 2018, výběr výzkumného vzorku, získání informovaného souhlasu, sběr literatury.
2. Realizace předvýzkumu – květen 2019, použita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

3. Vyhodnocení předvýzkumu – probíhalo v květnu 2019, analýza výzkumné metody, vyhodnocení předvýzkumu.

Místo předvýzkumu

Předvýzkum probíhal v úplně běžné základní škole s devíti postupnými ročníky v krajském městě. Kapacita školy je celkem 725 žáků ve 21 třídách. Školní vzdělávací program rodina - škola – život. Výuka prvního cizího jazyka – angličtiny zde probíhá od první třídy.

4.7 Průběh předvýzkumu

Vedení základní školy mi umožnilo výzkumné šetření v budově školy, v době vyučování, přesněji v době velké přestávky. Ta byla zvolena v době, kdy žáci nechodí na oběd, ale tráví čas ve třídě. Předem jsem si domluvila s rodiči i žáky, zda jim tento způsob vyhovuje, nabídla jsem možnost setkání v čase mimo vyučování, jinde než ve škole, v kavárně. Rodiče i žáci upřednostňovali přirozené prostředí školy. Poté jsem s rodiči, vyučujícími i žáky domluvila termíny plánovaných rozhovorů. Rozhovory proběhly individuálně vždy s každým participantem zvlášť v jeho přirozeném prostředí - oblíbené třídě. Nejednalo se o kmenovou třídu, ale jazykovou učebnu. Učebna působila útulně, byla slunná. Vytvářela příjemné prostředí pro rozhovor a navození přátelské atmosféry. Pro každého participanta jsem zvolila časovou dotaci 30 minut. Tu však nikdo celou nevyužil.

Rozhovory proběhly v těchto termínech:

Žák č.1	16. 5. 2019
Žák č. 2	21. 5. 2019
Žák č. 3	23. 5. 2019

Tabulka č. 1 - Termíny rozhovorů

Analýza a interpretace dat

Setřídění výzkumných otázek

Rozhovory jsem nahrála se souhlasem participantů na audiozáznam. Poté jsem je přepsala do textové podoby. Jejich správnost jsem ověřovala opakovaným přehráváním. Získané odpovědi jsem přiřadila k výzkumným otázkám. Nejprve jsem položila participantům 6 otázek navozujících první kontakt, následovaly otázky, jež měly za úkol získat odpovědi na výzkumné otázky.

Otázky navozující první kontakt

Angličtinu máš od které třídy?

Z jakých jazyků sis vybíral?

Který sis vybral?

Proč sis zvolil ruštinu / němčinu?

Mohl sis vybrat sám nebo to rozhodl někdo jiný?

Ruštinu máš od které třídy?

Otázky vedoucí k získání odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Jaké problémy mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Co je v angličtině pro tebe těžké?

Co je v ruštině pro tebe těžké?

Co je v němčině pro tebe těžké?

VO2: Jaké formy podpory mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Pomáhá ti paní učitelka v angličtině?

Pomáhá ti paní učitelka v němčině / ruštině?

Máte ve výuce angličtiny asistentku pedagoga?

Máte ve výuce němčiny / ruštiny asistentku pedagoga?

Používáš názorné pomůcky?

VO3: Jak se připravují žáci s SPU na výuku cizích jazyků?

Kdo ti pomáhá doma, když se připravuješ na angličtinu?

Kdo ti pomáhá doma, když se připravuješ na němčinu / ruštinu?

VO4: Využívají žáci s SPU při učení cizím jazykům technologie?

Používáš při přípravě na cizí jazyk počítač nebo notebook?

Používáš aplikaci v chytrém telefonu?

VO5: Jak vnímají žáci s SPU výuku dvou cizích jazyků na základní škole?

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

Myslíš, že je pro výuka cizích jazyků užitečná?

Byla získána následující data ke stanoveným výzkumným otázkám.

VO1: Jaké problémy mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Co je pro tebe těžké v angličtině?

Žák č. 1 mi sděluje, že je pro něj těžké psaní anglických slov a slovosled.

Žák č. 2 mi sděluje, že slovosled.

Žák č. 3 mi sděluje, že slovosled.

Co je pro tebe těžké v ruštině / němčině?

Žák č. 1 mi sděluje, že je pro něj těžké azbuka a napojování grafémů při psaní ruských slov.

Žák č. 2 mi sděluje, že mu stále činí problémy osvojování a vybavování grafémů azbuky.

Žák č. 3 mi sděluje, že v němčině je pro ni náročná gramatika.

VO2: Jaké formy podpory mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Pomáhá ti paní učitelka v angličtině?

Žák č. 1 uvádí, že má pocit, že mu paní učitelka pomáhá tak stejně jako ostatním spolužákům.

Žák č. 2 mi sděluje, že mu paní učitelka dává úlevy ve formě mírnějšího známkování.

Žák č. 3 mi říká, že neví.

Pomáhá ti paní učitelka v němčině / ruštině?

Žák č. 1 uvádí, že má pocit, že mu paní učitelka v ruštině pomáhá tak stejně jako ostatním spolužákům.

Žák č. 2 mi říká, že mu paní učitelka v ruštině krátí úkoly a mírněji známkuje např. slovíčka.

Žák č. 3 uvádí zvýšenou podporu od paní učitelky v němčině, opakované dovysvětlení učiva, při testech dostává čas navíc a mírnější hodnocení při známkování.

Máte ve výuce angličtiny asistentku pedagoga?

Žák č. 1 mi říká, že asistentku v angličtině nemají.

Žák č. 2 mi sděluje, že asistentku v angličtině mají.

Žák č. 3 mi říká, že asistentku v angličtině nemají.

Máte ve výuce němčiny / ruštiny asistentku pedagoga?

Žák č. 1 uvádí, že v ruštině asistentku nemají.

Žák č. 2 říká, že v ruštině mají asistentku.

Žák č. 3 říká, že v němčině asistentku nemají.

Používáš názorné pomůcky?

Žák č. 1 mi říká, že názorné pomůcky nepoužívá.

Žák č. 2 mi sděluje, že názorné pomůcky někdy používá.

Žák č. 3 uvádí, že názorné pomůcky nepoužívá.

VO3: Jak se připravují žáci s SPU na výuku cizích jazyků?

Kdo ti pomáhá doma, když se připravuješ na angličtinu?

Žák č. 1 mi sděluje, že se připravuje sám.

Žák č. 2 mi říká, že mu pomáhá sestra.

Žák č. 3 mu pomáhá sestra.

Kdo ti pomáhá doma, když se připravuješ na němčinu / ruštinu?

Žák č. 1 uvádí, že se připravuje na ruštinu sám.

Žák č. 2 mi říká, že se střídají všichni v rodině.

Žák č. 3 sděluje, že mu pomáhá sestra.

VO4: Využívají žáci s SPU při učení cizím jazykům technologie?

Používáš doma počítač, notebook nebo chytrý telefon?

Žák č. 1 mi sděluje, že využívá notebook.

Žák č. 2 uvádí, že používá notebook nebo chytrý telefon.

Žák č. 3 říká, že používá chytrý telefon.

Používáš aplikaci v chytrém telefonu?

Žák č. 1 mi sděluje, že používá google překladač, zejména při hledání nových slovíček.

Žák č. 2 mi sděluje, že využívá obchod Play, kde se v různých aplikacích procvičuje v doplňovacích cvičeních.

Žák č. 3 mi sděluje, že používá aplikaci Quizlet.

VO5: Jak vnímají žáci s SPU výuku dvou cizích jazyků na základní škole?

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

Žák č. 1 mi sděluje, že je celkem spokojený, ale zmiňuje nespokojenost rodičů.

Žák č. 2 mi sděluje, že se mu zdá, lepší začít s výukou jazyků co nejdříve.

Žák č. 3 mi sděluje, že výuka dvou cizích jazyků na ZŠ je pro něj velmi náročná. Z jeho pohledu by bylo vhodnější výuku druhého cizího zavést až na střední škole.

Myslíš, že je pro výuka cizích jazyků užitečná?

Žák č. 1 mi sděluje, že cizí jazyky využívá při cestování i v kontaktu s pracovníky ze zahraničí působících v ČR. Angličtinu vnímá jako globální jazyk.

Žák č. 2 mi sděluje, že při cestování.

Žák č. 3 mi sděluje, že určitě ano při cestování a později z pracovních důvodů.

4.8 Analýza a interpretace dat

Po přiřazení dat z rozhovorů k výzkumným otázkám následovalo jejich zodpovězení. K analýze a interpretaci dat byla použita metoda prostého výčtu. Dle Miovského (2006) metoda prostého výčtu vyjadřuje vlastnost určitého jevu např. jak často se daný jev vyskytl k jinému jevu.

VO1: Jaké problémy mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Tato otázka je zpracována do tří tabulek, znázorňující jednotlivé problémy participantů ve výuce angličtiny, druhá tabulka znázorňuje problémy participantů ve výuce ruštiny a třetí ve výuce němčiny.

Co je pro tebe těžké v angličtině?

Angličtinu mají všichni participanté od první třídy ZŠ. Všichni participanté se shodují, že největší problémy mají se slovosledem při tvoření vět. Dva žáci s SPU – žák č. 1 a žák č. 2 uvádí, že je pro těžké psaní slov. V angličtině se slova jinak píší, jinak vyslovují. Jiné gramatické jevy neuvádí žádný z participantů.

Uvedený problém	Počet participantů	Náročnost uvedeného problému
Psaní slov	2	2
Slovosled	3	1
Jiné gramatické jevy		

Tabulka č.2 - Problémy v angličtině

Pro lepší přehlednost jsou problémy ve druhém cizím jazyce rozděleny do tabulek, zvlášť pro němčinu, zvlášť pro ruštinu. Ruštinu i němčinu mají participanté tento školní rok jako nový vyučovací předmět. Byl volitelný, všichni participanté si mohli sami vybrat.

Při výuce ruštiny dva participanti uvádí jako problém osvojení a vybavování grafémů ruské abecedy. Azbuku mají v květnu probranou celou, stále však žákovi č. 1 a žákovi č. 2 činí velké problémy. Slovosled a jiné gramatické jevy nepůsobí problémy žádnému z participantů.

Uvedený problém	Počet participantů	Náročnost uvedeného problému
Psaní slov	2	1
Slovosled		
Jiné gramatické jevy		

Tabulka č.3 - Problémy v ruštině

Jeden participant uvádí jako největší problém v německém jazyce složité gramatické jevy, hlavně jiné členy než v mateřském jazyce. Jako méně těžké uvádí slovosled ve větě a v poslední řadě psaní německých slov. Participant dále uvádí, že se musí často velmi soustředit, aby neudělal chybu, protože se mu plete angličtina s němčinou, že je tam vše velmi podobné. Šlo o žáka č. 3.

Uvedený problém	Počet participantů	Náročnost uvedeného problému
Psaní slov		3
Slovosled		2
Jiné gramatické jevy	1	1

Tabulka č. 4 - Problémy v němčině

VO2: Jaké formy podpory mají žáci s SPU ve výuce cizích jazyků?

Všichni tři participanti se shodují, že mají zvýšenou podporu vyučujícího cizího jazyka, v prvním cizím jazyce tedy v angličtině i ve druhém cizím jazyce, ruštině nebo němčině. Žák č. 3 sice váhá s podporou paní učitelky v angličtině, ale uvědomuje si podporu paní učitelky v němčině. Žák č. 2 a žák č. 3 se shodují v kompenzaci potíží plynoucích z SPU ve formě mírnějšího hodnocení. Žák č. 2 a žák č. 3 se shodují v krácení úkolů a zvýšené časové dotace. Žák č. 2 má kompenzaci ve formě podpory asistentky pedagoga. Žák č. 1 má pocit, že se mu paní učitelka věnuje ve stejné míře jako jeho spolužákům. Názorné pomůcky používá pouze jeden participant ze tří. Šlo o žáka č. 2, který uvedl, že některé pomůcky dostává od asistentky pedagoga a některé si vyrábí sám.

Forma kompenzace	Počet participantů
Zvýšená podpora vyučujícího CJ	3
Podpora AP	1
Zvýšená časová dotace	2
Mírnější hodnocení	2
Názorné pomůcky	1

Tabulka č. 5 - Formy kompenzace

VO3: Jak se připravují žáci s SPU na výuku cizích jazyků?

Bylo zjištěno, že jeden participant se připravuje na výuku cizích jazyků sám, šlo o žáka č.1. Žák č. 2 uvedl, že mu s přípravou na angličtinu pomáhá sestra, na ruštinu mu pomáhá celá rodina, střídají se. Žák č. 3 se připravuje se sestrou.

Uváděný zdroj	Počet participantů
rodiče	1
sestra	2
sám	1

Tabulka č.6 - Příprava na CJ

VO4: Využívají žáci s SPU při učení cizím jazykům technologie?

Pro lepší přehlednost byla tato výzkumná otázka zpracována do dvou tabulek, jedna znázorňuje využívá počítač či notebook a druhá znázorňuje používání aplikací.

Používáš při přípravě na cizí jazyk počítač nebo notebook?

Dva participantů používají chytrý telefon a dva notebook. Žák č. 2 preferuje notebook, ale občas používá i chytrý telefon. Žák č. 1 preferuje notebook. Žák č.3 preferuje chytrý telefon. Počítač nevyužívá žádný z participantů.

Uvedená technologie	Počet participantů využívajících technologii	Preference využívané technologie
Počítač		
Notebook	1	1
Chytrý telefon	2	1

Tabulka č. 7 - Využití technologií

Používáš nějakou aplikaci?

Jeden participant preferoval Google překladač, šlo o žáka č.1. Používal ho opakovaně na překládání nových či zapomenutých slovíček. Jeden participant uvedl používání různých naučných aplikací z obchodu Google play. Názvy těchto aplikací si však nepamatuje, používá je jednorázově a později se k nim nevrací, zkouší jinou. Šlo o žáka č. 2. Jeden participant využíval aplikaci Quizlet. Používal ji pravidelně, šlo o žáka č. 3.

Aplikace Quizlet byla pro tento předvýzkum významným zjištěním z důvodu možného využívání pro další žáky s SPU, kteří ji zatím neznají. Jde o výukovou online pomůcku pro učitele a žáky, která je zveřejněna na této adrese:

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21417/QUIZLET.html>

Jde o aplikaci typu flashcards, což znamená cvičení paměti pomocí dvoustranných elektronických kartiček a na podobném principu fungujících her. V současné době je základní verze zdarma. K dispozici jsou i mobilní verze pro Android či iOS.

Název aplikace	Počet participantů	Preference participantů
Google překladač	1	1
Aplikace Quizlet	1	1
Jiné aplikace	1	1

Tabulka č. 8 - Využití aplikace

VO5: Jak vnímají žáci s SPU výuku dvou cizích jazyků na základní škole?

Poslední výzkumná otázka zjišťovala mínění participantů o výuce dvou cizích jazyků a jejich využití. Pro lepší přehlednost je rozdělena do dvou tabulek, jedna znázorňuje mínění participantů o zahájení výuky druhého cizího jazyka a druhá tabulka pohled žáků na využití cizích jazyků.

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

Jeden participant uvedl, že je celkem spokojený s výukou druhého cizího jazyka od sedmé třídy ZŠ. Šlo o žáka č. 1, zároveň však uvedl nespokojenost svých rodičů, kterým se nelíbí zvyšující se nároky na objem učiva a uvítali by výuku až od osmého ročníku ZŠ. Žák č. 2 se shodl s žákem č. 1, oběma vyhovovala výuka dvou cizích jazyků na ZŠ. Jeden participant uvedl nespokojenost s výukou dvou cizích jazyků na ZŠ. Šlo o žáka č. 3, kterému by vyhovovala až na střední škole.

Zavedení výuky druhého cizího jazyka	Počet participantů	Preference participantů
od 7. třídy ZŠ	2	1
na střední škole	1	1

Tabulka č.9 - Zavedení druhé CJ

Myslíš, že je pro tebe výuka cizích jazyků užitečná?

Všichni tři participanté se shodli, že je pro ně výuka cizích jazyků užitečná, a to z důvodu cestování, jako další důvod uvedli komunikaci s rodinou v zahraničí. Šlo o žáka č.1 a č. 2. Dva participanté se shodli, že je pro ně výuka cizích jazyků důležitá pro budoucí pracovní uplatnění. Šlo o žáka č. a žáka č. Žák č. 1 dále uvádí, že ruštinu využije i v běžném kontaktu v místě bydliště, protože zde na stavbách domů potkává hodně rusky mluvících lidí.

Využití cizích jazyků	Počet participantů
Cestování	3
Rodina v zahraničí	2
Budoucí uplatnění	2
Jiné	1

Tabulka č. 10 - Využití cizích jazyků

4.9 Závěr předvýzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit problémy ve výuce cizích jazyků pohledem žáků s SPU na 2. stupni základní školy. Dílčí cílem předvýzkumu bylo zjistit problémy, které žákům s SPU působí výuka cizího jazyka na 2. stupni běžné základní, zjistit možnosti kompenzace těchto problémů, dále zjistit možnosti využití technologií při přípravě na výuku cizího jazyka.

Pro praktickou část jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu. Výzkumný vzorek tvořili 3 participanti. Získání dat proběhlo metodou polostrukturovaného rozhovoru. Analýza a interpretace dat pomocí metody prostého výčtu.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit pohled žáků se specifickými poruchami učení na výuku cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy, tohoto cíle bylo dosaženo zodpovězením výzkumných otázek.

Byly zjištěny tyto problémy v druhém cizím jazyce. V případě prvního cizího jazyka angličtiny a druhého cizího jazyka němčiny dělá žákům s SPU problémy podobnost němčiny s angličtinou.

V případě prvního cizího jazyka angličtiny a druhého cizího jazyka ruštiny dělá žákům s SPU problémy osvojování azbuky, výbavnost jejich tvarů bez názorných pomůcek i po devíti měsících od zahájení této výuky. U jednotlivých žáků s SPU se míra potíží liší.

Dva participanti uvedli spokojenost s výukou dvou cizích jazyků už na základní škole. Jeden participant uvedl, že výuka dvou cizích jazyků na základní škole je pro něj přetěžující, lépe by mu vyhovovala až na střední škole.

V průběhu předvýzkumu, byla zjištěno využívání aplikací. Za velmi zajímavé se jeví používání aplikace Quizlet, která by mohla být další možností podpory žáků s SPU.

Ze závěru předvýzkumu vyplývá, že pro některé žáky s SPU nemusí dva cizí jazyky znamenat větší potíže, pro jiné žáky s SPU mohou být dva cizí jazyky na základní škole náročné, vyplývá otázka, jak těmto žákům pomoci.

ZÁVĚR

Bakalářská práce zjišťovala problémy ve výuce cizích jazyků pohledem žáků s SPU na 2. stupni základní školy. Výzkumným problémem byla náročnost výuky dvou cizích jazyků pro žáky s SPU na druhém stupni běžné základní školy. Často tito žáci s SPU mají potíže v mateřském, tedy českém jazyce, k tomu přibývá jazyk anglický a na druhém stupni ZŠ jazyk německý nebo ruský.

Obzvláště u žáků s dysortografií může negativně ovlivňovat proces aplikace gramatického učiva. Často jsem po dobu předvýzkumu viděla, jak žáci dyslexií v kombinaci s dysortografií hledají v paměti, co probíraný jev v angličtině znamená a zároveň bojují s přiřazením téhož jevu v mateřském českém jazyce např. „*co jsou to zájmena přivlastňovací v češtině*“ šeptal žák s SPU spolužákovi při probírání *my, your, his, her, its, our, your, their*.

Jindy jsem postřehla u žáka s dyslexií, že bojoval se zdvojováním písmen při stupňování přídavných jmen v angličtině. Příkladů, které mne napadají je mnoho, téma je to velmi obsáhlé. Věřím, že by vydaly na pokračování výzkumu.

Největší přínos tohoto předvýzkumu vidím v inspiraci, kterou jsem načerpala a pokusila zprostředkovat sepsáním této práce. Za nejzajímavější považuji sdělení jednoho účastníka o využívání aplikace Quizlet. Věřím, že by se mohla stát oblíbeným pomocníkem žáků s SPU.

SEZNAM ZKRATEK

AJ – anglický jazyk

AP – asistent pedagoga

apod. – a podobně

CJ – cizí jazyk

NJ – německý jazyk

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RJ – ruský jazyk

RVP – rámcový vzdělávací program

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

tzv. - takzvaně

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělávání

SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.: Education of pupils with special educational needs VI. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-235-2.

GREVAROVÁ, Renée a Marie VÍTKOVÁ, ed. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6024-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANÍKOVÁ, Věra. Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H, 2003. ISBN 80-239-4464-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

PECHANCOVÁ, Blanka a Andrea SMRČKOVÁ. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-7067-825-9.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka. Kompendium obecné a vývojové psychologie. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-364-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

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

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

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

Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018.

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>

http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf

<http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21417/QUIZLET.html>

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Termíny rozhovorů

Tabulka č. 2 – Problémy v angličtině

Tabulka č. 3 – Problémy v ruštině

Tabulka č. 4 – Problémy v němčině

Tabulka č. 5 – Formy kompenzace

Tabulka č. 6 – Příprava na cizí jazyk

Tabulka č. 7 – Využití technologií

Tabulka č. 8 – Využití aplikací

Tabulka č. 9 – Zavedení druhého cizího jazyka

Tabulka č. 10 – Využití cizího jazyka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru se žákem č. 1

Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru se žákem č. 2

Příloha č. 4 - Přepis rozhovoru se žákem č. 3

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „Cizí jazyk pohledem žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni vybrané základní školy“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě rozhovoru a písemného materiálu a účasti svého dítěte....., nar. Tento souhlas je poskytován na dobu neurčitou. Je Vaším právem kdykoliv odstoupit. Pro odstoupení je třeba písemná forma.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).
- (3) Jako informant/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Daniela Baráková

Podpis:

Udělují souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu, souhlasím s nahráním rozhovoru s poskytnutím výzkumného materiálu.

Zákonný zástupce Podpis:

Žák Podpis:

V dne

Příloha č. 2 : Žák č.1

Z jakých jazyků sis vybíral?

Z ruštiny a z němčiny.

Který sis vybral?

Ruštinu.

Proč?

Protože mě to doporučil pedagog, protože to bude pro mě lepší.

Pedagog jako paní učitelka ve škole?

Ehm, ne. Poradkyně.

Poradkyně v pedagogickopsychologické poradně?

Jo.

Mohl sis vybrat sám nebo to rozhodl někdo jiný?

Ne, vybral jsem si sám.

Angličtinu máš od které třídy?

Od první.

Co je v angličtině pro tebe těžké?

Psaní těch slov.. a taky vytvořit větu.

Ruštinu máš jak dlouho?

Ruštinu mám ... tento rok.

Od sedmé třídy?

Jo.

Co je v ruštině těžké?

Těžké je tam ... to psaní té azbuky, těch písmen, slov. Výslovnost není zase tak těžká.

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

Ehm, ... jako ... myslím si, že je to celkem v pohodě, ale taťka nadával, protože se mu zdá, že se nás učím čím dál víc věcí, že by mohly bejt z volitelných předmětů až od vyšší třídy, třeba až od osmý.

Kdo ti pomáhá doma, když se připravuješ na angličtinu?

Nikdo.

Učíš se sám?

Jo.

A s ruštinou ti někdo pomáhá?

Ne.

Používáš doma počítač, notebook nebo nějakou aplikaci.

Aplikaci ne, spíš google překladač.

A ten ti pomáhá s hledáním slovíček nebo s výslovností.

S novými slovíčky a s ruštinou.

Ve škole ti paní učitelka pomáhá v ruštině?

Ne, tak stejně jako ostatním.

V ruštině máte asistentku?

Eem, ne.

Používá paní učitelka nějaké pomůcky, nějaké tabulky, které si třeba lepíš do sešitu?

Eem, ne.

Vyrábíš ve škole nebo doma?

Většinou doma, tam je víc času.

Myslíš, že pro tebe je angličtina a ruština užitečná?

Jo, tak v rodině mám strejdu a bratrance, který mluví rusky, takže se s nima můžu vpohodě domluvit a mám tetu z Anglie, tak s tou se teď domluvím líp.

Ještě něčím ti to přijde zajímavé?

Přijde mi to, že ... rusky se teď mluví kdekoliv na stavbách jsou kolikrát ruští nebo ukrajinští pracovníci a anglicky se domluvím všude.

Příloha č. : Žák č.2

Z jakých jazyků sis vybíral?

Z ruštiny, němčiny.

Který sis vybral?

Ruštinu.

Proč?

Protože je jednodušší, a navíc se tolik neplete s angličtinou jako němčina, protože je to slovanský jazyk. Němčina a angličtina jsou germánské jazyky.

Kdo ti pomáhal, když sis vybíral?

Ehm, my už jsme se o tom bavili předtím doma a říkal jsem, že asi půjdu na ruštinu, protože rusky mluví skoro všude, takže ... a taky mě pomáhala máma a ségra.

Nakonec to rozhodl kdo?

Já.

Angličtinu máš od které třídy?

Zaváhání Od druhé, třetí, zhruba.

Co je v angličtině pro tebe těžké?

Nevím, ... asi občas ... poskládat ty věty ... jakože slovosled.

Ruštinu máš jak dlouho?

Od sedmé třídy.

Co je v ruštině těžké?

Asi si nepamatuju pořádně tu azbuku.

Dokážeš psát sám azbuku?

Jo, něco jo, ale občas se musím podívat, jak se co píše.

To znamená, že používáš nějakou názornou tabulku s ruskou abecedou?

Jo.

Ve škole máš asistentku?

Ano.

Pomáhá ti v angličtině?

Ano.

Vyrábí nějaké pomůcky?

Ano

Jaké?

Tabulky, když se učíme něco nového.

Pomáhá ti paní učitelka v angličtině?

Ano, dává mi úlevy, jakože občas mírnější známkování.

V ruštině máš asistentku?

Občas.

Pomáhá ti paní učitelka v ruštině?

Ano, krátí mi třeba ty slovíčka mírněji známkuje.

Kdo ti pomáhá doma s angličtinou?

Většinou sám, někdy sestra.

A s ruštinou ti někdo pomáhá?

No, doma umí rusky všichni, takže jak kdy.

Používáš doma počítač, notebook nebo nějakou aplikaci.

Ano, občas si tam dělám nějaký kartičky, když je potřebuju.

Máš notebook nebo počítač?

Notebook.

Používáš třeba nějakou aplikaci v chytrém telefonu?

Občas, si dělám nějaký doplňovačky, když zrovna nemám co dělat.

Věděl bys název té aplikace?

Ehm ... ted' si zrovna nevzpomenu, ale nějaký si občas jakože ... jakože občas, když se nudím, tak si pustím obchod play a tam občas jsou nějaký ty poučný aplikace, tak si je stáhnu a zkusím to.

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

Je to lepší, protože čím dřív, tím líp.

Myslíš, že ti to bude k něčemu užitečné?

Jo, díky cestování, hlavně... a mám strejdu v Rusku.

Příloha č. : Žák č.3

Z jakých jazyků sis vybírala?

Z němčiny a ruštiny. Nebo jakože ... smích

Který sis vybrala?

Ehm ... Němčinu.

Kdo ti pomáhal vybírat jazyk?

Asi moje sestra hlavně.

Chodila na stejnou školu jako ty?

Jo.

Nakonec to rozhodl kdo?

Já sama.

Proč?

U nás doma se všichni učili německy.

Angličtinu máš od které třídy?

Od první.

Co je v angličtině pro tebe těžké?

Tvoření vět ... a jakoby ten správněj ... slovosled.

Co ti připadá těžké v němčině?

Asi taky ta ... no ne... přemýšlení... no ta gramatika.

Co si myslíš o tom, že máš dva cizí jazyky už na základní škole?

No , myslím že, jakoby, na jednu stranu, že si rozšiřujeme obzory a že zase na jednu stranu umět jazyky se taky hodí, ale řekla bych, že bysme se to mohli učit třeba až na střední nebo někde tak, protože někdo třeba půjde na střední s úplně jiným jazykem a přijde mně, že na tý základce je to takový jako náročný na nás ještě, nebo na někoho ne, ale třeba na mě jo.

V němčině máte asistentku?

Ne.

Pomáhá ti v němčině paní učitelka?

Ano.

A jak?

No jako vysvětluje mně když tak nebo jako že vždycky když píšem nějaký testy, ostatní už jsou většinou hotoví, a já ještě píšu, tak na mě ještě počká a občas mi zlepšuje jako tu známku.

V angličtině máte asistentku?

Ne.

Pomáhá ti paní učitelka v angličtině?

Ehm ... Nevím. smích

Vyrábí ti paní učitelka v angličtině, němčině nějaké pomůcky, kartičky?

Ne.

Vyrábíš si je třeba sama doma?

Ne. Já jako mám tu aplikaci na učení slovíček.

A tu aplikaci máš v chytrém telefonu?

Přikývnutí.

Víš, jak se jmenuje?

Quizlet.

Používáš doma počítač nebo notebook?

Ne.

Výslovnost si hledáš kde?

Na tom Quizletu, nebo se zeptám ségry třeba.

Myslíš, že ti cizí jazyky budou k něčemu užitečné?

Určitě.

K čemu?

Smích ... Tak k tomu abych se dorozuměla, protože oni vlastně česky neumí jakoby v zahraničí a myslím si, že už teďka je jakoby hodně je důležitý umět anglicky a v budoucnu bude ještě víc.

Proč v budoucnu bude víc důležité?

Protože v budoucnu se to bude tak jakoby propojovat nebo ne propojovat, ale jakoby budem obchodovat s nima a se budem určitě budem jezdit do zahraničí.

Myslíš na dovolenou nebo za prací?

Obojí

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Daniela Baráková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Cizí jazyk pohledem žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni vybrané základní školy
Název práce v angličtině:	The foreign language of pupils with specific learning disabilities at secondary level of the selected school
Anotace práce:	Bakalářská práce je zpracována formou kvalitativního předvýzkumu. Zabývá se specifiky vzdělávání druhého cizího jazyka u žáků 2. stupně vybrané základní školy. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem této práce bylo zjistit jejich pohled výuku cizího jazyka a potíže v jazyce (němčina, ruština), používání speciálních pomůcek.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, cizí jazyk, vzdělávání, angličtina, němčina, ruština
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is processed in qualitative research. It deals with the specifics of education of a second foreign language for pupils of the second grade of the chosen primary school. It is divided into theoretical and practical part. The aim of this work was to find out their own view and complication (German, Russian), the use of special tools.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, foreign language, education English, German, Russian
Přílohy vázané v práci:	Informovaný souhlas, přepsané rozhovory, seznam tabulek
Rozsah práce:	41 stran
Jazyk práce:	Český jazyk