

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2018

Jana Prymusová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jana Prymusová

**Výuka angličtiny na druhém stupni základní školy u žáků
s vývojovou dysfázií**

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené zdroje a literatury.

V Olomouci dne 8. června 2018

.....
Jana Prymusová

Poděkování

Děkuji Mgr. Bc. Janě Mironové Tabachové za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad, její vstřícnost a trpělivost, kterou mi při tvorbě této práce věnovala.

Obsah

Úvod	6
1 Narušený vývoj řeči	7
1.1 Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie	7
1.2 Etiologie	8
1.3 Symptomatologie	9
1.4 Klasifikace vývojové dysfázie	11
1.4.1 Desátá mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)	11
1.4.2 Mechanismy vzniku	12
1.4.3 Motorická a senzorická vývojová dysfázie	13
2 Žák s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu	14
2.1 Žák a systém vzdělávání	14
2.2 Charakteristika vývojového období	15
2.3 Přechod z prvního na druhý stupeň ZŠ	16
2.4 Výukové metody v pedagogice	17
2.5 Vyučovací styly učitelů	18
3 Specifika výuky anglického jazyka	20
3.1 Výuka anglického jazyka u žáků s NKS	20
3.2 Výslovnost specifických hlásek	21
3.3 Osvojování gramatiky	22
3.4 Poslech a čtení s porozuměním	24
4 Praktická část	26
4.1 Cíl práce a použitá metoda	26
4.2 Formulace základních hypotéz	27
4.3 Výsledky dotazníku	27
4.4 Závěr dotazníkového šetření	40
Závěr	41
Seznam zdrojů	43
Seznam tabulek	46
Seznam grafů	47
Seznam příloh	48

Úvod

Tato práce se zabývá výukou angličtiny u žáků s vývojovou dysfázií na druhém stupni základních škol. Hlavním předmětem výzkumu je zjistit, jak konkrétně se obtíže spojené s vývojovou dysfázií projevují při osvojování anglického jazyka a které oblasti výuky jsou pro tyto žáky nejvíce problematické. Otázkou také je, zdali je pro ně osvojování druhého jazyka ještě obtížnější, než učení se pravidel jazyka mateřského anebo je to pro ně naopak v nějakých ohledech jednodušší díky odlišnostem mezi těmito dvěma jazyky. Cílem práce je získat odpovědi na výše uvedené otázky.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola je úvodem do problematiky vývojové dysfázie. Cílem kapitoly je vývojovou dysfázií definovat a vymezit základní terminologii. V první kapitole jsou také popsány etiologické faktory, které ke vzniku vývojové dysfázie přispívají a symptomy, které jí doprovázejí. Poslední část první kapitoly se věnuje klasifikaci.

Druhá kapitola se zaměřuje na žáka v systému vzdělávání. V této kapitole je blíže specifikováno, kdo je žákem druhého stupně a je v ní popsán systém vzdělávání v České republice. Součástí je i charakteristika vývojového období, ve kterém se žáci druhého stupně nachází. Kapitola se také blíže zabývá přechodem z prvního na druhý stupeň a problematikou s tímto přechodem spojenou.

Třetí kapitola pojednává o specifikách výuky anglického jazyka. Na začátku kapitoly je popsána výuka angličtiny u žáků s narušenou komunikační schopností a ve zbytku kapitoly jsou popsána specifika výuky angličtiny v oblasti výslovnosti specifických hlásek, rozvoje poslechových dovedností, osvojování gramatiky a čtení s porozuměním.

Praktická část obsahuje analýzu a interpretaci dotazníkového šetření, které bylo provedeno mezi učiteli angličtiny vyučujícími na druhém stupni ZŠ. Cílem šetření bylo zjistit, jaké procento pedagogů se v praxi setkalo s žáky s vývojovou dysfázií, jaké metody a pomůcky učitelé používají a specifikovat problémy, které jsou u těchto žáků s výukou angličtiny spojené.

1 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj řeči je jednou z kategorií spadajících do oblasti narušené komunikační schopnosti. Vývoj řeči je komplikovaný proces, který neprobíhá izolovaně, ale je naopak z velké části ovlivňován socializací dítěte, vývojem motoriky, myšlení a sensorického vnímání. Nezbytná je správná funkce sluchu, zraku a centrální nervové soustavy, stejně jako fyzický i duševní vývoj a rozvoj intelektu. Aby se řeč vyvíjela správně, je nutné, aby nebyla narušena žádná z oblastí vývoje řeči (Klenková, 2006).

Stejně jako možné příčiny vzniku, které jsou u narušeného vývoje řeči různorodé, také symptomů, které narušený vývoj řeči doprovází, je velmi mnoho. V případě vývojové dysfázie je však hlavním znakem opožděný vývoj řeči. Dítě se totiž po řečové stránce vyvíjí výrazně pomaleji, než po stránce duševní (Mikulajová In Kerekrétiová, 2009).

1.1 Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie

Kutálková (2010) uvádí, že z hlediska průběhu vývoje řeči můžeme o opožděném vývoji řeči mluvit tehdy, pokud dítě ve třech letech stále ještě nekomunikuje, zaostává v porovnání se svými vrstevníky, má silně omezenou slovní zásobu nebo pokud projevuje celkový nezáměr o komunikaci se svým okolím.

Klenková (2006) přidává, že možných příčin opoždění vývoje řeči je mnoho, ať už se jedná o dědičnost, opožděný vývoj centrální nervové soustavy nebo výchovu dítěte v nevhodném prostředí, které mu neposkytuje dostatek podnětů ke správnému vývoji. Kutálková (2010) proto připomíná důležitost včasného logopedického vyšetření. Logoped může rodiče seznámit s vhodnými postupy, kterými mohou významně ovlivnit rozvoj řeči svého dítěte.

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči označuje jeden z druhů narušené komunikační schopnosti. Kerekrétiová (2009) uvádí, že o narušené komunikační schopnosti můžeme mluvit tehdy, pokud dítě zaostává v porovnání se svými vrstevníky v oblasti porozumění mluvené řeči a samostatného vyjadřování. Přitom vymezit přesně normu vývoje řeči u dětí je velmi obtížné. U každého dítěte má totiž individuální průběh. Je třeba se tedy vyhnout označení vývojová dysfázie u dětí, v jejichž případě je vývoj řeči pouze opožděn. V takových případech je sice vývoj řeči vůči normě opožděn, ale po nějakém čase je normy stejně dosaženo (Müller, 2001). Dítě se nakonec v řeči vyrovná svým vrstevníkům, i když

s individuálním časovým odstupem. Pokud tedy u dětí není zjištěno postižení sluchu nebo intelektu a dítě je v oblasti řeči dostatečně stimulováno, není třeba se předčasně znepokojovat (Peutelschmiedová, 2005).

Pojem vývojová dysfázie jsme dříve mohli nalézt pod názvem alálie, tedy nemluvnost nebo pod souhrnným názvem sluchoněmota. Od těchto názvů se však už v nové literatuře upustilo. V angličtině můžeme dysfázii hledat pod názvy developmental language disability, developmental speech-language disorder, specific language impairment nebo language delay (Škodová, Jedlička, 2007, Dlouhá, 2017).

Také v oblasti terminologie se autoři velmi různí. Velmi výstižná je definice Mikulajové, která uvádí: „*Vývojová dysfázie je diagnostikována při narušeném vývoji jazykových schopností, který se nedá vysvětlit ani mentální retardací, ani fyzickým handicapem, ani poruchou sluchu, ani citovou deprivací, ani nepříznivými vlivy výchovy a prostředí.*“ (Mikulajová, 1993, s. 30-31)

To znamená, že než je u dítěte diagnostikována vývojová dysfázie, musí se nejdříve vyloučit mentální retardace, autismus, mutismus a smyslové postižení. Kutálková (2002) dodává, že je také nutné prozkoumat, zdali dítě vyrůstá v podnětném prostředí a je dostatečně stimulováno. Způsob, kterým je dítě v rodině vychováváno, množství požadavků, které jsou na něj kladeny a styl komunikace mezi nejbližšími členy rodiny totiž vývoj řeči dítěte významně ovlivňují.

1.2 Etiologie

Mikulajová (2003) uvádí, že vymezení etiologie není jednoduchým procesem. Správné určení ztěžuje nedostatečná informovanost rodičů dítěte o souvislosti vývojové dysfázie s genetikou a také složité propojení souvislostí mezi procesem osvojování jazyka, mechanismy mozku a působením sociokulturních vlivů z prostředí.

Smolík a Seidlová (2014) se zabývají genetikou ve výzkumu vývojové dysfázie. Uvádí, že například u afázie můžeme bezpečně určit fyzické příčiny této poruchy. U vývojové dysfázie však takové určení není možné. Neurologické nálezy u dysfaticů totiž nejsou jednoznačné, i když jsou patrné náznaky anomálií ve stavbě mozku. Další možností zkoumání příčin vzniku vývojové dysfázie je studium genetických faktorů. Bylo totiž prokázáno, že vývojová dysfázie se často objevuje v rodinách, ve kterých se vyskytla již v dřívějších generacích. To tedy naznačuje, že genetika etiologii této poruchy značně ovlivňuje. Vlivu genetiky se věnuje

spousta studií, která se zabývá rodiči, jejich potomky a zejména pak studiem dvojčat. Ty mají genetickou informaci velmi podobnou a navíc vyrůstají ve stejném prostředí. Z hlediska genetiky je rovněž zajímavá spojitost mezi dyslexií a vývojovou dysfázií. Vliv genetiky na dyslexii je totiž jednoznačně prokázán.

Klenková (2006) se dále zabývá etiologií z hlediska neurologie. I když nejsou neurologické nálezy u dysfaticů zcela jednoznačné, stále jsou patrné určité náznaky anomálií ve stavbě mozku. U osob s vývojovou dysfázií byla totiž nalezena drobná poškození na obou mozkových hemisférách. Vývoj řeči je u těchto jedinců narušen, protože v tomto případě ani jedna z hemisfér nefunguje zcela správně.

Díky výsledkům rozličných genetických studií byla vyvrácena hypotéza o narušení sluchové percepce, která byla dříve považována za kauzální faktor při vzniku vývojové dysfázie. Při studii byly pozorovány děti s normálním vývojem řeči a děti s vývojovou dysfázií. Jejich úkolem bylo opakovat pseudoslova a tónové sekvence. Bylo zjištěno, že genetika významně ovlivňuje výkon při opakování pseudoslov. Avšak Sluchově-percepční oblast dědičnost neovlivňuje. Výsledkem tedy je, že sluchové vnímání je ovlivněno především prostředím, zatímco při opakování pseudoslov se projevuje vliv genetických faktorů (Smolík, Seidlová, 2014).

Newbury, Bishopová a Monaco (2005) se ve své studii zabývali poruchou ve fonologické krátkodobé paměti jako jedním z klíčových faktorů pro vznik tohoto onemocnění. Představili teorii, která říká, že na vzniku dysfázie se podílí dva faktory genetické a jeden faktor z prostředí. Genetické faktory ovlivňují již zmíněnou fonologickou krátkodobou paměť a také morfologii slovesného času. Prostředí naopak ovlivňuje sluchové diskriminační schopnosti. Smolík a Seidlová (2014) však přidávají, že na vzniku poruch v oblasti řeči se vždy podílí více faktorů a to je také důvodem velké rozmanitosti projevů poruch řeči.

1.3 Symptomatologie

Vývojovou dysfázií doprovází velmi rozmanitá skupina projevů. Peutelschmiedová (2005) ve své knize uvádí, že během dospívání jedince se symptomy mění kvalitativně i kvantitativně a veškeré změny jsou velmi individuální. Smolík a Seidlová (2014) přidávají, že rozlišujeme několik aspektů jazykových schopností a to sémantiku, syntax a pragmatiku. Zkoumáme-li jazyky podrobněji, rozlišujeme také fonologii, morfologii, syntax a lexikon jedince. Žáci s vývojovou dysfázií však nemají přesně vymezené postižení jazykových funkcí,

protože jednotlivé aspekty jazyka jsou porušeny různou měrou. Klasifikovat vývojovou dysfázii je proto velmi obtížné.

Kerekrétiová (2009) se věnuje detailnějšímu popisu jazykových obtíží, které se vyskytují u žáků s vývojovou dysfázií. I když příznaky nejsou u všech žáků totožné, lze identifikovat některé hlavní příznaky, které se objevují nejčastěji a to zejména obtíže v expresivní složce řeči. Žáci s vývojovou dysfázií mají problémy v oblasti výslovnosti. Řeč je špatně srozumitelná a dochází ke komolení a zkracování delších slov. Pokud dítě slovo nezná, nedokáže ho přesně zopakovat. Stává se také, že dítě opakuje jedno a to samé slovo nesprávně a přitom pokaždé jinak. To svědčí o tom, že původ problému není ve výslovnosti, ale v samotném narušeném vnímání řeči. Dítě má velké obtíže i s uložením správného zvukového obrazu slova. Potíže v oblasti sluchového vnímání se projevují zejména v rozeznání podobně znějících slov. Velké obtíže jim činí rozeznat hlásky znělé a neznělé (např. bije/pije), měkké a tvrdé (např. byt/byť) nebo dlouhé od krátkých (např. víla/vila).

Škodová a Jedlička (2007) přidávají, že těžkosti se objevují také při tvorbě vět. Vytvořené věty bývají krátké a špatně formulované. Dochází také k záměnám koncovek či nevhodnému užití předložek a spojek. Velmi často se objevuje špatný slovosled. Samotné vyjadřování je tak pro žáky velmi namáhavé a to někdy vede k omezení komunikace.

Mikulajová a Rafajdusová (1993) také upozorňují na fakt, že vývojová dysfázie se promítá i do vnitřní řeči dítěte a může tak negativně ovlivnit vývoj intelektu. Nedostatky se objevují i v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky a paměti. Charakteristická je zvýšená unavitelnost a naopak snížení pozornosti. Vývojová dysfázie tak do jisté míry ovlivňuje i osobnost dítěte.

Kerekrétiová (2009) popisuje problémy v oblasti porozumění. Často bývají méně viditelné, protože je žáci do jisté míry dokáží zastírat svým intelektem, který jim usnadňuje porozumění významu mluveného slova buď ze situace anebo s pomocí nějakých již známých slov. Není to však díky pochopení mluvnické skladby vět. Rovněž vývoj slovní zásoby je značně omezen. Děti spoustu slov nepoužívají nebo vůbec neznají jejich význam. Řeč je tedy zákonitě chudší a dítě se tak na první pohled může zdát jako lehce mentálně retardované. Při budování slovní zásoby se dítě setkává s mnoha těžkostmi: „*dítě se se slovem nikdy nestřetlo, slova nepřesně sluchově vnímá, nezachytí se v krátkodobé paměti nebo jsou těžko přístupné při vyhledávání v dlouhodobé paměti.*“ (in ibid, 2009, s. 123)

Škodová a Jedlička (2007) se věnují popisu příznaků, které se týkají jiných, než řečových oblastí. U žáků s vývojovou dysfázií se objevuje například nerovnoměrný vývoj. Některé oblasti se od sebe ve vývoji mohou lišit i v řádech několika let. S vývojovou dysfázií je spojeno i narušení zrakového vnímání, které se projevuje v kresbě dítěte a narušení sluchového vnímání, které zapříčiňuje znemožnění rozlišování hlásek ve zvukové podobě. Také orientace v čase a prostoru bývá narušena. Dítě nechápe informace spojené s časovými údaji a narušená je i pravolevá orientace. Dalším problémem jsou nevhodné typy laterality, jako například lateralita zkřížená, které žákům ztěžuje proces učení.

Všechny tyto oblasti se odráží v celkové schopnosti komunikace. Děti s vývojovou dysfázií bývají často pasivními komunikačními partnery a příliš nevyhledávají společné aktivity. Při mluveném projevu si pak mnohdy pomáhají neverbální komunikací. To, jak rozvinuté jazykové schopnosti žák má, je velmi důležité pro jeho školní úspěšnost a také pro budoucí volbu povolání. Mluvený projev je také důležitý z hlediska socializace. Žák potřebuje komunikovat s učiteli, spolužáky i kamarády. Během školní docházky se situace pomalu mění. Platí, že většinou ubývá problémů v mluvené řeči. Problémů v učení však naopak přibývá (Kerekrétiová, 2009).

1.4 Klasifikace vývojové dysfázie

Klasifikace vývojové dysfázie se liší podle zdroje, ze kterého čerpáme a hlediska, ze kterého se na problematiku díváme.

1.4.1 Desátá mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)

O vývojové dysfázii a její klasifikaci se dočteme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou vydala Světová zdravotnická organizace. Nalezneme ji v oddíle F 80, která se zabývá poruchami psychického vývoje, konkrétně pod čísly F 80.1 a F 80.2. Vývojová dysfázie se také týká oddíl R 47, který se zabývá poruchami řeči nezařazenými jinde. Nalezneme ji konkrétně v části R 47.0.

1. F 80.1 Expresivní porucha řeči

„Specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace.“ (MKN-10, 2018, s. 246)

Do této kategorie patří vývojová afázie nebo dysfázie, expresivní typ. Vylučuje se pak získaná afázie s epilepsií, vývojová dysfázie nebo afázie receptivního typu, elektivní mutismus, mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. (MKN-10, 2018)

2. F 80.2 Receptivní porucha řeči

„Specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a znaku.“ (MKN-10, 2018, s 246)

Do této kategorie patří vývojová dysfázie nebo afázie, receptivní typ. Vylučuje se opět získaná afázie s epilepsií, vývojová dysfázie nebo afázie expresivního typu, elektivní mutismus, jazykové opoždění způsobené hluchotou, mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. (MKN-10, 2018)

3. R 47.0 Dysfázie a afázie

K této kategorii nepatří progresivní izolovaná afázie. (MKN-10, 2018)

1.4.2 Mechanizmy vzniku

Mikulajová a Rafajdusová (1993) dále dělí vývojovou dysfázii podle mechanismů jejich vzniku a formulují šest základních hypotéz:

1. V prvním případě se předpokládá, že se problém nachází v oblasti výstupu, tedy při tvorbě řečových podnětů.
2. V druhém případě problém vzniká poruchou sluchové percepcce.
3. Ve třetím případě dysfázie vzniká poruchou specializovaných jazykových mechanismů.
4. Ve čtvrtém případě dysfázie vzniká nedostatky ve vývoji pojmů, které působí na jazykové procesy.
5. V pátém případě je problém v oblasti učení, která se nevyvíjí optimálně.
6. V šestém a posledním případě hypotéza předpokládá, že problém způsobuje především pomalé zpracovávání informací.

1.4.3 Motorická a senzorická vývojová dysfázie

Peutelschmiedová (2005) dělí vývojovou dysfázií na motorickou a senzorickou a uvádí: „*V prvním případě dítě rozumí lidské řeči, ale není schopno vlastního motorického výkonu řeči. V opačném případě je porucha na vstupu – dítě slyší, ale nediferencuje (nekóduje) zvuky lidské řeči – se všemi důsledky, které z toho vyplývají.*“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 43)

Od tohoto dělení se ale v současné době upouští. Smolík a Seidlová (2014) se k tomuto názoru přiklání a připomínají, že vývojová dysfázie není porucha jasně ohraničená. Projevy dysfázie se u každého jedince liší a také stránky jazyka jsou u každého porušeny v jiné intenzitě. Klasifikace jako tato jsou tedy nepřesné a mnohdy se neshodují s praktickými zkušenostmi logopedů, protože obtíže dětí nikdy nezapadají jen do jedné z kategorií. V poslední době se klade důraz hlavně na hledání úloh, které by dělaly problémy všem jedincům s dysfázií i bez snahy o přesnou klasifikaci obtíží.

2 Žák s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu

Jako žáka druhého stupně označujeme žáka, který navštěvuje šestý až devátý ročník základní školy. Tedy dítě ve věku od jedenácti do patnácti let. Toto období se označuje jako období pubescence a provází mnoho specifických rysů, ať už se jedná o tělesné změny, tak změny v oblasti prožívání i chování dítěte (Vágnerová, 2000).

2.1 Žák a systém vzdělávání

V pedagogickém slovníku je žák definován dvěma způsoby. První možností je, že se jedná o člověka jakéhokoliv věku, který se nachází v pozici vyučovaného. Druhou možností je, že se jedná o dítě navštěvující základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

System vzdělávání v České republice je výstižně popsán na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, který byl vydán na školní rok 2009/2010. Základní vzdělávání se rozděluje na vzdělávání primární a nižší sekundární. Oba tyto stupně patří do povinné školní docházky a v dokumentu jsou také popsány její cíle: *„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině, žákům má pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“* (Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, str. 18) V dokumentu je dále uvedeno, že základní vzdělání je bezplatné a žákům jsou v rámci studia poskytovány učebnice a učební texty schválené MŠMT.

S výukou cizího jazyka se začíná již na prvním stupni základní školy. Halamová (2010) uvádí, že v Evropských školách se žáci začínají učit cizímu jazyku ve věku od šesti do devíti let. Na druhém stupni základní školy žáci navazují na znalosti, které na prvním stupni získali a dále je rozvíjí a rozšiřují. V dokumentu Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu (2011), který byl vydán MŠMT je uvedeno, že s výukou anglického jazyka se na základní škole začíná ve třetím ročníku a to třemi hodinami týdně. S výukou anglického jazyka se dále pokračuje až do deváté třídy, tedy do ukončení základního vzdělávání, a to stále třemi vyučovacími hodinami týdně.

Na druhém stupni se k anglickému jazyku přidává i výuka druhého cizího jazyka. Od sedmé až do deváté třídy se druhému cizímu jazyku věnují dvě vyučovací hodiny týdně. Anglický jazyk jako první cizí jazyk však jako jediný patří svým obsahem společně s českým jazykem pod vzdělávací oblast s názvem Jazyk a jazyková komunikace (Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu, 2011).

2.2 Charakteristika vývojového období

Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují období pubescence, tedy jedenáctého až patnáctého roku, do dvou částí. První fází je fáze prepuberty, ve které dochází k prvním známkám pohlavního dospívání sekundárních pohlavních znaků a celkovému zrychlení růstu. Druhá je fáze vlastní puberty, která trvá až do dokončení vývoje reprodukční schopnosti. Období pubescence je však spjato nejenom s rychlým růstem a zráním pohlavní soustavy, ale také se změnami v oblasti psychiky. Mění se způsob myšlení a objevuje se vyspělé formálně abstraktní myšlení. Všechny změny v oblasti psychické, fyzické i sociální se vyvíjí v závislosti jedna na druhé.

Michalová (2001) zdůrazňuje, že průběh a doba nástupu puberty se u každého jedince liší. Každý žák je totiž jinak psychicky i sociálně zralý. V období pubescence mladý člověk mění svou identitu a proto je toto období logicky spjaté se změnami v chování a vnitřními rozpory. Může se také objevovat agresivita, ostýchavost a tendence k zaujímání radikálních stanovisek.

Vágnerová (2000) se věnuje dalšímu popisu změn v oblasti psychiky a přidává, že puberta je obdobím přecitlivělosti na podněty přijímané z okolí. Tato zvýšená senzitivita je spojená s pohlavním dozráváním a pubescenti ztrácí jistotu v oblasti citového prožívání. K psychickým změnám patří dále emoční labilita a nestálost, doprovázené charakteristickými změnami nálad. Mezi typické znaky patří i nechuť k projevování citů navenek. Jednání i rozhodování je spíše nepředvídatelné kvůli nedostatku sebeovládání a postoje jedinců se mění. Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že pubescenti mají také větší problémy s koncentrací a celkovým udržením pozornosti. To vše je spojeno se zvýšenou unavitelností a u některých jedinců se může objevit také spavost a nechutenství.

Michalová (2001) uvádí, že se mění i oblast zájmů pubescentů v důsledku hledání a vytváření nové identity. Zájmy a činnosti, kterým se žáci v tomto období věnují, jsou velmi rozmanité. Charakteristická je roztržitost, neschopnost výběru a plné soustředění na jednu

hlavní aktivitu. Poměrně velké množství žáků druhého stupně základní školy se intenzivněji věnuje nějakému druhu sportu. Vágnerová (2000) přidává, že s utvářením nové identity souvisí také silnější ztotožňování s vrstevnickou skupinou a touha po osamostatnění se od rodičů. K období pubescence patří i získávání zkušeností z prvních partnerských vztahů, které také významně ovlivňují psychiku.

Thorová (2015) se zaměřuje na vztah pubescentů a adolescentů s rodiči, kteří se jak už bylo zmíněno, snaží být více samostatní a vymanit se z vlivu rodičů. Vztah mezi rodičem a dítětem se tedy v průběhu dospívání zákonitě mění. Jedním ze způsobů, kterým dochází k osamostatnění, je získáním vlastních financí z prvních brigád. Dítě však v období pubescence stále nemá dostatek zkušeností a dohled rodičů je proto stále velmi důležitý.

2.3 Přejchod z prvního na druhý stupeň ZŠ

V zahraniční literatuře se studiu přechodu mezi primární a nižší sekundární školou věnuje mnohem větší pozornost, než v literatuře české. V českých školách totiž při přechodu mezi stupni základních škol většinou nedochází ke změnám kolektivu ani budovy, ve které vyučování probíhá. I tak je však toto období plné změn, se kterými se žáci musí vyrovnat a přizpůsobit se mnoha novým požadavkům a tak se pro mnoho z nich může stát obdobím stresovým (Dvořák, 2011).

Michalová (2001) uvádí, že při přechodu z prvního na druhý stupeň se musí žáci vyrovnat s větším množstvím změn. Dochází ke změnám ve stylu výuky, narůstá počet předmětů a přibývají také nové předměty, se kterými se žáci na prvním stupni dosud nesetkávali. Zatímco na prvním stupni se žáci primárně setkávali s jedním učitelem, který učil většinu předmětů, na druhém stupni se žáci každodenně setkávají s více učiteli, kteří mají samozřejmě odlišné způsoby předávání učiva. Krejčová a Bodnárová (2014) přidávají, že je nutné zajistit, aby všichni pedagogové, kteří žáka vyučují, byli obeznámeni s individuálními obtížemi a brali ohledy na speciální vzdělávací potřeby žáka. Od žáků se očekává větší flexibilita, samostatnost a zodpovědnost. Ke všem těmto změnám se navíc přidávají psychické změny, specifické pro období puberty.

Akos (2015) se věnuje studii, která získávala informace z rad, kterou američtí studenti udíleli mladším studentům ve formě dopisů. Ze tří sta padesáti dopisů byl udělán vzorek, který ukázal, že rady se týkaly především organizace a rad týkajících se osobních a sociálních

vztahů bylo uděleno méně. Mezi nejčastěji zmiňovaná témata patřilo vybírání volitelných předmětů, přechodů mezi učebnicemi a zlepšování studijních návyků.

Michalová (2001) poukazuje na to, že všechny změny, které jsou s obdobím přechodu mezi stupni základních škol spojené, se přirozeně promítají v chování žáků a ovlivňují celkovou práci ve škole. Výkony žáků mohou být nevyrovnané v oblasti plnění domácích povinností, ale i v aktivitách, ve kterých předtím vynikali. Mezi další specifika, která mohou ovlivňovat výuku, patří vyjadřování pubescentů, kteří jsou v tomto období zvýšeně citliví a emotivní. Ve vyjadřování tak mají skony k vtipkování, ironii a k užívání hrubých výrazů. Vyjadřování a celkové naladění žáků ve výuce ovlivňují výkyvy nálad a objevuje se časté podráždění, neklid a střídání zvýšené aktivity s apatií. Důsledkem je snížená soustředěnost na probírané učivo, což může vést ke zhoršení školního prospěchu. Je velmi důležité, aby v tomto období probíhala pozitivní spolupráce mezi rodiči a školským zařízením.

2.4 Výukové metody v pedagogice

Do tradičního vyučování zařazujeme několik základních druhů výukových metod. Zormanová (2012) je dělí do tří kategorií.

1. Slovní
2. Názorně demonstrační
3. Dovednostně praktické

Tyto tři základní metody můžeme dále dělit na konkrétní postupy, které pedagogové při práci s žáky využívají. K výukovým metodám slovním patří konkrétně metody monologické, dialogické, metody písemných prací a metody práce s učebnicí. Mezi konkrétní příklady monologických metod patří vyprávění, vysvětlování, výklad, popis a práce s textem. Mezi konkrétní příklady využití dialogické metody patří rozhovor, dialog, či diskuze. K výukovým metodám názorně demonstračním se dále zařazuje pozorování předmětů a jevů, předvádění předmětů, činností nebo pokusů, práce s obrazem, instruktáž a projekce. K výukovým metodám dovednostně praktickým patří například nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní cvičení, pracovní činnosti a dále také činnosti grafické a výtvarné (Zormanová, 2012).

Maňák a Švec (2003) ke klasickým metodám výuky přidávají také aktivizující a komplexní výukové metody. Aktivizujících výukových metod využívají především alternativní školy a důraz je kladen především na to, aby žáci dokázali pracovat více

samostatně. Žáci jsou učeni kritickému myšlení a samostatnému řešení problémů a je podporován rozvoj zodpovědnosti a tvořivosti. Mezi konkrétní příklady aktivizující metody patří metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické. Komplexní výukové metody se pak soustřeďují na propojení didaktických a výukových metod. Probírané učivo je tak prezentováno ve více praktické podobě. Velmi často je využíváno skupinové práce, ale také individuální práce žáka, která se co nejvíce zefektivňuje.

Grecmanová a Urbanovská (2007) uvádějí, že při výběru metod výuky by měl pedagog bedlivě zvážit, která z metod se nejvíce hodí k naplnění výchovně vzdělávacího cíle, k vlastnostem a schopnostem učitele a kolektivu žáků ve třídě, tak aby se žáci mohli ve vyučovacích hodinách co nejvíce realizovat a dosahovali co nejlepších výsledků. Pasch (2005) připomíná, že k výběru správné metody výuky je třeba, aby pedagog velmi dobře znal osobnosti svých žáků. Dále je třeba zvážit další faktory jako inteligenční schopnosti žáků, jejich předchozí zkušenosti, znalosti a také jejich zájmy.

Při výuce anglického jazyka se dá využít všech zmíněných výukových metod. Zormanová (2012) však připomíná zvláště důležitost výukových metod slovních jako například rozhovor nebo diskuze, které podporují žáka v samostatném vyjadřování a projevování vlastního názoru. Je nezbytné, aby se žáci v hodinách cizího jazyka měli možnost aktivně projevit. Důležitá je také metoda práce s textem, která rozvíjí u žáka dovednost samostatné práce a také dovednost čtení a porozumění psaného textu v cizím jazyce. Při rozvoji mluveného projevu ve výuce nejen cizího jazyka by měl učitel vždy dbát na to, aby se pro žáka stával vzorem nejen v oblasti komunikace, ale i chování a přístupu k vlastním chybám. Při výuce cizího jazyka je nezbytné, aby se žáci uměli vyjadřovat a měli možnost se v hodinách aktivně projevovat. Dobrým příkladem je již zmíněný dialog nebo pedagogem správně řízená diskuze.

2.5 Vyučovací styly učitelů

Škoda a Doulík (2011) uvádí, že stejně jako žáci, kteří mají různé styly učení i pedagogové se liší různými styly výuky. Vyučovací styl je konkrétní forma vyučování, kterou pedagog volí tak, aby co nejlépe odpovídala jeho preferencím. V pedagogickém slovníku je vyučovací styl charakterizován jako vzájemné působení pedagoga a žáků, přičemž pedagog úmyslně působí na žáky tak, aby je podněcoval k učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Fenstermacher a Soltis (2008) vyučovací styly rozdělují do třech základních kategorií a to konkrétně na styl exekutivní, facilitační a liberální. Tyto základní styly se objevují napříč všemi předměty a při výuce různě starých žáků. Při rozlišování těchto stylů je důležité, aby si pedagogové stanovili cíle, které chtějí při vyučování naplnit a role, které zastávají. Toto vše samozřejmě silně ovlivňuje jejich přístup k výuce. Pochopení vyučovacích stylů je důležité pro posuzování práce učitele a jeho sebereflexi.

Podle Škody a Doulíka (2011) se při exekutivním vyučovacím stylu pedagog stává především osobou zodpovědnou za organizaci komplikovaného procesu vyučování. Vede své žáky tak, aby dosahovali co nejlepších výsledků, již méně se však věnuje individuálním potřebám a zájmům svých žáků. Fenstermacher a Soltis (2008) dodávají, že pro pedagogy využívající exekutivní styl výuky jsou důležité dobře strukturované učební materiály a prověřené vyučovací metody, díky kterým podporují žáka při vzdělávání a řídí dynamiku práce ve třídě. Cílem je umožnit žákům získání základních dovedností, které budou využívat po zbytek svého života a také dostatečných znalostí, díky kterým se budou moci stát úspěšnými absolventy.

Při facilitačním vyučovacím stylu se pedagog věnuje tomu, co si sebou žák do školy přináší. Pracuje tedy se zkušenostmi, které žák již získal a na ty se snaží navázat. Takovýto pedagog je velmi empatický a jeho cílem je pomoci žákům v dalším rozvoji a v sebe-porozumění. Pomocí vyjadřování pocitů a názorů se totiž žáci rozvíjí v osobní i sociální rovině. Tento styl se opírá o humanistickou psychologii a teorie učení (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Pro učitele, kteří preferují liberální vyučovací styl, je nejdůležitější, aby dosáhl stanovených vzdělávacích cílů a aby jeho žáci získali potřebné vědomosti k osvojení probíraného učiva a propojení teoretických znalostí s využitím v praktickém životě. Naopak potřeby žáků a jejich vztah s pedagogem jsou považovány jako méně důležité. To někdy vede k tomu, že pedagog své žáky ve výuce přetěžuje, protože nebere ohled na jejich možnosti (Škoda, Doulík, 2011).

Kohoutek (2006) přidává, že nehledě na to, jaký vyučovací styl pedagog zvolí, jeho prioritou by vždy měl být rozvoj osobnosti žáka a to, aby získal všechny potřebné vědomosti a dovednosti, které bude potřebovat k výkonu svého budoucího povolání a pro svůj osobní život. V současné době má tedy vyučování směřovat především k rozvoji osobnosti žáka.

3 Specifika výuky anglického jazyka

Po roce 1989 došlo k mnoha změnám v systému vzdělávání jako odpověď na všechny změny, ke kterým došlo ve společnosti. Vzdělávací soustavy se totiž modifikují tak, aby odpovídaly nárokům moderní evropské společnosti. V současné době je usilováno především o vytvoření takového školního prostředí, které co nejvíce podporuje rozvoj všech žáků podle jejich individuálních předpokladů a ve kterém mají všichni žáci možnost dosáhnout adekvátního stupně vzdělávání. Tyto cíle se samozřejmě také vztahují ke vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností, nejen při výuce anglického jazyka (Bartoňová, 2003).

3.1 Výuka anglického jazyka u žáků s NKS

Ve školách, ve kterých jsou žáci s poruchami komunikačních schopností vzděláváni, je nutné zajistit optimální podmínky, které ke studiu potřebují. V jazykových předmětech se pak tito žáci vzdělávají podle individuálních vzdělávacích plánů. Nutností je také logopedická péče, protože projevy vad řeči jsou u každého žáka velmi specifické. Z tohoto důvodu by také všichni pedagogové měli být dostatečně informováni o vadách řeči žáků, se kterými v hodinách pracují. Nutná je spolupráce pedagogů s rodiči, odbornými lékaři a speciálně pedagogickými centry. Žáci s NKS jsou vzděláváni ve třídách se sníženým počtem žáků a pedagogové by měli dbát na to, aby ve třídách bylo vhodné sociální klima, které usnadňuje vzdělávací proces (Janíková, Bartoňová, 2003).

Pro lepší pochopení výuky anglického jazyka u žáků s narušenou komunikační schopností je třeba si uvědomit, že jazyk rozdělujeme do čtyř základních rovin. První rovinou je rovina foneticko-fonologická, která se zabývá výslovností. Patří zde například schopnost vnímat hlásky a pracovat s nimi. Druhou rovinou je rovina gramaticko-syntaktická, kam zařazujeme gramatiku a pravidla týkající se tvoření vět. Třetí je rovina morfologická, která se zabývá stavbou slov a jejich rozložením na kořen, předpony a přípony. Poslední rovinou je rovina pragmatická, která se zabývá sociálním uplatněním jazyka. Do této roviny zařazujeme chápání idiomů, humoru, ale i metafor a homonyma (Zelinková, 2005).

Názvy jazykových rovin se však mohou mírně lišit. Například Klenková (2006) popisuje rovinu morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. Rovina morfologicko-syntaktická se zabývá gramatickými pravidly jazyka, lexikálně-sémantická stránka řeči se zabývá pasivní i aktivní slovní zásobou, rovina

foneticko-fonologická se soustřeďuje na výslovnost a rovina pragmatická studuje užívání jazyka v oblasti sociálního uplatnění. U žáků s NKS mohou vznikat při výuce anglického jazyka specifické obtíže ve všech ze zmíněných jazykových rovin.

3.2 Výslovnost specifických hlásek

Zelinková (2005) uvádí, že zvuková stránka jazyka se skládá z melodie, tempa a výslovnosti. Je tedy jasné, že správná výslovnost je při osvojování anglického jazyka velmi důležitá. Anglická výslovnost se však od české značně odlišuje a to proces učení angličtiny žákům značně ztěžuje. Krejčová a Bodnárová (2014) doplňují, že špatné zvládnutí správné výslovnosti vzniká chybami na úrovni sluchové percepce a špatnou artikulací. Návuk výslovnosti by měl být nezbytnou součástí vyučovacích hodin a je dobré zaměřit se spíše na opakování správné výslovnosti, než na neustálé opravování chyb.

Janíková (2003) poukazuje na to, že špatná výslovnost se velmi často objevuje u specifických anglických hlásek a slov dlouhých a složených. Problémy při osvojování jazyka tvoří i nesprávný přízvuk, či rytmus řeči nebo omezená schopnost nápodoby. Schopnost nápodoby pak bývá omezena zejména při rozlišování hlásek.

Již zmíněné specifické anglické hlásky způsobují žákům značné obtíže ve výslovnosti. Patří mezi ně samohláska s názvem otevřená E /æ/. Tuto hlásku vyslovíme otevřením úst jako při vyslovování hlásky "A", místo ní však vyslovíme hlásku "E". Nalezneme ji například ve slově cat /kæt/. Další specifickou hláskou je smíšená samohláska /ə/, kterou nalezneme v nepřízvučných slabikách. V angličtině ji nejčastěji nalezneme u slov končících na -er, například ve slově summer /samə(r)/. Obtížně vyslovitelná je pro žáky také dlouhá smíšená samohláska /ɜ:/, která se tvoří prodloužením smíšené samohlásky. Nalezneme ji například ve slově girl /gɜ:(r)l/ (Ivanová, Kořínková 2012).

V anglickém jazyce nalezneme také specifické souhlásky jako neznělou souhlásku TH /θ/, jejíž výslovnost činí žákům tradičně velké problémy a vyskytuje se ve velké spoustě anglických slov a frází, jako například ve frázi thank you /θæŋkjʊ:/. Opakem této souhlásky je znělá souhláska TH /ð/, jejíž výslovnost je však pro některé žáky stejně obtížná a nalezneme ji například ve slově weather /weðə(r)/. Při výslovnosti obou těchto hlásek se špička jazyka opírá o horní zuby. Odlišná výslovnost je také u písmena "R", které se sice objevuje i v českém jazyce, v angličtině však zvuk vzniká v hrdle, místo kmitáním jazyka (in ibid).

Janíková (2003) uvádí několik zásad a základních doporučení pro nácvik správné výslovnosti při výuce cizího jazyka. Pokud mají žáci správně vyslovovat, je nutné, aby se do výuky zařadila poslechová cvičení. Je totiž lepší, aby žáci slyšeli, jak se slova správně vyslovují, dříve než se je pokusí sami vyslovit. Velmi efektivní je zařazení písní, básní, říkanek, jazykolamů a her do výuky, protože si díky nim žáci mohou více procvičit ty oblasti výslovnosti, ve kterých nejvíce chybují. Další možností představují cvičení s nesmyslnými slovy. Při těchto cvičeních se žák nemusí soustředit na obsah sdělení a svou pozornost tak věnuje přímo specifickým fonematickým jevům. Do vyučovacích hodin je dobré zařadit i pohybové aktivity a to zejména při vyučování žáků, kteří mají problémy s udržením pozornosti. Pedagogové mohou používat i speciální pomůcky, které jim vyučování usnadní. Je nutné, aby byla ve třídě pozitivní atmosféra, ve které se žáci nebudou mít obavy projevit. Učitel by měl u svých žáků především budovat pozitivní vztah k jazyku a chyby ve výslovnosti citlivě korigovat. Důležité je také aplikování multisenzoriálního přístupu.

Zelinková (2005) se multisenzoriálním přístupem dále zabývá a uvádí, že je na našem území znám už od dob Jana Ámose Komenského. Umožňuje žákům, aby při výuce používali ty smysly, které mají rozvinuty nejvíce a zároveň spojuje všechny informace získané zrakem, sluchem, hmatem nebo kinestetickým vnímáním. To znamená, že v činnostech které jsou žákům zadávány, se aktivně využívá řeč a pracuje se i s informacemi získanými vnímáním obrázků nebo předmětů, či pohybem. Je kladen důraz na aktivitu samotného žáka a jeho zapojení do procesu učení. Tento přístup je velmi efektivní, protože čím více smyslů je při učení zapojeno, tím větší je šance, že si žák nové poznatky zapamatuje.

Krejčová a Bodnárová (2014) poukazují na to, že při výuce by se mělo propojit to, co žák slyší se zrakovými vjemy. Pro tento účel lze použít například obrázky nebo barevné linie. Zapojit se může i hmat a to například při obtahování slov nebo spojování slov s pohybem.

3.3 Osvojování gramatiky

Nezbytnou součástí osvojování cizího jazyka je bezesporu gramatika. Gramatická pravidla jsou totiž důležitá pro zdárné zvládnutí mluveného i písemného projevu. Pro žáky s vývojovou dysfázií je osvojování těchto pravidel problematické. Je třeba si uvědomit, že každý žák s vývojovou dysfázií má s jazykem specifické obtíže a tak i požadavky kladené na žáky při výuce cizího jazyka by měly vyplývat z jeho individuálních možností. Pokud jeden žák s dysfázií zvládl určité učivo, nemůžeme očekávat, že ho stejně zvládnou a pochopí i všichni ostatní. Důvodem neúspěchu při osvojování gramatických pravidel cizího jazyka je

velmi často nedostatečné pochopení pravidel jazyka mateřského. Pokud žák nechápe gramatiku v českém jazyce, nemá pak dostatečné znalosti, ze kterých by mohl vycházet při osvojování gramatiky jazyka anglického. V takovém případě může pedagog žákovi pomoci častějším ústním a písemným opakováním gramatiky (Zelinková, 2005).

Každý žák může mít problémy s jinou stránkou cizího jazyka. Také problémy v oblasti gramatiky jsou spíše individuální. Existují však chyby, které se objevují u většího počtu žáků. Například v oblasti pravopisu mezi takové chyby patří vynechávání písmen, či slabik. V některých případech dochází i k vynechávání celých slov. Často se objevují také fonetické přepisy, kdy žáci píší slova přesně tak, jak je slyší. Někteří žáci mají navíc tendenci přidávat nad písmena háčky i čárky, tak jak to běžně dělávají v jazyce českém, i když se v cizím jazyce nepoužívají (Janíková, 2003).

Poslušná (2009) hovoří o chybách v anglickém pravopise, mezi které patří:

- záměna podobně znějících dvojic slov (lend x land, then x than, except x expect)
- psaní velkých písmen u podstatných jmen
- kombinace britského a amerického pravopisu
- vynechávání písmen při zdvojení koncových souhlásek (foggy - “fogy”)
- chyby při změkčování Y na I (flies –“flies”)
- chyby při změnách F na V (leaves – “leafes”)

Mezi konkrétní oblasti gramatiky, ve kterých žáci často chybují, patří například počítatelnost. Nepočítatelná podstatná jména nemají množné číslo a nepíší se před ně neurčité členy. Dobrým příkladem je věta: „*I don't have enough information.*“ Žáci, kteří v této oblasti chybují, by větu napsali jako: „*I don't have any informations.*“ Problémy se objevují i u nepravidelného množného čísla. Například množné číslo anglického slova „*man*“ je „*men*“ nikoli „*mans*“, jak žáci chybně uvádí. Problematická jsou i přivlastňovací zájmena (my x mine) a zvrtná zájmena. Pokud je podmětem a předmětem stejná osoba, používáme v angličtině zájmeno zvrtné, podobné českému „*se*“ nebo „*si*“. Neřekneme tedy „*I hurt me.*“, což je gramaticky špatně, ale: „*I hurt myself.*“ Svá specifická pravidla mají i slovesa. „*Po slovesech smyslového vnímání (vypadat, znít, cítit...) v angličtině nenásledují příslovce jako v češtině, ale přídavná jména.*“ (Poslušná, 2009, s. 11) Správná je tedy věta: „*It looks good.*“, nikoliv „*It looks well.*“ Složitě k pochopení jsou i časy, kterých je v anglickém jazyce mnohem více, než v jazyce českém. Například předpřítomný čas prostý se vztahuje

k nespécifické době v minulosti nebo době od minulosti do současnosti. Pro žáky, kteří s angličtinou začínají, je těžké začít tyto časy používat a nepřekládat české věty do angličtiny doslovně, což by bylo nepřesné. (in ibid)

3.4 Poslech a čtení s porozuměním

Janíková (2003) uvádí, že při rozvoji poslechových dovedností u žáků s poruchou sluchového vnímání se objevují problémy s nasloucháním a soustředěním. Žáci mají problémy se zodpovězením otázek týkajících se poslechových cvičení a rozeznáváním slyšených slov, i když je jim jejich význam známý. Poslech je přitom nezbytný pro úspěšnou komunikaci, protože pokud žák nerozumí tomu, co jeho komunikační partner říká, není mu schopen správně odpovědět.

Pozitivní rozvoj poslechu s porozuměním ovlivňuje především učitel, který by měl při vyučování s žáky komunikovat v anglickém jazyce. Žáci si tak přirozeným způsobem zlepšují úroveň poslechových dovedností a zároveň dochází k rozšiřování slovní zásoby. Velmi efektivní jaké také procvičovat poslech s porozuměním pomocí písniček a básniček. Při těchto cvičeních totiž dochází k procvičování sluchové paměti. (in ibid)

Sanabria (2004) připomíná efektivitu diskuze, která představuje formu zpětné vazby a umožňuje učiteli zjistit, do jaké míry žáci rozuměli poslechovému cvičení. Diskuze dává žákům prostor k vyjádření vlastních myšlenek a názorů a učitel by při ní měl zastávat především roli komunikačního partnera.

Zelinková (2005) se zabývá čtením s porozuměním a i v této oblasti se u žáků s vývojovou dysfázií objevují obtíže. Při výuce anglického jazyka se v současné době nedoporučuje používání globální metody. Žák se totiž naučí význam jednoho slova, ale pokud ho uvidí s příponou nebo předponou, má problém s jeho identifikací a musí si ho znovu zapamatovat, jako by bylo zcela nové. Pechancová a Smrčková (2008) poukazují na to, že při čtení v anglickém jazyce nemohou žáci postupovat stejně jako při čtení v jazyce mateřském. V angličtině se slova vyslovují jinak, než se píšou. Proto je pro žáky, kteří mají se čtením problémy jednodušší zapamatovat si slova podle toho, jak se vyslovují, než slova rozkládat na slabiky a teprve potom dedukovat, jak je správně vyslovit.

Janíková (2003) hodnotí, že efektivním způsobem jak ovlivnit rozvoj čtení s porozuměním, je vybírat takové články, které odpovídají věku žáků a jejich zájmům. Žáci pak mají větší motivaci k tomu článek přečíst až do konce a zapamatují si větší množství

nových slov. Je také nutné, aby učitel vždy kontroloval, zda žák přečtenému textu opravdu porozuměl. Zelinková (2005) přidává, že by žáci měli znát většinu slov, které se v textu objeví. Je tedy praktické, aby učitel seznámil žáky se slovy, která by jim mohla činit obtíže, ještě před zahájením samotného čtení.

Smrčková a Pechancová (1998) kladou důraz na to, aby byli žáci, kteří mají se čtením problémy chváleni a povzbuzováni. Byť by dosažené úspěchy byly menší i snaha by měla být oceněna. Je také dobré žákům častěji zadávat úkoly, při jejichž plnění se cítí sebevědoměji, protože ví, že je dokáže správně vykonat. Tímto způsobem je posilováno jejich sebevědomí.

4 Praktická část

4.1 Cíl práce a použitá metoda

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se anglický jazyk učí žákům s vývojovou dysfázií a zdali se u nich v praxi objevují stejné problémy, jaké jsou uváděny v literatuře. Otázkou také bylo, zdali je pro ně proces osvojování angličtiny těžší, než osvojování pravidel jazyka mateřského nebo jestli je to naopak v některých aspektech jednodušší, díky odlišnostem mezi těmito dvěma jazyky a to jak ve výslovnosti, tak v oblasti gramatiky.

Výzkum byl zpracován kvantitativně, metodou dotazníku. Dotazník byl zaměřen na učitele angličtiny na druhém stupni základních škol a byl polostrukturovaný, protože se skládal ze šesti uzavřených a osmi otevřených otázek. První část dotazníku byla více obecná a vyplňovali ji jak učitelé, kteří mají s výukou žáků s vývojovou dysfázií zkušenosti, tak učitelé, kteří se s takovými žáky během své učitelské praxe ještě nesečkali. Druhou část dotazníku vyplňovali pouze pedagogové, kteří již s žáky s vývojovou dysfázií pracují a skládala se z otevřených a více specifických otázek týkajících se různých oblastí výuky anglického jazyka. Otázky se zaměřovaly na specifické problémy v oblasti čtení, psaní, procvičování poslechových dovedností, výslovnosti a rozšiřování slovní zásoby.

Dotazníkové šetření proběhlo elektronickou cestou pomocí Survio.com a dotazníky byly rozeslány do základních škol logopedických, základních škol s logopedickou třídou, základních škol surdopedických a také do běžných základních škol. Z celkového počtu šedesáti pěti rozeslaných dotazníků, se jich vyplněných vrátilo pouze třicet. Návratnost tedy činila 46%. Pravděpodobnou příčinou toho, že se mi vrátila pouze menší část dotazníků, je to, že učitelé na běžných základních školách se s žáky s vývojovou dysfázií příliš často nesečkávají a proto neměli ochotu vyplnit ani první, více obecnou část dotazníku. Škol logopedických a surdopedických, ve kterých je těchto žáků nejvíce je značně méně, než běžných základních škol. Dalším problémem bylo to, že dotazníky se ne vždy dostaly až k učitelům angličtiny.

Dotazník (viz příloha) se skládal ze čtrnácti otázek, z toho prvních pět bylo povinných a zbylých devět, které se týkaly přímo učitelů vyučujících žáky s vývojovou dysfázií bylo nepovinných. Ne všichni respondenti tedy vyplnili všech čtrnáct otázek.

4.2 Formulace základních hypotéz

Na základě stanoveného hlavního cíle jsme formulovali následující hypotézy:

H1: Učitelé, kteří dotazník vyplní, uvedou, že již vyučovali žáka s vývojovou dysfázií.

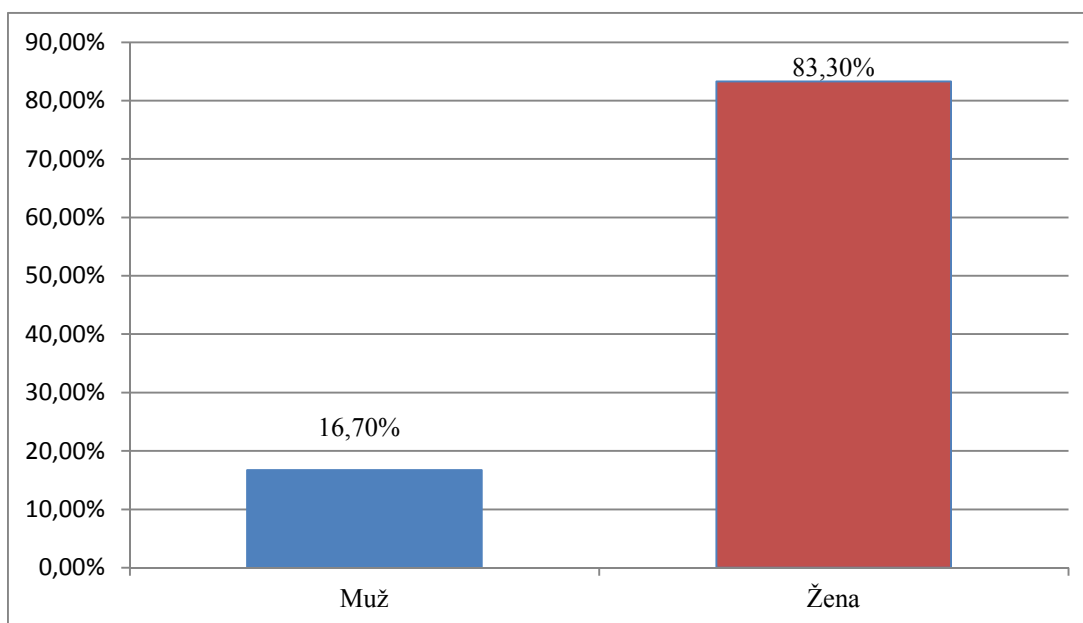
H2: Žáci s vývojovou dysfázií budou mít specifické problémy při výuce anglického jazyka ve všech sledovaných oblastech (čtení, psaní, mluvený projev, poslech, slovní zásoba).

H3: Jednotliví žáci budou mít obtíže s pochopením významu anglických slov.

H4: Žáci s vývojovou dysfázií si budou osvojovat anglický jazyk na druhém stupni ZŠ obtížněji než mateřský jazyk.

4.3 Výsledky dotazníku

Otázkou č. 1 jsme zjišťovali pohlaví respondentů. Celkem na otázku odpovědělo třicet osob z toho dvacet pět žen a pět mužů. Procentuální zastoupení znázorňuje Graf 1 a Tabulka 1. Z první otázky vyplývá, že většinu respondentů tvoří ženy.

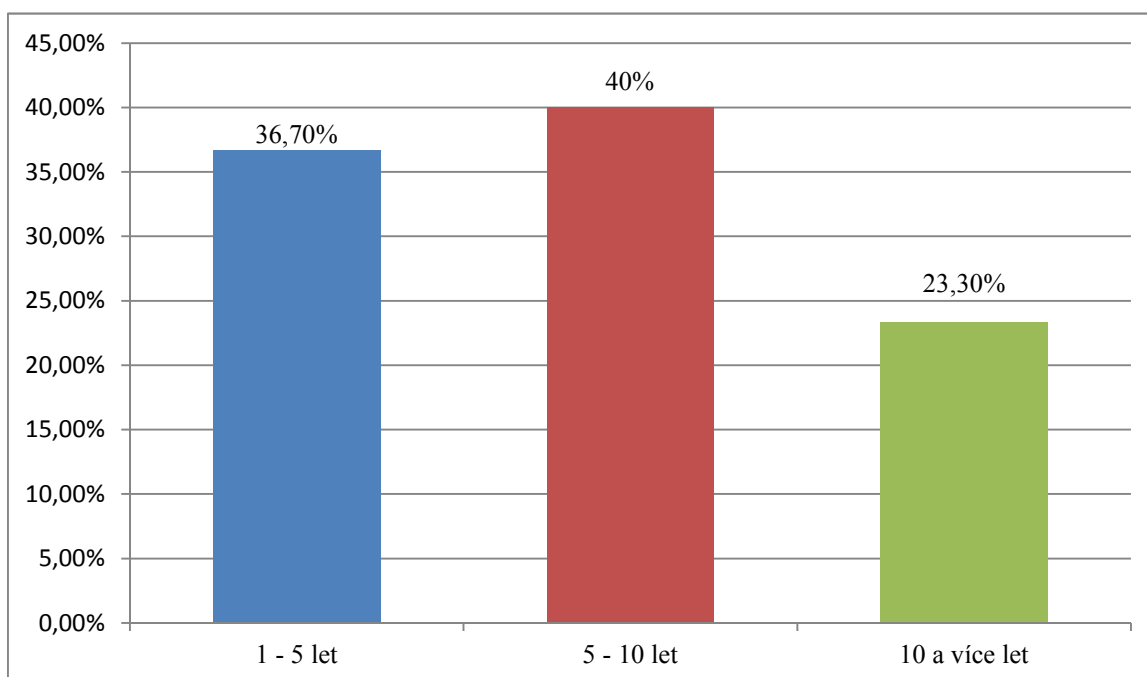


Graf 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Muž	Žena
Počet osob	5	25

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Otázka č. 2 se zabývá délkou praxe respondentů. Z odpovědí vyplynulo, že největší část respondentů učí anglický jazyk na základní škole pět až deset let. Druhou největší skupinou je část pedagogů, která je na začátku své profesní dráhy a učí teprve jeden až pět let. Třetí a nejméně početná je skupina pedagogů, která již žáky vyučuje deset a více let. Pedagogové jsou však ve skupinách podle délky praxe poměrně rovnoměrně zastoupeni. K nejpočetnější skupině, jejíž délka praxe je pět až deset let se přihlásilo celkem dvanáct pedagogů. Ve druhé nejččetněji zastoupené skupině s délkou praxe do pěti let se přihlásilo jedenáct pedagogů, tedy pouze o jednoho pedagoga méně. Výsledky tedy byly téměř totožné. Nejméně zastoupena byla část pedagogů s praxí delší než deset let. Příčinou může být zvýšená náročnost, která je na pedagoga kladena, zvláště na základních školách logopedických a surdopedických. Je možné, že pedagogové si po určitém čase hledají místa na jiných školách nebo v jiném oboru. Procentuální zastoupení znázorňuje Graf 2 a Tabulka 2.

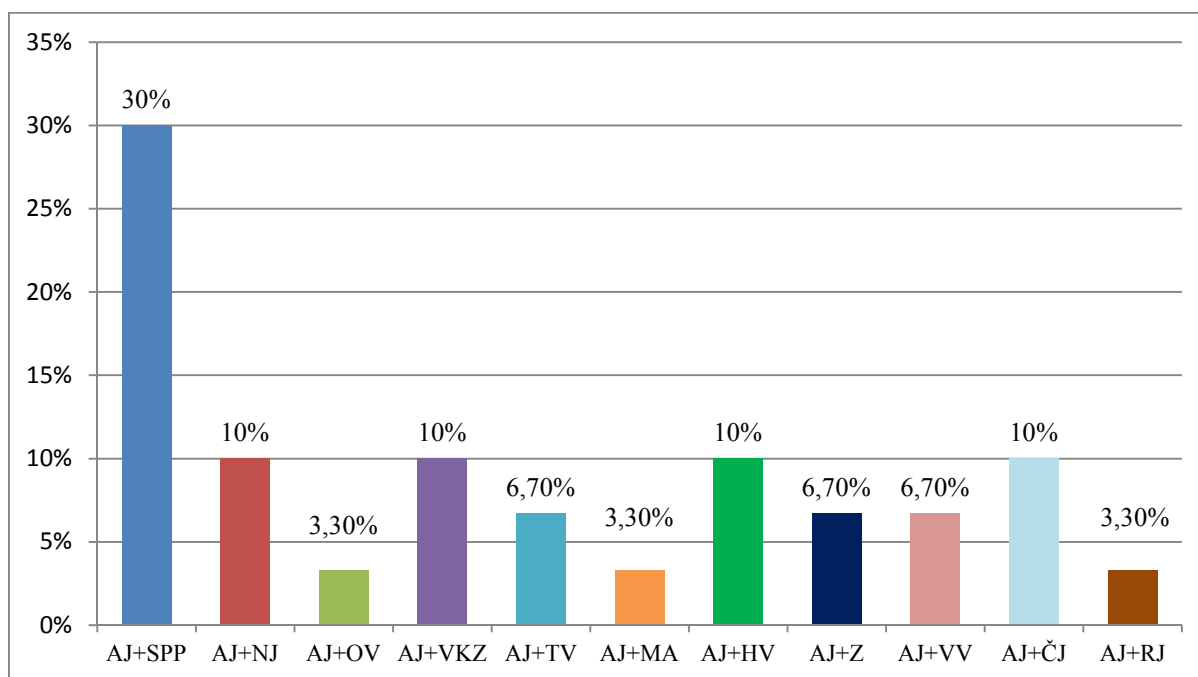


Graf 2: Délka praxe respondentů

Délka praxe	1 – 5 let	5-10 let	10 a více let
Počet osob	11	12	7

Tabulka 2: Délka praxe respondentů

Otázkou č. 3 jsme zjišťovali aprobaci respondentů. Největší podíl pedagogů má aprobaci Anglický jazyk pro ZŠ v kombinaci s oborem Speciální pedagogika. Do této kategorie spadá devět z třiceti pedagogů. Tato skupina je pravděpodobně nejpočetnější díky tomu, že speciální pedagogové učí žáky s vývojovou dysfázií nejčastěji, a proto byli více otevření k vyplnění dotazníku. Další čtyři nejpočetnější skupiny pedagogů uvedly, že jejich aprobace je Anglický jazyk v kombinaci s Německým jazykem, Českým jazykem, Výchovou ke zdraví, či Hudební výchovou. Do každé z těchto skupin se zařadili tři pedagogové. Třetí skupinu tvoří pedagogové, kteří vyučují Anglický jazyk v kombinaci s Tělesnou výchovou, Výtvarnou výchovou nebo Zeměpisem. Ke každé z těchto tří skupin se zařadili dva pedagogové. V odpovědích se objevily i tři aprobace, ke kterým se hlásil pouze jeden pedagog a to konkrétně Anglický jazyk v kombinaci s Ruským jazykem, Matematikou a Výchovou k občanství.

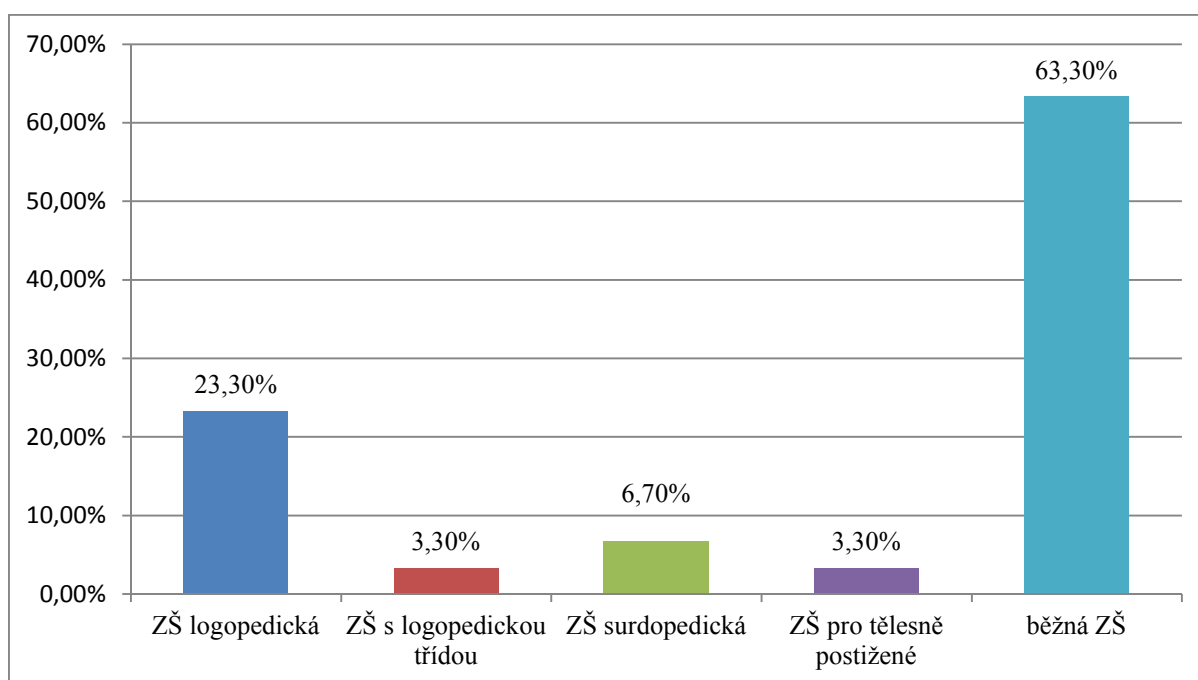


Graf 3: Aprobace respondentů

Aprobace	AJ +SPP	AJ +NJ	AJ +OV	AJ +VKZ	AJ +TV	AJ+MA
Počet osob	9	3	1	3	2	1
Aprobace	AJ +HV	AJ +Z	AJ +VV	AJ +ČJ	AJ +RJ	
Počet osob	3	2	2	3	1	

Tabulka 3: Aprobace studentů

V otázce č. 4 jsme získali informace o tom, v jakém typu školského zařízení respondenti pracují. Z odpovědí vyplynulo, že největší procento dotázaných pedagogů vyučuje na běžné základní škole. Do této skupiny se zařadilo devatenáct pedagogů (63,30%), což je nadpoloviční většina. Druhá nejpočetnější skupina, konkrétně sedm pedagogů (23,30%) pracuje na Základní škole logopedické. Pouze jeden pedagog (3,30%) uvedl, že pracuje v Základní škole s logopedickou třídou. Pouze dva pedagogové (6,70%) pracující na Základní škole surdopedické, což je skoro o polovinu méně, než na ZŠ logopedické. Jeden z dotázaných pedagogů uvedl, že vyučuje angličtinu na Základní škole pro tělesně postižené.

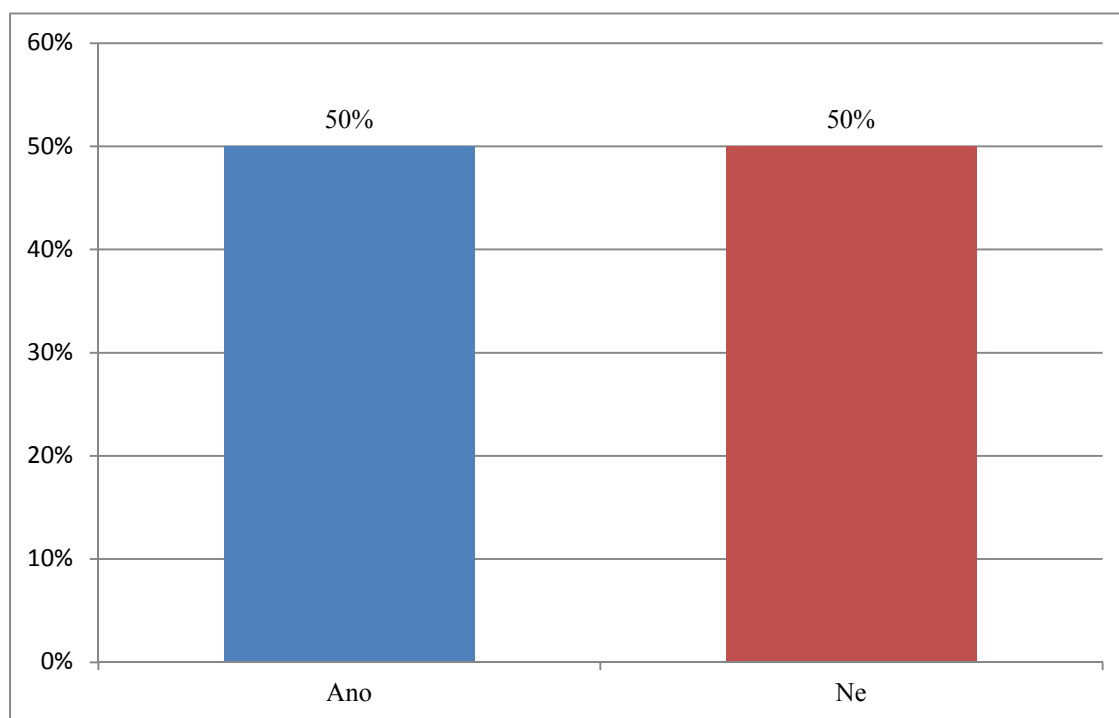


Graf 4: Typy školských zařízení

Typ zařízení	ZŠ logopedická	ZŠ s log. třídou	ZŠ surdopedická	ZŠ pro tělesně p.	běžná ZŠ
Počet osob	7	1	2	1	19

Tabulka 4: Typy školských zařízení

V **otázce č. 5** jsme se respondentů dotazovali na to, zdali pracují nebo někdy pracovali s žákem s vývojovou dysfázií. Odpovědi na tuto otázku byly rovnoměrně rozloženy. Patnáct pedagogů (50%) v dotazníku uvedlo, že s žádným žákem s vývojovou dysfázií nikdy nepracovali a zbylých patnáct pedagogů (50%) uvedlo, že s výukou žáků s vývojovou dysfázií již mají zkušenosti. Touto otázkou také skončila obecná část dotazníku.

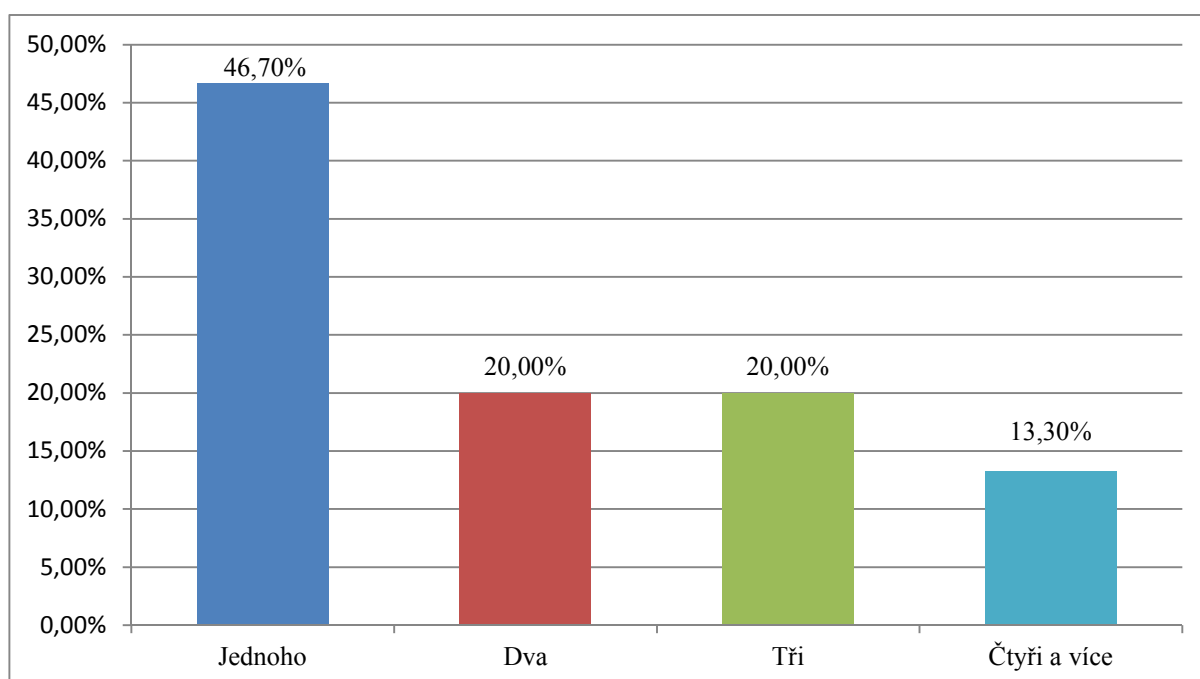


Graf 5: Výskyt žáků s vývojovou dysfázií na 2. stupni

Počet pedagogů pracujících s žáky s výv. dysfázií	Pracují s žáky s výv. dysfázií	Nepracují s žáky s výv. dysfázií
Počet osob	15	15

Tabulka 5: Výskyt žáků s vývojovou dysfázií na 2. stupni

V otázce č. 6 nám respondenti poskytli informace o tom, kolik žáků s vývojovou dysfázií vyučují. Z odpovědí vyplynulo, že největší podíl pedagogů vyučuje pouze jednoho žáka s vývojovou dysfázií. Do této skupiny se zařadilo sedm pedagogů (46,70%) a tvoří téměř polovinu odpovědí všech respondentů, kteří uvedli, že s takovými žáky pracují nebo někdy pracovali. Další tři pedagogové (20%) uvedli, že vyučují dva žáky s vývojovou dysfázií. Stejný počet pedagogů (20%) uvedl, že vyučuje tři žáky s vývojovou dysfázií. Tyto dvě skupiny tvoří dohromady téměř celou druhou polovinu respondentů. Poslední a nejméně početná je skupina tři pedagogů (13,30%), kteří vyučují čtyři a více žáků s vývojovou dysfázií.

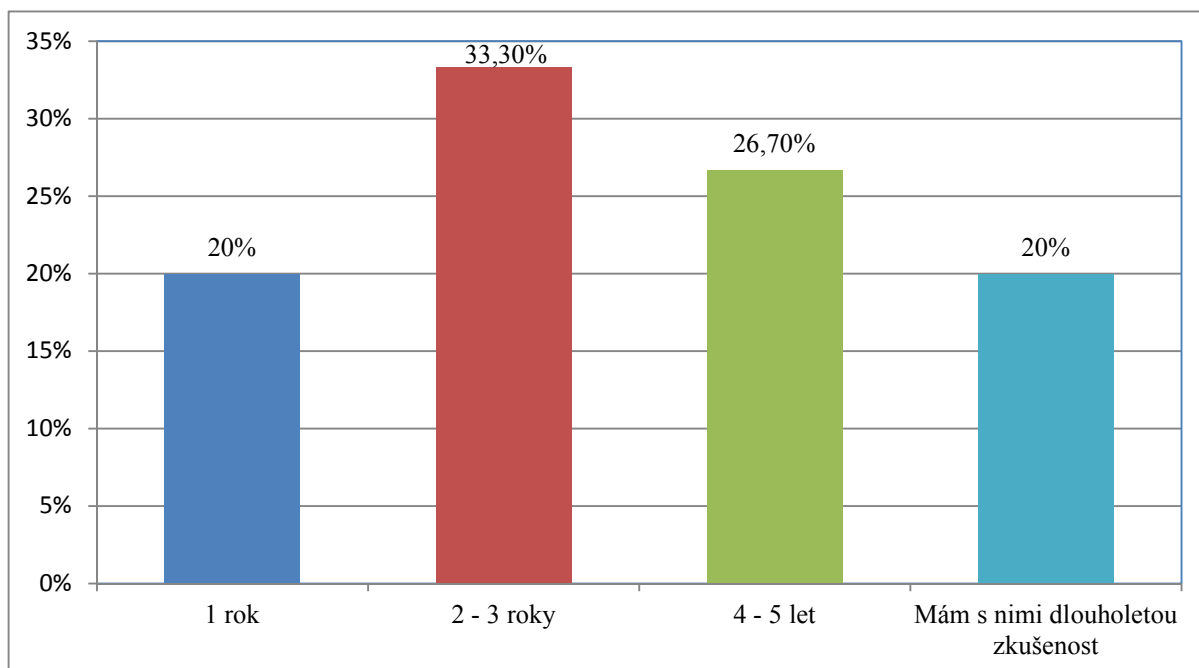


Graf 6: Počet žáků s vývojovou dysfázií, které pedagogové vyučují

Počet žáků	Jeden	Dva	Tři	Čtyři a více
Počet pedagogů	7	3	3	3

Tabulka 6: Počet žáků s vývojovou dysfázií

V otázce č. 7 jsme se respondentů dotazovali, jak dlouho s žáky s vývojovou dysfázií pracují. Největší počet pedagogů v dotazníku uvedl, že s žáky s vývojovou dysfázií pracuje v rozmezí dvou až tří let. K této skupině se hlásilo pět pedagogů (33,30%). Druhá nejpočetnější je skupina čtyř pedagogů (26,70%), která se s těmito žáky setkává v hodinách angličtiny čtyři až pět let. Tři z respondentů (20%) pracují s žáky s vývojovou dysfázií teprve jeden rok, ale stejný počet pedagogů uvedl, že s nimi má již dlouholetou zkušenost.



Graf 7: Délka praxe s žáky s vývojovou dysfázií

Délka praxe	1 rok	2-3 let	4-5 let	Dlouholetá zkušenost
Počet osob	3	5	4	3

Tabulka 7: Délka praxe s žáky s vývojovou dysfázií

Otázka č. 8: Jaké učebnice a speciální pomůcky používáte při výuce angličtiny?

Pedagogové v odpovědích uvedli, že materiály do hodin angličtiny volí podle konkrétních potřeb žáků. Jeden učitel například napsal, že má několik různých sad materiálů, které k výuce pravidelně používá. Nejčastěji používaným druhem materiálů jsou pracovní listy, které jsou využívány k dalšímu procvičování a k lepšímu pochopení učiva. Pedagogové totiž v odpovědích uvedli, že učebnice jsou často příliš obsáhlé. Pracovní listy učitelé vypracovávají sami, tak aby přímo odpovídaly potřebám žáků, anebo používají předem připravené pracovní listy z internetu, které v případě potřeby upraví. Také cvičení z učebnice nebo pracovního sešitu bývají učiteli často upravovány pro lepší pochopení učiva. Nejčastěji zmiňované byly listy s novými slovíčky nebo gramatické tabulky.

Většina pedagogů se shodla na tom, že interaktivní tabule je velice efektivní pomůckou při hodinách anglického jazyka a několikrát zmíněny byly také speciální počítačové programy. Učitelé využívají i různé druhy obrazových materiálů, ať už se jedná o kartičky s obrázky, piktogramy, či fotografie. Několik učitelů také zmínilo anglický obrázkový slovník. V hodinách se pracuje i s pexesem, papírovými materiály a reálnými předměty jako hračkami nebo školními pomůckami, které mají žákům usnadnit osvojování slovní zásoby. Další možností jsou projekty vypracované ve dvojicích nebo skupinách, při nichž mají žáci možnost spolupráce. Zajímavé bylo využití rytmických hudebních nástrojů jako například dřívek nebo rumba koule k nácvičku slovního nebo větného přízvuku a rytmu. Při různých aktivitách v hodinách angličtiny se také dají využít dřevěné špátle.

Učebnicové materiály, které se v odpovědích nejvíce opakovaly, byly následující: English Zone, Happy Street, Project a Hello Kids. Největší počet respondentů uvedl, že používá učebnice Project.

Otázka č. 9: Jaké problémy pozorujete v oblasti čtení?

V oblasti čtení pedagogové u žáků s vývojovou dysfázií pozorují mnoho problémů. Obtíže nastávají například při čtení dlouhých slov, hlavně co se týče výslovnosti. Dlouhá slova si žáci často musí nejdříve rozložit na slabiky a až pak jsou ho schopni přečíst nahlas. Dochází také k vynechávání písmen i celých slabik. Písmena jsou při čtení rovněž často zaměňována, např. girl – gril nebo boy – toy. Někteří pedagogové v odpovědích zmiňovali narušení fonologického vnímání distinktivních rysů hlásek jako například znělost a neznělost.

Také porozumění čteného textu je u dysfatiků velmi špatné. Narušená je jak oblast recepce, tak percepce. Žák čtenému většinou nerozumí a vážně i pochopení souvislostí. Pedagogové uvedli, že nestačí ani náповěda v podobě obrázku, ale je třeba vše přeložit a dovysvětlit. Na to navazují problémy s překladem anglického textu. Jeden učitel uvedl, že pokud žák nerozumí jednomu slovu, není už schopen přeložit ani jinak velmi jednoduchou větu.

Mezi další typické problémy patří nesprávná výslovnost. Skoro všichni pedagogové uvedli, že výslovnost žáků s vývojovou dysfázií je velmi špatná a mluvený projev je někdy skoro nesrozumitelný. Problematické je vůbec si slovo přečíst a přiřadit si ho ke zvukové podobě slova. Rozdíl mezi výslovností a psanou formou je pro ně velmi špatně rozpoznatelný. Slova většinou čtou tak, jak jsou napsána. Žáci čtou pomalu a s velkými obtížemi a čtení se v hodinách musí velmi často procvičovat. Většina z nich není schopna zvládnout práci s delším textem.

Otázka č. 10: Jaké problémy pozorujete v oblasti psaní?

Z odpovědí pedagogů vyplynulo, že problémy spojené se psaním jsou u dysfatiků velmi podobné problémům žáků s dysgrafií. Pohyb ruky není zcela koordinovaný, a proto je písmo špatně čitelné a neuspořádané. Také linie jsou roztřesené a nedotažené. Žáci píší pomalu a často se stává, že některá slova ani nedopíší. Problémy spojené se psaním ovlivňuje narušení vizuomotorické koordinace a špatné diferenciací figury a pozadí. Někteří učitelé v odpovědích také zmiňovali, že je úroveň psaného projevu žáků ovlivněna potížemi s rozlišováním tvarů a barev a špatným vnímáním grafického zobrazení v prostoru, které je způsobeno dezorientací dysfatiků v prostoru.

Dalším problémem jsou fonetické přepisy, které byly zmiňovány většinou respondentů. Žáci s vývojovou dysfázií mají obtíže s rozlišováním písemnou a fonetickou podobou slov v anglickém textu a důsledku píší slova přesně tak, jak se slyší. V odpovědích pedagogů byl uveden příklad fonetického přepisu na slově „she“, které dysfatik zapsal jako „ší“. Podobně jako u čtení se objevují problémy u víceslabičných slov. Obvykle se objevuje komolení slov s více souhláskami, zpřeházené pořadí písmen, zaměňování podobně vypadajících písmen a celkové vynechávání některých písmen nebo dokonce celých slabik. Problematické je i správné psaní malých a velkých písmen a interpunkčních znamének. Interpunkční znaménka, jako apostrof, se sice v anglickém jazyce objevují, diakritická znaménka se však v angličtině nepoužívají. V tomto ohledu je psaní anglických slov

jednodušší, než psaní slov českých. I přesto se v angličtině objevují další specifika jako například zdvojování souhlásek. Jeden pedagog uvedl, že jeho žáci mají problém anglické věty sestavit, protože si věty v hlavě doslovně překládají do českého jazyka a anglické věty pak chybně tvoří v českém slovosledu.

Otázka č. 11: Jaké problémy pozorujete v oblasti procvičování poslechových dovedností?

Jedenáctá otázka zjišťovala, jaké problémy učitelé pozorují v oblasti procvičování poslechových dovedností. V odpovědích většiny pedagogů byl zmíněn problém s udržení pozornosti. Žáci si nedokáží zapamatovat to, co slyšeli z nahrávky dostatečně dlouho na to, aby se získanými informacemi mohli dále pracovat. Problémy však nastávají i v případě, kdy žáci sice nahrávce rozumí, ale je pro ně obtížné propojit to, co slyšeli, s písemným textem. Tedy neumí se zorientovat v psaných odpovědích a vybrat tu, která je správná. Učitelé uvedli, že u jednoduchých poslechových cvičení, kde mají žáci za úkol podle nahrávky pouze zaškrtnout, problémy nenastávají. Nastanou však ve vyšších ročnících, kde je po nich požadována formulace písemnou odpovědí.

Dle odpovědí z dotazníku je orientace v plynulém slovním projevu horší a celková úroveň slyšeného je spíše nízká. Žáci špatně rozlišují hlásky a tak se stává, že slova špatně slyší a následně jim dají úplně jiný význam, než doopravdy mají. Jeden pedagog uvedl, že žák s vývojovou dysfázií, kterého vyučuje, většinou vůbec není schopen porozumět tomu, co se v poslechovém cvičení děje a asistentka mu vše musí znovu opakovat. Pedagogové se snaží žákům s tímto problémem pomoci různými způsoby. Například kladou důraz na izolované úseky nebo ke cvičení vytváří vizuální materiál, seznamy tematických slovíček nebo doplňovací cvičení. Nutné je také poskytnout žákům delší čas na zpracování poslechového cvičení. Jedna z odpovědí se také soustředila na práci s komplikovanými slovy, které je dobré předem nacvičit. Nejeefektivnější se zdá být rozložení delšího slova na srozumitelné slabiky, které se dále vytleskávají a opakují podle potřeby. Poté se slabiky opět složí do původního slova a zařadí do vět. Nová slova se totiž žákům po předchozí hláskové analýze lépe slyší a jsou snadněji rozpoznatelná. Ze zkušeností učitelů také vyplývá, že je dobré žáky na začátku poslechového cvičení uvést do situace, která se v nahrávce objeví, protože problémy se zařazením situace do kontextu se také velmi často objevují. Pedagogové, kteří vyučují na základní škole surdopedické k této otázce nic neuváděli, protože vzhledem ke sluchovému postižení žáků jsou jejich poslechové dovednosti velmi omezené.

Otázka č. 12: Pozorujete u žáků s vývojovou dysfázií nějaké specifické problémy ve výslovnosti?

Dvanáctá otázka se soustředila na specifické problémy týkající se výslovnosti. Někteří pedagogové uvedli, že u žáků s vývojovou dysfázií žádné specifické problémy ve výslovnosti nepozorují. Další část pedagogů uvedla, že sice problémy ve výslovnosti pozorují, ale netýkají se pouze výslovnosti anglické, ale stejně se projevují i při mluveném projevu v jazyce mateřském. Jeden z pedagogů dále uvedl, že je podle něj největším problémem špatné porozumění slyšeného. Pokud totiž žák slovu špatně porozumí, nemůže ho ani správně vyslovit. Někteří žáci pak dokonce kvůli oslabení sluchového vnímání nejsou schopni výslovnost vůbec postřehnout a proto ji ani nedokáží napodobit ve svém vlastním mluveném projevu.

Učitelé také vidí problém v oblasti narušení motorických funkcí, která je s výslovností spojena. To se totiž prolíná nejen do oblasti jemné motoriky, hrubé motoriky a grafomotoriky, ale také do motoriky mluvidel. Převážná většina respondentů hodnotí anglickou výslovnost u těchto žáků jako velmi nepřesnou. Objevuje se šišlavost, patlavost a některé hlásky žáci vůbec nevyslovují. Překonat anglickou výslovnost je tak pro velmi obtížné.

Tato nepřesnost je však pedagogy převážně tolerována. V některých třídách se výslovnost speciálně nacvičuje, aby došlo k co největšímu možnému zlepšení. Jedna učitelka uvedla, že při speciálním nacvičování výslovnosti u některých z žáků dochází ke znatelnému zlepšení, které je někdy viditelné i v českém jazyce.

Otázka č. 13: Pozorujete u žáků s vývojovou dysfázií nějaké specifické problémy v oblasti slovní zásoby?

Ze všech odpovědí týkajících se oblasti slovní zásoby vyplynulo, že slovní zásoba u žáků s vývojovou dysfázií je velmi nízká anebo alespoň nižší, než u ostatních žáků ve třídě. Největším problémem je, že žáci nerozumí významu slov ani výkladu učitele. Pedagogové se snaží najít co nejvíce efektivních metod, které by jim proces osvojování nových anglických slov usnadnil. Největší množství respondentů uvedlo, že význam slov je třeba žákům dovysvětlit a pokud je to možné, najít dobře vyslovitelnou a srozumitelnou mnemotechnickou pomůcku. Protože je pro dysfaticky proces rozšiřování slovní zásoby tak obtížný, je třeba, aby se pedagogové neustále ujišťovali, že žák opravdu pochopil správný význam nového slovíčka. Podle respondentů je velmi efektivní metodou také nácvik slovíček s obrazovým materiálem.

Slovní zásoba je podle respondentů také úzce spojena s úrovní paměťových schopností žáků. Pedagogové se ve více odpovědích shodli na tom, že si žáci s vývojovou dysfázií nejsou schopni zapamatovat větší množství slovní zásoby. Pedagogové většinou okruhy slovíček značně zužují, aby zjistili, že si žáci zapamatují alespoň ta nejdůležitější slova. Obtížnější a delší slova si žáci většinou nejsou schopni zapamatovat vůbec a to ani přes časté opakování. Problematické je i uložení slovní zásoby do dlouhodobé paměti. I když bylo učivo již probráno, žáci si nejsou schopni slovní zásobu dlouhodobě zapamatovat a v případě potřeby si ji vybavit. Jedna z respondentek uvedla, že si žák slovní zásobu nevybaví sám, ale pouze s její pomocí a to jen na krátký okamžik. Respondentka také uvedla, že se nestihá tomuto žáku věnovat natolik, jak by to žák potřeboval a asistentka pedagoga tomuto žáku nebyla přidělena i když by to bylo velice potřebné.

Otázka č. 14: Pozorujete ještě nějaké další specifické obtíže týkající se výuky anglického jazyka?

Poslední otázka měla za úkol obsáhnout všechny zbylé oblasti týkající se výuky anglického jazyka. Respondenti v této části dotazníku mohli zmínit všechny obtíže, které nebyly popsány v odpovědích na předchozí otázky dotazníku. Respondenti opět zmiňovali důležitost paměti a to obzvláště při osvojování jiného jazyka než mateřského. Zvláště krátkodobá paměť má velký vliv na slovní zásobu a zmíněn byl i nedokončený vývoj fonemického sluchu, který ovlivňuje výslovnost.

Jeden z pedagogů kladl důraz na uvědomění si toho, že pro žáky s vývojovou dysfázií je obecně každý jazyk, včetně toho mateřského obtížný na pochopení. Výuka angličtiny proto v tomto případě vyžaduje ze strany učitele častější kontrolu a zpětnou vazbu od žáka, aby měl jistotu, že žák všemu rozumí a pochopil, co se od něj požaduje. Také slovní vazby je podle pedagogů třeba opakovaně vysvětlovat a donekonečna pilovat. Při výuce žáků s dysfázií je třeba do hodin připravovat srozumitelné materiály a věnovat zvýšenou pozornost procvičování.

V odpovědích byl také zdůrazněn fakt, že možnosti každého žáka jsou individuální a každý může v procesu osvojování anglického jazyka dojít různě daleko. Vše je spojeno s individuálními schopnostmi, jazykovým nadáním, specifickými obtížemi ve všech jazykových rovinách a inteligencí konkrétního jedince.

Jedna respondentka na závěr zmínila konkrétní příklad z praxe. Uvedla, že žák s vývojovou dysfázií, kterého vyučuje je v hodinách anglického jazyka velmi nesoustředěný. Vzhledem k tomu, že probírané učivo nestíhá zpracovat je i dezorientován a velmi rychle ztrácí pozornost. Dle jejího názoru je výuka cizího jazyka u tohoto konkrétního žáka naprosto neefektivní a téměř zbytečná.

4.4 Závěr dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnili muži a ženy pracující jako učitelé na druhém stupni základních škol. Dotazníky byly rozeslány do různých škol po celé České republice a na čtrnácti byla ověřena pravdivost hypotéz.

V první hypotéze jsme předpokládali, že většina pedagogů odpoví, že s žákem s vývojovou dysfázií již pracovala. Nedá se říci, že by se tato hypotéza potvrdila, protože odpovědi respondentů byly rozděleny přesně na půl. Většina pedagogů, kteří uvedli, že s žáky s vývojovou dysfázií pracují, byli ze základních škol logopedických a surdopedických. Naopak procento pedagogů pracujících na běžných školách, kteří uvedli, že s těmito žáky pracují, bylo jen velmi malé. Je možné, že se v běžných základních školách žáci s vývojovou dysfázií objevují častěji, ale nejsou správně diagnostikováni.

Ve druhé hypotéze jsme předpokládali, že žáci s vývojovou dysfázií mají specifické problémy při výuce angličtiny ve všech zkoumaných oblastech. Tato hypotéza se potvrdila. Učitelé v odpovědích uvedli specifické obtíže v oblastech čtení, psaní, mluveného projevu, poslechu i v oblasti slovní zásoby. Odpovědi respondentů byly velmi různorodé, avšak na některých základních problémech se většina pedagogů shodovala. Mezi nejčastěji uváděné obtíže patřily problémy se čtením a porozuměním delších slov, špatné pochopení souvislostí a neschopnost vybavení si zvukové podoby slova.

Třetí hypotéza, ve které jsme předpokládali, že žáci s vývojovou dysfázií budou mít značné obtíže s pochopením významu anglických slov a s větnou skladbou se také potvrdila. Většina pedagogů se shodla na tom, že žáci s vývojovou dysfázií nerozumí výkladu učitele a významu anglických slov. Slovní význam je žákům třeba dovysvětlit a přiblížit obrazovým materiálem nebo mnemotechnickými pomůckami.

V poslední hypotéze bylo uvedeno, že je velmi pravděpodobné, že anglický jazyk se bude žákům s vývojovou dysfázií osvojovat obtížněji, protože angličtina není jejich mateřským jazykem. Tato hypotéza se na základě odpovědí respondentů nepotvrdila. Většina pedagogů uvedla, že obtíže v anglickém jazyce, které u těchto žáků pozorují, jsou téměř totožné s problémy, které mají v jazyce českém. Jedna respondentka dokonce uvedla, že u jednoho žáka s vývojovou dysfázií zvýšené procvičování v hodinách anglického jazyka vedlo ke zlepšení jeho výkonu v jazyce českém.

Závěr

Tato práce se zabývala problematikou výuky angličtiny na druhém stupni základní školy u žáků s vývojovou dysfázií a je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou teoretické a čtvrtá kapitola obsahuje praktickou část. V teoretické rovině jsme se zabývali narušeným vývojem řeči a vymezením terminologie vývojové dysfázie a studiem odborné literatury. První kapitola se věnovala vývojové dysfázií z hlediska klasifikace, etiologie a symptomatologie. Protože se práce primárně zaměřuje na žáky druhého stupně základní školy, v druhé kapitole byla pozornost věnována charakteristice tohoto vývojového období a přesunu z prvního na druhý stupeň. Charakterizován byl také žák s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu. Ve třetí kapitole byla popsána specifika výuky anglického jazyka podle odborné literatury.

Praktická část přinesla analýzu a interpretaci výsledků dotazníkového šetření. Cílem dotazníkového šetření bylo získat náhled na problematiku vývojové dysfázie v oblasti výuky angličtiny v praxi. Dotazník byl tedy rozdán mezi pedagogy druhého stupně, kteří anglický jazyk vyučují, a byl primárně zaměřen na ty z nich, kteří mají s výukou žáků s vývojovou dysfázií zkušenosti. Odpovědi respondentů přiblížily, s jakými obtížemi se učitelé při výuce angličtiny setkávají v praxi.

Studium odborné literatury a interpretace výsledků praktické části umožnili získání odpovědí na otázky, které jsme si v úvodu kladli. Nedá se říci, která oblast výuky anglického jazyka je pro žáky s vývojovou dysfázií nejvíce problematická. Specifické obtíže se objevují v oblastech čtení, psaní, výslovnosti, osvojování gramatických pravidel i rozšiřování slovní zásoby. Záleží pak na konkrétním typu školy a individuálním paměťovým a inteligenčním schopnostem žáka. Také přístup jednotlivých učitelů se liší a každý pedagog klade důraz na jinou oblast výuky jazyka. Někteří pedagogové také akceptují chyby ve výslovnosti, zatímco jiní se je snaží zvýšeným procvičováním co nejvíce odstranit. Všichni pedagogové se však shodují v tom, že dysfatici potřebují v procesu výuky cizího jazyka zvýšenou pozornost pedagoga, více úkolů na procvičování a delší čas na zpracování zadaných úkolů.

Druhou otázkou, kterou jsme si kladli, bylo, zda je pro žáky s vývojovou dysfázií osvojování druhého jazyka obtížnější, než učení se pravidel jazyka mateřského anebo je pro ně naopak v některých ohledech jednodušší díky odlišnostem mezi těmito dvěma jazyky. Odpovědi, které jsme na tuto otázku v dotazníkovém šetření získali, byly překvapivé. Mezi první předpoklady patřilo, že se pedagogové ve velké míře shodnou na tom, že osvojování

anglického jazyka je pro tyto žáky o mnoho obtížnější. Z odpovědí však vyplynulo, že problémy, které žáky při výuce angličtiny limitují, jsou stejné, jako ty, se kterými se pracuje i v hodinách českého jazyka. Naopak jedna respondentka uvedla, že po zvýšeném procvičování v hodinách angličtiny se zlepšení jazykových dovedností projevilo i v českém jazyce. Jiná respondentka však uvedla, že pro žáka, kterého vyučuje, je anglický jazyk natolik problematický, že výuku tohoto předmětu vidí jako zbytečnou. Opět se tedy potvrdilo to, že záleží především na individuálních možnostech žáka a přístupu konkrétního pedagoga. Projevy vývojové dysfázie jsou totiž velmi specifické u každého žáka, stejně jako jeho jazykové nadání.

Studium odborné literatury a interpretace výsledků dotazníkového šetření přiblížilo, jak probíhá výuka anglického jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Práce by se dala v budoucnu rozšířit o detailnější rozbor výukových metod a také shromáždění většího množství praktických rad a zkušeností pedagogů, které by mohly výrazně zefektivnit výuku anglického jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.

Seznam zdrojů

- Akos, P. (2015). Advice and Student Agency in the Transition to Middle School, *RMLE Online*, 27:2, 1-11, DOI: 10.1080/19404476.2004.11658169
- Bodnárová, Z.; Krejčová, L. (2014). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
- Dlouhá, O. (2017). *Poruchy vývoje řeči*, Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2
- Dvořák, D. (2011). Přejechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace In T. Janík,; P. Knecht,; S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. DOI: 10.5817/PdF.P210 - CAPV - 2012 - 7.
- Fenstermacher, G. D.; Soltis, F. J. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Přeložil Starý, K. Praha: Portál, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- Grecmanová, H.; Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
- Halamová, J. (2010). Výuka jazyků v evropských školách. *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 18(1), 10. ISSN 1210-8316.
- Ivanová, J.; Kořínková, J. (2012). *Phonetics and phonology I for teachers of English: (Section I)*. Olomouc. Skripta. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janíková, V.; Bartoňová, M. (2003). *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. 120 s. ISBN 80-210-3135-2.
- Kerekrétiová, A. (2009). *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2574-5.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- Kohoutek, R. (2006). Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta MU. ISBN 80-210-4125-0
- Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči: dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Nakladatelství Septima. ISBN 80-7216-177-6.

- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3080-6
- Langmeier, J.; Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
- Maňák, J.; Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: tabelární část: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. (2018). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- Michalová, Z. (2001). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-000-8.
- Mikulajová, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 8071788015.
- Mikulajová, M.; Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: [s. n.]. ISBN 80-900445-0-6.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě* [online]. In: Česká republika: European Commission, 2009/2010, s. 63 [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu* [online]. In: 2011, s. 71 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/42277/>
- Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.
- Newbury, D.; Bishop, D.; Monaco A. P. (2005). *Genetic influences of language impairment and phonological short-term memory*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 528-534
- Pasch, M.; Gardner, T. G.; Sparks-Langer, G.; Stark, A. J.; Moody, C. D. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]* (Vyd. 2). Praha: Portál. ISBN 8073670542.
- Pechancová, B.; Smrčková, A. (1998). *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny: [metodická příručka]*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-825-9.
- Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedické minimum* (2. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1233-0.

- Poslušná, L. (2009). *Nejčastější chyby v angličtině: a jak se jich zbavit*. Brno: Computer Press. 120 s. ISBN 978-80-251-2427-7.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Nové, rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Sanabria, K. (2004). *Academic listening encounters: life in society: listening, note taking, discussion: teacher's manual*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-75484-2.
- Smolík, F.; Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností: V předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4240-3.
- Škoda, J.; Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.
- Škodová, E.; Jedlička, I. (2007). *Klinická logopedie* (2., aktualiz. Vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Vágnerová, M.; Hadj Moussa, Y. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 167 s. ISBN 8073110229.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů	27
Tabulka 2: Délka praxe respondentů	28
Tabulka 3: Aprobace studentů	29
Tabulka 4: Typy školských zařízení	30
Tabulka 5: Výskyt žáků s vývojovou dysfázií na 2. stupni	31
Tabulka 6: Počet žáků s vývojovou dysfázií	32
Tabulka 7: Délka praxe s žáky s vývojovou dysfázií	Chyba! Záložka není definována.

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	27
Graf 2: Délka praxe respondentů.....	28
Graf 3: Aprobace respondentů.....	29
Graf 4: Typy školských zařízení.....	30
Graf 5: Výskyt žáků s vývojovou dysfázií na 2. stupni.....	31
Graf 6: Počet žáků s vývojovou dysfázií, které pedagogové vyučují.....	32
Graf 7: Délka praxe s žáky s vývojovou dysfázií.....	33

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci

Jana Prymusová – Výuka angličtiny na druhém stupni základní školy u žáků s vývojovou dysfázií

1. Jaké je vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Jaká je délka vaší praxe?

- 1 – 5 let
- 5 –10 let
- 10 a více let

3. Jaká je vaše aprobace?

4. V jakém typu školského zařízení pracujete?

- ZŠ logopedická
- ZŠ s logopedickou třídou
- ZŠ surdopedická
- běžná ZŠ
- Jiná.....

5. Pracujete nebo jste někdy pracovali s žákem s vývojovou dysfázií?

Nápověda k otázce: Pokud ne, dotazník prosím dále nevyplňujte.

- Ano
- Ne

6. Kolik žáků s vývojovou dysfázií vyučujete?

- Jednoho
- Dva
- Tři
- Čtyři a více

7. Jak dlouho s žáky s vývojovou dysfázií pracujete?

- 1 rok
- 2 – 3 roky
- 4 – 5 let
- Mám s nimi dlouholetou zkušenost

8. Jaké učebnice a speciální pomůcky používáte při výuce angličtiny?

9. Jaké problémy pozorujete v oblasti čtení?

10. Jaké problémy pozorujete v oblasti psaní?

11. Jaké problémy pozorujete v oblasti procvičování poslechových dovedností?

12. Pozorujete u žáků s vývojovou dysfázií nějaké specifické problémy ve výslovnosti?

13. Pozorujete u žáků s vývojovou dysfázií nějaké specifické problémy v oblasti slovní zásoby?

14. Pozorujete ještě nějaké další specifické obtíže týkající se výuky anglického jazyka?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Prymusová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Výuka angličtiny na druhém stupni základní školy u žáků s vývojovou dysfázií
Název v angličtině:	Middle school English language education for pupils with developmental dysphasia
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá specifiky, které souvisí s výukou angličtiny u žáků s vývojovou dysfázií na 2. stupni ZŠ. Teoretická část se zabývá popisem vývojové dysfázie, žákem s vývojovou dysfázií ve vzdělávacím procesu a specifiky výuky anglického jazyka. Obsahem praktické části je analýza dotazníkového šetření, které bylo provedeno mezi učiteli anglického jazyka vyučujícími na druhém stupni ZŠ.
Klíčová slova:	vývojová dysfázie, výuka anglického jazyka, žák druhého stupně základní školy, učitel základní školy
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with English language education among pupils with developmental dysphasia and its specifics at middle school. The theoretical part focuses on characterization of developmental dysphasia, pupils with developmental dysphasia in the educational process and specifics of English language education. The content of the practical part is an analysis of a questionnaire which was done among middle school English teachers.
Klíčová slova v angličtině:	developmental dysphasia, specific language impairment, English language education, middle school, middle school English teacher
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci
Rozsah práce:	48 stran + příloha
Jazyk práce:	český