



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická ■

METODY PRÁCE V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA SE ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Monika Marholdová**
Vedoucí práce: Mgr. Radka Hronová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Marholdová**
Osobní číslo: **P12000441**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Metody práce v hodinách anglického jazyka se žáky se specifickými poruchami učení**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaké metody práce se žáky se specifickými poruchami učení jsou v hodinách anglického jazyka na základních školách využívány.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie. 2. uprav. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.

MATĚJČEK, Z., 1995. Dyslexie: specifické poruchy učení. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2001. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.

MICHALOVÁ, Z., 2008. Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

ZELINKOVÁ, O., 2007. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O., 2009. Poruchy učení. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Radka Hronová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

11.4.2015

Podpis:

Barbora M.

Poděkování

Za vstřícný přístup po celou dobu tvorby bakalářské práce a cenné rady velmi děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Radce Hronové. Dále patří poděkování všem učitelům anglického jazyka, kteří mi ochotně věnovali svůj čas. Za ochotu a rady k formální podobě bakalářské práce velice děkuji Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D.

Monika Marholdová

Anotace

Bakalářská práce se zabývala vyučovacími metodami pro žáky se specifickými poruchami učení na hodinách anglického jazyka na českých školách. Cílem bakalářské práce bylo zmapovat v praxi používané výukové metody pro žáky se specifickými poruchami učení na hodinách anglického jazyka, zvláště pak pro žáky s dyslexií. Práce shrnuje zkušenosti českých učitelů anglického jazyka na prvním i druhém stupni devíti libereckých a dvou pražských základních škol. Teoretická část prezentuje současné poznatky o problematice specifických poruch učení, které byly čerpány z českých i zahraničních odborných zdrojů. V teoretické části byla rovněž představena nová výuková metoda počátečního čtení *synthetic phonic* používaná v současnosti na britských školách. Empirická část bakalářské práce prověřila pomocí rozhovoru v praxi používané výukové metody pro žáky se specifickými poruchami učení. Nejvýznamnějším zjištěním bylo, že v námi zkoumaném vzorku škol mohou učitelé používat interaktivní tabuli každou hodinu. Ačkoliv jsou přednosti použití interaktivní tabule učiteli oceňovány, je práce s ní považována za pasivní pro žáky, vyžadující větší aktivitu učitele než žáků. Učitelé proto činnosti kombinují především s hrou a prací ve skupinách. Za stěžejní pokládají práci s učebnicí. 12 žáků ve skupině je podle námi zkoumaného vzorku učitelů ideální počet pro výuku anglického jazyka. Největším přínosem práce je vytvoření seznamu typů výukových aktivit, při nichž učitelé vnímají minimální rozdíly mezi žáky se specifickými poruchami učení a bez specifických poruch učení.

Klíčová slova: anglický jazyk, dyslexie, hra, ideální počet žáků, interaktivní tabule, práce ve skupinách, specifické poruchy učení, učebnice, výukové metody.

Annotation

This bachelor thesis deals with the teaching methods of English for pupils with specific learning difficulties at Czech schools. The aim of the bachelor thesis is to map the contemporary teaching methods of English used for pupils with specific learning disabilities, especially dyslexia. The thesis summarises the experience of Czech teachers of English at nine elementary schools (years 1–9) in Liberec and two Prague elementary schools. The theoretical part of the bachelor thesis presents contemporary findings about specific learning difficulties. The knowledge was drawn on from both English and Czech expert resources. A new teaching method of an initial reading called *synthetic phonic* used at contemporary British schools was also introduced. The empirical part of the thesis examined the contemporary teaching methods of English for pupils with specific learning difficulties. The method of interview was used. The most important outcome was that an interactive whiteboard can be used by English teachers of our exploratory sample on an every English lesson. Although the teachers appreciate some benefits of work with an interactive whiteboard, they find the only using of an interactive whiteboard passive, demanding more activity from a teacher than from the pupils. So that the teachers also use the activities as English games and carry out work in groups. However using of textbooks is regarded as principal. A twelve numbered group of pupils is recognized as ideal for teaching English. The main contribution of the bachelor thesis is making the list of types of the activities used for both pupils with specific learning difficulties and without specific learning disabilities in which we can see minimal difference among pupils.

Key words: dyslexia, English language, game, ideal number of pupils, interactive whiteboard, specific learning difficulties, teaching methods, textbook, work in groups.

Obsah

Seznam grafů	10
Úvod.....	11
Teoretická východiska práce	13
1 Specifické vývojové poruchy učení	13
1.1 Současný pohled na specifické vývojové poruchy učení	13
1.2 Etiologie specifických poruch učení	14
1.3 Jednotlivé specifické vývojové poruchy učení	17
2 Příčiny a projevy dyslexie.....	21
2.1 Charakteristika dyslexie pravé a nepravé.....	21
2.2 Jednotlivé deficity	23
2.3 Faktory ovlivňující výběr a zvládnání cizího jazyka	24
2.4 Dyslektické chyby.....	25
3 Subtypy dyslexie a odlišné funkce pravé a levé hemisféry	27
4 Speciální výukové metody a postupy ve výuce jazyka pro jedince s dyslexií	29
4.1 Speciálně-pedagogické metody ve výuce jazyka	29
4.2 Multisenzoriální přístup a mladší žáci	29
4.3 Metody práce se staršími žáky	30
4.4 Principy výuky cizího jazyka a jejich realizace	31
4.5 Hledisko neurovědy	35
4.6 Podmínky důležité pro práci s dyslektiky	35
4.7 Hodnocení a klasifikace	36
5 Techniky čtení.....	37
5.1 Nejpoužívanější metody výuky čtení	37
5.2 Speciální metodika čtení pro jedince s dyslexií	39
5.3 Faktory ovlivňující vztah ke čtení.....	41

Empirická část bakalářské práce	43
6 Cíl a hypotézy	43
7 Analýza výchozí situace a použitá metoda	44
8 Průzkumný vzorek	45
8.1 Složení tázané skupiny učitelů	45
8.2 Rozložení druhů specifických poruch učení mezi žáky	46
9 Vliv počtu žáků na využití speciálně pedagogických metod	47
9.1 Dělení žáků do skupin na hodiny anglického jazyka	47
9.2 Počty žáků ve skupinách při výuce anglického jazyka	48
10 Rozdíly a shody při činnostech během výuky anglického jazyka	52
11 Poměr využívání informačních technologií a učebnice při hodinách anglického jazyka	54
12 Metody ověřování znalostí	60
13 Vedlejší zjištění	63
14 Zodpovězení hypotéz	64
14.1 Zodpovězení první hypotézy	64
14.2 Zodpovězení druhé hypotézy	65
14.3 Zodpovězení třetí hypotézy	65
Závěr	66
Navrhovaná opatření	68
Použité zdroje	70
Seznam příloh	72
Příloha A – Seznam otázek k rozhovoru	
Příloha B – Společné aktivity	

Příloha C – Hry v hodinách anglického jazyka

Příloha D – Ověřování znalostí a dovedností

Příloha E – Úlevy

Seznam grafů

Graf 1: Složení respondentů	45
Graf 2: Rozložení SPU mezi žáky zkoumaného vzorku učitelů.....	46
Graf 3: Poměr tříd dělených a nedělených do skupin.....	47
Graf 4: Počty žáků v nedělených třídách	48
Graf 5: Rozložení počtu žáků ve skupinách na AJ v dělených třídách.....	48
Graf 6: Frekvence počtu žáků ve všech zkoumaných skupinách	49
Graf 7: Ideální počet žáků ve skupině na anglický jazyk	49
Graf 8: Přítomnost žáka se SPU v nedělené třídě	50
Graf 9: Prostor pro individuální práci se žákem se SPU na nedělených hodinách.....	51
Graf 10: Vnímané rozdíly v aktivitách mezi žáky se SPU a bez SPU (IT=interaktivní tabule)	52
Graf 11: Vnímané shody v aktivitách mezi žáky se SPU a bez SPU	53
Graf 12: Používání interaktivní tabule mezi učiteli anglického jazyka	54
Graf 13: Možnost využití interaktivní tabule v hodinách anglického jazyka	55
Graf 14: Frekvence používání počítačové techniky na hodinách angličtiny	57
Graf 15: Aktivity realizované v počítačových učebnách.....	57
Graf 16: Frekvence a vzájemný poměr využívání učebnice a interaktivní tabule na hodinách angličtiny.....	59
Graf 17: Použití odlišných metod ověřování znalostí u žáků se SPU	60
Graf 18: Používané metody ověřování znalostí u žáků se SPU.....	61
Graf 19: Názor na vhodnost testovacích metod pro žáky s dyslexií.....	62

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce jsou vyučovací metody používané v hodinách anglického jazyka pro žáky se specifickými poruchami učení, zvláště pak s dyslexií. Průzkum je uskutečněn na devíti libereckých a dvou pražských základních školách. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké vyučovací metody se používají na hodinách anglického jazyka pro žáky se specifickými poruchami učení. Předmětem bádání jsou výukové metody a prostředky užívané v běžných hodinách anglického jazyka tak, aby bylo možné skloubit výuku žáků s dyslexií a bez dyslexie. Bakalářská práce vychází ze tří hypotéz. První hypotéza se týká souvislosti počtu žáků v hodině anglického jazyka a používání speciálně pedagogických metod. Druhá hypotéza řeší poměr používání učebnice a audiovizuálních pomůcek na hodinách anglického jazyka. Třetí hypotéza pak udává poměr mezi užitím zkrácené písemné práce a ústním zkoušením.

V první kapitole teoretické části nejprve uvádíme přehled současných definic specifických poruch učení a aktuální pohled na celou problematiku. Představujeme i definice jednotlivých specifických poruch učení jak z hlediska speciálně pedagogického, tak z pohledu zdravotnického. Nastiňujeme zde i původ specifických poruch učení a zařazujeme je do systému ostatních poruch, které jsou s nimi ve stejné skupině a které buď specifickým poruchám předcházejí, nebo je doprovázejí. Ve druhé kapitole se věnujeme dyslexii, která má ze všech specifických poruch učení největší vliv na zvládnutí jazyka. Dále zde popisujeme jednotlivé deficity, které ovlivňují celkový klinický obraz poruchy a faktory ovlivňující výběr a zvládnutí cizího jazyka. Seznámíme se i s rozdílem mezi pravou a nepravou dyslexií. Na závěr druhé kapitoly jsou kvůli ucelenosti shrnuty typické dyslektické chyby v českém jazyce, které mohou předznamenávat chybovost i v jazyce cizím. Ve třetí kapitole jsou zmíněny subtypy dyslexie v souvislosti s odlišnými funkcemi pravé a levé mozkové hemisféry.

Čtvrtá kapitola teoretické části již pojednává o metodách práce s žáky prvního i druhého stupně s dyslexií na hodinách anglického jazyka. Charakterizuje se zde současný multisenzoriální přístup k výuce anglického jazyka zahrnující všechny smysly. Nejsou opomenuty ani principy a podmínky jazykové výuky žáků s dyslexií. Zmiňujeme i hledisko neurovědy, které podtrhuje význam funkcí pravé a levé hemisféry a přibližuje nám rozdíl v místě tvorby cizího a mateřského jazyka v mozku. Je také předložena metoda podložená neurovědeckými výzkumy. V podkapitole věnované hodnocení a klasifikaci vý-

konů žáka při hodinách anglického jazyka je navrženo, co vše se může u žáka s dyslexií hodnotit. Metody ověřování znalostí u žáků se specifickými poruchami učení jsou zcela přenechány empirické části bakalářské práce. Závěrečná kapitola teoretické části popisuje běžné i speciálně pedagogické metody čtení spolu s faktory ovlivňujícími vztah ke čtení, neboť úspěch ve čtení v mateřském jazyce je důležitý i pro rozvoj čtení v jazyce cizím. Některé z těchto metod lze využít i při hodinách cizího jazyka.

Empirická část vychází z průzkumu vedeného na již zmíněných libereckých a pražských základních školách formou rozhovoru s patnácti učiteli anglického jazyka na prvním a druhém stupni. Vzhledem k tomu, že většina tázaných učitelů učí anglický jazyk na prvním i druhém stupni, nebyly metody striktně vedeny jako metody určené pouze pro žáky prvního nebo druhého stupně. Spíše byly v této práci sledovány obecné principy na podkladě výukových aktivit, které vyhovují učitelům při práci se žáky s dyslexií za stávajících podmínek v běžných třídách na základních školách. Kromě závěrů vycházejících ze zodpovězených hypotéz považujeme za důležitou kapitolu, která popisuje výukové aktivity vyhovující jak žákům bez dyslexie tak žákům s dyslexií. Vychází z poznatků vzorku tázaných učitelů během jejich hodin anglického jazyka. Vzhledem k tomu, že byl zvolen rozhovor s učiteli jako výzkumná metoda, byla učiněna i vedlejší zjištění, jež jsou popsána v samostatné kapitole.

V závěru jsou výsledky průzkumu dány do souvislosti s částí teoretickou a je posouzeno, zda metody používané v praxi mezi učiteli námi zkoumaného průzkumného vzorku jsou v souladu se současnými světovými trendy ve výuce anglického jazyka a zda jsou učitelům vytvořeny podmínky pro realizaci moderních metod, na což částečně odpovídají i závěry hypotéz. Výsledky bádání jsou znázorněny v grafech doplněných komentářem. Seznam otázek, sestavený autorkou této práce pro účely průzkumu, je uvedený v příloze. Formou příloh jsou znovu představeny nejdůležitější výstupy empirické části bakalářské práce.

Teoretická východiska práce

1 Specifické vývojové poruchy učení

V první kapitole se seznámíme nejprve se současným pohledem na specifické vývojové poruchy učení (dále SPU), počínaje změnou přístupu v polovině let devadesátých. V další části popíšeme etiologické aspekty SPU, a následně definujeme jednotlivé SPU. K definicím připojíme i popis některých dílčích deficitů, které budoucí potíže v učení předznamenávají.

1.1 Současný pohled na specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současnosti jsou tito žáci označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Jucovičová aj. 2008, s. 12). Z uvedené definice vyplývá, že SPU nejsou způsobeny nižším intelektem ani nepodnětným rodinným prostředím.

Jak ale poznamenává Zelinková v souladu se současným pohledem na problematiku SPU, mohou se SPU vyskytovat souběžně s ostatními poruchami a zdravotními potížemi, avšak nejsou jejich důsledkem (Zelinková 2013, s. 10). S tímto názorem se ztotožňoval již Matějček. Matějček navíc dodává, že souhlasí s definicemi, které SPU přisuzují narušené funkci centrální nervové soustavy (dále CNS), ale namítá, že přítomná porucha učení se promítá do sféry psychické a pedagogické, kde je diagnostikována. Považuje tedy za stěžejní psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Zvláštní důraz klade na vyšetření řeči (Matějček 1995, s. 25). Na podkladě znalostí o příčinách vzniku SPU je tedy podstatné objevení a popis jejich projevů a následně hledání odpovídajících výukových metod a metod reedukačních.

Jak dále píše Matějček, termín SPU se začal používat později, než název *dyslexie*. Na SPU jako celek se zaměřily v 90. letech i instituce, které se původně zabývaly pouze jednou z poruch. Důvodem nebyla volba jednotného způsobu reedukace jednotlivých *dys-*. Vystala však nutnost dále zmapovat problematiku SPU v rámci výuky a výsledky výzkumu začít zařazovat přímo do výukové metodologie. SPU jsou tedy stále považovány za heterogenní skupinu poruch (Matějček 1995, s. 23–25).

Zelinková uvádí, že specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnným názvem pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a dysmúzii. Předpona *dys-* v jednotlivých SPU vyjadřuje nedostatečný a nesprávný vývoj schopnosti příslušející konkrétní SPU (Zelinková 2014, s. 9). Jucovičová se Žáčkovou se navíc zmiňují o dyspinxii (2008, s. 13).

Znat původ vzniku SPU je důležité z důvodů pochopení toho, že za poruchu nemůže jedinec ani jeho okolí, a je tedy třeba u něj v rámci výuky použít speciálně pedagogické postupy. Ve školní praxi se totiž stále ještě vyskytují pochybnosti o endogenní etiologii (vnitřních příčinách vzniku) SPU a tedy i potřebnosti speciálně pedagogického přístupu k jedincům s SPU. O příčinách vzniku SPU pojednává následující podkapitola 1.2.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Pro potřeby této práce a s ohledem na její rozsah se budeme zabývat pouze současnými teoriemi příčin vzniku SPU, které jsou zkoumány ve třech různých rovinách. Již v 90. letech 20. století na základě znalostí nejnovějších poznatků současné medicíny Matějček shrnul možné vnitřní příčiny vzniku dyslexie (nejfrekventovanější SPU). Uvedl tehdy důvody genetické, nebo časné poškození jistých mozkových struktur v období prenatálním, perinatálním, nebo postnatálním (Matějček 1995, s. 73).

Biologicko-medicínská rovina zahrnuje příčiny genetické, odlišnosti ve struktuře a fungování mozku, hormonální změny a cerebelární (mozečkové) teorie. Dle posledních výzkumů existují klíčové geny, které se podílejí na vzniku dyslexie (Zelinková 2009, s. 21). Podle těchto teorií mají SPU polygenní příčiny vzniku. Zelinková se kloní k variantě, která k polygennímu původu dyslexie doplňuje i další spolupůsobící faktory, jako je např. vliv prostředí (Zelinková 2009, s. 21).

Jedinci, kteří neradi čtou z důvodu dyslexie a nenaučili se ji kompenzovat nebo ti, kteří nebudují inspirující čtenářské prostředí (Jucovičová aj., s. 5), vytvoří pravděpodobně svým dětem nepříznivější prostředí, než jedinci, kterým se podařilo dyslexii kompenzovat (a na čtení a vzdělávání pomocí čtení nezanevřeli) a kteří jsou schopni předat své zkušenosti další generaci (Zelinková 2009, s. 22, Michalová 2008, s. 33). Genetické příčiny se zde snoubí s vlivem prostředí. I když tedy z předešlých definic vyplývá, že prostředí nemůže být primární příčinou vzniku SPU, mohou jím být ovlivňovány.

U jedinců s dyslexií dochází k nepravdělnostem v řetězení genů a odchýlkám v některých chromozomálních párech či větším množství malých neuronů v thalamu,

což může narušit předávání informací v mozku. Rovněž část mozku zvaná planum temporale, která je u pravoruké části populace větší v levé hemisféře, je u dyslektiků stejně velká v obou hemisférách. Planum temporale se účastní mimo jiné také na úrovni sensorické a motorické analýzy, pracovní paměti, pozornosti a jazyka. Také kooperace obou mozkových hemisfér je porušena menší velikostí corpus callosum (spojující pravou a levou hemisféru). Funkci mozečku nahrazuje aktivace velkého čelního laloku (Zelinková 2009, s. 22, 23). Kubík dodává, že planum temporale přesahuje do Wernickeova centra (centrum porozumění řeči), ale skutečná funkce této struktury není doposud dostatečně prozkoumána (Kubík 2009, s. 91–111).

Je dokázáno, že v období počátečního čtení je nutná spolupráce obou hemisfér, k čemuž je vhodnější nevyhraněná lateralita, která se stává nevýhodnou v období vyspělejších čistě levohemisférových strategií (Zelinková 2009, s. 143, 144). Jednou z příčin dyslexie může být i zvýšená hladina testosteronu, což se projevuje zvýšeným výskytem dyslexie u chlapců (Zelinková 2009, s. 24).

Cerebelární teorie (cerebellum – mozeček, podkorová struktura ležící v zadní části mozku) ukazuje, že při postižení mozečku neprobíhá plynule rozvoj motoriky a řeči a dochází k deficitu v procesu automatizace. Dítě nepřesně vnímá zvuky řeči, hláskovou stavbu slov, určování první hlásky ve slově, vyhledávání rýmů..., což vede k fonologickému deficitu. Následkem se stává i nedostatečný proces automatizace (Zelinková 2009, s. 24–26).

Corpus callosum zajišťuje funkční spolupráci levé a pravé hemisféry a plní důležitou roli v spolupráci hemisfér, z nichž každá má jistý podíl na tvorbě jazyka.

Kognitivní rovina je popsána v podkapitole 2.2 a patří do ní:

- fonologický deficit,
- vizuální deficit,
- deficit v oblasti řeči a jazyka,
- deficit v procesu automatizace,
- deficit v oblasti paměti,
- deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů,
- kombinace deficitů (Zelinková 2009, s. 26–31).

O rozdílných druzích paměti v souvislosti s osvojováním mateřského a cizího jazyka mluví Kubík. Podle něj jsou v mateřském jazyce zpracovávány kombinatorické pro-

středky a gramatická pravidla pomocí paměti procedurální a v cizím jazyce zpočátku pomocí paměti deklarativní. Při osvojování cizích jazyků mluvíme o gramatických znalostech. Jazyk vytváříme pomocí kombinace různých pravidel na různých úrovních (fonologické, morfologické...), pouze některé jevy si pamatujeme jako celky – v českém jazyce např. přísloví, v jazyce anglickém nepravidelná slovesa (Kubík 2009, 91 – 111).

Paměť procedurální (implicitní) a deklarativní jsou dva odlišné moduly dlouhodobé paměti. Procedurální paměť slouží k uchování dovedností, zvyků a emočních vzpomínek. Takto získané informace a dovednosti si nelze vybavit ve vědomí, ale projeví se přímo v chování (Vágnerová 2005, s. 65). Gramatika mateřského jazyka je tedy vstřebávána přirozeně a jaksi mimoděk. Záleží zde tedy na sociálním prostředí, v němž dítě žije.

Paměť deklarativní (explicitní), která se podle Kubíka účastní při vstřebávání cizího jazyka, zajišťuje uchování vzpomínek na fakta a události, které si již lze vybavit ve vědomí a reprodukovat je kupříkladu verbálně (Vágnerová 2005, s. 64). Je ale na zvaženu, zda se opravdu všichni veškeré aspekty českého jazyka učíme pomocí paměti procedurální.

Kromě biologicko-medicínské a kognitivní roviny, existuje též hledisko behaviorální. Behaviorální rovina zajišťuje především praktické diagnostické prostředky a řadíme do ní:

- rozbor procesu čtení,
- rozbor procesu psaní,
- rozbor chování při čtení, psaní a běžných denních činnostech.

Výzkumy v této oblasti ukázaly alarmující úroveň čtení s porozuměním. Je nezbytné rozvíjet dovednost čtení ve všech etapách, používat a rozvíjet texty věkově odpovídající obsahem i čtenářskou náročností (Zelinková 2009, s. 32–40). V rovině behaviorální je tedy zkoumána diagnostika, která je důležitá pro adekvátní užití výukových, reedukačních a kompenzačních postupů a prostředků a pedagogové by z přesné diagnostiky stanovené v PPP nebo SPC měli při jejich volbě vycházet.

1.3 Jednotlivé specifické vývojové poruchy učení

Přehled definic jednotlivých SPU z hlediska speciálněpedagogického předkládá Zelinková.

Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností a úroveň čtení je neočekávaně nižší vzhledem k úrovni ostatních schopností jedince (Zelinková 2009, s. 9).

Dysgrafie je porucha osvojování psaní, která postihuje grafickou stránku projevu, jeho čitelnost a úpravu (Zelinková 2009, s. 9).

Dysortografie je porucha osvojování pravopisu, která se ovšem projevuje tzv. typickými dysortografickými chybami a gramatické chyby jsou druhotným jevem (Zelinková 2009, s. 9).

Dyskalkulie je porucha osvojování matematických dovedností, která se vyznačuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů a provádění matematických operací (Zelinková 2009, s. 10).

Dyspraxie je porucha plánování, osvojování a provádění volných pohybů (Zelinková 2009, s. 10). Stejně popisovány bývají senzomotorické obtíže, a jsou řazeny mezi rizikové symptomy ukazující již v předškolním věku na potenciální SPU ve věku školním (Allen aj. 2012, s. 186–188). Porucha senzomotoriky může nejen předznamenávat potíže v učení, ale projevuje se později i v konkrétních poruchách, a to při dyslexii a dysgrafii.

Pod *senzomotoriku* zahrnujeme jak hrubou, tak jemnou motoriku, jejichž úroveň ovlivňuje jednotlivé SPU, označované předponou dys-. K. Eileen Allen, která se v USA (Washington a Kansas) věnuje problematice SPU u předškolních dětí již od konce 40. let 20. století a stala se uznávanou odbornicí v uvedené oblasti, klade důraz právě na popis deficitů v hrubé a jemné motorice, které považuje za jednoznačnější signály SPU u předškolních dětí, než projevy popisované v různých definicích jednotlivých SPU. Mezi potíže s *hrubou motorikou* řadí: nedostatky v ovládnutí těla (při běhu, házení, chytání, skákání, nebo kopání), zhoršenou rovnováhu (časté padání předmětů, upadnutí, vrážení do nábytku a ostatních lidí), poruchu pravolevé orientace (neschopnost synchronizovat a harmonizovat obě ruce a nohy při chytání míče, seskoku, šplhu) a zkrříženou laterální, při níž je dítě neschopné pracovat na úkolu, který leží vlevo, pravou rukou a naopak. S tím souvisí i chybná orientace v prostoru. To znamená vědomost o tom,

kde se nacházím v poměru k svému bezprostřednímu okolí. Dítě například neodhadne vzdálenost při seskoku. Porucha *jemné motoriky* se projevuje problémy se zapínáním, zavazováním, chytáním drobných předmětů, stříháním, modelováním a navlékáním korálků (Allen aj. 2012, s. 186, 187). Tak se dají vysledovat nejen příčiny budoucích potíží v učení již v předškolním věku, ale projevy senzomotorické nedostatečnosti v porovnání se stejně starými vrstevníky se mohou stát i podkladem diagnostiky v raných fázích školní docházky, a může být tedy podniknut včasný zásah.

Podobné téma popisuje i Zelinková, ale pod názvem *neverbální poruchy učení*, a zahrnuje sem i obtíže v sociální oblasti. Dítě neporozumí postoji druhé osoby a neodhadne ho z výrazu obličeje, gest, afektivního přízvuku hlasu... K charakteristickým rysům neverbálních poruch učení rovněž řadí nedostatek smyslu pro rytmus a slabší porozumění textu, ale průměrnou rychlost čtení. Dítě s neverbální poruchou učení má výbornou paměť pro data a fakta spolu s necitlivým a sociálně nepřiměřeným používáním řeči. Dobrá slovní zásoba je v příkrém rozporu s chybějícím smyslem pro humor a slovní hříčky (Zelinková 2009, s. 11). Diagnóza dysgrafie má tedy spolu s neverbálními poruchami učení popisované obdobné potíže v oblasti jemné a hrubé motoriky. Znat tyto symptomy je důležité pro včasné vyslovení podezření na výše uvedené poruchy, a následné vyšetření, případně včas poskytnutou intervenci.

Jelikož Zelinková uvádí zároveň s narušenou motorikou i poruchy porozumění čtenému textu, je pravděpodobné, že potíže s motorikou nejsou charakteristické pouze pro předškolní věk, ale ovlivňují i školní úspěšnost, případně přetrvávají do dospělosti. Je tedy třeba se zabývat zlepšováním hrubé i jemné motoriky i u dětí ve školním věku, čehož se dá nenásilně docílit např. v předmětech s označením výchova nebo při mimoškolní činnosti. Obtížnější je pak ovlivnění sociálního citění, i když i na to existují metody, které zde ovšem nebudeme popisovat, neboť nejsou předmětem této bakalářské práce. Jisté však je, že i neverbální porucha učení ovlivňuje chápání jazyka, protože jazyk je nejen nositelem základních významů slov, ale i významů závislých na sociálním kontextu.

Zelinková také namítá, že školní výkon vzniká součinností jednotlivých psychických funkcí (motoriky, zrakového a sluchového vnímání, řeči apod.) a na výkonu se podílejí i další složky, jako je pracovní tempo, motivace, úroveň grafomotoriky... (Zelinková 2007, s. 21). Přestože je tedy nezbytné jednotlivé funkce a složky popsat a prozkoumat, nelze se u jedince s SPU zabývat rozvojem pouze jedné z těchto psychických funkcí a dovedností, v níž má jedinec nejvýznamnější nedostatky.

Definice v americkém zákoně (v PL101-476: Public Law 101-476-OCT. 30, 1990, Education of the Act Amendments of 1990) popisuje poruchy učení (SPU) jako *poruchu v jednom, nebo více základních psychologických procesech účastnících se při porozumění a používání jazyka v jeho psané nebo ústní formě, což se může projevat nedostatečnou schopností poslouchat, myslet, mluvit, psát, hláskovat, nebo provádět matematické operace*. Termín poruchy učení podle této definice zahrnuje také podmínky jejich vzniku, jakými jsou *percepční vady, poškození mozku, minimální mozková dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie*.

Poruchy učení nejsou diagnostikovány u dětí, jejichž potíže s učením jsou primárně způsobeny očními, sluchovými, motorickými vadami, mentální retardací, emoční frustrací, nebo sociokulturním a ekonomickým znevýhodněním. K. Eileen Allen k tomu dodává, že poruchy učení nemají být diagnostikovány ani žákům, kteří pocházejí z jiného jazykového prostředí (Allen aj. 2012, s. 182, 183). Z uvedené definice vyplývá, že je-li dyslexie (zde patrně v jejím širším smyslu) považována za příčinu potíží v učení, může postihovat i více oblastí nutných k zvládnutí školních dovedností.

Pro úplnost zde uvádíme i SPU z hlediska lékařské terminologie, v níž jsou zahrnuty i další potíže, které ovlivňují školní úspěšnost. Poslední, v současnosti (r. 2014) platná a aktualizovaná, je 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 (dále MKN-10).

SPU patří do V. kapitoly s názvem Poruchy duševní a poruchy chování, do níž jsou zahrnuty poruchy pod značkami F 00 – F 99. SPU jsou zde nazvány *Specifickými vývojovými poruchami školních dovedností*. Jejich seznam je uveden níže.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku (ÚZIS ČR 2014, s. 245).

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

Poruchy psychického vývoje zahrnují: Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka F80, Specifické vývojové poruchy školních dovedností F81, Specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí F82, Smíšené specifické vývojové poruchy F83, Pervazivní vývojové poruchy F84, Jiné poruchy psychického vývoje F88, Neurčenou poruchu psychického vývoje F89. Za kapitolou *Poruchy psychického vývoje* následuje ve výčtu kapitola *Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání F90 – F98*, které se přidružují k *Specifickým poruchám školních dovedností*, nebo jim předcházejí (ÚZIS 2014, s. 244–250).

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (ÚZIS ČR 2014, s. 246)

Mezi speciálně pedagogickými definicemi SPU a definicí MKN-10 panuje shoda. MKN-10 navíc zdůrazňuje, že SPU existují (a tedy mohou být vysledovány) u jedince už od jeho raných fází vývoje. Některé symptomy ukazující na budoucí poruchy učení mohou být tedy vysledovány dříve, než v období nadcházející školní zralosti nebo již v době školní docházky u žáků mladšího školního věku či později.

2 Příčiny a projevy dyslexie

Specifické poruchy učení ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale zasahují též do běžného života. Dyslexie má vliv na čtení a následné získávání informací prostřednictvím čtení, chápání instrukcí, návodů, dopisů, vzkazů a na orientaci ve smlouvách...V současné době se k výše uvedeným obtížím přidružují i těžkosti se zvládnutím cizího jazyka. Tento problém má vliv na školní úspěšnost a stává se aktuálním již kvůli nutnosti cizí jazyk používat jako nástroj dorozumění v mezinárodním kontextu. Vyučování anglického jazyka, jež je na některých základních školách zařazováno již od první třídy, se stává trvalou a povinnou součástí školního kurikula, neboť v současnosti plní funkci hlavního mezinárodního dorozumivacího nástroje a v dalším životě je pak spolu se čtením v rodném jazyce prostředkem k získávání informací různého druhu (vědeckých, profesních, kulturních...). V této kapitole se budeme zabývat příčinami a projevy dyslexie, neboť výuku jazyka nejvíce ovlivňuje právě tato nejznámější a nejrozšířenější specifická porucha školních dovedností. Nejprve navážeme na předchozí kapitolu definicí dyslexie stanovenou MKN-10, poté se zaměříme na výčet jednotlivých funkcí a deficiť, jimiž se dyslexie vyznačuje.

2.1 Charakteristika dyslexie pravé a nepravé

F81.0 Specifická porucha čtení

Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení bývají spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí (ÚZIS 2014 s. 246). V souladu s definicí uvedenou v MKN potvrzuje i Matějček častý výskyt poruch řeči ve smyslu artikulační neobratnosti a specifických souhláskových asimilací u dyslektiků, u nichž je dyslexie následkem drobného poškození mozku v době prenatální, perinatální nebo krátce postnatální. U hereditárních dyslektiků (u nich je dyslexie získaná dědičně) se vyskytuje artikulační neobratnost u jejich nejbližších příbuzných (Matějček 1995, s. 77).

Zelinková podrobněji definuje *dyslexii* jako *poruchu osvojování čtenářských dovedností, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu*. Rychlost čtení se projevuje dvěma způsoby: buď ztěžka dekoduje písmena a slabiky, nebo čte překotně s chybami (Zelinková 2009, s. 41, 42). Typické dyslektické chybovosti je věnována podkapitola 2.4.

Zelinková se staví proti teoriím, které dokazují závislost úrovně čtení na izolovaných funkcích (např. na řeči, očních pohybech, fonemickém uvědomění...). Problém spatřuje v interpretaci těchto výzkumů. *Čtení je podle ní složitá dovednost, která vzniká na základě dovedností dílčích, vyžaduje určitý rozvoj psychických funkcí a jejich součinnost* (Zelinková 2007, s. 21).

Matějček také konstatuje, že *čtení klade určité nároky na psychickou vybavenost dítěte. Požaduje jeho určité schopnosti, rozvinuté do určité žádoucí míry. Za normálních okolností dítě takové a tak rozvinuté schopnosti má, takže „poptávka“ školního předmětu a „nabídka“ dítěte zapadnou do sebe jako prsty jedné a druhé ruky, když se ruce mají pevně semknout*. Zároveň však dodává, že *neexistuje vnitřně jednotná schopnost pro čtení* (Matějček 1995, s. 72, 73).

Matějček pojednává i o nepravé dyslexii. *Nepravá dyslexie* se podle něj pozná podle toho, že školní neúspěch se u dětí trpících nepravou dyslexií neomezuje pouze na čtení a psaní, ale *vztahuje se na celou školní výuku*. Ani náprava nepravé dyslexie není jednoduchá, pokud nepodnětné prostředí působí na dítě dostatečně dlouhou dobu v určitém kritickém vývojovém stádiu, neboť dětem s nepravou dyslexií chybívá motivace k učení. Navíc nepoužívané části těla, a tedy i části mozku a nervové spoje, časem atrofují (Matějček 1995, s. 45–73).

Začíná-li dítě číst, mohou se u něj objevovat obtíže podobné dyslexii, které mohou být způsobeny následujícími faktory:

- nezralé percepčně kognitivní funkce,
- didaktogenní chyby,
- předčasné nároky na plynulost a rychlost čtení,
- nemotivovanost,
- neúspěch (Jucovičová 2008, s. 9).

To, čím se nepraví dyslektici liší od pravých dyslektiků, a naopak neliší od intaktní populace, je frekvence očních pohybů. Zralost očních pohybů je jedním z ukazatelů zralos-

ti školní, protože se shoduje s nejběžnějším věkem nástupu do školy (Matějček 1995, s. 134, 135). Pomoc tedy musí být účinná, ale také by měla přijít včas, nejlépe před nástupem do školy.

Odborníci napříč profesemi a specializacemi objevují, že děti s dyslexií se potýkají nejen s obtížemi ve čtení a psaní, ale i v oblasti motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlého zpracování podnětů, paměti, stavbě a funkci CNS. *Příčiny* odborníci spatřují nejčastěji *ve fonologickém deficitu, deficitu v časovém uspořádání a v rychlosti provádění procesů*, a to *v různé kombinaci a v různém stupni závažnosti* (Zelinková 2009, s. 21). Z předložených informací plyne nutnost se u dyslektiků zabývat všemi uvedenými možnými deficity s ohledem na podrobnější diagnostiku jednotlivců a následném výběru reedukačních a výukových prostředků.

2.2 Jednotlivé deficity

Fonologický deficit je významným problémem, který činí potíže žákům zvláště při výuce anglického jazyka, ať již je žakovým rodným jazykem či nikoliv. Pod tímto pojmem se skrývají obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností...(Jucovičová 2008, s. 13).

Ve Velké Británii probíhá bouřlivá diskuse, zda se při výuce soustředit na výuku čtení za pomoci procvičování jednotlivých hlásek (které jsou v psané podobě reprezentovány i souhláskovými shluky – viz výslovnost *sh*), nebo začít od memorování slov a dostat se následně až k jejich rozkladu na jednotlivé hlásky. Prvně jmenovaný způsob se nazývá *synthetic phonic* (jako synonymum je v současnosti používáno ve Velké Británii *systematic phonic*) spolu s další variantou nazývanou *analytical phonic* (GOV UK 2014). Zastánci procvičování jednotlivých zvuků hlásek před vlastní výukou čtení právem argumentují problematičtější vztahem mezi psanou a mluvenou formou anglického jazyka na rozdíl např. od finštiny. Materiály uváděné na internetu se podobají realizaci synteticko-analytické metody většinou používané v České republice. O uvedené metodě jako metodě reedukační se zmiňuje i Zelinková a používá název *systematic phonic* spolu s názvem *explicit phonics* (Zelinková 2009, s. 15).

Oficiální stanovisko Britského ministerstva školství bude uvedeno ve 4. kapitole, věnované speciálním výukovým metodám.

Vizuální deficit je další možnou složkou obrazu dyslexie. Jucovičová uvádí jako příklady obtíže ve zrakovém rozlišování stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev, pohotovost zrakové identifikace písmen apod. K tomu dodává i schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem, poruchu pravolevé a prostorové orientace v malém i velkém měřítku a nedostatečnou zrakovou paměť (Jucovičová 2008, s. 13).

Mikromotorika očních pohybů, motorika mluvidel a senzomotorika (např. vizuomotorika = oko-ruka) jsou dalšími možnými deficity, které spoluvytvářejí dyslexii. *Porucha v procesu automatizace* jednotlivých dílčích funkcí a postupů v procesu čtení se projevuje např. pomalejším přechodem od slabikování ke čtení celých slov. U *deficitu v oblasti paměti* si dítě kupříkladu nepamatuje jednotlivé hlásky při hláskování delšího slova (Jucovičová 2008, s. 14).

Deficity v oblasti psané i mluvené řeči rozpoznáváme v artikulační neobratnosti, nepohotové verbální výbavnosti včetně jazykového citu. A příčinou dyslektických potíží mohou být *poruchy v časové souslednosti a rychlosti provádění jednotlivých úkonů*. Může se ale jednat o kombinaci deficitů s nedostatky v integraci jednotlivých funkcí (Jucovičová 2008, s. 14).

Protože je pro dyslektiky obtížné naučit se číst v mateřském jazyce, bude pro ně pravděpodobně stejně složité (ne-li složitější) se i po zvládnutí sociální únosnosti čtení naučit číst v jazyce cizím, zvláště když je v něm značný rozdíl mezi psanou a mluvenou formou, jako je tomu v jazyce anglickém. V následující podkapitole se tedy soustředíme na faktory, které ovlivňují výběr jazyka a přispívají k schopnosti daného jedince si cizí jazyk osvojit.

2.3 Faktory ovlivňující výběr a zvládnutí cizího jazyka

Zelinková poznamenává, že při výuce cizího jazyka jsou v mozku aktivovány rozdílné, i když sousedící oblasti mozku, ne však totožné, jako tomu je u dětí vyrůstajících v bilingválním prostředí. (I u dětí bez potíží v učení je náročnější naučit se cizí jazyk než jazyk rodný, který je vstřebáván dlouhodobě, postupně a zpočátku i nesystematicky již od narození.)

Podle zaměření dyslexie na jednu z hemisfér by podle Zelinkové mohli mít méně potíží se zvládnutím anglického jazyka i v psané formě levohemisféroví dyslektici, kteří mají tendenci si text domýšlet na základě porozumění kontextu, na rozdíl od pravohemisfé-

rových slabikujících dyslektiků, jimž by podle ní lépe vyhovovala němčina, u níž více odpovídá psaná forma podobě mluvené. Jak ale sama dodává, o volbě jazyka rozhodují kromě subtypu dyslexie ještě následující faktory:

- zájem dítěte (počítačové programy v anglickém jazyce),
- bydliště (např. příhraniční oblast s Rakouskem nebo Německem),
- osobnost učitele a jeho metodická zdatnost,
- typ zvoleného jazyka (obecně je vhodné u dyslektiků volit jazyk nepodobný rodné řeči),
- chabá, nebo dobrá znalost cizího jazyka u rodičů žáka (Zelinková 2002, s. 291).

Je třeba zde však poznamenat, že v české školní praxi je dítě nuceno si volit jazyk anglický přednostně vyučovaný na školách jako první cizí jazyk (kvůli rozsahu jeho využití). Jeví se tedy nezbytným se aktuálně zabývat ne volbou vhodného jazyka, ale metodami výuky anglického jazyka i u pravohemisférových dyslektiků. V následující kapitole se proto budeme podrobněji věnovat subtypům dyslexie v závislosti na mozkové hemisféře, která je u daného jedince dominantní z hlediska způsobu čtení. Ještě předtím si uvedeme příklady konkrétních chyb.

2.4 Dyslektické chyby

Jedinci s dyslexií nepoznávají písmena nebo se na ně rozpomínají. Chyby se u nich vyskytují buď v začátcích, středech nebo koncovek slov. Typická je pro ně artikulační nejistota i u některých běžných slov, jakoby to byly hlavolamy – komolí je nebo s tvarem dlouho zápasí. Jedinci s dyslexií zaměňují tvarově nebo zrcadlově podobná písmena (m-n, k-h; b-d, a-e, t-j), větší množství samohlásek, zvukově blízké hlásky (t-d, š-č), pořadí písmen ve slabice a slabik ve slově. U dětí s dyslexií se vyskytuje kombinace chyb ve sledu písmen a slabik. Dopouštějí se také tzv. předskoků (šíp-piš, les-šel, tašky-šátky, vidí-diví, samo-maso, dohledu-odlehu), vynechávek písmen a slabik (nejčastěji koncovek), někdy i celých slov. Jedinci s dyslexií vkládají samohlásky do souhláskových skupin, výjimečně i celá slova (tzv. přídavky).

Děti s dyslexií mohou však zaměňovat i písmena tvarově nepodobná. Je pro ně také charakteristická vícečetná chybovost, zatímco např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři (Zelinková 2009, s. 41, 42).

Někteří jedinci s dyslexií mají porušený vztah ke smyslu čteného – v extrémních případech dochází k proudu nesmyslných slabik a slov, v mírnějších neopravuje chyby, do-

haduje se podle smyslu (zaměňuje celá slova, nebo jen krátká pomocná slůvka – spojky, předložky, zájmena). Nejistota a těžkosti v analýze a syntéze jsou také jedním z charakteristických rysů dyslexie.

Během počínajícího čtení je alarmujícím prvkem užívání pomocných mechanismů při čtení – *dvojití čtení* (tj. čtení nejprve potichu potom nahlas), *protahování koncovek*, *prodlužování nádechů před každým slovem*, *trhané čtení*, *zakoktávání*, *opravování se*, a *návraty zpět* (Matějček 1995, s. 249).

3 Subtypy dyslexie a odlišné funkce pravé a levé hemisféry

Dítě, které se seznamuje s písmeny jakožto tvary, zaznamenává tedy převážně svou pravou mozkovou polokouli – a zaznamenává ji tak dlouho, dokud sestavy písmen „luští“. Jakmile však ve výuce čtení dospěje do stadia, kdy přestává číst písmena a začíná číst „pro obsah“, přesouvá se aktivita do levé hemisféry (Matějček 1995, s. 44). Podle Matějčka tedy vyspělý čtenář, který čte již pouze globálně význam slov, používá jen levou hemisféru a k pravoemisférovým strategiím luštění jednotlivých písmen a souhře hemisfér se vrací pouze např., je-li použito neobvyklé písmo (Matějček 1995, s. 44). Kromě těchto dvou typů dyslexií existuje i tzv. počáteční dyslexie, u níž, stejně jako u levoemisférové dyslexie, nejsou rozvinuty mechanismy pravé hemisféry nutné pro rozvoj počátečního čtení. Při počáteční dyslexii však dítě vůbec nečte (Zelinková 2009, s. 87, 88).

Mozkové hemisféry jsou odlišně strukturovány a mají odlišné funkce při zpracování informací získávaných z okolního světa. Nervová vlákna se v prodloužené míše kříží, takže levá mozková hemisféra řídí pravou polovinu těla a pravá mozková hemisféra levou polovinu těla. Při řešení všech úloh však obě mozkové hemisféry spolupracují (Michalová 2008, s. 34).

Právě rozdíl mezi psanou a mluvenou formou v anglickém jazyce nás vede k závěru, že v začátcích její výuky u jedince musí jít též o zmíněnou pravoemisférovou strategii a spolupráci hemisfér, než je u něj znalost cizího jazyka natolik vyvinutá, že se i zde dostává k výhradnímu čtení levou hemisférou, jestli vůbec někdy. Během výuky na základních školách bude tedy vhodné stimulovat postupně aktivitu obou hemisfér (nejprve PH) prostřednictvím nácviku sluchové a zrakové diferenciaci (viz synthetic phonic) a později volbou zajímavých témat.

Matějček zdůrazňuje větší ohrožení dyslexií u jedinců s vyhraněnou lateralitou, a tedy výraznější nebezpečí vzniku dyslektických potíží u chlapců, u nichž dochází k vyhraněnější specializaci jedné hemisféry. U dívek se většinou lateralita tolik nevy-
mezuje. Navíc předčasná lateralizace jedné z hemisfér může zpomalovat rozvoj řečových funkcí v levé nebo pravé hemisféře (Matějček 1995, s. 46).

Pravé hemisféře jsou přisuzovány tyto základní aktivity: vnímání a zpracování přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek a fonémů, rytmus, prostorové vztahy, tvary,

písmena jako tvary, holistické, globální vnímání, poznávání obličejů, emocionální složky a vjemů.

Levé hemisféře jsou z řeči přičítána slova a připisovány věty (receptivní i expresivní složka), slabiky jako fonetické jednotky řeči, melodie, konfigurace písmen znamenající slovo, analyticko-syntetizační činnost, např. sekvenční analýza řečových celků v části, slova v hlásky apod. (Matějček 1995, s. 37).

Ve škole se pak v rámci nspecifické stimulace hemisfér provádějí *na rozvoj levé hemisféry* cvičení na fonemické uvědomění, sémantickou stránku řeči, syntax a rýmování. *Při aktivizaci pravé hemisféry* se rozvíjí zraková a sluchová percepce (u mladších dětí poznávání písmen psaných na různé povrchy a písmen z různých materiálů, u starších dětí pak čtení graficky náročného textu tvořeného různými typy písmen, ale bez obrázků a jednobarevně), prostorová orientace a percepčně-motorická aktivita. Je také nutné zautomatizovat poznávání písmen a spojení hláska-písmeno (Zelinková 2009, s. 87, 88).

4 Speciální výukové metody a postupy ve výuce jazyka pro jedince s dyslexií

Chyby typické pro děti s dyslexií můžeme do určitého věku pozorovat i u dětí bez dyslexie, které se ale těchto chyb postupně zbaví (učením, zráním), pokud se jim věnujeme. U pravých dyslektiků chyby přetrvávají do pozdějšího věku. Ve srovnání s jinými jazyky je příhodná půda v angličtině (Matějček 1995, s. 34, 35). Tato kapitola shrnuje metody výuky anglického jazyka doporučené odborníky. Je představeno i hledisko neurovědy a zmiňujeme se i o podmínkách nutných k vytvoření příznivého prostředí pro výuku.

4.1 Speciálně-pedagogické metody ve výuce jazyka

Tématem mezinárodní konference, pod názvem Multilingvální perspektivy dyslexie napříč kulturami, bylo vyučování cizím jazykům u jedinců s dyslexií. Organizátory byly Mezinárodní dyslektická společnost (dříve Ortonova společnost), Evropská dyslektická společnost a Britská dyslektická společnost. Konference měla širokou mezinárodní účast psychologů, logopedů a pedagogů, kteří shodně kladli důraz na návrat k multisenzoriálnímu způsobu vyučování cizím jazykům, což účastníci teoreticky zdůvodňovali a předkládali i metodická zpracování tohoto přístupu (Zelinková 2002, s. 289).

4.2 Multisenzoriální přístup a mladší žáci

Zelinková uvádí *současné pojetí multisenzoriálního přístupu jako vizuální, auditivní a kinesteticko-taktilní styl výuky*, který již v polovině dvacátých let 20. století propagoval Samuel Torrey Orton, jenž se inspiroval i metodou výuky čtení a psaní Fernaldové. V 30. letech 20. století zkombinovaly Anna Gillingham a Bessie Stillman multisenzoriální techniky s výukou struktury psané angličtiny zahrnující *fonémy, morfémy a obecná pravidla psaní*. V současnosti je tato metoda znovu používána pod názvem *Metoda Orton-Gillinghamové*. Zelinková předkládá k úvaze, že dnes diskutovaná globální metoda není v anglofonní oblasti doporučována, ačkoliv by se mohla jevit vzhledem k potížím dyslektiků jako vhodnou. K výuce čtení u dyslektiků je v anglofonních oblastech doporučována *metoda analyticko-syntetická*. Při této metodě se postupuje od procvičování fonemického uvědomění, přes spojení hláska-písmeno, nácvik slabik, až ke slovům a jejich významu (Zelinková 2002, s. 289, 290). Zda by se globální metoda výuky čtení

hodila pro levohemisférové i pravohemisférové dyslektiky, by muselo být ještě prozkoumáno.

Z předešlých informací vyplývá, že v anglofonní oblasti jsou tendence kombinovat multisenzoriální metody s klasickým pojetím výuky jazyka. Vzhledem k množství hodin cizího jazyka v České republice v nižších ročnících ZŠ by nebylo možné realizovat obě metody ve stejném rozsahu jako v jazyce rodném. Z výše uvedených součástí multisenzoriální metody můžeme taktéž vyrozumět, že nezahrnuje pouze preferenci pasivního přijímání vizuálních podnětů prostřednictvím informačních technologií (počítačová technika a interaktivní tabule), ale obsahuje též složku činnostní. Děti se pak vyučování účastní aktivně, což zahrnuje kombinaci s jejich vlastní tvůrčí aktivitou. A pohybová aktivita pak u nich zvyšuje možnost zafixování daného jevu.

U dětí mladšího školního věku to znamená, že do vyučování mají být zařazeny hry procvičující různé jazykové jevy nebo může být zahrnuta i složka výtvarná, případně lze zařadit *prvky reedukační* (Zelinková 2009, s. 175, 176). O aktivitách určených pro děti na prvním stupni ZŠ existuje rozsáhlá informovanost díky množství knih s uvedenou tematikou a internetovým zdrojům. Rodiče, děti i vyučující mohou využít např. webové stránky British Council (Britská rada) zaměřené na výuku angličtiny hravou formou.

4.3 Metody práce se staršími žáky

U starších dětí je již situace složitější. Michalová považuje za důležitější, než používání co nejpestřejších metod, vytvoření stabilního systému výuky jazyka a na začátku stanovit pravidla, jak se jazyku učit i doma. S tím by měli být seznámeni i rodiče žáka s dyslexií. Patří sem např. nevhodnost učení se izolovaným slovíčkům, a naopak pro děti s dyslexií vhodná tzv. *mateřská metoda*. Při ní se dítě učí nápodobou svého okolí – v cizím jazyce nová slova používá v situacích (v restauraci, v obchodě, na letišti apod.). Slovíčka se zapojují hned do vět a fráze se učí s ilustracemi, případně s fotografiemi. Velmi důležité je časté opakování. Svůj význam mají i překlady slov z českého jazyka do anglického, protože první člen páru, „signál“ je vybavován hůře než druhý, „odpověď“ (Michalová 2001, s. 64). Posledně jmenovaný překlad z českého jazyka do anglického je nutné doprovodit i ilustračně či jiným způsobem, aby byl v paměti zachycen smysl slova.

Podle zkušeností z praxe může být na druhém stupni s úspěchem zařazena tvorba vlastních gramatických přehledů (nejlépe na větší ploše – cca A4) spolu s náčrty myšlenko-

vých map, dále pak dramatizace v podobě hraných scének inspirovaných tématy z učebnice i z jiných materiálů používaných učitelem podle jeho aktuálního výběru, případně hry napodobující televizní soutěže (Kufř, AZ-kvíz...), případně kopírující průběh reálných situací (aukce gramatiky, objednávání v restauraci, odbavování na letišti, diskuse s rodiči, s kamarády, nakupování, reklamace apod.). Čtení je věnována 5. kapitola a metody v ní popsané lze využít i v hodinách cizího jazyka.

Některé děti mají možnost se účastnit zahraničních jazykových pobytů organizovaných školou a organizacemi pořádajícími tyto pobyty. Vzhledem k časovému rozsahu těchto zájezdů (cca týden) jde spíše o motivační aktivitu ve výuce jazyka, ale také o ověření toho, že se dítě umí anglicky domluvit v základních situacích. Uvedené činnosti jsou schopny absolvovat i děti s poruchami učení spolu se svými spolužáky, kteří jim mohou být v obtížnějších situacích nápomocni.

Dobrou zkušeností je pro žáky absolvování metody CLIL, které se autorka této práce také měla možnost zúčastnit. Do školy docházejí po určitou dobu angličtí lektoři, kteří vyučují žáky školním předmětům v anglickém jazyce. Úspěch této metody spočívá v obsahu a způsobu výuky matematiky, výpočetní techniky, společenských věd, zeměpisu, biologie... Obsah výuky je nastaven na nižší věk, než je věk vyučovaných žáků. Žáci se tak cítí bezpečně. Každý z nich si něco z výuky těchto předmětů v českém jazyce zapamatoval. Navíc jde o vyučování hravou formou. Systém výuky je zde přizpůsoben charakteru jednotlivých předmětů a používá se vyučování činnostní, scénky apod. Učitelé proškolení v této metodě obdrží materiály a metodiku k jednotlivým předmětům a účastní se vzorové výuky. Následně mohou tyto materiály použít ve vlastní výuce. V hodinách anglického jazyka tedy můžeme použít celé spektrum těchto materiálů. Nejvhodnější jsou pro toto využití hodiny konverzace. Některé prvky můžeme zařadit i do běžných hodin jazyka, případně použít v jednotlivých předmětech. Tehdy je však důležitá odpovídající jazyková úroveň učitelů jednotlivých odborných předmětů.

4.4 Principy výuky cizího jazyka a jejich realizace

Zelinková shrnuje několik důležitých *základních principů vyučování cizím jazykům*:

- multisenzoriální učení spojující zrak, sluch, hmat a kinestetické vnímání,
- strukturovaný postup při osvojování zvukové a grafické stránky jazyka (důkladné zafixování spojení hláska-písmeno, poté upevnění hláskové stavby slov, vět a osvojování syntaktické stránky jazyka),

- sekvenční princip (postup po malých postupně zvládnutých krocích),
- kumulativní princip (zařazení nově naučeného do stávajících vědomostních struktur)
- princip podporování paměti pravidelným opakováním učiva (Zelinková 2002, s. 289, 290). K opakování učiva může docházet v různém kontextu a pomocí multisenzoriálních metod.

Dle názoru autorky této práce se za stavu, kdy jsou učebnice žákům a učitelům k dispozici pouze v tištěné podobě, jeví jako klíčová a odpovídající principu strukturovaného postupu, sekvenčního principu, kumulativního principu a principu podporování paměti spíše práce s učebnicí než např. s interaktivní tabulí. Ta je naopak velice účinným pomocníkem při uskutečňování multisenzoriálního stylu učení, kdy se výuky účastní s chutí všechny děti. Velmi výhodná se jevila autorce učebnice anglického jazyka v elektronické podobě, z níž se učili žáci první třídy. Byla také doplněna spoustou dětských her, díky kterým děti zapojily zrak, sluch i kinestetické vnímání (žáci měli k dispozici i učebnu v podobě herny.). Hmat pak učitelka zapojila donesením reálných předmětů do třídy.

Dle názoru autorky této práce bývá problém nenávaznost učebnic anglického jazyka používaných na prvním a druhém stupni a jejich časté střídání, což pak vede k nesystematičnosti poznatků.

Zelinková se v článku věnovaném závěrům mezinárodní konference zmiňuje i o metodě globální a otázce učení fonetice angličtiny a připomíná, že ke globálnímu stylu učení patří jak globální čtení, tak i učení na základě konverzace při současném opakování slovních spojení a vět ve vazbě na konkrétní situaci. Podle Zelinkové vyvstává otázka, zda se mají čeští dyslektici učit fonetiku angličtiny, na níž však ještě není v současnosti odpověď, protože neexistují v tomto směru validní výsledky výzkumů v našem prostředí (Zelinková 2002, s. 291). Při učení na základě konverzace je však třeba dětem s dyslexií *před nácvikem scének a dialogů* nejprve uvést *jasný příklad* s charakteristickými otázkami a frázemi typickými pro danou situaci, což zvyšuje sebejistotu nezbytnou pro dobrou zkušenost (Matějček 1995, s. 212, 213). Pokud není v učebnici takový příklad uveden, lze předvést konverzaci nejprve s nadanějšími žáky, kteří nepotřebují dlouhou nebo dokonce žádnou přípravu (případ od případu).

Kromě výuky na základě důkladného fonemického uvědomění existuje tedy ve světě silná tendence k oživení multisenzoriálního přístupu, který se již začal na českých školách při výuce angličtiny uplatňovat. Stal se již součástí koncepce učebnic anglického jazyka. Ve školách se používají k výuce jazyků také interaktivní tabule a počítače. Je ovšem otázkou jak a v jakém množství a v jakém vzájemném poměru. Fonemické uvědomění lze nacvičit právě pomocí multisenzoriálního přístupu i informačních technologií. Např. v rámci metod Montessori již existují i pomůcky na nácvik výslovnosti problematických hlásek při výuce Aj.

Autorka měla zkušenost s výukou ve škole, v níž byly pouze 2 učebny s interaktivní tabulí, a ve škole, v níž měla k dispozici interaktivní tabuli každou hodinu. Vliv interaktivní tabule na kvalitu vyučování v prvně jmenované škole byl kvůli frekvenci možnosti využití nulový. V druhé jmenované škole měla tabule velký přínos pro vyučování, zvláště při možnosti využití internetu. Žáci prvního ročníku se učili přímo z interaktivní učebnice. Tuto aktivitu střídali s jazykově pohybovými aktivitami v jazykové herně.

Starší ročníky sledovaly filmy v anglickém jazyce, a to podle zájmu jednotlivých tříd (ty se velmi lišily – od anglicky komentovaných fotbalových zápasů, přes hrané filmy ze života mládeže, až po dokumenty...), a následně se o tématu diskutovalo.

V první škole autorka využívala alespoň počítačovou techniku. Počítače mají tu přednost, že na nich může každý žák pracovat vlastním tempem a nadanější žák si může navolit složitější programy. Je výhodné počítače využívat při individuálních písemných testech, a to i u dyslektiků, přičemž si mohou určovat vlastní tempo. Ostatní žáci mohou zatím pracovat každý na svém úkolu.

Důležitou součástí výuky jazyka je konverzace. Na interaktivní tabuli lze uvést společné téma, na jehož základě se diskutuje. Na počítači si pak může žák vyhledat oblast svého zájmu a diskutovat s učitelem nebo se spolužákem. Těmito dvěma způsoby je vhodné doplňovat práci s učebnicovým či jiným textem.

Zelinková dále rozpracovává *obecná doporučení inspirovaná uvedenou mezinárodní konferencí s dyslektickou tematikou*:

- multisenzoriální přístup (vizuální, auditivní, kinestetický a taktilní),
- postup od konkrétního k abstraktnímu a využití názorných pomůcek
- postupovat od známého k neznámému (postup až po zvládnutí předcházejícího tématu),

- postup po malých krocích (zvyšuje sebedůvěru),
- vytvářet modelové situace, využívat kontext,
- zpětnou vazbu užívat těsně po výkonu,
- učit žáky myslet nahlas,
- zdatnější mohou pomáhat slabším,
- angažované učení (mluvení více o aktivitě žáka než o aktivitě učitele – učení o tom, jak se učit),
- zlepšení v jednom jazyce zvyšuje sebedůvěru (pozitivní transfer), a ovlivňuje tak zvládání jazyka cizího (Zelinková 2002, s. 292, 293).

Dále se Zelinková zabývá konkrétně *metodikou výuky slovní zásoby a gramatických kategorií*:

- osvojování slovíček přímo v návaznosti na situaci,
- k osvojování slovíček a idiomů lze využít různé aktivity (pantomimu, pohyb, gestikulaci, neverbální odpovědi, písničky s pohybem, rytmiizaci,
- definování předmětů celou větou (např. co se s řečeným předmětem dělá, k čemu se využívá),
- vytvářet příležitosti k soustavnému opakování (různý kontext, sociální komunikaci, hraní rolí, dramatizace),
- barevné kostky pro jednotlivé slovní druhy k vyjádření struktury vět,
- vysvětlovat, jaké struktury má cizí jazyk společné s mateřským a jaké rozdílné (Zelinková 2002, s. 293).

Při *čtení*:

1. Učitel vypráví příběh, ukazuje obrázky, seznamuje orientačně s novými slovíčky.
2. Žáci příběh dramatizují, kreslí, vyjadřují pomocí pantomimy.
3. Učitel příběh přečte, pak ho přečtou žáci.

Předtím si lze ještě ve třídě příběh rozdělit podle částí do skupin, a každá pak předvádí a vypráví vybranou pasáž (Zelinková 2002, s. 293).

4.5 Hledisko neurovědy

Jedním z nových trendů je výuka jazyků s využitím poznatků neurovědy. Usiluje se v ní o vybudování nových neuronových spojení v mozku, které umožňují vstřebání jazyka přirozeným způsobem. Mimo jiné jde např. o vytvoření správné reprezentace v češtině neznámých zvuků z angličtiny (viz výslovnost hlásek „th“, „w“, „r“). Při poslechu odlišných hlásek nejsme ze začátku schopni diferencovat slova (u expresivní formy jazyka jde o správný motorický obraz hlásky v mozku). Mozek již navyklý na přemýšlení v mateřském jazyce nemá přirozenou schopnost vstřebat nové zvuky a pravidla. Při učení se angličtině je nezbytné vystavit se buď jejímu dlouhodobému působení, nebo aktivně trénovat mozek. Účinné je mnohonásobné opakování (Becková 2014, s. 15). Při vystavení se dlouhodobému působení cizího jazyka záleží také na některých dalších faktorech. Pro vstřebání cizího jazyka nemáme např. k dispozici stejný časový rozsah jako pro získání kompetencí ve svém rodném jazyce. Dále se také lišíme v psychických dispozicích. Na druhou stranu při opakovaném působení anglických textů se může při dobré motivaci zlepšovat sluchová diferenciací, a může zde pak platit zákon o přerůstání kvantity v kvalitu. Platí tedy poznatek vyplývající jak ze závěrů neurovědeckých výzkumů i výzkumů dalších, a to že *základem je opakování*. Zde je znovu nutné zdůraznit, že opakovat neznamena pouze drilovat, ale opakovat lze aktivně a *v různém kontextu*.

4.6 Podmínky důležité pro práci s dyslektiky

Zelinková shrnuje 3 základní podmínky pro práci s dyslektiky:

1. *podnětné školní prostředí pro všechny žáky bez rozdílu,*
2. *informovanost všech učitelů o poruše konkrétního žáka,*
3. *podrobná psychologická i pedagogická diagnostika (Zelinková 2002, s. 294).*

Podnětné školní prostředí znamená využití všech dostupných prostředků k multisenzorické metodě vyučování. Jejich množství nemá ale být přehnané a zatěžující. Měli bychom zachovávat výběrovost.

Při plánování hodiny se ptáme, co chceme žáky naučit, dále v čem by mohli být žáci úspěšní, jak je budeme hodnotit, a porovnáváme požadované znalosti s tím, co je žák schopen zvládnout. Přemýšlíme nad strategiemi získávání vědomostí a dovedností, jak udržet žákovskou pozornost, jak je emocionálně zaujmout, jakým způsobem si žáci informace zapamatují, kde si je ověří... (Bartoňová 2014, s. 60).

4.7 Hodnocení a klasifikace

U žáka s dyslexií lze hodnotit kladně zvládnutí reálií, které žák umí v českém jazyce. Dále pokud žák píše slovo tak, jak ho slyší (foneticky), lze takové slovo považovat za naučené a pouze opravit zvlášť na kartičku pravopis. Čtení textu, který zná žák částečně z paměti, lze také ocenit. Je třeba zadávat zvládnutelné věty (Zelinková 2009, s. 175). Uvedené metody působí motivačně, protože v nich žák s dyslexií může být úspěšný a úspěch má silný motivační náboj.

5 Techniky čtení

V dnešní době je kladen důraz na porozumění textu a jsou známy také různé techniky výuky čtení oproti době před rokem 1989, kdy byla uznávána pouze metoda analyticko-syntetická. Jak uvádí Zelinková, tak u jedinců s dyslexií nedojde jak při analyticko-syntetické metodě, tak při metodě genetické k spojování písmen do slov (k hláskové syntéze). Na technice čtení také závisí (spolu s rychlostí a správností čtení) i porozumění. To znamená, že předtím, než jedinec porozumí přečtenému, musí zvládnout technickou stránku čtení na odpovídající úrovni (Zelinková 2009, s. 41, 42). Proces čtení zahrnuje fonologickou stránku, syntax, pracovní paměť, sémantiku a hláskování (spelling). Fonologická stránka tvoří sice pouze jednu ze stránek procesu čtení, ale pro počáteční čtení se jeví jako nejdůležitější mechanismus. Později se díky němu dítě orientuje např. v gramatice, což také umožňuje porozumění textu a zvládnutí psaní. Děti s dyslexií mívají nedostatečně rozvinutou analýzu, syntézu a uvědomělost spojení hláska-písmeno. Pracovní (krátkodobá) paměť je důležitá pro dekódování a rozpoznávání grafémů a slov, která jsme právě přečetli. Delší slovo nebo složitější vztahy mezi zvukovou a psanou částí jazyka si činí větší nároky na pracovní paměť a zpomalují čtení. Sémantika se týká porozumění slovům, čehož se docílí budováním slovní zásoby a používáním jazyka i mimo školu a porozumění syntaxi umožňuje porozumět různým významům slov v různém kontextu. U dětí s dyslexií je nutné vycházet z jejich aktuální jazykové úrovně, individuálního učebního stylu a naučit je účinným učebním strategiím – *metakognitivním technikám* (Bartoňová 2014, s. 55, 56).

5.1 Nejpoužívanější metody výuky čtení

U nás nejpoužívanější metodou je metoda *analyticko-syntetická*, jejíž základ tvoří slabikování a hláskování slov. Slovo se skládá ze slabik a slabiky z hlásek, které spojujeme s písmenem (analýza). Opačný postup se nazývá syntéza. Uvádí se, že pro český jazyk je tato metoda nejpřirozenější. Problémem ale je, že k výuce čtení pomocí této metody dochází v době, kdy ještě není u dítěte spolehlivě ukončen vývoj schopnosti k analýze a syntéze a diferenciaci slov, slabik a hlásek. Zvláště pak dělá potíže dětem s porušením zrakové analýzy, syntézy a diferenciaci (Jucovičová aj. 2008, s. 16, 17).

Při metodě *globální* se dítě učí vnímat celé slovo najednou, přičemž je nedělí na menší celky. Globální metoda je náročná na paměť a dítě se při ní učí nazpaměť slova, a poz-

ději i věty. Není vhodná při porušeném zrakovém vnímání a zrakové paměti (Jucovičová aj. 2008, s. 17)

Při metodě *genetické* se hláskují celá slova, neslabikuje se. Rozvíjí se hlavně schopnost fonemického sluchu s důrazem na hláskovou analýzu a syntézu. Žáci si osvojují nejprve velká tiskací písmena – čtou je i píšou, později takto zvládnou i slova a věty. Následuje poznávání malých tiskacích písmen. V celém průběhu se paralelně učí jak čtená tak psaná forma, ale od začátku i porozumění. Nevhodná je tato metoda pro žáky s porušenou krátkodobou sluchovou pamětí (po vyhláskování slova si již nejsou schopni pamatovat jeho začátek), někdy i s narušenou hláskovou nebo zrakovou analýzou a syntézou a zrakovou pamětí (Jucovičová aj. 2008, s. 17, 18).

V anglofonní oblasti jsou užívány pro výuku čtení dvě základní metody:

- poznávání celých slov (look and say),
- analyticko-syntetický přístup (phonic approach).

Poznávání celých slov se v našem pojetí nazývá globální čtení celých slov. O druhém jmenovaném přístupu již bylo pojednáváno v předcházejících kapitolách.

Při poznávání celých slov se užívá tzv. *classroom language* uváděný v zadní části anglických učebnic (např. Pojd' sem. Vezmi si sešit. Polož na lavici... Nakresli... apod.). Při tomto způsobu se slova bez hláskování a slabikování spojují s obrázkem. K tomu lze využít vytváření obrázkových slovníků (nebo využívání stávajících – pro starší děti), hry pexeso (*Memory game*, *Make a pair* – podle situace i pro starší žáky), vyhledávání známých slov v textu, čtení textu s předem nacvičenými slovy, nebo spojování stejných slov napsaných různým typem písma.

Při analyticko-syntetické metodě lze zvětšit text, číst zvlášť obtížná slova, skládat je z písmen nebo podtrhovat méně známá i neznámá slova v textu učebnice. Teprve potom žáci text poslouchají z nahrávky, od učitele vcelku a po větách, mladší žáci neznámé slovo vytleskávají, poté čtou nahlas po větách. Teprve v této fázi může být zařazen překlad (ale většinou ne doslovný). Porozumění textu se procvičuje ilustracemi, tvořením otázek a vyhledáváním odpovědí (Zelinková 2009, s. 171, 172). U nejstarších žáků (cca 8. a 9. třída) můžeme použít text ve dvou variantách, kdy v každém z nich chybějí jiné informace a žáci si je vhodně zvolenými otázkami mají vzájemně doplnit. Před vlastním čtením textu zařazujeme základní otázky, které se týkají tématu následně čte-

ného textu a usnadňují orientaci v něm. To spojíme s vyhledáváním klíčových slov, a tím učíme žáky zároveň, jak mají s novým textem pracovat (metakognitivní strategie).

5.2 Speciální metodika čtení pro jedince s dyslexií

Podle Grace M. Fernaldové, která se věnovala jako jedna z prvních péči o dyslektické děti a při výuce psaní a čtení (kromě překonávání emocionálních potíží u dětí) používala multisenzorický přístup, byl stejným způsobem vyučován i cizí jazyk. Multisenzorický přístup byl založen na čtyřech senzorních modalitách: *vizuální*, vytvoření přesné vizuální představy slova, *auditivní*, jasné vnímání sluchové podoby slova, *kinestetické* a *taktilní*. Při výuce cizího jazyka řekl učitel jednoduchou větu, naučil ji děti přesně vyslovovat, a pak ji napsal na tabuli. Žáci ji dostali napsanou velkými písmeny na pruhu papíru. Nejprve ji prstem obtahovali a zároveň předčítali. K obtahování se vraceli tak dlouho, dokud danou větu nenapsali správně. Opakovaným obtahováním a psaním dochází k automatizaci (Pokorná 1996, s. 33, 34). U mladších žáků, během počáteční výuky cizího jazyka, by se tato metoda dala použít jako jedna z metod výuky psané části cizího jazyka, nejprve u slov, později i u krátkých vět. Problémem tu ale bude časová náročnost. Také se musí vzít v úvahu, v které třídě základní školy děti s cizím jazykem začínají.

Fernaldová vypracovala dva způsoby učení čtení a psaní (jejichž výuku vzájemně neodděluje). Slova k procvičování se vybírají podle jejich frekvence v jazyce. Při prvním typu je postup tento:

1. Učitel píše slovo a zároveň ho předčítá – žák ho sleduje a poslouchá.
2. Žák obtahuje učitelem napsané slovo a zároveň ho čte.
3. Následně žák slovo kopíruje nebo čte a nahlas si ho diktuje (pečlivě vyslovuje a mluví ve stejném tempu, jako píše).
4. Poté žák píše slovo z paměti. Při nezdaru se opakuje bod 2. Pokud je slovo napsáno správně, je založeno do kartotéky (později používané při slohovém cvičení – žáci do ní mohou nahlížet).
5. Během pozdějších fází může být vypuštěna fáze obtahování. Žák sleduje učitele při psaní slova, slovo přečte, pak si slovo napíše, přičemž si ho sám diktuje.
6. V dalším stádiu pouze sleduje učitele při psaní, a potom se sám pokusí slovo napsat.
7. V ještě vyspělejší etapě se učí slovo pouze opisovat.

8. Nejvyspělejší fází je pak psaní podle diktátu (Pokorná 1996, s. 33).

Z výše uvedeného postupu vyplývá, že je velmi důležité s multisenzorickou výukou čtení a psaní začít co nejdříve, aby bylo možné jednotlivé fáze této metody realizovat v rámci běžné výuky, v běžné třídě ZŠ, a to postupně a vzhledem k věku, aby tak bylo možné postupovat během celé školní docházky a dostat se na vyšší úroveň čtení.

Druhá metoda Fernaldové je co do postupu jednodušší, ale opakuje se nejméně třikrát:

1. Žák přečte slovo.
2. Dále slovo dvakrát napíše a zároveň se dívá na předlohu.
3. Poté napíše slovo z paměti.
4. Nakonec zkusí slovo vyhláskovat (při tom se opět může dívat na předlohu).

Žáci sledují průběžně, kolik slov se naučili napsat. Spolu s touto metodou však Fernaldová používala *metodu analýzy*, jejíž pomocí odhalila všechny příčiny odporu ke čtení a psaní u konkrétního dítěte, a *metodu znovuvybavení*, která měla obnovit u dítěte chuť ke čtení, psaní a počítání pomocí náhradních pozitivních stimulů (Pokorná 1996, s. 33). Tato metoda by se dala použít ve speciální třídě pro žáky se SPU, případně v běžné třídě v počátečních fázích výuky a předcházet by jí mohla metoda syntézy (viz podkapitola 2.2 Jednotlivé deficity).

Popisem dalších metod čtení vhodných i na druhém stupni ZŠ se zabývá Michalová. Uvádí tyto metody:

- přípravné čtení,
- párové čtení,
- stínové čtení,
- čtení v duetu,
- poslouchání textu předčítaného rodiči.

Při *přípravném čtení* učitel procvičuje se žákem předem vypsaná obtížná slova (nácvičná slova), poté spolu hovoří o textu a domýšlejí jeho obsah, dále čte učitel (žák ho sleduje) a nakonec čte dítě samo.

Párové čtení vychází z libovolně zvoleného textu a je vhodné i pro čtení s rodičem. Dítě čte nejprve společně s učitelem (simultánně), který přizpůsobuje tempo a při chybě udělá pauzu a jemně dítě navede na správné přečtení a porozumění. Dítě čte jednoduché nebo zvládnuté pasáže samo. Používají předem domluvenou signalizaci (např. pokynutí

rukou), když chce dítě opět pomoci se čtením. Učitel nebo rodič oceňují zvláště samostatné opravení chyb.

Při *stínovém čtení* je učitel (terapeut, rodič) jedno slovo před žákem a žák částečně čte, částečně opakuje, a tím získává dobré čtenářské návyky a dobrý rytmus.

Čtení v duetu (dublované čtení) je podobné čtení párovému a učitel (nebo čtenářsky nadaný žák) čte s dítětem, přizpůsobuje mu tempo, případně vynechává snadná slova, která přečte dítě. Opět se stává kladem zvyšování sebevědomí, chuti do čtení a dobrých čtenářských návyků. (Pozor na záměnu s termínem *dvojití čtení*, což je nesprávná technika čtení, při níž si dítě čte nejprve potichu nebo polohlasně, až poté znovu nahlas.)

Při *předčítání textu dítětem* rodič aktivně poslouchá, opravuje chyby a vysvětluje neznámá slova. Tento způsob čtení účinkuje u dětí, které mají dobrou techniku čtení, ale nedostatky v porozumění.

Čtení pomocí čtecího okénka a šablony se využívá u výrazných obtíží a zamezuje jak zpětnému čtení, tak předbíhání ve čtení (viz PH a LH). Okénko postupně zakrývá přečtená slova. Postupně se rozšiřuje velikost okénka, až zabírá několik slov (zrakové rozpětí).

Dále se Michalová zmiňuje o *objasňování neznámých slov*. Lze je psát na kartičky a vytvořit si kartotéku obtížných slov k procvičování. (To se dá použít i při hodinách jazyka.) Můžeme s nimi hrát jistou variantu Kimovy hry apod. Dále uvádí *nácvik pomoci čtenářských tabulek a čtení pomocí magnetofonu*, o nichž se zde již nebudeme zmiňovat (Michalová 2001, s. 54–59).

5.3 Faktory ovlivňující vztah ke čtení

Z výzkumů posledních let vyplývá, že faktor nejvíce ovlivňující vztah dětí ke čtení ve třídě je způsob, jakým učitel strukturuje podmínky k učení, což také přímo ovlivňuje úroveň čtení na konci školního roku. Rovněž bylo zjištěno, že učení čtení je závislé na činnosti žáků během hodiny, na obsahu vyučování, ale také na chování učitele, které přímo ovlivňuje aktivitu dětí, a pouze nepřímo vlastní žakovské učení. Kromě uvedení výsledků těchto výzkumů přináší Bartoňová i souhrn faktorů, které ovlivňují co nejvhodnější přístup k dětem s dyslexií.

Faktory ovlivňující vztah ke čtení:

- kontext vyučování (patří sem typ školy, množství žáků ve třídě, úroveň a obsah vzdělání učitelů, věk žáků a aktuální vývojová fáze dítěte.),
- důkladná znalost obtíží žáka s dyslexií – umožňuje použití odpovídajících metod,
- kurikulum – jaká očekávání máme vůči žákovi, o co rozšířit výuku, v čem ji odlišit apod.,
- samotný žák – čím je nejvíce motivován, co víme o jeho učebním stylu, jak můžeme využít těchto informací k vytvoření IVP (Bartoňová 2014, s. 52–54).

Kromě rozvoje zrakové percepce je pro výuku mateřského jazyka důležitý rozvoj sluchové percepce, při němž se soustředujeme na nácvik naslouchání, cvičení sluchové orientace, sluchové paměti, sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, ale i vnímání a reprodukce rytmu (Jucovičová 2008, s. 7). A pokud se podíváme na nácvik fonemického uvědomění v anglickém jazyce, jeví se totožným s tím, co se v České republice nazývá právě rozvojem sluchové percepce, zvláště pak sluchové analýzy a syntézy. V počátcích výuky anglického jazyka by tedy bylo vhodné zařazovat cvičení rozvíjející právě uvedenou oblast. (Dítě v první třídě nemusí mít ještě dokončený rozvoj sluchové analýzy a syntézy.). Zařazujeme písničky, rytmizaci (tleskání, pohyb...), hry (např. dítě stojí zády k spolužákům, kteří vyslovují různá slova a zvuky v cizím jazyce...). Sluchovou analýzu a syntézu spojujeme i s obrázky věcí začínajících na danou procvičovanou hlásku apod. Námětů je opravdu hodně.

Empirická část bakalářské práce

Empirická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou a jsou v ní představeny výsledky průzkumu, který byl věnován aktuálně využívaným metodám výuky anglického jazyka pro žáky se specifickými poruchami učení na základních školách. Prezentuje i názory učitelů anglického jazyka na vhodnost a nevhodnost některých způsobů výuky žáků s dyslexií. Zabývá se i úskalími při používání některých metod. Je zde připomenut cíl, dále pak v úvodu práce formulované hypotézy, krátce je popsána použitá metoda rozhovoru a v jedné z kapitol je představen průzkumný vzorek učitelů anglického jazyka na základních školách.

Stěžejní úsek empirické části bakalářské práce je rozdělen do tří kapitol. Jedna z nich se zabývá hypotézami a zodpovězením otázek týkajících se těchto hypotéz, další zodpovídá otázky na vnímání rozdílů a shod mezi žáky s dyslexií a bez dyslexie v rámci výukových činností při hodinách anglického jazyka. Poslední ze tří uvedených kapitol popisuje vedlejší zjištění získaná během průzkumu.

6 Cíl a hypotézy

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké metody práce se žáky s dyslexií se na hodinách anglického jazyka v současnosti používají. Za tímto účelem byly shromážděny teoretické informace o současných znalostech o SPU a světových trendech. Vzhledem k rychlosti šíření informací pomocí informačních technologií, jsou některé současné trendy známy i mezi našimi učiteli anglického jazyka. Jejich informovanost ovšem také vychází z charakteru jimi vyučovaného předmětu, neboť anglický jazyk je i hlavním mezinárodním komunikačním prostředkem, případně prostředkem k získávání informací.

Za účelem zjištění nejčastěji používaných výukových metod byly stanoveny tři hypotézy:

- 1. Speciálně pedagogické metody se častěji používají ve třídách s menším počtem žáků než ve třídách s větším počtem žáků.*
- 2. Při výuce anglického jazyka se používají častěji učebnice než audiovizuální pomůcky.*
- 3. Při zkoušení se častěji používá zkrácená písemná práce než ústní zkoušení.*

7 Analýza výchozí situace a použitá metoda

V současné době je nařízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR zavedení druhého povinného cizího jazyka nejpozději do 8. ročníku základní školy. Pokud tento požadavek mají zvládnout i žáci se specifickými poruchami učení, je nezbytné, aby pro výuku cizího jazyka byly využívány i speciálně pedagogické metody. Ty se ovšem mnohdy kryjí s moderními výukovými metodami založenými na multisenzoriálním vnímání. Pomocí metod využívajících všechny smysly se stává výuka srozumitelnější a zábavnější a žáky tak méně zatěžuje. Nevíme však, jakým způsobem a jakou měrou jsou moderní výukové prostředky vnímány a které metody se používají více než jiné. Autorka je sice přesvědčena o významné úloze informačních technologií při výuce cizího jazyka, ale stále klade stěžejní význam na užívání učebnic a jejich kvalitu. To podle ní zajišťuje systematickosti, konstantnosti a ucelenosti znalostí jazyka. Nejeftektivnější způsob výuky je podle autorky kombinace užití učebnic, informačních technologií a ostatních materiálů, pomůcek a aktivit s mírnou převahou používání učebnice. Kvalitní učebnice by měla již obsahovat časově a tematicky vhodné náměty aktivit, ideálně aktualizované na netu.

Pro průzkum byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru s pevně danými otázkami, která je sice časově a logisticky náročná, jsou však díky ní zjištěny bezprostřední odpovědi. Díky této metodě je zajištěna volnost a pružnost získávání údajů, dále existuje možnost přeformulovat otázky, pokud si tázaný není jistý, a lze klást dodatečné dotazy (Gavora 2010, s. 136–140), když víme, že dotyčný má chuť hovořit a svěřit se s informacemi nad rámec položené otázky.

Průzkumné otázky, kterých je dvacet, byly rozčleněny do kategorií již při sestavování rozhovoru. První čtyři otázky zjišťují všeobecné informace a zajišťují validitu celého rozhovoru. Odpovědi na otázky 5–9 zodpovídají první hypotézu, otázky 10 a 11 zjišťují rozdíly a shody v konkrétních aktivitách mezi žáky s SPU a bez SPU, otázky 12–17 ověřují druhou hypotézu a závěrečné tři otázky zkoumají odpovědi týkající se třetí hypotézy.

Rozhovory, které začínaly pozdravem, pokračovaly představováním a krátkým hovorem uvolňujícím atmosféru, byly vedeny v klidném prostředí učitelských kabinetů, v jednom případě v prázdné sborovně a v jednom případě v prázdné třídě. Jako nejdůležitější moment se ukázal osobní kontakt v předem odhadnutém vhodném čase (těsně po obědě,

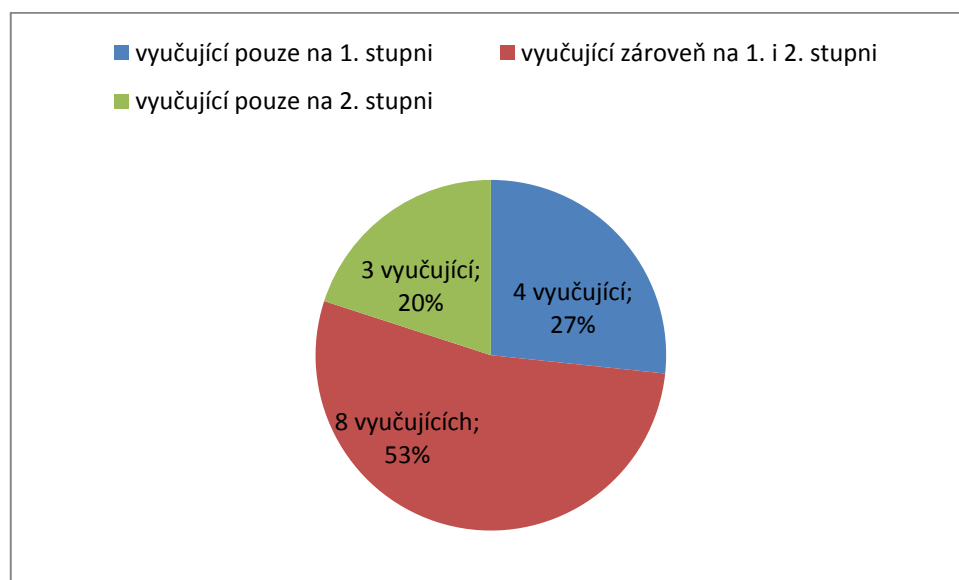
po vyučování, po reedukačním kroužku, či o volné hodině). V některých případech bylo třeba nejprve kontaktovat vedení školy, v jiných sekretářku, případně přímo samotného vyučujícího. Bylo nezbytné se pružně přizpůsobit stávající situaci.

8 Průzkumný vzorek

Výběr průzkumného vzorku byl náhodný. Nejprve byl veden snahou zjistit si s předstihem údaje, které školy navštěvují žáci s dyslexií. Během přípravy průzkumu však bylo zjištěno, že tito žáci se nacházejí na všech školách, na nichž byly vedeny rozhovory. Pouze na dvou ze čtrnácti náhodně vybraných škol tvrdili, že na jejich škole se žádní žáci se SPU nenacházejí.

8.1 Složení tázané skupiny učitelů

Průzkumný vzorek sestává z patnácti náhodně vybraných učitelů, z nichž 4 učí anglický jazyk pouze na prvním stupni, 8 pedagogů učí anglický jazyk zároveň na prvním i druhém stupni a 3 z nich učí pouze na druhém stupni základní školy. První otázka řízeného rozhovoru tedy zněla: *1. Jaké učíte ročníky?*



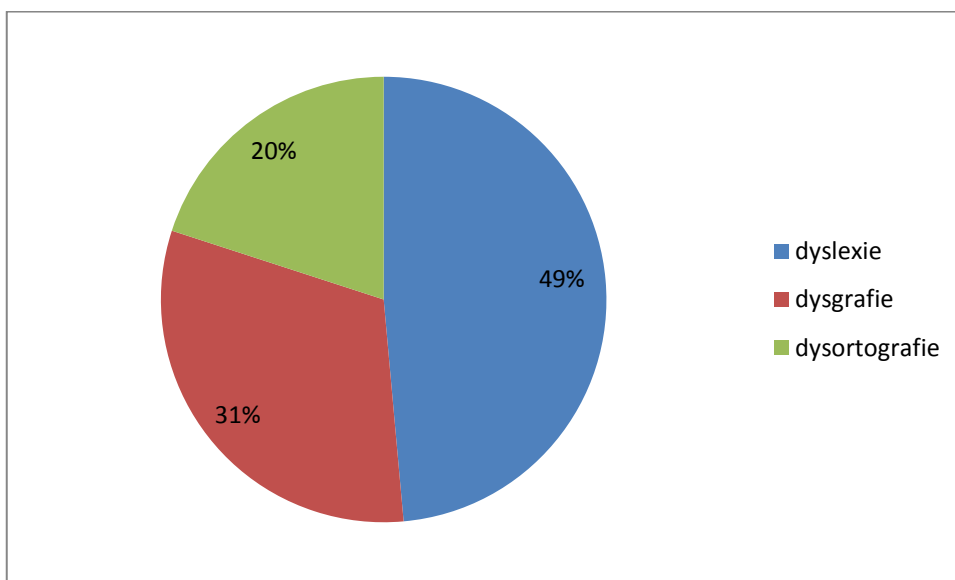
Graf 1: Složení respondentů

Dále jsme se zeptali: 2. *Máte v některé ze tříd, v nichž vyučujete anglický jazyk, žáka/žáky se specifickými poruchami učení?* Také jsme položili otázku 3. *Pokud aktuálně neučíte žádného žáka se SPU, měla jste/měl jste s učením žáka se SPU angličtině zkušenost?*

Všichni učitelé, kteří se zúčastnili průzkumu, učí nebo učili alespoň jednoho žáka s dyslexií. Všichni z nich mají povědomí o potížích, kterými žáci se SPU trpí. Tento počet žáků se SPU je pohyblivý. Následující graf procentuálně zobrazuje rozložení druhů SPU mezi žáky zkoumaného vzorku učitelů.

8.2 Rozložení druhů specifických poruch učení mezi žáky

4. *O jaký druh SPU se u tohoto žáka/těchto žáků jedná/ jednalo?*



Graf 2: Rozložení SPU mezi žáky zkoumaného vzorku učitelů

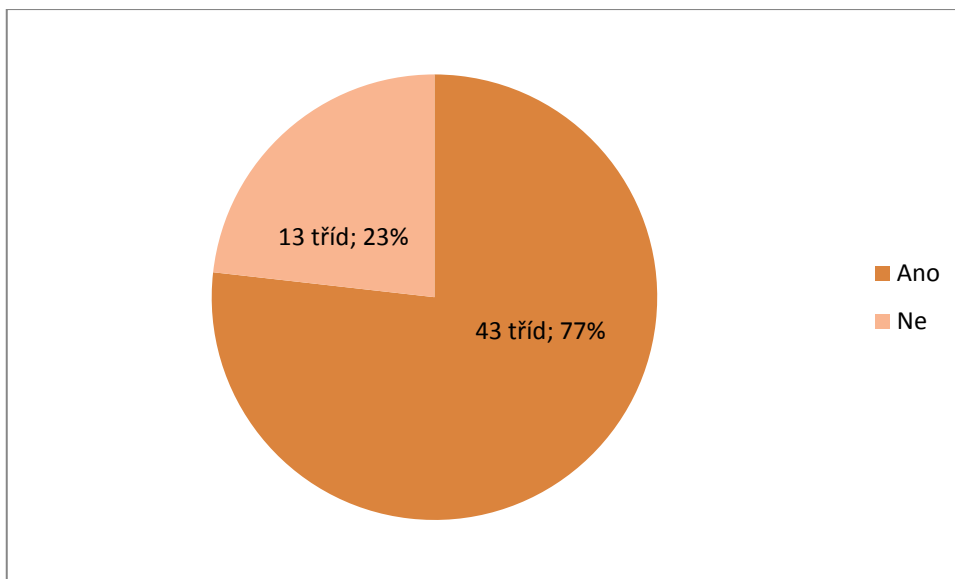
Z grafu je patrné, že dyslexie je mezi žáky se SPU, v rámci zkoumaného vzorku, zastoupena nejčastěji. Potíže, které vnímají učitelé jako nejvýznamnější (viz otázka č. 10 – rozdíl v aktivitách), odpovídají právě popisu této SPU. Popisu dyslexie byla v teoretické části věnována druhá kapitola.

9 Vliv počtu žáků na využití speciálně pedagogických metod

V této kapitole odpovídáme na jednotlivé otázky z rozhovoru vedeného s jednotlivými učiteli. Každý učitel učí různý počet tříd vzhledem k jeho dalšímu úvazku. 15 tázaných učitelů vyučuje dohromady v 56 třídách.

9.1 Dělení žáků do skupin na hodiny anglického jazyka

5. Jsou vaše třídy děleny do skupin?



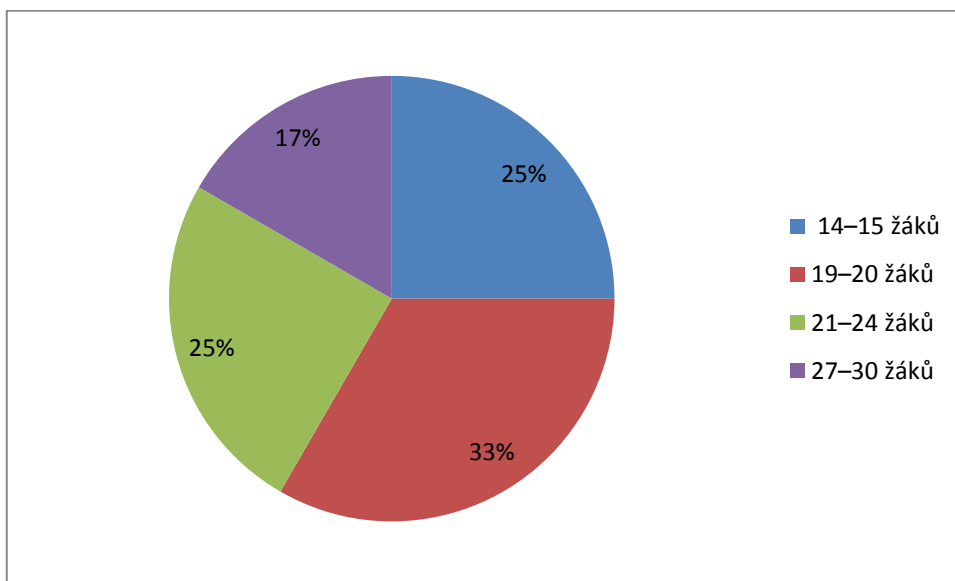
Graf 3: Poměr tříd dělených a nedělených do skupin

Z grafu je patrné, že většina tříd (t. j. 43 z 56) je na hodiny anglického jazyka dělena. Otázkou však zůstává, kolik je reálně žáků v jednotlivých skupinách. Byl zkoumán počet žáků jak v dělených tak v nedělených třídách. V některých případech se může rovnat počet žáků v nedělené třídě množství žáků v dělené třídě. Uvedená situace souvisí s nerovnoměrným rozložením žáků na libereckých (příp. pražských) školách. Kromě spádovosti hrají roli i jiné faktory, jako je prestiž školy, sociální složení žáků, obecně vnímaná kvalita výuky jazyků a výpočetní techniky, sportovní zaměření apod.

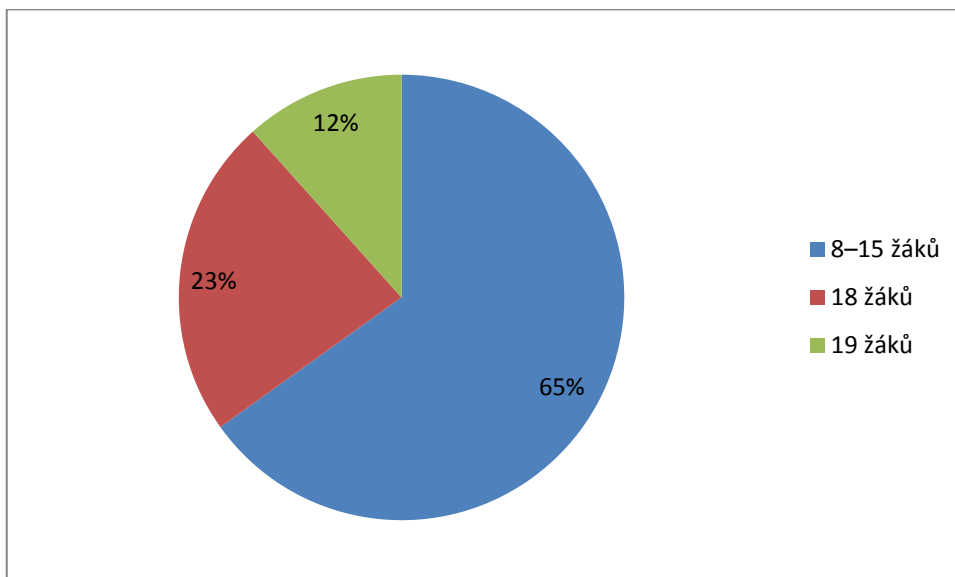
9.2 Počty žáků ve skupinách při výuce anglického jazyka

Dva následující grafy znázorňují rozložení počtu žáků v nedělených třídách na anglický jazyk a ve skupinách v rámci tříd dělených na anglický jazyk. Na nedělené třídy je také nahlíženo jako na skupiny. Otázka tedy byla položena jak učitelům, jejichž třídy jsou na anglický jazyk děleny, tak učitelům, jejichž třídy se na hodiny anglického jazyka nedělí.

6. Kolik žáků je v jednotlivých skupinách na anglický jazyk?

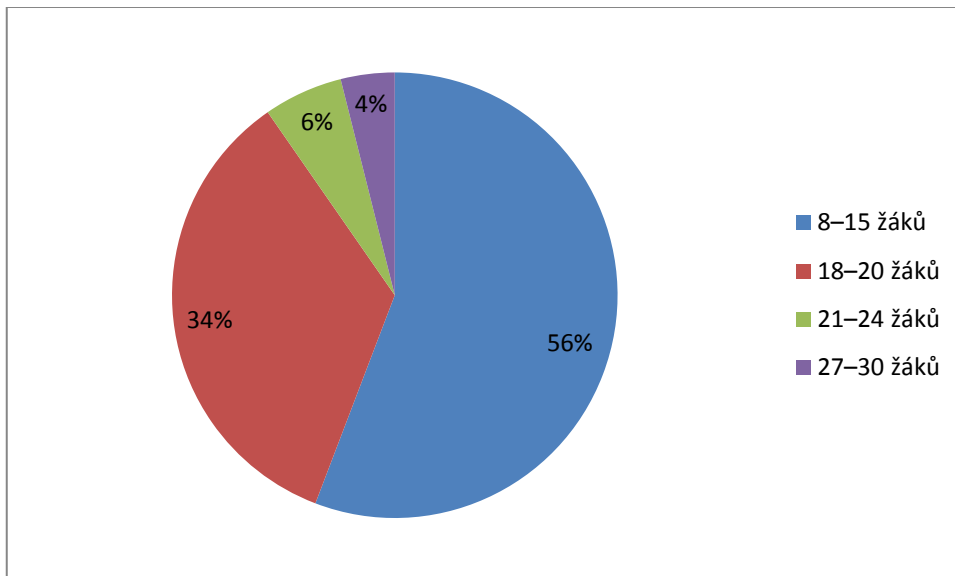


Graf 4: Počty žáků v nedělených třídách



Graf 5: Rozložení počtu žáků ve skupinách na AJ v dělených třídách

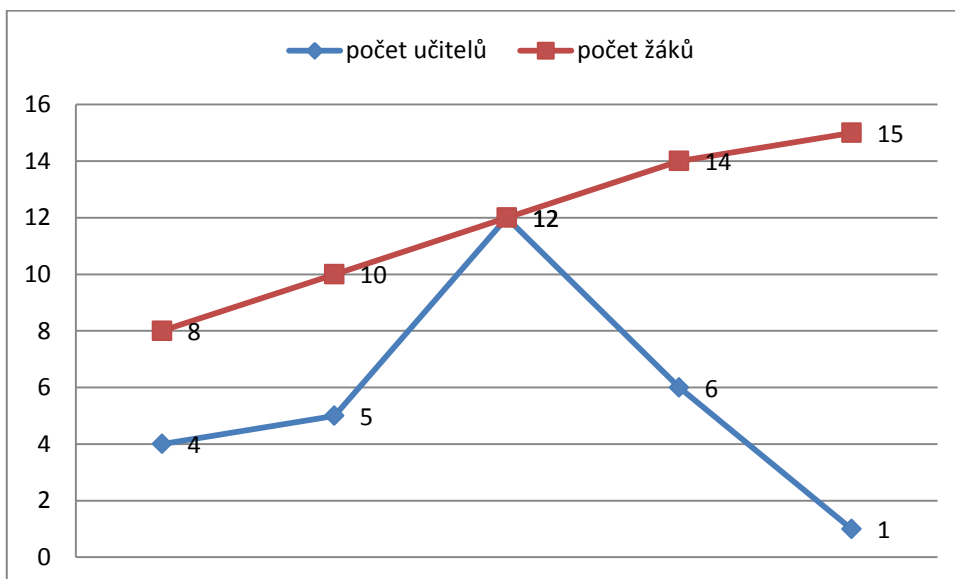
V 56 třídách, v nichž vyučuje 15 dotazovaných učitelů anglického jazyka, je nejčastější počet žáků ve skupině 8–15, což čítá cca 56%. Druhým nejčastějším počtem žáků ve skupině na anglický jazyk je skupina o 18–20 žácích, jejíž zastoupení z celkového počtu skupin činí cca 34%.



Graf 6: Frekvence počtu žáků ve všech zkoumaných skupinách

Dále nás zajímalo, jaké jsou představy námi dotazovaných učitelů o ideálním počtu žáků, s kterým se jim nejlépe na hodinách anglického jazyka pracuje.

7. S jakým počtem žáků se vám při hodinách anglického jazyka nejlépe pracuje?

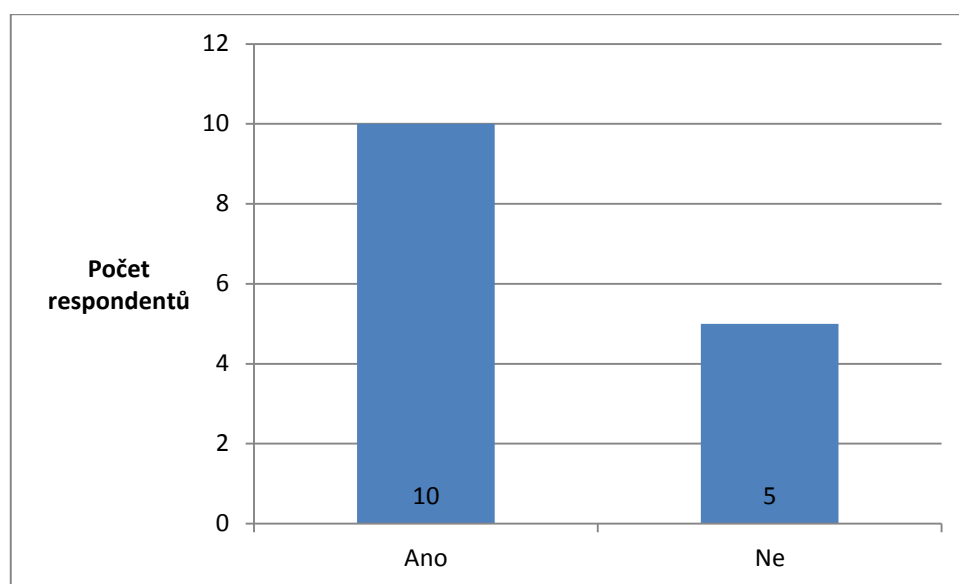


Graf 7: Ideální počet žáků ve skupině na anglický jazyk

Někteří z učitelů si zvolili rozsah ideálního počtu žáků, někteří udali pouze jeden ideální počet, proto se fakticky tyto skupiny množinově prolínají. Byl tedy zvolen graf spojnic-

cový, který nejlépe ilustruje nejčastěji se vyskytující názor na ideální množství žáků ve třídě. Z uvedeného grafu můžeme dobře vidět, že nejčastěji se vyskytující ideální počet je 12 žáků na skupinu. Tento počet byl zastoupen v odpovědích 12 učitelů z 15. Učitelé a učitelky anglického jazyka, při tomto počtu žáků, shodně uváděli možnost takové množství dále dělit na skupiny o menším počtu žáků (po 2, po 3, po 4 a po 6 žácích) v průběhu hodiny, a to jak při rozhovorech, tak i při skupinovém způsobu vyučování. Dále také někteří uvedli výhodu, že takovýto počet žáků mají lépe pod kontrolou, a lze se při tomto počtu i individuálně věnovat žákovi se SPU. V praxi to znamená, že učitel stihne během hodiny obejít všechny skupinky, pokud potřebují radu, případně se žákům může věnovat individuálně, nebo je může vyzkoušet přímo v této menší skupině. V neposlední řadě se dostanou žáci při tomto počtu několikrát během hodiny ke slovu i při frontálním typu vyučování.

8. Máte nebo měla/měl jste někdy žáka s SPU na hodinách anglického jazyka v nedělené třídě?



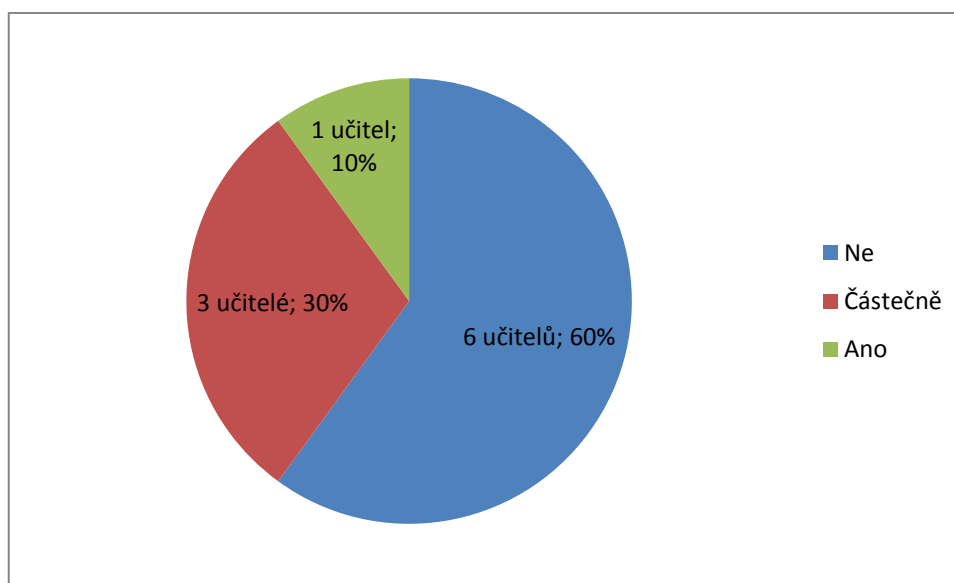
Graf 8: Přítomnost žáka se SPU v nedělené třídě

Informace z tohoto grafu se jeví jako alarmující, neboť učitelů, kteří měli žáka se SPU v nedělené třídě, je dvojnásobné množství. Zvláště pak, vezmeme-li v úvahu celkově vyšší počet žáků v nedělených třídách než ve skupinách z dělených tříd (viz Grafy 5 a 6), i když procentuálně tvoří nedělené třídy, v nichž učí nebo učili dotazovaní učitelé, z celkového počtu skupin na anglický jazyk pouze 23%. To však nic nemění na faktu, že v nich byli vzděláváni žáci se SPU. Navíc představa o ideálním počtu žáků při vyučování anglickému jazyku se týká nejen tříd se žáky se SPU, ale celkově se na hodinách

jazyka nejlépe pracuje se skupinou 10–14 žáků (viz Graf 7). Mezi 56 skupinami (zahrneme-li do tohoto počtu i nedělené třídy), které učí anglický jazyk námi dotazovaní učitelé, je jich 56%, které odpovídají ideální představě učitelů o počtu žáků na hodině cizího jazyka (8–15 žáků ve skupině). Velkou kategorii (36%) však představují i skupiny o 18–20 žácích, a to již neodpovídá potřebám věnovat se žákům individuálně. Žáci se při tomto počtu také dostanou méně ke slovu, což na hodinách jazyka, při nichž by měli především mluvit, je závada dosti podstatná. Počet žáků ve skupinách však neurčují samotní učitelé. Důvody budou pravděpodobně finanční a personální.

Následující graf také navazuje na předešlou otázku o přítomnosti žáků se SPU v nedělené třídě, a dává přímou odpověď na první hypotézu. Tato otázka *se týká pouze 10 respondentů*, kteří odpověděli na otázku, zda měli někdy žáka se SPU v nedělené třídě na hodinu anglického jazyka, kladně.

9. *Byl v nedělených hodinách časový prostor věnovat se individuálně žákovi se SPU?*



Graf 9: Prostor pro individuální práci se žákem se SPU na nedělených hodinách

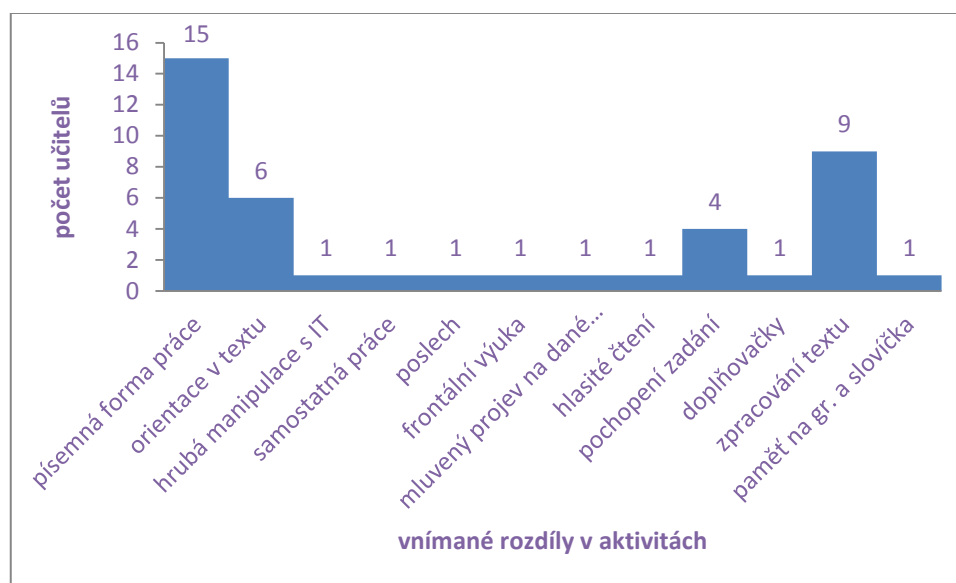
Z uvedeného počtu 10 respondentů 6 z nich odpovědělo, že na nedělených hodinách nebyl žádný prostor věnovat se individuálně žákovi se SPU, takže se metody práce s takovým žákem, podle slov učitelů, omezovaly na úlevy při písemných pracích. 3 respondenti odpověděli, že měli na nedělených hodinách částečně prostor věnovat se i individuálně žákovi se SPU (např. různými jinými multisenzoriálními metodami takovému žákovi vysvětlovat novou gramatiku). 1 z nich uvedl, že prostor pro individuální práci je při skupinové práci. Druhý respondent zdůvodnil možnost věnovat se žákovi se SPU při některých aktivitách, do nichž také zařazuje skupinovou práci. Třetí respon-

dent, který odpověděl na uvedenou otázku rovněž, že se žákem s dyslexií mohl pracovat i částečně individuálně, udal důvod snížený počet žáků ve třídě. Stejný důvod uvedl i respondent, který odpověděl ano. Skupinová práce je tedy důležitou metodou i při práci v nedělených početnějších skupinách. Tedy i učitelé, kteří uvedli, že v nedělených třídách byl prostor věnovat se žákovi se SPU, svými argumenty potvrzují, že možnost věnovat se individuálně žákům se SPU existuje pouze v menší skupině žáků.

10 Rozdíly a shody při činnostech během výuky anglického jazyka

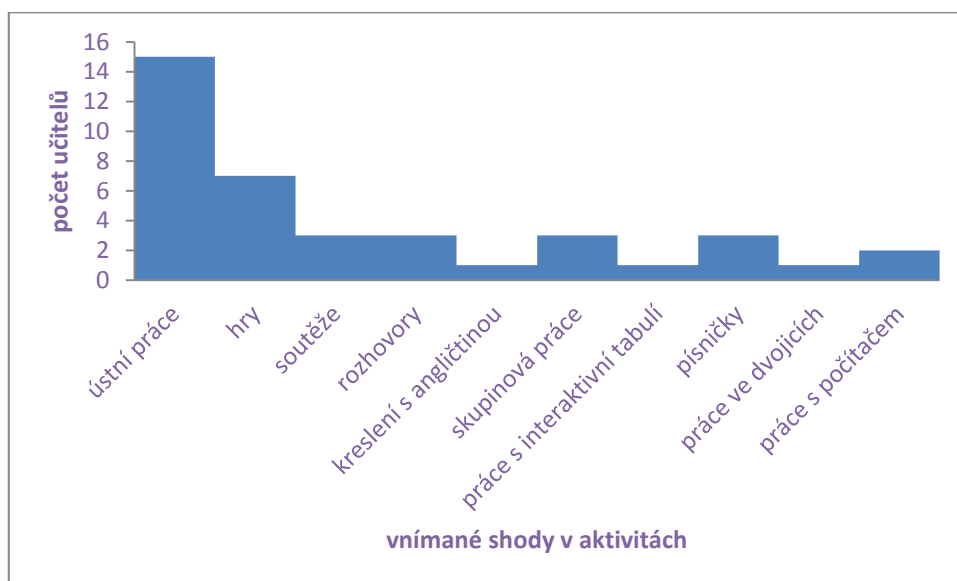
Protože se zabýváme stávající (a ne ideální) situací v možnostech kvalitní jazykové výuky na libereckých a části pražských škol, je třeba najít výukové aktivity, které mohou absolvovat jak žáci se SPU tak žáci bez SPU společně. Položili jsme tedy učitelům otázky, jimiž zjišťujeme činnosti, při nichž jsou mezi těmito žáky rozdíly a shody.

10. Při jakých aktivitách při hodinách anglického jazyka nejvíce vnímáte rozdíly mezi žáky se SPU a bez SPU?



Graf 10: Vnímané rozdíly v aktivitách mezi žáky se SPU a bez SPU (IT=interaktivní tabule)

11. Při jakých aktivitách jsou tyto rozdíly naopak nepatrné nebo žádné?



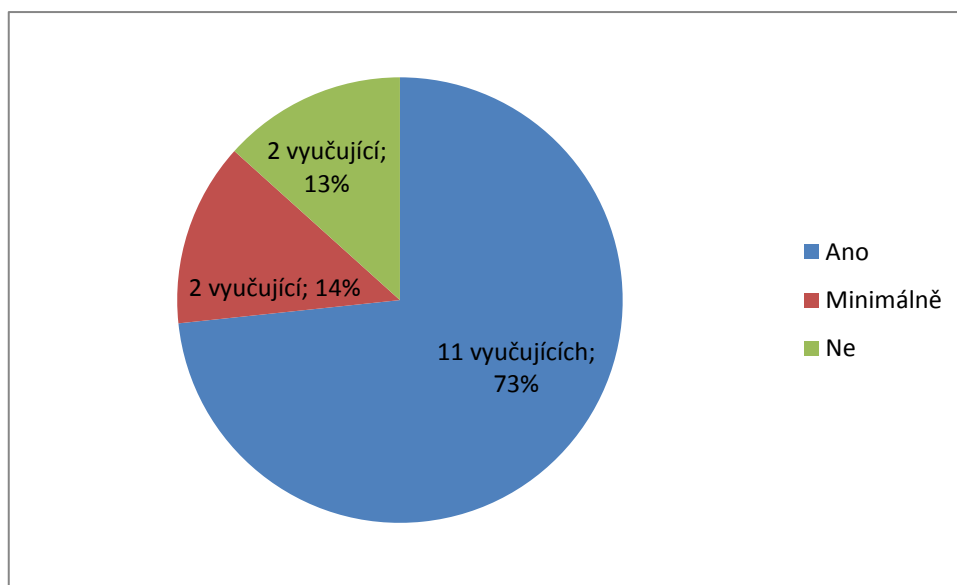
Graf 11: Vnímané shody v aktivitách mezi žáky se SPU a bez SPU

Největší potíže žákům se SPU podle slov tázaných učitelů způsobuje písemná forma práce, zpracování textu, orientace v něm a pochopení zadání. Nejmenší potíže naopak způsobuje ústní práce, hry, soutěže, rozhovory, skupinová práce, písničky a práce s počítačem. Činnosti, které žákům se SPU činí nejmenší potíže, rozvíjejí zároveň komunikační schopnosti v cizím jazyce a učí žáky nebát se mluvit. Určitým způsobem jsou tímto způsobem žáci komunikačně „otužováni“. A jsou tak vhodné i pro žáky bez potíží. Rozvíjení komunikativnosti by se mělo stát hlavním cílem vyučování cizímu jazyku.

11 Poměr využívání informačních technologií a učebnice při hodinách anglického jazyka

Tato kapitola se týká druhé hypotézy a zabývá se vzájemným poměrem využívání informačních technologií a učebnic, případně ostatních výukových technik.

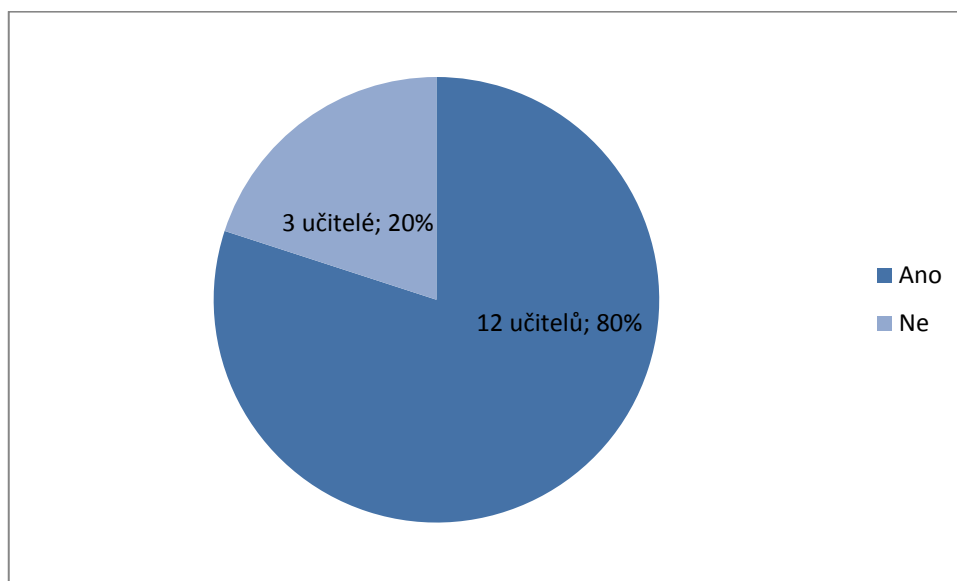
12. *Používáte k výuce anglického jazyka interaktivní tabuli?*



Graf 12: Používání interaktivní tabule mezi učiteli anglického jazyka

Jedna z učitelek minimální využívání interaktivní tabule zdůvodnila tím, že používá raději vlastnoručně vyrobené pomůcky a práci s interaktivní tabulí považuje za pasivní. Další, která by ráda interaktivní tabuli využívala, ji nemá k dispozici. Zbylí dva respondenti, kteří tabuli nevyužívají, uvedli jako důvod absenci pravidelného přístupu k interaktivní tabuli. Možnost přístupu k interaktivní tabuli se ukazuje jako stěžejní ve velké většině případů v námi zkoumaném vzorku učitelů. Navážeme tedy otázkou existence možnosti práce s interaktivní tabulí a jejím grafickým znázorněním.

13. Máte možnost využívat interaktivní tabuli během celé výuky anglického jazyka, nebo jen v některých hodinách?



Graf 13: Možnost využití interaktivní tabule v hodinách anglického jazyka

Možnost využívat interaktivní tabuli každou hodinu anglického jazyka má velká většina (12 z 15) dotazovaných učitelů. U 3 z nich není možnost využívat interaktivní tabuli každou hodinu, ale jejich postoj byl již zmíněn u předcházející otázky.

Následný dotaz o výhodách a nevýhodách využívání interaktivní tabule nám přináší široký záběr odpovědí, proto je zobrazen formou seznamu. Další otázka tedy zní:

14. V čem spatřujete výhody a nevýhody využívání interaktivní tabule při výuce anglického jazyka?

Výhody využívání interaktivní tabule v hodinách anglického jazyka:

- modernost a oblíbenost interaktivní tabule u dětí,
- možnost pouštění jednoduchých kreslených seriálů v angličtině,
- projekce filmů v originále s anglickými titulky,
- velký formát,
- variabilita a flexibilita – např. možnost hned doplnit neznámou slovní zásobu obrazově,
- možnost poslechu originální anglické výslovnosti,
- možnost připojení k internetu,
- možnost rychlé volby námětů podle převažujících zájmů na hodinách konverzace,

- zpestření práce s učebnicí,
- děti se víc hlásí,
- doplněk ostatních aktivit,
- možnost připoutat pozornost žáků k učebnici její naskenovanou formou.

Celkově vnímá většina ze zkoumaného vzorku učitelů práci s interaktivní tabulí jako přínosnou, ale stále doplňkovou. 2 učitelé ji využívají k prezentaci naskenovaných učebnic, aby tak lépe upoutali žákovskou pozornost k vlastní výuce. Pokud děti neznají nějaké slovíčko (např. název nějakého živočicha), může se najít nejen jeho překlad, ale spíše přímo obrázek vysvětlující význam daného slova. Výhodou se také jeví možnost flexibilně střídat doplňkové aktivity a také poslech rodilých mluvčích online. Velký formát, kterým interaktivní tabule disponuje, umožňuje sledovat sekvence filmů v angličtině. Interaktivní tabule přitahuje žákovskou pozornost, ale má i své nevýhody uvedené dotazovanými a shrnuté v následujícím seznamu.

Nevýhody využívání interaktivní tabule v hodinách anglického jazyka:

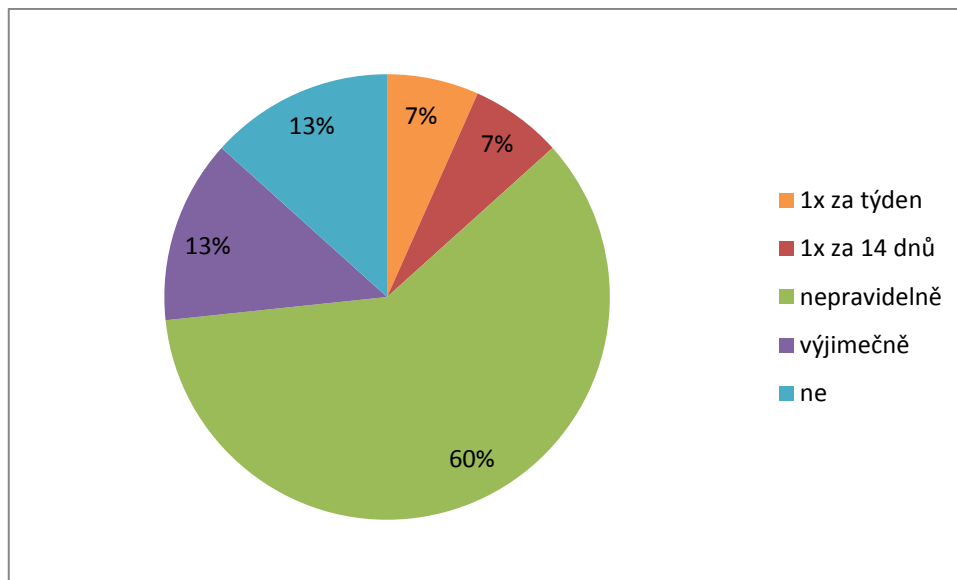
- aktivita pouze 1 žáka a pasivita ostatních, příp. jejich vyrušování,
- pasivní činnost – žák nic neprodukuje,
- časově náročná příprava (uvedl 1 respondent),
- nárok na schopnost ovládat moderní technologie,
- časová náročnost (žáci se nestačí se vystřídat),
- nemožnost zkontrolovat, zda se žák jazykové znalosti opravdu naučí,
- technické problémy (občas tabule nefunguje – uvedl 1 učitel),
- vede jen k procvičování (uvedl pouze 1 učitel)
- absence práce s rozsáhlejším textem,
- pouze doplňování,
- některé děti nezvládají manipulaci s tabulí (1 respondent),
- nepřítomnost obyčejné školní tabule vedle interaktivní (musí se pak příliš mnoho kopírovat).

Jako největší nevýhoda práce s interaktivní tabulí je jistá pasivita této činnosti, vnímaná všemi učiteli. Pouze 1 z nich nenašel žádnou nevýhodu při jejím využívání k výuce. Technické problémy udal také pouze 1 z učitelů a uvedená skutečnost souvisela s celkovým stavem technického vybavení školy. 1 z respondentů se zmínil o časové náročnosti přípravy materiálů. Zjistili jsme, že tedy práce na interaktivní tabuli je ná-

ročná především na aktivitu vyučujícího, ale ne na aktivitu žáků. Její výhradní používání by tak mohlo vést k naučené žákovské pasivitě.

Kromě interaktivní tabule existuje možnost na hodinách anglického jazyka využívat počítače. Na tuto problematiku se soustředíme v následujících dvou otázkách.

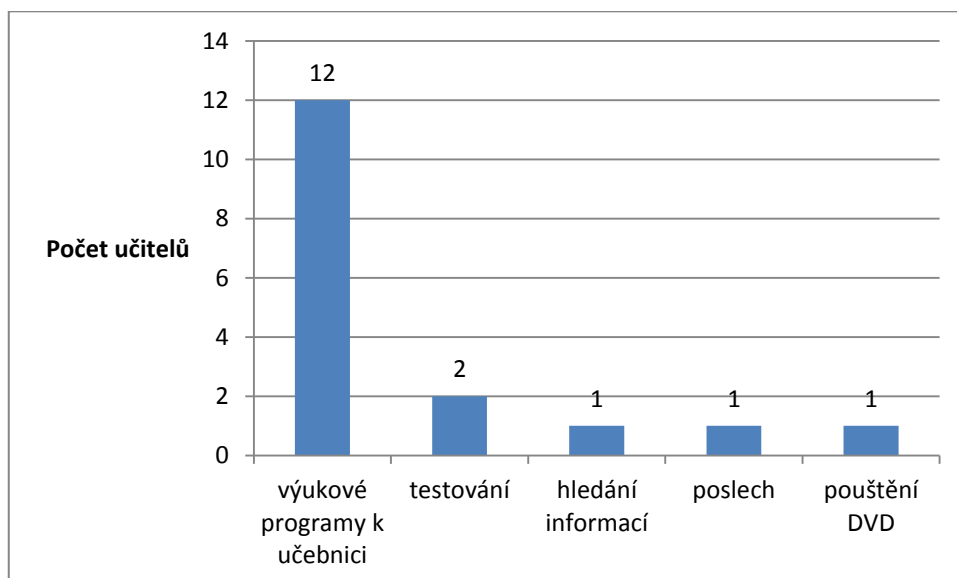
15. *Využíváte k výuce anglického jazyka počítačovou techniku?*



Graf 14: Frekvence používání počítačové techniky na hodinách angličtiny

Frekvence využívání počítačů je dána jejich umístěním v počítačové učebně, kterou si musejí učitelé zamlouvat dopředu se značným předstihem a jsou nuceni se v ní střídat.

16. *K jakým aktivitám využíváte počítače při hodinách anglického jazyka?*



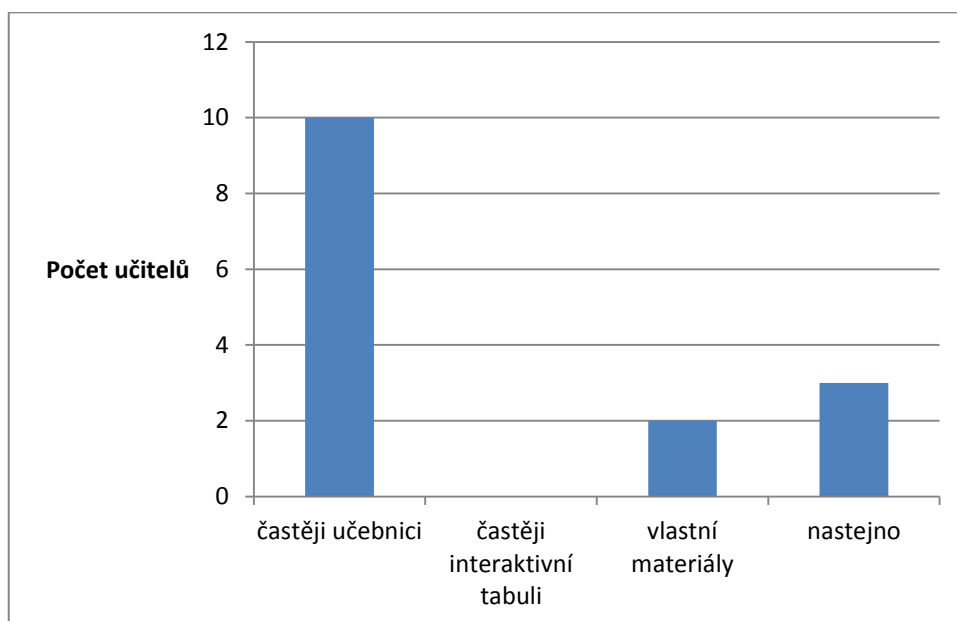
Graf 15: Aktivity realizované v počítačových učebnách

Nejčastější činností uskutečňovanou *na počítačích* je *procvičování gramatiky a slovní zásoby*, které je součástí výukových programů určených přímo k učebnici. Pokud učitelé uváděli učebnici, byla to pokaždé učebnice Projekt. Doplnkové programy k této učebnici jsou již dostupné online na stránkách *Oxford University Press*, což uvedla 1 z vyučujících. Jedna z učitelek uvedla, že používá počítače k individuálnímu testování žáka se SPU, přičemž si tento žák může volit vlastní tempo a ostatní zatím pracují na jiném úkolu ve výukových programech.

Záměrně užíváme názvu *počítačové učebny*, protože počítače v žádném z případů *nejdou součástí vybavení tříd*. Pouze 1 ze škol, v nichž se konal průzkum, se účastní projektu tablety do škol. Zatím v uvedené škole probíhá školení učitelů. V době konání rozhovorů nebylo možno zhodnotit přínosy práce s tablety přímo ve třídě.

Z odpovědí na předešlé průzkumné otázky jsme se dověděli, že většina ze zkoumaného vzorku učitelů má již *pravidelný přístup k práci s interaktivní tabulí*, kterou také většina z nich považuje za přínosné zpestření a doplnění výuky na hodinách anglického jazyka. Práce s počítači v počítačových učebnách je využívána méně často než interaktivní tabule, mimo jiné i kvůli horšímu přístupu do speciálních učeben, využívaných učiteli více předmětů. Většina učitelů ale také považuje za hlavní nevýhodu práce s interaktivní tabulí určitou míru pasivity činnosti i samotných žáků. Dotazovaní učitelé anglického jazyka dávají přednost *kombinaci různých druhů aktivit*, aby mohli jejich žáci vnímat *jazyk více smysly*. Jsou proto také oblíbené různé *hry* oceňované jak učiteli, tak i žáky. Učitelé stále kladou velký *důraz na práci s učebnicí*, která tvoří jakousi pomyslnou kostru výuky jazyka a zajišťuje její systematickosti výuky jazyka. V následující otázce zjišťujeme přesný poměr mezi užíváním učebnice a interaktivní tabule na hodinách anglického jazyka.

17. Používáte při hodinách anglického jazyka častěji učebnici, nebo interaktivní tabuli?

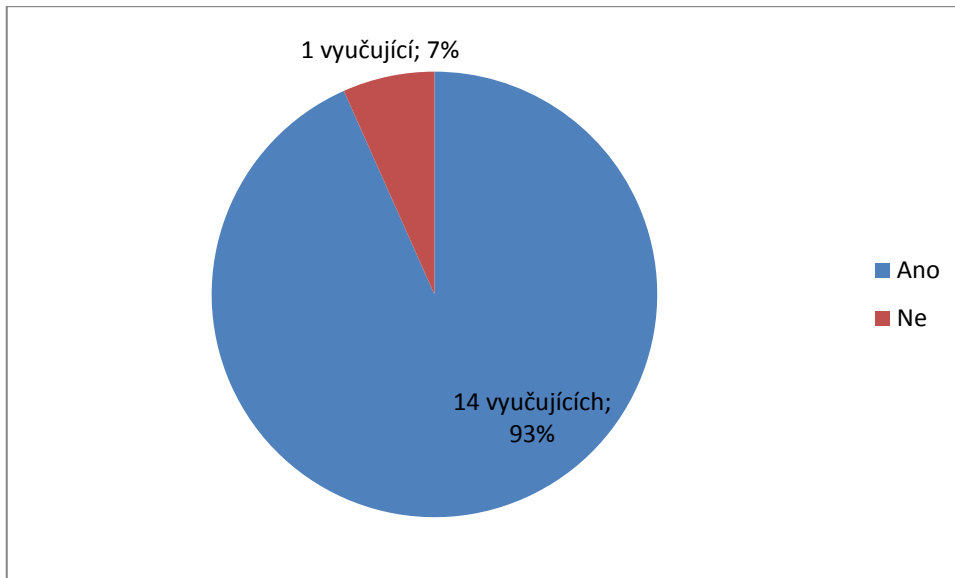


Graf 16: Frekvence a vzájemný poměr využívání učebnice a interaktivní tabule na hodinách angličtiny

Učitelé s velkou převahou využívají k výuce učebnici, přestože velká většina z nich výhody interaktivní tabule oceňuje a má k ní i dobrý a pravidelný přístup. Interaktivní tabuli však většina z nich používá pouze doplňkově, i když pravidelně. Dva z učitelů, kteří také využívají učebnici s převahou nad interaktivní tabulí, však zároveň uvedli, že používají elektronickou verzi učebnice, kterou někdy prezentují na interaktivní tabuli a bystří tak žákovskou pozornost.

12 Metody ověřování znalostí

18. Používáte pro žáky se SPU při hodinách anglického jazyka jiné metody ověřování jejich znalostí než u ostatních žáků?

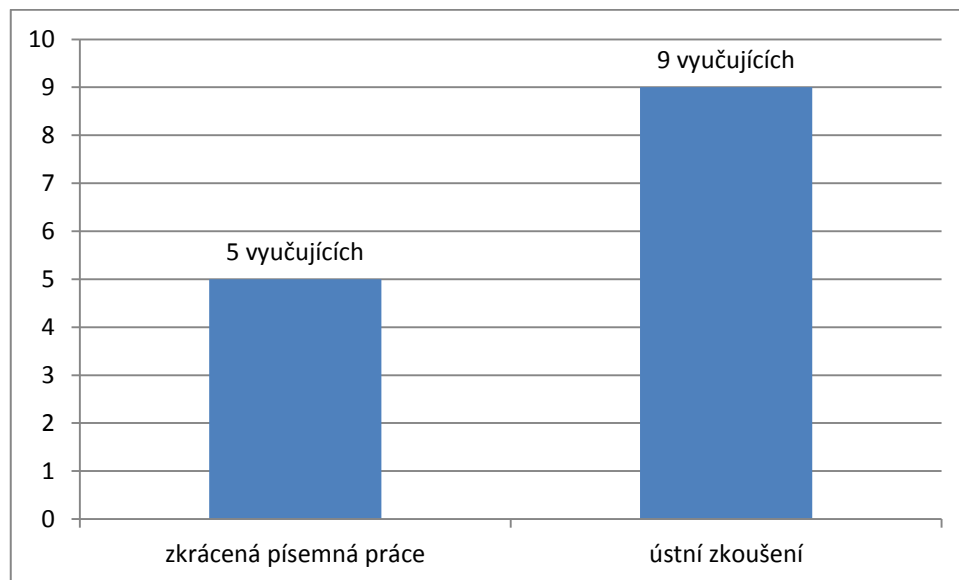


Graf 17: Použití odlišných metod ověřování znalostí u žáků se SPU

Mezi 15 dotazovanými učiteli se podle zjištění vyskytl pouze 1 učitel, který nepoužívá jiné metody ověřování znalostí, protože SPU u jeho žáků nejsou tak rozsáhlé, takže velká většina dotázaného vzorku učitelů jiné metody zkoušení žáků se SPU využívá.

Jaké metody zkoušení tázání učitelé, z námi zkoumaného vzorku respondentů, aktuálně používají, nám ukáže odpověď na následující otázku.

19. Jaké metody ověřování znalostí používáte u žáků se SPU?



Graf 18: Používané metody ověřování znalostí u žáků se SPU

Kromě všeobecné odpovědi, jestli častěji používají písemné, nebo ústní zkoušení, tázání učitelé některé formy testování uvedli konkrétně. Zmiňovali se i o stupni poruchy, jako důležité podmínce pro rozhodování, jakou konkrétní metodu zvolit. Pokračujeme výčtem některých námětů na formy zkoušení žáků se SPU, které používají respondenti a jež přinášíme pro inspiraci.

Způsoby ověřování znalostí a dovedností na hodinách anglického jazyka:

- známkování rozhovorů,
- individuální zkoušení na počítači,
- vlastní materiály (např. křížovky),
- minipísemné práce po každé lekci,
- překlady slovíček píše rovnou anglicky,
- zkoušení ze čtení v klidu v kabinetě,
- individuálně upravené testy,
- slovíčka písemně, ostatní ústně,
- doplňování,
- multisenzoriální zadávání úkolů,

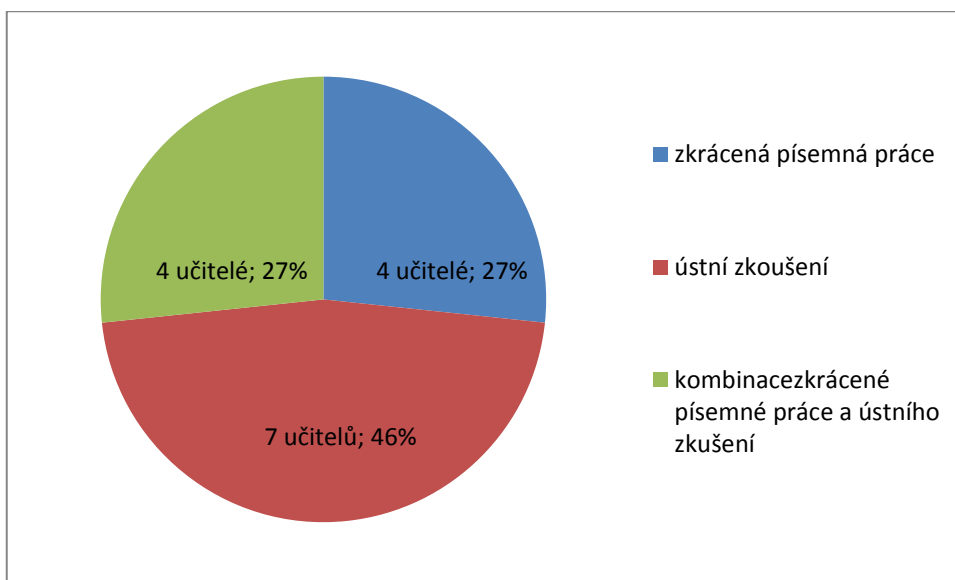
- stejný písemný test jako ostatní, ale možnost použití veškerých dostupných pomůcek (tabulky, gramatické přehledy, nástěnka...),

Kromě způsobů ověřování poskytují respondenti svým žákům ještě následující **úlevy**:

- poskytnutí více času při písemném testu (jak dlouho potřebuje),
- menší počet úloh při písemném zkoušení,
- tolerance tzv. fonetického přepisu slov,
- jiné známkování (např. jiný přepočít bodů).

Nakonec jsme se zeptali i na názor na vhodné metody ověřování jazykových znalostí žáků s dyslexií na hodinách anglického jazyka.

20. *Myslíte si, že je vhodnější u žáků s dyslexií ověřovat znalosti spíše zkrácenou písemnou formou nebo ústně?*



Graf 19: Názor na vhodnost testovacích metod pro žáky s dyslexií

Kromě preference ústního zkoušení u žáků s dyslexií, většina dotazovaných učitelů doplnila, že při volbě metod ověřování znalostí záleží na charakteru a úrovni třídy a na osobnosti žáka. Dávají tedy přednost individuálnímu přístupu.

13 Vedlejší zjištění

V poslední kapitole uvádíme vedlejší zjištění, která jsme učinili během konání rozhovorů, neboť součástí rozhovorů byly i otevřené otázky. Byly tedy zaznamenány i poznatky, které nebylo možné kvantifikovat, ale které mohou sloužit pro inspiraci nebo pro dokreslení hlavních témat bakalářské práce.

Někteří dotazovaní učitelé se vyjadřovali k vhodnosti konkrétních učebnic anglického jazyka a vyjadřovali svůj názor na kvalitu zmíněných učebnic. Na prvním stupni byly jednotlivými učiteli oceňovány učebnice *Start up with Click*, *Chatter Box* a *New English for You*. Na druhém stupni dávají učitelé přednost učebnici *Projekt*, která je pravidelně aktualizovaná a na stránkách *Oxford University Press* jsou k ní dostupné materiály.

Někteří učitelé dávají více času na písemnou práci všem žákům a těm, kteří jsou hotoví dříve, zadávají pro tu příležitost připravené kreativní úkoly. Co se týká zkoušení, může být žák s dyslexií zkoušen přímo v lavici, příp. ve dvojici. Jednou bylo i poznamenáno, že žákovi s dyslexií jde lépe anglický jazyk než český. Jeden z učitelů vyzdvihl přednost interaktivní tabule pro prezentaci nové látky. Pasivitu práce s interaktivní tabulí popisovali učitelé tak, že u tabule pracuje jen 1 žák, ale ostatní nedávají pozor. Dvě starší učitelky udávaly, přes větší množství kurzů určených k výuce ovládnutí interaktivní tabule, že mají potíže informační technologie ovládat žádoucím způsobem.

Někteří učitelé uvedli i konkrétní hry oblíbené jak samotnými učiteli, tak i žáky. Nejčastěji jmenovali a jako nejoblíbenější uvedli hru *Slovní král*. Nejprve se soutěží ve dvojicích, vítězové dvojic tvoří nové dvojice... Nakonec zbyde slovní král. Hra má spád a dá se považovat jak za výukovou, tak za aktivizační činnost. Dále byly zmíněny hry jako: *Find somebody who* (f.e. ...was at the cinema.), *Abeceda*, *Rodina* (dostanou přidělené role a hledají členy své rodiny), Oblíbené je i *pexeso*, *Tleskaná* (podobná slovnímu fotbalu), *Catch a Tail* (slovní fotbal – i písemný), *Tichá pošta*, *Bang*, *Simon Says*, hry ze stránek British Council pouštěné na interaktivní tabuli, hry s většími formáty slov umístěných na koberci (slož větu, kdo vyhledá dříve slovo, apod...). Existují jistě i další zajímavé hry. Krátký výčet her byl uveden pouze jako příklad.

14 Zodpovězení hypotéz

V této kapitole shrneme hlavní skutečnosti, které se týkají 3 stanovených hypotéz, a určíme, jestli byly během průzkumu verifikovány, nebo falzifikovány.

14.1 Zodpovězení první hypotézy

Speciálně pedagogické metody se častěji používají ve třídách s menším počtem žáků než ve třídách s větším počtem žáků.

Zjistili jsme, že z celkového počtu 56 tříd, které učí dotazovaní učitelé anglického jazyka, je 13 tříd nedělených (viz Graf č. 3). Dále jsme zjišťovali počty žáků v jednotlivých skupinách s tím, že za skupiny byly považovány i nedělené třídy. Zjistili jsme, že nejčastější počet žáků ve skupině (56%) je 8–15 dětí (viz Graf č. 6). Druhým nejčastějším počtem žáků ve skupině na anglický jazyk je 18–20 žáků zastoupený 34% z celkového množství, což přibližně odpovídá nejčastějšímu počtu žáků v nedělených třídách (19–20 žáků). Právě učitelů, kteří učí v nedělených třídách anglický jazyk, jsme se ptali (ot. č. 9, viz Graf č. 9), jestli byl v těchto třídách prostor věnovat se individuálně žákovi se SPU. *60% z nich odpovědělo, že v nedělených třídách nebyl žádný prostor pro individuální práci. Zbýlých 40% odpovědělo „částečně“ nebo „ano“. Jako důvody však uvedli menší počet žáků v nedělené třídě, nebo realizaci skupinové výuky (rovněž výuka v menším počtu).* V odpovědi na 7. otázku, s jakým počtem žáků se všem dotazovaným učitelům nejlépe pracuje, se nejčastěji objevovalo tvrzení, že vyhovující počet dětí ve skupině je 12. Takto početná skupina je dobře na dvojice, trojice, čtveřice, případně skupiny po šesti. Také poznamenali, že v takto početné skupině je i prostor pro individuální práci se žákem se SPU.

První hypotéza byla verifikována.

14.2 Zodpovězení druhé hypotézy

Při výuce anglického jazyka se používají častěji učebnice než audiovizuální pomůcky.

Velká většina (80%) respondentů (viz Graf č. 13) potvrdila možnost pracovat s interaktivní tabulí na každé hodině, pravidelně s ní pracuje a oceňuje přednosti používání interaktivní tabule ve výuce. Práce s interaktivní tabulí je však pokládána za pasivní pro žáky a vyžaduje větší aktivitu od učitele než od žáků.

Počítače učitelé využívají méně než interaktivní tabuli (viz Graf č. 14). Jedním z důvodů je umístění počítačů v počítačové učebně, kam se musí nahlašovat se značným předstihem, a o počítačovou učebnu se dělí s učiteli ostatních předmětů. Počítače jsou nejčastěji využívány k procvičování slovíček a gramatiky v programech, které jsou součástí materiálů k učebnicím. *Na 17. otázku, zda používají při hodinách anglického jazyka častěji učebnici, nebo interaktivní tabuli, odpověděla velká většina z nich (10 z 15), že častěji používají učebnici (viz graf č. 16). Z těch, kteří odpověděli, že interaktivní tabuli a učebnici používají ve stejné míře, 2 z 3 učitelů uvedli, že učebnici naskenovali a pouštějí ji žákům na interaktivní tabuli, aby tak upoutali jejich pozornost k výuce.*

Druhá hypotéza byla verifikována.

14.3 Zodpovězení třetí hypotézy

Při zkoušení se častěji používá zkrácená písemná práce než ústní zkoušení.

93% (14 z 15) dotázaných učitelů odpovědělo na 18. otázku, že používá speciálně pedagogické přístupy k ověřování znalostí a jazykových dovedností u žáků se SPU. Na 19. otázku, jaké metody ověřování znalostí používají častěji, ze 14 učitelů, kteří potvrdili používání jiných metod ověřování pro žáky se SPU než pro žáky bez SPU, *9 učitelů odpovědělo, že dávají přednost ústnímu zkoušení a 5 učitelů preferuje zkrácenou písemnou práci.* Dále specifikovali i konkrétní formy a přístupy ke zkoušení žáků se SPU. 9 učitelů ze 14 tvoří cca 64 %, a představují tak většinu dotázaných.

Třetí hypotéza byla falzifikována.

Závěr

Tématem dokončené bakalářské práce byly vyučovací metody používané v hodinách anglického jazyka pro žáky se specifickými poruchami učení, zvláště pak s dyslexií. Průzkum byl uskutečněn na devíti libereckých a dvou pražských základních školách metodou rozhovoru s 15 učiteli anglického jazyka, kteří učí dohromady cca 56 skupin žáků. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké se aktuálně a za současných podmínek, které byly v bakalářské práci přiblíženy, používají metody výuky na hodinách anglického jazyka pro žáky se SPU. Předmětem bádání byly metody a prostředky výuky užívané v běžných hodinách anglického jazyka a výběr metod vhodných jak pro žáky se SPU i bez SPU.

Bakalářská práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se nejprve zaměřila na současný pohled na SPU, jejich etiologii a uvedla definice jednotlivých SPU. Obecná definice SPU byla uvedena v její speciálně pedagogické podobě, dále byla citována definice z aktuální Mezinárodní klasifikace nemocí a pro srovnání jsme použili i definici z amerického zákona. Rovněž byly SPU uvedeny do kontextu ostatních poruch. V druhé kapitole jsme téma zúžili na detailnější popis dyslexie jako nejčastěji se vyskytující poruchy, která také kvalitu jazykové výuky ovlivňuje nejvíce. Věnovali jsme se rozdílu mezi pravou a nepravou dyslexií, dále pak jsme popsali jednotlivé deficity, kterými se dyslexie vyznačuje a které ji předznamenávají. Neopomenuli jsme se zmínit o faktorech, jež ovlivňují výběr a zvládnání jazyka spolu s typickými dyslektickými chybami. Třetí kapitola popsala rozdíly mezi pravoemisférovou a levoemisférovou dyslexií a jak uvedené formy ovlivňují celkový klinický obraz poruchy. Další dvě kapitoly teoretické části se již zabývaly současnými trendy a pohledy na speciálněpedagogické výukové metody jazyka, které spočívají v znovuoobnoveném multisenzoriálním přístupu. Závěr teoretické části se zaměřil na zmapování technik čtení, z nichž některé by mohly být využity při práci s textem i v hodinách cizího jazyka.

Empirická část přinesla výsledky průzkumu vedeného metodou rozhovoru. Nejprve byl znovu připomenut cíl bakalářské práce a stanovené hypotézy, další kapitola analyzovala situaci, z níž průzkum vycházel, byl detailněji představen průzkumný vzorek a frekvence výskytu jednotlivých SPU. I v tomto průzkumném vzorku respondentů bylo potvrzeno, že dyslexie je nejčastěji se vyskytující SPU. Následující čtyři kapitoly zodpovídaly na jednotlivé otázky vedoucí postupně k popisu stávající situace ve výuce anglického

jazyka na základních školách a vedli k zodpovězení hypotéz. Jedna z těchto kapitol popisovala také vedlejší cíl bakalářské práce, a to shromáždit náměty na aktivity, při nichž jsou učitelé anglického jazyka vnímány minimální rozdíly mezi žáky se SPU a bez SPU. Jedna kapitola představila vedlejší zjištění získaná během otevřených otázek rozhovoru. Hypotézy byly zodpovězeny ve zvláštní kapitole. Bakalářská práce vycházela ze tří hypotéz.

V první hypotéze jsme stanovili, že *speciálně pedagogické metody se používají častěji ve třídách s menším počtem žáků než ve třídách s větším počtem žáků*. První hypotéza byla verifikována. Učitelé udávali nejčastěji jako ideální počet 12 žáků ve skupině při výuce anglického jazyka. Rovněž byl zjištěn nejčastěji se vyskytující počet žáků ve skupině, a to 8–15 (56%). Druhým nejčastějším počtem žáků ve skupině je 18–20 žáků (34%), což se již nejeví, v námi zkoumaném vzorku učitelů a jejich jazykových skupin, jako ideální situace.

Druhá hypotéza udávala větší frekvenci používání učebnice učitelé anglického jazyka než interaktivní tabule a byla verifikována. V rámci druhé hypotézy jsme dospěli k nejvýznamnějšímu zjištění. *Ve zkoumaném vzorku, mají učitelé příležitost používat interaktivní tabuli každou hodinu*. Ačkoliv tak i činí a přednosti interaktivní tabule oceňují, není interaktivní tabule využívána v takové míře jako učebnice, a to všemi dotazovanými učiteli. *Práce s učebnicí je považována za stěžejní a učitelé ji doplňují herními aktivitami a prací ve skupinách*, což bylo uvedeno i jako řešení výuky ve větších skupinách.

Třetí hypotéza odhadovala vyšší výskyt testování znalostí pomocí zkrácených písemných prací než ústního zkoušení a byla falzifikována. Jako největší úskalí empirické části se ukázalo stanovení vhodného času schůzek s učiteli, aby respondenty rozhovor příliš časově nezatížil a navazoval na jejich pracovní povinnosti. Kromě dostatku času na rozhovor, bylo třeba zajistit klidné prostředí. Nejčastěji bylo využito volných hodin a hodin těsně po výuce a po obědě v kabinetu nebo v prázdné třídě.

Za nejcennější část bakalářské práce považujeme, kromě nejvýznamnějšího zjištění, *shromáždění typů výukových aktivit vhodných pro žáky se SPU i bez SPU a ocenění multisenzoriálního přístupu* k výuce všemi učiteli anglického jazyka z námi zkoumaného vzorku, což je v souladu se současnými světovými trendy popsány v teoretické části bakalářské práce.

Navrhovaná opatření

Navrhujeme vytvoření *baterie výukových aktivit k aktuálně používaným učebnicím vážící se přímo k tématům uváděným v učebnicích s obdobnou i doplňující slovní zásobou*. Inspirací mohou být i videa natočená v rámci metody CLIL. Bylo by vhodné dodržovat *nižší počet žáků* ve třídě (nejvýše 14, ale nejlépe 12). Uvedené doporučení se týká spíše vedení škol a je otázkou financí a organizačního zajištění. Částečným řešením, při větším počtu žáků ve třídě, je, jak vyplynulo z výzkumu, *výuka pomocí skupinového vyučování*. Systém skupinového vyučování je využíván některými školami pouze pro první stupeň. Tímto způsobem lze pracovat i na druhém stupni. Pasivně některých jedinců při skupinovém stylu výuky se dá zabránit *střídáním rolí*. Žákovskou pozornost mohou upoutat *naskenované verze učebnic*. Pro lepší vstřebávání anglického jazyka je možno použít na interaktivní tabuli věkově odpovídající *filmy v angličtině*, avšak *s anglickými titulky* a s ohledem na časové možnosti v jednotlivých třídách. Dva z učitelů také používají *materiály k učebnici Project* (nejčastěji zmiňované učebnici učitelů průzkumného vzorku), které jsou dostupné na stránkách *Oxford University Press*. Při písemném testování byla pouze jedním učitelem uvedena možnost *použití gramatických přehledů, tabulek a všech dostupných pomůcek*, což je pro žáky s dyslexií rovněž vhodná metoda.

Nová gramatika může být prezentována *na interaktivní tabuli*, což bylo také uvedeno pouze jedním učitelem a byla by tak upoutána žakovská pozornost žáků. Výukové aktivity vhodné pro práci se všemi žáky na hodinách anglického jazyka, které vyhovují i žákům se SPU a jež se v praxi opravdu používají, jsou následující: *různé formy ústní práce, kreslení s angličtinou, skupinová práce, práce s interaktivní tabulí, písničky, práce ve dvojicích, práce s počítačem (viz graf č. 11), tvorba vlastních gramatických přehledů pomocí myšlenkových map a dramatizace*.

Následují možné metody zkoušení žáků se SPU používané dotazovanými učiteli: *známkování rozhovorů, individuální zkoušení na počítači, vlastní materiály (např. křížovky), minipísemné práce po každé lekci, překlady slovíček píše rovnou anglicky, zkoušení ze čtení v klidu v kabinetě, menší počet úloh při písemném zkoušení, individuálně upravené testy, slovíčka písemně, ostatní ústně, doplňování, multisenzoriální zadávání úkolů, stejný písemný test jako ostatní, ale možnost použití veškerých dostupných pomůcek (tabulky, gramatické přehledy, nástěnka...).* Uvedené metody mohou být doprovázeny i úlevami, jako jsou: poskytnutí *více času na práci* (jak dlouho žák potřebuje), *tolerance* tzv. *fonetického přepisu slovíček a jiné známkování* (např. jiný přepočet bodů).

Použité zdroje

ALLEN, K. E., COWDERY, G. E., 2012. *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. 7th ed. Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-1-111-30548-2.

BARTOŇOVÁ, M., 2014. Basic Cognitive Strategies and the Reading Process in Pupils with Specific Learning Disabilities. *Journal of Exceptional People*. vol. 1, n. 4, p. 51–63. Palacký University: Olomouc. ISSN 1805-4978.

BECKOVÁ, J., 2014. Výuka angličtiny podle neurovědy. *Rodina a škola*. roč. LXI, č. 4, s. 15. Portál: Praha. ISSN 0035-7766.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. Dotisk 2. uprav. vyd. Praha: D + H ISBN 978-80-903869-7-6.

KUBÍK, T., 2009. Jazykové funkce levé a pravé hemisféry: odlišné typy jazykové patologie. *Speciální pedagogika*. roč. 19, č. 2, s. 91–111. PedF UK: Praha. ISSN 1211-2720.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.

MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

POKORNÁ, V., 1996. Zahraniční projekty používané při nápravě specifických poruch učení. *Speciální pedagogika*, roč. 6, č. 5, s. 31–34. Praha: PaedF UK. ISSN 0862-1632.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČESKÉ REPUBLIKY, 2014. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN-10 Tabe-lární část. In: *Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky* [online]. Aktualizovaná 2. verze 1. 4. 2014 [vid. 23. 9. 2014]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

ZELINKOVÁ, O., 2002. Vyučování cizím jazykům u dyslektiků. *Speciální pedagogika*, roč. 12, č. 4, s. 289–294. Praha: PedF UK. ISSN 1211-2720.

ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O., 2009. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

GOV.UK, 2014. Phonics: choosing a programme [online]. [vid. 28. 3. 2015]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/collections/phonics-choosing-a-programme>

Seznam příloh

Příloha A – Seznam otázek k rozhovoru

Příloha B – Společné aktivity

Příloha C – Hry v hodinách anglického jazyka

Příloha D – Ověřování znalostí a dovedností

Příloha E – Úlevy

Příloha A – Seznam otázek k rozhovoru

1. Jaké učíte ročníky?
2. Máte v některé ze tříd, kde vyučujete anglický jazyk, žáka/žáky se specifickými poruchami učení?
3. Pokud aktuálně neučíte žádného žáka se SPU, měla jste s učením žáka s SPU angličtině zkušenost?
4. O jaký druh SPU se u tohoto žáka jedná/jednalo?
5. Jsou vaše třídy v hodinách anglického jazyka děleny do skupin?
6. Kolik žáků je v jednotlivých skupinách na hodiny anglického jazyka?
7. S jakým počtem žáků se vám ve skupině při hodinách anglického jazyka nejlépe pracuje?
8. Máte nebo měla jste někdy žáka s SPU na hodinách anglického jazyka v nedělené třídě?
9. Byl v těchto hodinách časový prostor věnovat se individuálně žákovi s SPU?
10. Při jakých aktivitách při hodinách anglického jazyka nejvíce vnímáte rozdíly mezi žáky s SPU a bez SPU?
11. Při jakých aktivitách jsou tyto rozdíly naopak nepatrné nebo žádné?
12. Používáte k výuce anglického jazyka interaktivní tabuli?
13. Máte možnost využívat interaktivní tabuli během celé výuky anglického jazyka, nebo jen v některých hodinách?
14. V čem spatřujete výhody a nevýhody interaktivní tabule při výuce anglického jazyka?
15. Využíváte k výuce anglického jazyka počítačovou techniku?
16. K jakým aktivitám využíváte počítače při hodinách anglického jazyka?
17. Používáte při hodinách anglického jazyka častěji učebnici, nebo interaktivní tabuli?
18. Používáte pro žáky se SPU v hodinách anglického jazyka jiné metody ověřování jejich znalostí než u ostatních žáků?

19. Jaké metody ověřování znalostí používáte u žáků se SPU?
20. Myslíte si, že je vhodnější u žáků s dyslexií ověřovat znalosti spíše zkrácenou písemnou formou nebo ústně?

Příloha B – Společné aktivity

1. hry
2. kreslení s angličtinou
3. písničky
4. práce s interaktivní tabulí
5. práce s počítačem
6. práce ve dvojicích
7. skupinová práce
8. soutěže
9. rozhovory
10. ústní práce

Příloha C – Hry v hodinách anglického jazyka

1. Abeceda
2. Aukce gramatiky
3. AZ – kvíz
4. Bang
5. Catch a Tail (slovní fotbal – i písemný)
6. Find Somebody Who (...was at the cinema)
7. Kufr
8. Pexeso
9. Simon Says
10. Slovní král
11. Rodina
12. Tichá pošta
13. Tleskaná (podobná slovnímu fotbalu)

Příloha D – Ověřování znalostí a dovedností

1. doplňování
2. individuálně upravené testy
3. individuální zkoušení na počítači
4. minipísemné práce
5. multisenzoriální zadávání úkolů
6. psaní slovíček přímo anglicky
7. slovíčka písemně, ostatní ústně
8. stejný písemný test jako ostatní při možnosti použití veškerých dostupných pomůcek (tabulky, gramatické přehledy, nástěnka)
9. vlastní materiály (např. křížovky)
10. zkoušení čtení v klidu v kabinetě
11. známkování rozhovorů

Příloha E – Úlevy

1. jiné známkování (např. jiný přepočít bodů)
2. menší počet úloh při písemném zkoušení
3. tolerance tzv. fonetického přepisu slov
4. více času na test