Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kristýna Lédlová

Specifika výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy žáků se specifickými poruchami učení z pohledu učitele

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury této práce.

V Olomouci dne

_____

Kristýna Lédlová

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat své vedoucí práce paní Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za veškerou její podporu, vedení a čas, který mi věnovala. Také bych chtěla poděkovat své celé rodině, která mi byla velkou oporou, zvlášť své mamince.

Obsah

Úvod 6

Teoretická část 7

1 Specifické poruchy učení 7

1.1 SPU 7

1.2 Specifická porucha čtení 9

1.3 Specifická porucha psaní 10

1.4 Specifická porucha pravopisu 10

1.5 Nespecifické projevy specifických vývojových poruch učení 11

1.6 Deficity kognitivních funkcí 12

1.7 Intervence 13

1.7.1 Reedukace, obecná doporučení 13

1.7.2 Školská poradenská zařízení 14

1.7.3 Podpůrná opatření 15

1.7.4 Aplikace, technologie 16

2 Výuka anglického jazyka 19

2.1 Anglický jazyk na českých základních školách 19

2.2 Zásady výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy 20

2.3 Poslech 20

2.4 Mluva 21

2.5 Čtení 22

2.6 Psaní 23

2.7 Hry, básně a metoda Total Physical Response 24

2.8 Content and Language Integrated Learning 26

3 Specifické poruchy učení a cizí jazyk 29

3.1 Projevy obtíží 29

3.2 Zásady výuky cizího jazyka u žáků s SPU 30

3.3 Metody výuky cizího jazyka u žáků s SPU 32
3.4 Didaktické materiály 35
3.5 Současné výzkumné pole 36
Praktická část 39
4 Metodika práce 39
4.1 Předmět a přístup výzkumu 39
4.2 Výzkumný soubor 39
4.3 Sběr dat 41
4.4 Cíl výzkumu 41
4.5 Metody zpracování výzkumu 42
5 Prezentace a posouzení získaných údajů 43
5.1 Specifika výuky anglického jazyka u žáků s SPU 43
5.2 Spolupráce s rodinou a školskými poradenskými zařízeními 53
5.3 Podpora učitele 56
6 Diskuse 59
Závěr 65
Seznam bibliografických citací 66

Úvod

Svět, ve kterém se pohybujeme, je světem, který akcentuje rychlost a cílevědomost a ve kterém velkou roli hraje na prvním pohled nepatrná věc, a tou je informace. Je světem mnoha národů, mnoha jazyků a mnoha lidí, kteří chtějí informace sdílet. Může se jednat o diplomatická jednání, vědecká fakta, komunikaci v rámci pracovního týmu, obchod, ale také sdílení kultury, umění či osobních zážitků se vzdálenými příbuznými a přáteli. Jedno je jisté, komunikace je faktorem, který do života člověka zasahuje velkou měrou, ať se jedná o život osobní, či život pracovní, a formálním jazykem, který tato komunikace využívá na mezinárodní úrovni, je jazyk anglický.

Věřím, že učitel by měl být člověkem, který se snaží své žáky co nejlépe připravit do budoucího života, a proto i ve vzdělávání by cizí jazyk neměl být opomíjenou oblastí. Je však důležité si také uvědomit, že každý člověk, učitel i žák je jiný, a lze předpokládat, že ne každý žák musí mít stejné podmínky pro osvojování si anglického jazyka.

Existuje mnoho podnětných odborných knih, které se zabývají výukou anglického jazyka, mnoho odborných knih zabývající se problematikou specifických poruch učení a existují také některé publikace, které se zabývají výukou tohoto jazyka u žáků s těmito poruchami. Domnívám se však, že tato konkrétní oblast stále není uzavřenou a již dále neměnnou kapitolou, kde by všechny její aspekty byly zcela vyřešeny, ani kapitolou, která by byla dostatečně známa. K dispozici již máme velmi kvalitní teoretickou základnu, která je samozřejmě postavena na praxi zkušených odborníků, věřím však, že praxe je oblastí, která je velmi široká a především velmi závislá na proměnách společnosti a také regionu. A proto doufám, že tato práce, která se zaměřuje na specifika výuky anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení z pohledu učitele, přispěje svým drobným dílem k opět širšímu náhledu na danou problematiku z perspektivy současné praxe.

Hlavním cílem této práce je popsat a přiblížit zkušenosti konkrétních učitelů ve výuce anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, a to konkrétně typy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, se zaměřením na první stupeň základní školy.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

V rámci první kapitoly se seznámíme s některými základními definicemi vybraných poruch učení, s projevy, které mohou tyto poruchy doprovázet, dále s doporučeními pro práci s dětmi a také budou představeny některé užitečné pomůcky, aplikace či technologie, které mohou výrazně pomoci v rámci výchovně-vzdělávacího procesu i reedukace. Problematika poruch učení je širokou vědeckou oblastí, která obsahuje mnohá specifika dle konkrétního typu poruchy. Z důvodu tematického zaměření na výuku anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) bude tato kvalifikační práce a její kapitoly zaměřeny na doménu dyslexie, dysgrafie a dysortografie, neboť právě u těchto typů poruch učení se předpokládá nejzávažnější vliv na osvojování dovedností a získávání znalostí a vědomostí v oblasti anglického jazyka.

1.1 SPU

Jak uvádí Pokorná (2001), definovat specifické poruchy učení není úkolem jednoduchým, neboť definice jsou do značné míry nejednotné a to jak v českém, tak zahraničním odborném prostředí. Ve zdejší české terminologii je možné se setkat s pojmy: specifické vývojové poruchy, vývojové poruchy učení nebo specifické poruchy učení, kdy tyto termíny pod sebou dále skrývají pojmy konkrétnější, jako jsou například pojmy dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

V německé literatuře se setkáváme s termínem „spezifische Entwicklungsstörungen“, který lze přeložit jako „specifické vývojové poruchy“. Anglický termín, který je v této souvislosti nejčastěji využíván, poté zní „Learning disabilities“. (Pokorná, 2001)

Zelinková (2003) anglickou terminologii dále specifikuje na terminologii americkou využívající pojem „Learning disability“ a terminologii anglickou, kde dominuje termín „Specific learning difficulties“.

Pokorná (2001) ve své práci využívá termín „specifické poruchy učení“, neboť obsahuje specifické školní obtíže a to v mnoha jejich stupních, formách a příčinách. S pojmy dyslexie, dysortografie a dysgrafie poté pracuje jako s pojmy tomuto termínu podřazenými. Tento termín volí především z důvodu jeho rozšíření a zakotvení v široké veřejnosti. Specifické poruchy učení autorka poté vnímá jako:

„… fenomén…, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Tento jev je pro svou různorodost projevů obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat.“ (Pokorná, 2001, s. 73)

Jedna z definic specifických poruch učení, kterou uvádí Matějček, byla vydána roku 1980 experty Národního ústavu zdraví ve Washingtonu ve spolupráci s experty z Ortonovy společnosti a dalšími institucemi (1980, In: Matějček, 1995, s. 24) a zní:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Problematika specifických poruch učení je také zahrnuta v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí pod skupinou F80–F89 s názvem „Poruchy psychického vývoje“, kde lze nalézt pod kódem F81 „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“. Ty jsou zde definovány jako poruchy, u kterých je narušen způsob získávání dovedností již v raném vývoji a nejedná se zde o následek mentální retardace, získaného poškození mozku nebo nedostatečné příležitosti k učení. (UZIS, 2019a) Jednotlivé konkrétní typy poruch jsou poté zachyceny následující klasifikací:

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 NS (UZIS, 2019a)

Každá z jednotlivých definic, které jsou zde uvedeny, ale také další, které je možné nalézt v rozličných odborných publikacích od významných českých i zahraničních autorů, člověku mohou poskytnout užitečný vhled do problematiky specifických poruch učení. Jako

jednu z nejvíce komplexních však hodnotíme definici výše uvedenou profesorem Zdeňkem Matějčkem.

1.2 Specifická porucha čtení

Porucha osvojování čtenářských dovedností neboli dyslexie je jedna z nejznámějších poruch učení. Její vliv na školní výkony žáka je vzhledem k jiným poruchám učení nejvíce znatelný. Jedním ze znaků poruchy je viditelný nepoměr snížené dovednosti čtení k ostatním schopnostem dítěte. (Zelinková, 2003)

Krejčová (2019) uvádí hned několik různých definic pojmu dyslexie. Jako první ve své publikaci zmiňuje definici přednesenou Mezinárodní dyslektickou asociací (2002, in Krejčová, 2019), kterou Krejčová považuje za momentálně nejhojněji využívanou. Tato definice popisuje dyslexii jako specifickou poruchu učení, která vzniká na neurobiologickém základě. Typické jsou pro ni potíže v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, ve schopnosti hláskovat a dekódovat. Zmíněné problémy jsou poté znatelné na fonologickém zpracování jazyka, nevykazují souvislost s úrovní kognitivních schopností ani s faktorem výuky. Na nižší úrovni je porozumění textu v psané formě a také čtenářská zkušenost jedince. Tyto skutečnosti poté negativně ovlivňují také slovní zásobu a celkové znalosti člověka.

Projevy

Pro žáka s dyslexií je často velmi problematické rozlišovat tvary písmen a navzájem odlišit písmena či hlásky, které jsou si podobné. V jeho projevu může docházet k zaměňování pořadí písmen, k jejich přidávání či naopak vynechání. Žák také mívá potíže s měkčením a se spojováním zvukové a psané formy hlásky. Setkáváme se zkracováním samohlásek a tipováním koncovek slov na základě jejich dobře přečtených začátků. Dalšími zásadními projevy jsou: čtení s chybějící intonací, problémy s předložkovými vazbami, dvojí čtení a neporozumění obsahu. (Michalová, 2004)

Zelinková (2003) člení základní projevy dyslexie do konkrétních skupin. Znaky projevující se na rychlosti čtení, chybovosti, technice čtení a porozumění. Děti mohou číst velmi pomalu nebo až příliš rychle s určitou mírou zbrklosti a odhadováním slov. Autorka ovšem také upozorňuje, že i když má dítě diagnostikovanou specifickou poruchu čtení, může číst přiměřenou rychlostí, často zde však právě dochází ke čtení bez pochopení obsahu. V rámci chybovosti například dochází k záměnám podobných, ale i nepodobných písmen. Je nutné si však uvědomit, že ne každá záměna písmene automaticky představuje znak dyslexie. S prohazováním grafému b a d mívá problémy většina žáků, kteří se teprve seznamují se

čtením. Intenzita a kombinace zmíněných projevů může vykazovat značný individuální charakter.

1.3 Specifická porucha psaní

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, 2003, s. 42)

Výše zmíněná definice je velmi rozšířená a hojně využívána v dalších odborných publikacích. Jedná se o definici výstižnou, avšak také do jisté míry velmi stručnou, proto v rámci dysgrafie považujeme za užitečné uvést také definování této poruchy dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize. MKN-10 definuje specifickou poruchu psaní jako poruchu, u které:

„ ...je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce.“(UZIS, 2019b)

Projevy

Písemný projev žáka s dysgrafií je na první pohled celkově neupravený, vyskytují se v něm často škrty, přepisy a písmo, které je buď velmi malé, nebo naopak až nepřiměřeně velké a obvykle není příliš čitelné. Zásadním znakem jsou poté obtíže v zapamatování, napodobování a vybavování tvarů písmen, které mohou setrvávat až do vyšších ročníků školní docházky. Psaní je pro žáka velmi namáhavou činností, na kterou musí vynaložit mnoho sil a času. (Zelinková, 2003)

Mlčáková (2009) jako další projevy uvádí křečovitost psaní, nedostatečnou orientaci na stránce a sešitu, neadekvátní tlak a delší dobu nezautomatizování psaní. Zvýšená námaha a mnohem vyšší spotřeba času při realizaci psaného projevu má poté za následek negativní vliv na proces učení.

1.4 Specifická porucha pravopisu

Siwek (2011) definuje dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, která se velmi často vyskytuje spolu s dyslexií nebo dysgrafií. Pravopis českého jazyka je poměrně obtížným jevem, se kterým mívají problémy nejen žáci základních, středních nebo vysokých škol, ale

také širší veřejnost. Je ovšem nutné upozornit, že ne vždy se jedná o specifickou poruchu pravopisu.

Na úzkou provázanost dysortografie s dyslexií upozorňuje také Matějček (1995) nebo Zelinková (2003), která poukazuje na faktor stáří jednotlivých termínů, kdy pojem dyslexie je původem starší a teprve postupně se z něj vydělily termíny dysortografie a dysgrafie. Zelinková (ibid.) zmiňuje, že i v současnosti, pokud není nutná bližší specifikace, tak se pro obě tyto poruchy využívá stále termín dyslexie.

Projevy

Jak již bylo zmíněno výše, Matějček (1995) odkazuje na úzkou provázanost dyslexie s dysortografií a upozorňuje, že někteří odborníci tyto dva fenomény považují za pouze jednu poruchu, kdy dysortografii řadí pod dyslexii. Proto ve své publikaci zdůrazňuje, že o dysortografii hovoří pouze tam, kde je nutné rozlišit čtení a pravopisné jevy. Zajímavým faktem, na který autor poukazuje, je poměrně častá existence dysortografie jako důsledek specifické poruchy psaní. V tomto případě se dítě tak soustředí na svůj grafický projev, že již nestačí kontrolovat ortografickou stránku.

Zelinková (2003, s. 43) mezi specifické projevy dysortografie řadí chyby v:

- *„Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.*
- *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.*
- *Rozlišování sykavek*
- *Vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.*
- *Hranice slov v písmu.“*

„*Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.“* (Zelinková, 2003, s. 43)

1.5 Nespecifické projevy specifických vývojových poruch učení

Vitásková (2005, In: Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) rozlišuje projevy specifických vývojových poruch učení na projevy specifické a nespecifické. Specifické projevy jsou spjaty vždy s jedním určitým druhem poruchy učení.

„Nespecifické jsou přítomny i u jiných specifických vývojových poruch (např. specificky narušeného vývoje řeči, poruch pozornosti s hyperaktivitou apod.), nejsou vázány pouze na okruh SVPU (pozn. autora: specifické vývojové poruchy učení). *Jedná se o deficity*

pozornosti, zvýšenou unavitelnost, deficity paměti, motorické deficity, obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti, obtíže v pravolevé orientaci, obtíže v jazyce a řeči, emoční labilitu a psychomotorickou instabilitu, poruchy aktivity, poruchy senzorické integrace." (Vitásková, 2005, s. 56, In: Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

1.6 Deficity kognitivních funkcí

Je důležité si uvědomit, že dítě se specifickou poruchou učení nemusí trápit pouze typické obtíže, které si člověk u tematiky daných poruch hned vybaví, ale že se jedinec může potýkat i s obtížemi jinými, například s deficity kognitivních funkcí, které mohou být různé intenzity a mohou se vyskytovat v rozlišných kombinacích. Není ovšem také pravidlem, že se tyto deficity automaticky objeví u každého jedince s poruchou. (Zelinková, 2003)

Na základě deficitu v oblasti zrakové percepce často dochází k prohazování písmen, číslic a dalších grafických znaků, a to jak v předmětu českého jazyka a matematiky, tak také však v předmětech jiných, mezi které patří například i cizí jazyk. Žák s deficity ve zrakové percepci se také může potýkat se ztíženou orientací na stránce, proto pro něj bývá náročnější celková práce s učebnicemi, sešity, mapami a jinými materiály. Další zásadní roli u poruch učení může sehrát poté oslabená sluchová percepce, kdy dítě nepercipuje akustický podnět dostatečně rychle a s adekvátní přesností. Je tak narušena schopnost diferenciace, analýzy, syntézy, ale také porozumění řeči, kdy v důsledku mívá žák obtíže s porozuměním výkladu učitele a jeho pokynů. Celý výchovně-vzdělávací proces poté může být zkomplikován také zhoršenou kvalitou automatizace. To, co se žák naučí, co si osvojí, může i přes usilovné cvičení velmi rychle zapomenout. Časté jsou nedostatky v oblasti krátkodobé paměti, které se mohou projevit například situacemi, kdy žák žádá o zopakování zadání, které před nemalou chvílí slyšel. Postižena může být také paměť dlouhodobá a pracovní. Při oslabené pracovní paměti, kdy dochází k souhře paměti krátkodobé a dlouhodobé, žák někdy nemusí dokázat v paměti udržet a poté také aplikovat více poznatků v jednu a tu samou chvíli, což se může projevit při psaní diktátu, který je zaměřen na více jevů najednou. Žáci a studenti s SPU mohou mít také narušenou oblast koncentrace pozornosti, motoriky a grafomotoriky. (Zelinková, 2003)

1.7 Intervence

V následující podkapitole bude přiblížen pojem a koncept reedukace současně se zásadami, které se s ním mohou pojit a uvedena budou některá užitečná doporučení pro práci učitele s žákem s SPU. Nastíněna bude také role školských poradenských zařízení i podpůrných opatření a nakonec budou představeny některé možné užitečné aplikace a programy související s tematikou SPU.

1.7.1 Reedukace, obecná doporučení

V Pedagogickém slovníku je pojem reedukace definován jako:

„Speciálněpedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním činnosti se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 243)

V oblasti specifických poruch učení je tedy reedukace zaměřena na rozvoj nedostatečně vyvinutých funkcí, které hrají zásadní roli při osvojování si dovednosti čtení, psaní, počítání, kdy ovšem cílem není pouze samotný rozvoj funkcí a získání konkrétní dovednosti, ale také kompenzace negativních dopadů dané specifické poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zelinková (2003, s. 75) dělí reedukaci do tří konkrétních okruhů, které se při činnosti navzájem prolínají. Tyto oblasti tvoří:

- *„Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.*
- *Utváření dovedností správně číst, psát a počítat.*
- *Působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.“*

Jucovičová a Žáčková (2008) upozorňují na základní zásady, které by měly být dodržovány u každé reedukace. Mezi tyto obecné principy řadí například individuální přístup, kdy každá reedukace musí vycházet z kvalitní zprávy psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, ve které je uveden typ, závažnost, projevy poruchy, výše a struktura inteligence, stav percepčně-motorických funkcí a doporučení pro reedukaci. U každého žáka se porucha může projevit velmi individuálním způsobem. Pokorná (2001) hovoří v této souvislosti o tzv. podmínkách vnitřních, mezi které řadí kromě intelektu žáka, také například jeho možnou míru koncentrace, vůle a charakter jeho pracovní motivace. Vnější podmínky jsou tvořeny, tím jak je faktor vzdělání vnímán rodinou a do jaké míry

nachází dítě podporu v rodiči a učiteli. Pro terapii je důležité získat, jak dítě samotné, tak také jeho okolí.

Je nutné si uvědomit, že reedukace není doučováním, měla by být nejlépe individuální, cílená, měla by začínat na úrovni, na které si je žák jistý a z této úrovně směřovat k vyšší obtížnosti (Jucovičová, Žáčková, 2008). Na význam správné volby obtížnosti úkolů upozorňuje také Pokorná (2001). Cvičení, která jsou příliš jednoduchá, mohou žáka nudit. Cvičení s nadměrnou obtížností zase mohou vyvolat strach a bezmoc.

Při reedukaci je vhodné využívat multisenzorický přístup a za nějaký čas zhodnotit její účinek. Začátek reedukace by měl být vždy tvořen nácvikem percepčně-motorických funkcí. Cvičení tohoto zaměření probíhají většinou ve formě hry a tak jsou pro děti lákavá a motivující. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

V odborných publikacích je možné najít rozličná doporučení a zásady pro práci s žákem s SPU. Uvedené výše jsou pouze některé z nich. Je pravděpodobné, že se mnozí z autorů a odborníků shodnou na významu role rodiče a učitele v dané problematice. Strnadová (2009, In: Strnadová, Balharová a kol., 2009) v rámci role učitele akcentuje snahu posilovat žákovo sebevědomí a vycházet z jeho silných stránek. Následně autorka (ibid., s. 3–4) shrnuje osm doporučení, která mají za cíl předejít pocitu neúspěchu u těchto dětí. Znějí:

- *„Dejte jim zažít pocit úspěchu. […]*
- *Umožněte jim učit se novým věcem po malých krůčcích – […]*
- *Ukažte žákům, že úkol, který po nich chcete, je smysluplný.*
- *Vyzkoušejte co nejvíce strategií učení, dokud nenajdete tu, která se vám u žáka se specifickými poruchami učení nejlépe osvědčí.*
- *Nezdůrazňujte ve třídě rozdíly mezi „schopnějšími“ a „pomalejšími“ žáky.*
- *Snažte se žáky co nejméně segregovat. […]*
- *Pokuste se zapojit rodinu žáka. […]*
- *Poraďte rodičům zábavné aktivity. […]“*

1.7.2 Školská poradenská zařízení

Optimální situace nastává v případě, kdy se rodič může hned na začátku projevených problémů u dítěte obrátit na třídního učitele, se kterým je možné danou situaci prodiskutovat a navázat úzkou spolupráci. Tato kooperace ovšem nemusí vždy být automaticky úspěšná, proto má rodič možnost se také obrátit na výchovného poradce školy. (Pokorná, 2001)

Škola může začít žákovi poskytovat podpůrná opatření prvního stupně, pokud však tato nejsou dostatečná, doporučuje zákonným zástupcům žáka zajistit vyšetření ve školském poradenském zařízení. Toto zařízení poté z daného vyšetření zhotoví zprávu a doporučení, která stanovují podpůrná opatření vyššího stupně. K poskytování opatření musí rodič nezletilého žáka poskytnout informovaný souhlas. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 3, 4, 5, §16a, odst. 2, 3)

Školskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). V těchto zařízeních pracují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci, kteří spolupracují s experty dalších oborů. Náplň práce PPP spočívá v pedagogicko-psychologickém a speciálně pedagogickém poradenství a pomoci v rámci vzdělávání a výchovy žáků. Tyto služby mají jak formu ambulantní, tak formu návštěv daných školských zařízení. Kromě diagnostické a intervenční činnosti poskytuje škole a zákonným zástupcům podporu v oblasti metodiky. SPC své služby zaměřuje na žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami v oblasti řeči, s poruchou autistického spektra a se souběžným postižením více vadami. Kromě ambulantní činnosti a návštěv škol dochází pracovníci také do rodin. Tak jako PPP i speciálně pedagogická centra metodicky podporují školu a zákonné zástupce. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., §3,5,6, příloha č. 4)

„Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření. […]“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. §16, odst. 4)

V této jedné krátké citované větě je zakotven velmi důležitý faktor, který v rámci poradenství center zdůrazňuje Žovinec (2016, In: Lechta a kol., 2016), a to je spolupráce učitelů a pracovníků poraden. Dle Žovince (ibid.) SPC mohou například nabídnout supervizi při výuce či praktickou ukázku vystoupení speciálního pedagoga.

1.7.3 Podpůrná opatření

„ Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné

poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1)

V rámci podpůrných opatření může být poskytováno poradenství školou a školským poradenským zařízením, lze přistoupit k úpravám organizace, metod, forem a hodnocení vzdělávání, je možné realizovat výuku předmětu speciálně pedagogické péče, mohou být využívány speciální pomůcky a komunikační systémy, umožněna je také úprava výstupů vzdělávání, přítomnost asistenta pedagoga a jiná potřebná opatření. Podpůrná opatření jsou kategorizována do pěti jednotlivých stupňů, kdy opatření prvního stupně lze uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 2, 3, 4)

1.7.4 Aplikace, technologie

Aplikace a softwary uvedené níže jsou pouze menším příkladem aplikací a softwarů, které lze využít v práci s osobami s SPU. Tyto níže popsané jsou vybrány z webových stránek společnosti Pachner. Jedná se o firmu zabývající se distribucí rozličných výukových programů, kancelářských softwarů a informačních systémů do škol. Jejich nabídka výukových programů se dotýká vzdělávání v mateřských, základních i středních školách a zahrnuje skoro všechny vyučované předměty, jako je například český jazyk a literatura, matematika, dějepis, hudební výchova, informatika, chemie a další. Kromě jiného nabízí také slovníky či programy pro pedagogy. V rámci oblasti poruch učení dělí sortiment do složek dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dále logopedie, autismus, jiné poruchy a prevence. V oblasti SPU lze zde nalézt například program Dyscom, ABC do školy, ClaroRead Plus či aplikaci Včelka. (PACHNER, vzdělávací software, s.r.o., 2018)

Dyscom 11.1

Dyscom je program určený pro žáky se specifickými výukovými potřebami, pro žáky s dyslexií, dysortografií, obtížemi v koncentraci či jazykových dovednostech a mnoho dalších. Nabízí podporu ve čtyřech základních oblastech: v oblasti čtení, aplikace mluvnických pravidel, orientace, zrakového vnímání a zábavného procvičování. Jedná se o dotykovou verzi využitelnou na PC i tabletu a obsahuje mnoho originálních obrázků. (PACHNER, vzdělávací software, s.r.o., 2018a)

ABC do školy 10.1

Program ABC do školy stimuluje, reedukuje a diagnostikuje čtenářské a jazykové dovednosti. Nabízí jejich diagnostiku a podporu při rozvoji zrakové percepce. Jedná se

o software určený pro předškolní děti a žáky prvních a druhých tříd. Zaměřuje se na rozvoj prostorové a časové orientace, zrakového vnímání a rozvoj čtení, kdy program hravou formou seznamuje dítě s písmeny a texty. První část oblasti zaměřené na čtení se soustředí na správnou techniku čtení, druhá část se zabývá čtením s porozuměním a třetí složka se zaměřuje například na opis, diktát, procvičování dlouhých a krátkých slabik či sluchovou analýzu a syntézu. (PACHNER, vzdělávací software, s.r.o., 2018b)

ClaroRead Plus

„Program ClaroRead Plus je určen žákům a studentům, kteří mají potíže při čtení a psaní. Vhodný pro dyslektiky a dysgrafiky. ClaroRead Plus čte zobrazený text syntetickým hlasem, zároveň čtený text na obrazovce počítače zvýrazňuje, a propojuje tak mluvenou a psanou podobu slova.“ (PACHNER, vzdělávací software, s.r.o., 2018c)

Tento program nabízí uživatelům české prostředí s českým hlasem, který dokáže přečíst dokumenty formátu Microsoft Word (MS Word), Portable Document Format (PDF), ale také texty webových stránek. Obsahuje funkci skenování, a tak umožňuje digitalizaci materiálů. (PACHNER, vzdělávací software, s.r.o., 2018c)

Včelka

Včelka je odborníky vytvořenou aplikací, která pomáhá s tréninkem čtení, anglického jazyka, německého jazyka a španělštiny (Levebee, 2021a). Pomáhá dětem s dyslexií, se specifickými poruchami učení, žákům, kteří se začínají učit číst, dětem i dospělým mající odlišný mateřský jazyk, ale také pacientům, kteří prodělali mozkovou příhodu (Levebee, 2021b). Na Včelce spolupracují odborníci např. z oblasti programování, speciální pedagogiky, designu a ilustrace (Levebee, 2021a). Tuto aplikaci je možné využívat online na počítači a interaktivních tabulích, na tabletech a telefonech se systémem Android nebo na iPadech. Včelka nabízí odlišný vstup pro rodiče, učitele a specialisty. Rodičům umožňuje procvičování s dětmi, které je zábavou, učitelům možnost osvěžení hodiny a zadávání samostatných úkolů dětem, které jsou buď pozadu, nebo napřed. Speciální pedagogové a logopedi díky Včelce mohou využívat cvičení, která jsou sestavena na vysoké úrovni odbornosti a umožňují jim sledovat výsledky dítěte. (Levebee, 2021c) Včelka je momentálně využívána ve školách, v knihovnách, v PPP a SPC (Levebee, 2021d).

V rámci oblasti čtení uživatel může projít diagnostikou, na jejímž základě je poté pro něj připraven seznam cvičení. Dle jednotlivých výsledků a hodnocení uživatele pomocí smajlíků jsou poté úkoly aktuálně přizpůsobeny. (Levebee, 2021b) Oblast anglického jazyka

a španělštiny pokrývá studium prvních pět let. Na tvorbě anglické části participovali rodilí mluvčí, na španělské a německé poté učitelé ze Španělska a Německa. (Levebee, 2021c)

2 Výuka anglického jazyka

V rámci druhé kapitoly bude stručně nastíněna výuka anglického jazyka v oblasti poslechu, mluvy, čtení a psaní a z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) českého školství. Popsána bude role využití her a básní ve výchovně–vzdělávacím procesu tohoto cizího jazyka u žáků základní školy a nakonec bude popsán koncept strategie Content and Language Integrated Learning (CLIL). Podobně jako v první kapitole se bude jednat o stručný náhled na danou problematiku, která je ve své podstatě velmi široká a bude tak poskytnut základní přehled.

2.1 Anglický jazyk na českých základních školách

Vzdělávací programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola, které byly v našem prostředí využívány před rokem 2006, na svém počátku představovaly jako povinný rok pro zavedení výuky cizího jazyka čtvrtý ročník základní školy. Program Základní škola uváděl v rámci povinného předmětu Cizí jazyk výuku zpravidla angličtiny nebo němčiny (Vzdělávací program Základní škola, 2003, In: Najvar, 2010) a tento předmět dotoval třemi hodinami týdně. Ještě však v době, kdy tyto programy byly platné, došlo k rozhodnutí zavést cizí jazyk již od třetího ročníku a to na všech základních školách. Zmíněné vzdělávací programy tak byly změněny. Od roku 2007 se začínají tyto programy rušit a jejich funkci přebírá RVP ZV a školní vzdělávací programy.[1] (Najvar, 2010)

RVP ZV[2] obsahuje, kromě jiných, vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, který je dělen na vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obor Cizí jazyk je dále členěn na první a druhý stupeň, kdy první stupeň obsahuje očekávané výstupy pro 1. a 2. období. Výstupy jsou uvedeny v okruhu řečových dovedností, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. U každého tohoto okruhu jsou poté uvedeny minimální výstupy v rámci podpůrných opatření. V rámci učiva se žáci seznamují se zvukovou a grafickou podobou jazyka, slovní zásobou, určitými tematickými okruhy a mluvnicí. Cizí jazyk je povinný od třetího do devátého ročníku, přičemž by žákům měla být přednostně nabídnuta angličtina. (MŠMT, 2017)

[1] Najvar vychází z aktualizace RVP ZV k 1. 9. 2007, pokud nestanoví jinak.
[2] Praha, březen 2017.

2.2 Zásady výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy

Jak uvádí Zormanová (2015a), mezi základní pravidla, která by měla být dodržována při výuce anglického jazyka žáků prvního stupně základní školy, patří pravidlo porozumění tomu, co žák slyší. Učitel by měl v hodině angličtiny co možná nejvíce využívat tohoto jazyka, zároveň by však žáci slyšenému měli rozumět. Učitel tak svoji promluvu provází adekvátní a dostatečnou mimikou, gestikou, obrázky a dalšími pomůckami. V situaci, kdy nelze danou záležitost vysvětlit v jazyce anglickém, přechází pedagog do jazyka mateřského. Dalším pravidlem je pravidlo nepřímého učení. Žák by si měl osvojovat anglický jazyk bez vědomí, že dochází k procesu učení. Toho lze docílit např. pomocí učení skrze hry, básničky a písničky. Při výuce mladších školních dětí je dále důležité do učení zapojit pohyb a co možná nejvíce smyslů.

Dalšími zásadami je zásada střídání činností, zásada stálého opakování, která je ve výuce jazyka zvláště důležitá, dále zásada individuálního přístupu, využívání hodnocení jako pozitivní motivace, učit se v souvislostech, kdy dochází k propojení toho, co již známe s něčím novým a také motivovat žáky k aktivnímu užívání jazyka. Důraz je kladen na autenticitu, které lze dosáhnout pomocí práce s autentickými texty a situacemi a nakonec také na zásadu propojování předmětů během jedné hodiny. Výuku cizího jazyka lze propojit s hudební, výtvarnou i tělesnou výchovou, s matematikou, vlastivědou a dalšími oblastmi. (Zormanová, 2015a)

2.3 Poslech

Učiteli při výuce cizího jazyka může pomoci uvědomit si, jak si děti osvojují svůj mateřský jazyk. Již od narození miminka slyší rozlišné zvuky a hlasy, reagují na ně, hrají si s nimi, spojují je s tím, co vidí, a používají je k navázání kontaktu, aby sdělila, co potřebují. Později děti začínají opakovat slova, co slyší, a současně přebírat přítomný akcent. Děti, které přicházejí do školy a začínají se učit anglický jazyk, si tedy osvojí pouze ten jazyk, který je používán v jejich okolí, proto je důležité, aby žáci angličtinu slyšeli velmi často. Děti budou učiteli naslouchat a snažit se mu porozumět. Je však důležité v první hodině dětem vysvětlit v jejich mateřském jazyce, proč učitel na ně v hodině angličtiny hovoří anglicky. (Slattery, Wallis, 2001)

Také Scott a Ytreberg (1991) upozorňují na skutečnost, že se žáci s jazykem nejdříve seznamují skrze poslech, který je doprovázen mimikou, výrazem obličeje či obrázky a zdůrazňují potřebu opakování, neboť to co žáci pouze slyší, mohou velmi rychle

zapomenout. Jako první typ aktivit pro poslech uvádí aktivity, kdy žáci poslouchají a poté na poslech reagují akcí. Mezi tyto činnosti patří následování instrukcí, pohyb po třídě dle zadání, zvednutí ruky založené na poslechu, poslech příběhu doprovázen znázorněním děje skrze pohyb a také malba dle instrukcí.

Na základě zjištěných informací je tedy důležité si uvědomit, že děti si cizí jazyk spíše osvojují, než aby se ho záměrně učily. Na této skutečnosti staví metoda Total Physical Response (TPR), které se budeme dále věnovat v textu později.

Dalšími činnostmi zaměřenými na poslech jsou aktivity založené na hledání konkrétní informace. Například žáci dle slyšeného popisu musí vybrat obrázek, který popisu odpovídá, na základě slyšeného hledají správné pořadí objektů nebo se snaží doplnit slovo, které chybí. Aktivity, které jsou, dle autorů, pro děti velkou zábavou, jsou ty, při kterých žák nejdříve poslouchá a poté opakuje. Zde jsou využívány například básničky a písně. Při poslechu hraje podstatnou roli také naslouchání příběhům. Pro vyprávění a četbu příběhů je dobré vytvořit příjemnou atmosféru, kdy žáci například nemusí sedět v lavicích, ale mohou se posadit do kruhu, tak jak je jim pohodlné. Příběhy však nemusí být pouze čteny nebo vyprávěny, mohou být také tvořeny, kdy žáci mohou pomocí doplňování slov vytvořit příběh zcela originální. (Scott a Ytreberg, 1991)

Jak však uvádí Moon (2000), učit angličtinu anglicky s sebou může nést své výhody a nevýhody. Autorka (ibid.) uvádí příklad výhod a nevýhod, které v rámci debaty při jednom workshopu uvedli učitelé z Indonésie. Jako jedna z výhod zde byla uvedena například skutečnost, že žáci se s anglickým jazykem setkávají častěji a získávají reálný důvod tento jazyk využívat. Mezi nevýhodami, kromě jiného, uvedli fakt, že děti, které jsou slabší, se mohou polekat. Za důležitý faktor považovali také schopnosti učitele v anglickém jazyce, neboť žáci by mohli přejímat chyby. Moon tedy upozorňuje (ibid.), že je vhodné, aby učitel posoudil konkrétní situaci. Například, s jakou věkovou kategorií dětí učitel pracuje, jaká je motivace žáků a do jaké míry učitel věří ve své vlastní schopnosti v jazyce.

2.4 Mluva

Žáci se nejdříve začínají učit mluvit anglicky s určitou oporou. Slouží k tomu fráze, které běžně používáme ve třídě. Může být velmi užitečné vytvořit si seznam frází v angličtině, které žáci běžně používají ve výuce ve svém mateřském jazyce. Oporu pro počáteční mluvu v anglickém jazyce tvoří také rýmy a písně, při kterých si žáci mohou osvojit správnou výslovnost a intonaci. V anglickém jazyce skrze rýmy mohou děti získávat sebevědomí a zažít pocit úspěchu. Zpočátku žáci písně a říkanky přednášejí společně a po dobrém

osvojení mohou mít různé skupinky zodpovědnost pouze za určitou část textu. (Slattery, Wallis, 2001)

Scott a Ytreberg (1991) upozorňují na význam role prezentace nového jazyka mluvenou řečí. Jedním ze způsobů, jak je možné jazyk demonstrovat, je využití maskota. Učitel se skrze maskota může ptát dětí na různé otázky a s jeho pomocí může žákům ukázat, jak vypadá dialog, poté děti mohou klást otázky maskotovi. Aktivita, která může pomoci dále rozvíjet mluvený projev žáků, jsou tzv. řetězce. Žáci u této činnosti pracují s obrázky či s vytištěnými slovy. Jedno z dětí si vezme kartu a podle obrázku či slova, které na kartě nachází, pokládá otázku spolužákovi. Ten odpovídá dle obrázku či slova, které si vytáhne on a poté se ptá dalšího. Další užitečnou aktivitou je později tvorba dialogů a hraní rolí.

Při osvojování mluvy v anglickém jazyce je důležité žáky povzbuzovat a vytvářet bezpečnou atmosféru, ve které se žáci nemusí bát, že by se „ztrapnili“. Je důležité, aby žáci věděli, že pro učitele je podstatnější to, co říkají, než jeho oprava. Učitel by měl počkat na odpověď žáka a nebát se ticha, zásadní je však také děti do mluvení nenutit. Je možné, že ještě nejsou připraveny. I když žák zatím nemluví, tak se přesto pravděpodobně učí a vstřebává jazyk poslechem. (Slattery, Wallis, 2001)

2.5 Čtení

Jak uvádí Dunn (2003) ve své publikaci zaměřené na rady rodičům jak pomoci dítěti osvojit si cizí jazyk, je nutné, dříve než dítě začne číst v cizím jazyce, aby již bylo schopno aspoň do určité míry v tomto jazyce komunikovat. Dekódovat cizí jazyk v jeho psané formě se může stát snazším úkolem, pokud děti jazykem již hovoří, neboť je pro ně jednodušší využít správnou výslovnost. Toto dekódování je pro děti zábavou, neboť jej vnímají jako určitou formu hádanky či luštění tajné zprávy. Je však tedy důležité, v jaké době se čtením cizího jazyka dítě začíná. Děti se mohou na čtení velmi těšit, pokud ovšem neumí číst ve svém mateřském jazyce, je vhodné, aby nejdříve rozvinulo tuto schopnost a až poté se začalo seznamovat s četbou cizího jazyka. Před samotným čtením by se mělo dítě seznámit s abecedou jazyka. Názvy jednotlivých písmen se totiž mohou lišit a dítě by mohlo využívat názvy jazyka, který již zná, tedy jazyka mateřského i v cizím jazyce.

Slattery a Wallis (2001) v rámci fonického přístupu při snaze děti naučit číst doporučují názvy písmen v počátku děti neučit, neboť některé názvy neodpovídají následně využitému zvuku v jazyce. Když je výuka vedena fonickou cestou, tak se děti učí zvuk písmene a nikoli jeho název. Znalost názvů písmen budou děti potřebovat teprve začátkem psaní a hláskování.

Hlavním zdrojem jazyka při počátcích jeho výuky je dětem poslech, tištěná forma se však stává druhým z hlavních zdrojů a postupně s přibývajícími schopnostmi v cizím jazyce se žáci skrze tištěný text zdokonalují. Četba je pro děti zábavou a ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje významnou roli. (Scott a Ytreberg ,1991)

Scott a Ytreberg (1991) hovoří o čtyřech způsobech jak si osvojovat čtení cizího jazyka. Jedním z těchto způsobů je fonická cesta, která spočívá ve výuce písmen a hlásek. Uvádí zde však, že tento způsob není příliš vhodný, neměl by být primární metodou pro děti, které již umí číst v mateřském jazyce, který je založený na latince, a také by neměl být využíván u dětí, které si teprve osvojují dovednost čtení pomocí hlásek mateřského jazyka. Může být však na druhou stranu příhodný pro ty, kteří latinku neumí. Druhým způsobem je „podívej a řekni“. Hlavní roli zde hraje práce se slovy a spojeními, při kterých se využívají kartičky s napsanými slovy. Třetí metodou je výuka skrze celé věty, ne tedy pomocí osamocených slov, a čtvrtým způsobem je čtení založené na zkušenosti mluveného projevu dítěte v cizím jazyce, kdy žák řekne větu a tu učitel zaznamená, aby ji žák mohl přečíst. (Scott a Ytreberg, 1991)

Učitelé často využívají jak metodu „podívej a řekni“, tak fonickou cestu. S oběma těmito metodami lze pracovat při využívání příběhů. (Slattery a Wallis, 2001)

2.6 Psaní

Mnohé aktivity, které děti dělají v rámci procesu osvojování čtení, mohou směřovat k aktivitám rozvíjejícím psaní. Například místo toho, aby žáci spojovali slovo s obrázkem, tak napíší zpaměti slovo, které odpovídá obrázku. Místo, aby řadili věty, tak aby byl vytvořen příběh, příběh ve správném pořadí sepíší, a jiné. Tyto činnosti tak mohou tvořit přípravu, s jejíž pomocí poté žáci přecházejí k psaní, při kterém již více uplatní svoji kreativitu. Zásadní dva faktory, které učitel musí zvážit, když chce učit děti psát v cizím jazyce, je jejich věk a jejich dosavadní míra zkušeností s latinkou. Psaní je náročnou činností, při které se žák musí soustředit na poměrně mnoho jevů současně. Psaní vyžaduje určitou míru kontroly nad činností prstů. Žák musí dané písmeno zformovat, vědět, kdy píšeme písmeno malé a kdy velké a jaká interpunkce je v konkrétním případě vyžadována. Dítě také musí zvládnout podržet v mysli, jak písmena vypadají, a být si vědomo vztahu mezi zvukem a hláskováním v rámci anglického jazyka. Psaní není pouze formální záležitostí, ale je pevně spojeno s významem. Aby děti mohly psát a hláskovat, budou se s velkou pravděpodobností potřebovat naučit názvy písmen a abecední řadu. (Slattery a Wallis, 2001)

I přes všechny těžkosti, které psaní v cizím jazyce může skýtat, je tato činnost užitečná, zásadní a také zábavná. Díky psaní jsou kromě očí a uší do procesu učení pozvány také ruce a je tak zapojen další rozměr. Aktivity zaměřené na psaní také upevňují učení v jiných schopnostech. Podobně jako při mluvení, tak také při psaní by aktivity zpočátku měly být kontrolované a postupně přecházet k větší a větší svobodě. Žáci mohou obtahovat, opisovat nebo přiřazovat, kdy učitel žákům například poskytne obrázek s určitým množstvím vět a žáci mají za úkol si vybrat, kterou větu k obrázku si chtějí napsat. Mezi další mnohé aktivity patří například diktát nebo doplňování chybějících slov. (Scott a Ytreberg, 1991)

Jak upozorňují Slattery a Wallis (2001), psaní by mělo být spojeno s něčím, co již žáci znají nebo se právě učí. Je také užitečné, pokud, to co žáci napíší, nabývá praktického účelu, jako je například tvorba hádanek pro spolužáky. Každý může postupně o sobě něco málo říci, poté ve dvojicích si žáci vyberou něčí popis, sepíší ho beze jména a ostatní hádají, o koho se jedná.

2.7 Hry, básně a metoda Total Physical Response

Hry jsou zásadním faktorem, který pomáhá dítěti při snaze naučit se cizí jazyk, neboť během takových aktivit dochází k procvičování jazyka. Hry mohou být různě dlouhé. Některé zaberou pouze několik minut, jiné mohou počítat i s čtvrt hodinou. Samozřejmě je důležité, aby hra u dětí udržela zájem. Může být výhodné využívat hry, které děti již znají, neboť se tak mohou více koncentrovat na cizí jazyk používaný při této aktivitě. V rámci neustálého opakování frází, které jsou důležité pro zvládnutí hry, se dítě tyto výrazy brzy naučí. Postupně tak nakonec někdy dítě může být schopno hru i samo řídit. (Dunn, 2003)

Jak uvádí Zormanová (2015b), při výuce cizího jazyka by nemělo být jediným cílem pouze naučit určitá slovíčka nebo věty, ale také děti k jazyku přitáhnout, zaujmout je a vzbudit v nich touhu a motivaci se cizímu jazyku učit. Děti by měly získat k cizímu jazyku a předmětu ve škole pozitivní vztah. Jako podmínky dosažení takového cíle autorka (ibid.) zmiňuje využití kreativity, hry při výuce a výuku vést celkově tak, aby respektovala vědomosti, schopnosti, psychologickou a jazykovou vybavenost dítěte mladšího školního věku. Důležitou roli zde tak zastává didaktická hra. Ta má didaktický cíl, stanovená pravidla, je strukturovaná a umožňuje lepší fixaci učiva, aktivizaci žáků a propojení již osvojeného učiva s novým. Využít lze hry jako je například Tichá pošta, Hádej, kdo jsem, Simon says, Oběšenec, křížovky a mnohé další. (Zormanová, 2015b)

Učení se hrou bývá pro děti radostným, přirozeným, obvykle bezděčným způsobem, jak se naučit slovíčka cizího jazyka a seznámit se se zákonitostmi základních gramatických jevů (Hanšpachová, Řandová, 2010). Autorky (ibid., s. 9) také upozorňují:

„Jsou jedinci, kteří se učí cizím jazykům snadno a bez problémů. Pro ty méně nadané se učení může stát brzy postrachem. První setkání s výukou cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku bývá často určující pro další motivaci a chuť učit se. Jestliže je malé dítě zavaleno stresující záplavou nových slovíček a trápí se nezvladatelnou složitostí mluvnice, kterou v angličtině navíc komplikuje odlišnost mluvené a psané podoby jazyka, přestane se na výuku cizího jazyka těšit.“

Jak uvádí Pechancová a Smrčková (1998), hra zastává významnou roli také při výuce cizího jazyka u dětí s SPU, přičemž zdůrazňují hry, které jsou zaměřené na rozvoj slovní zásoby a procvičování pravopisu slov. Některé důvody, proč do výuky zařazovat hru, autorky (ibid., s. 25) shrnují v následujících bodech:

„Hry

- *umožňují procvičovat jednotlivé gramatické jevy bez uvědomělé pozornosti žáků*
- *slouží jako forma opakování, obohacování slovní zásoby s možností poskytnout odměnu*
- *rozvíjejí přirozenou zdravou soutěživost a fantazii*
- *mohou být použity k procvičování kterékoliv řečové dovednosti – čtení, psaní, poslechu, mluvení nebo gramatických jevů*
- *zabezpečují maximální pozornost a soustředěnost žáků*
- *dávají příležitost k přirozeným činnostem spojeným s pohybem.“*

Hanšpachová a Řandová (2010) nabízí ve své publikaci rodičům i učitelům velký soubor nápadů her, které jsou založeny na tvořivosti a zvídavosti dětí, jsou ověřeny pedagogickou i rodičovskou praxí a většinou jsou vhodné nejen pro jazyk anglický, ale také pro jiné cizí jazyky. Nabízí například hry zaměřené na čtení, psaní a na abecedu, hry zapojující všechny smysly, hry pro opakování učiva a mnohé další.

Další důležitou roli v osvojování si cizího jazyka u dětí hrají, jak zmiňuje Dunn (2003), rýmovačky a říkadla, neboť ty jsou takovým základem cizího jazyka, který si lze rychle osvojit. Výběr rýmovačky, její uvedení a doplnění o další jiné aktivity, například malování, může dítěti pomoci s porozuměním a používáním jazyka. Děti rádi přednáší rýmovačky před dospělými, kteří umí jejich aktivitu ocenit. Důležitý je však správný výběr. Rýmovačka by

měla mít správný obsah, správné jazykové jevy, měla by být zajímavá a pro dítě přínosná. Říkanky mohou dětem pomoci seznámit se s hláskami a správnou výslovností.

Velmi úspěšnou metodou výuky cizího jazyka u této cílové skupiny je metoda Total Physical Response (TPR). Jedná se o metodu, která vychází ze způsobů osvojování si mateřského jazyka. (Hanšpachová, Křížová, 2009)

„Stejně jako při učení mateřštině hovoří rodiče na děti i cizím jazykem a očekávají určitou reakci nebo pohybový doprovod. Děti se učí přirozeně bez překládání pokynů do mateřského jazyka a bez znalosti gramatických struktur. Jazyk „nasávají do života". Významu slov a celých pokynů porozumí z kontextu, mimických výrazů, pohybového znázornění, barvy hlasu a gest. Přestože děti neumějí zpočátku samy aktivně formulovat slovní sdělení, reagují na určité výzvy a podněty. Jedná se o nepřímé, ale zároveň velmi účinné způsoby učení. […] Pasivně odposlouchaná slovní zásoba přechází častý opakováním zcela přirozeně „bez učení" v aktivní znalost slov a vět." (Hanšpachová, Křížová, 2009, s. 9)

Je důležité na děti zřetelně mluvit a doprovázet řeč gesty. Naučí se tak cizí jazyk odposlouchávat a porozumět mu. Aktivní poslech tedy tvoří zásadní předpoklad pro samotné mluvení. TPR využívající říkadla a doprovodné pohyby tak nabízí dětem při výuce cizího jazyka takové cesty, kterými již prošly při osvojování si mateřštiny. Existuje tedy velká pravděpodobnost úspěšného osvojení jazyka cizího. (Hanšpachová, Křížová, 2009)

2.8 Content and Language Integrated Learning

„Integrovaná výuka odborného předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning). Způsob vyučování, kdy jsou současně rozvíjeny znalosti obsahu nejazykového předmětu (např. dějepisu, zeměpisu, matematiky) a cizího jazyka. Jde o strategii vyučování zaváděnou do hlavního proudu vzdělávání, nikoliv o bilingvální vzdělávání. […] V ČR se CLIL uplatňuje zejména na 2. stupni, […]" (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 37)

K nepochybným výhodám tohoto učení, jak uvádí Baladová (2009), patří přirozené prostředí, ve kterém výuka probíhá. Jazyk je používán v přirozených situacích a nikoli v takových, které jsou vytvořeny uměle, jak tomu bývá v hodinách cizího jazyka. Díky tomuto učení je podpořena motivace a umožněna nenásilná forma učení se jazyka. CLIL není bilingvální výukou, nejedná se tedy o výuku nejazykového předmětu v cizím jazyce. U takové výuky je hlavním cílem získat znalosti v nejazykovém předmětu. U metody CLIL se nejedná ani o výuku na základě mezipředmětových vztahů, kdy:

„[…] učitel využívá znalostí žáků z nejazykového předmětu k výuce slovní zásoby, gramatických a lexikálních jevů cizího jazyka. V tomto případě není cílem hodiny získat nové znalosti v nejazykovém předmětu.“ (Baladová, 2009[3])

Jednu z podob, kterou ovšem CLIL může mít a je vhodná pro první stupeň základní školy je, když:

„1/ Vzdělávací obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tematicky spojenou s nejazykovým předmětem. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v češtině. Pokyny na hodině jsou střídavě v českém a cizím jazyce.“ (Baladová, 2009[4])

Z výše uvedené definice metody vyplývá, že CLIL nalézá své uplatnění především na vyšším stupni vzdělávání než je ten první, pravdou ovšem také je, že tato metoda má své místo i ve vzdělávání na stupni prvním a může tak zde nabízet své výhody.

Roku 2016 byl proveden v rámci diplomové kvalifikační práce Martinou Chodilovou (2016) výzkum zaměřený na využití této metody na prvním stupni základních škol. Šetření bylo provedeno formou dotazníku a rozhovoru s učiteli. Dotazníkové šetření bylo provedeno s 69 žáky základní školy ve věku od sedmi do devíti let. Na otázku, zda využívají anglický jazyk i v jiných předmětech, jich 94 % odpovědělo ano, přičemž v jiné otázce poté dále 74 % ze 100 vybralo odpověď, že jsou pro ně předměty částečně vedeny v angličtině zábavnější, 14 % uvedlo méně zábavné, 9 % dokonce uvedlo, že jsou pro ně tyto předměty snazší a pouze 3 % vyjádřila, že výuka je pro ně obtížnější. V rámci rozhovorů s učiteli autorce (ibid.) na otázku, zda tato metoda nese na prvním stupni základních škol své opodstatnění, odpovědělo všech pět respondentů kladně. Na otázku, proč tomu tak je a jaké jsou hlavní výhody metody, poté uvedli (ibid., s. 62):

- *„Sbližování s cizím jazykem*
- *Procvičování cizího jazyka, zábavné hodiny*
- *Uplatňuje se ve všech předmětech, žáci nemají strach z použití, reagují na pokyny v cizím jazyce*
- *Uplatnění ve všech předmětech, krásně reagují na pokyny. Pokud žák nerozumí, učitel několikrát zopakuje otázku anglicky, dítě (žák) se může ptát v češtině*
- *Zábavné hodiny, procvičení angličtiny“*

Troufáme si říct, že se stále jedná o metodu, která se řadí spíše k metodám novějším, kromě však hlediska aktuálnosti je v této práci zařazena také z důvodu svých bezesporných výhod.

[3] Přímá citace. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html/
[4] Přímá citace. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html/

Jistě nese svůj významný potenciál pro vzdělávací proces cizích jazyků. Ve výše zmíněném výzkumu považujeme za výrazný znak hledisko zábavy výuky, u kterého se s nejvyšší pravděpodobností shodneme, že hraje zásadní roli při jakémkoli procesu učení zvláště u dětí prvního stupně základních škol. Jistě nelze příliš generalizovat, rádi bychom zde ovšem také vyzdvihli odpověď respondenta ve výzkumu Chodilové (2016), která poukazuje na skutečnost, že žáci nemají obavy z použití. Dovolujeme si předpokládat, že respondent zde měl na mysli buď obavy z použití metody jako takové, nebo i obecně obavy z používání cizího jazyka. Předpokládáme tedy dále shodu na tom, že faktor strachu je v procesu učení překážkou, a tudíž jeho možná minimalizace může být jedním z nezanedbatelných přínosů této metody, samozřejmě při jejím vhodném a správném použití.

3 Specifické poruchy učení a cizí jazyk

Třetí kapitola si klade za cíl předložit určitý náhled na problematiku výuky cizího jazyka u dětí se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), na projevy, které se mohou při výuce objevit, na základní zásady výuky, některé využívané metody a také představit některé didaktické materiály vhodné k využití. Kromě nastínění zmíněné problematiky bude také poskytnuto krátké představení aktuálního stavu zkoumání v dané oblasti.

3.1 Projevy obtíží

Je logické předpokládat, že u dítěte, které má potíže osvojit si mateřštinu, se budou projevovat ještě mnohem výraznější potíže při snaze naučit se anglickému jazyku. Tento předpoklad ovšem nemusí vždy nabýt platnosti. Děti, které se potýkají se specifickou poruchou učení, se velmi často na předmět těší a toto zaujetí převládá v etapě, kdy je výuka vedena audiovizuálně, s využitím písní, říkadel, obrázků, pohybu a kreslení. Problémy mohou být výrazné v době, kdy jsou na žáka kladeny postupně stále vyšší nároky. (Zelinková, 2003)

Potíže, které se projevují u dítěte při jeho snaze osvojit si čtení a psaní mateřského jazyka, bývají podobné při osvojování cizího jazyka. Při čtení může u žáků docházet k záměnám písmen a jejich přesmykování. Děti s SPU si zde nedokážou pomoci domyšlením a to situaci ztěžuje. U dětí tak dochází k plnému projevu pomalého dekódování, dvojího čtení a komolení slov, narušena je správnost, technika i porozumění čtení. V psaní se, podobně jako v češtině, objevuje například přesmykování, vynechávání písmen a slov nebo fonetické psaní. (Zelinková, 2003)

Jak uvádí Zelinková, Černá a Zítková (2020), významnou roli v osvojování si anglického jazyka hraje tzv. skrytá ortografie, která žákům s dyslexií působí obtíže.

„Jak je o angličtině dobře známo, vztah hláska-písmeno / foném-grafém v ní není zdaleka tak transparentní jako v češtině – např. foném /s/ může být v psané angličtině realizován pěti různými grafémy: s (sun), ss (dress), se (horse), c (city), ce (ice).“ (Zelinková, Černá, Zítková, 2020, s. 73)

Je tedy zřejmé, že pro děti teprve se učící český jazyk může být velmi náročné dekódovat stejné písmeno v jednom jazyce jako jednu hlásku a v cizím jazyce jako hlásku zcela odlišnou. Je nutné poznamenat, že tento jev musí být náročný pro děti intaktní, natož poté pro žáky s SPU.

Nedostatečný rozvoj jakékoli složky řeči (např. slabší slovní zásoba v češtině, nedostatečně rozvinutý jazykový cit) může negativně ovlivnit osvojování cizího jazyka. Žáci mohou mít problémy s porozuměním mluvené řeči, může jim tak trvat déle vybavit si český ekvivalent a tak je pro ně náročnější konverzování. Problémy se mohou projevit také při artikulaci, motorice nebo paměti. Pokud má žák oslabení v oblasti dlouhodobé paměti, může se například dny v týdnu učit stále znovu a znovu. Velké nároky jsou v cizím jazyce kladeny také na pozornost. Člověk se těžko dokáže soustředit, pokud skoro ničemu nerozumí. Velmi zásadně se v rámci výuky cizího jazyka může projevovat porucha automatizace. I přes několikeré zopakování a pocit ovládnutí vazby v jedné hodině se může stát, že v další hodině žák začíná znovu. (Zelinková, 2003)

3.2 Zásady výuky cizího jazyka u žáků s SPU

Zelinková (2005) zmiňuje hned několik zásad pro učení a vyučování cizího jazyka u žáků s SPU, zároveň ovšem dodává, že tyto zásady se netýkají pouze výuky cizího jazyka, ale nesou obecnou platnost pro práci s těmito jedinci a měly by být dodržovány také ve veškeré výuce všech předmětů jedinců intaktních. První zásadou, kterou uvádí, je multisenzorický přístup, jehož podstatou je zapojit při učení co možná nejvíce smyslů žáka. U zrakového vnímání mohou kromě pomůcek, jako jsou například obrázky a předměty, pomáhat také myšlenkové mapy. Sluchem žák vnímá výslovnost, a to nejen tu učitele, ale také svoji a svých spolužáků. Dobře uplatnitelnou pomůckou se zde může stát diktafon, jednak k využití vzorových nahrávek, ale také k nahrání a využití vlastní výslovnosti. S využitím různých předmětů, obrázků a situací by žákům měly být co možná nejvíce poskytovány možnosti k mluvenému projevu, k opakování slov a jejich spojení. Důležité je také zapojení motoriky, kdy lze pohybem znázornit obsah slov, slova lze také obtahovat a spolu s vyslovením psát. (Zelinková, 2005)

Zapojení všech smyslů při učení u studentů s dyslexií či dysgrafií zdůrazňuje také Emma Wilson (2013), neboť touto formou je studentům poskytnuta možnost nahrazení kanálu, skrze který mají obtíže se učit. Proto mezi doporučení zařazuje čtení textů nahlas a využívání vizuálních a kinestetických pomůcek.

„Čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Tím je větší i šance na zapamatování nového poznatku.“ (Zelinková, 2005, s. 79)

Důležitým aspektem je také redukce možných podnětů rozptylujících pozornost studenta a správné načasování aktivit. Učitel musí pečlivě zvážit, kolik času je zapotřebí studentovi pro danou aktivitu poskytnout. Studenti s dyslexií mohou potřebovat více času. (Wilson, 2013)

Dalšími důležitými zásadami, které jsou bezpochyby důležité také pro žáky intaktní, je zásada respektu individuálních zvláštností, zásada opakování, automatizace, zásada komunikativního a sekvenčního přístupu a jiné. Podstatou sekvenčního přístupu je postup po malých krocích, přičemž se postupuje od zautomatizovaného učiva k učivu novému. (Zelinková, 2005)

„Komunikativní přístup znamená dovednosti vnímat mluvčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit ve výuce. Cílem výuky dyslektiků nemůže být perfektní porozumění a bezchybné vyjadřování. Chyby jsou přirozeným produktem, který doprovází osvojování vědomostí. Analýza chyb přispěje k pochopení mechanismů, jakými si žák osvojuje nové učivo. […] Příliš vysoké nároky na komunikaci narážejí na obtíže ovlivněné podstatou poruchy. Dítě není schopno zároveň provádět více operací: vybavení si slovíček, gramatiky, koncovek při časování sloves, větné stavby atd. Čím méně jsou jednotlivé dovednosti zautomatizované, tím náročnější je tvorba vět.“ (Zelinková, 2005, s. 81)

Velkou roli pro proces učení poté hraje pozitivní atmosféra. Učitelé by se měli spíše soustředit na to, čeho student může dosáhnout, než na to s čím bojuje. Je dobré rozvíjet oblasti, ve kterých zažívá úspěch, neboť tak dochází k posilování sebevědomí a z úspěchu vzniká úspěch další. (Wilson, 2013)

Každému žákovi by měly být poskytovány příležitosti k zažívání pocitu zdaru a k získání pochvaly, lze tak předcházet pocitu méněcennosti a nechuti k cizímu jazyku. Žák i pedagog by měl věřit, že zvládnout alespoň malé kroky je možné. Jak Zelinková (2005) také připomíná, méně je ve výuce jazyka více. Samozřejmostí by měla být zásada nezesměšňování žáka a zásada pomoci od učitele a spolužáků. Významnou roli zde hraje také optimismus, a to nejen žáka s poruchou, ale také všech, kteří jsou s ním ve styku. (Zelinková, 2005)

3.3 Metody výuky cizího jazyka u žáků s SPU

Hned zpočátku je užitečné zvážit skutečnost, kterou uvádí Chroboková (2004b, s. 5):

„Při výuce cizího jazyka neplatí, že čím pestřejší a různorodější metody výuky každou hodinu používáme – včetně co největšího spektra pomůcek – tím lépe žáci jazyk zvládají. Daleko významnější je zavést systém a určité postupy výuky ponechávat v každé hodině, aby si žáci na ně zvykli a snáze nový předmět vstřebávali.“

Tento pohled si zde dovolujeme zdůraznit, neboť je jistě pravdou všeobecně rozšířený názor, že střídání aktivit, metod a pomůcek je pro výuku vhodné. Výše uvedená poznámka Chrobokové však upozorňuje, že není adekvátní to s obměnami přehánět.

Pechancová a Smrčková (1998) přibližují v rámci metodických zásad práce ve výuce cizího jazyka u dětí s SPU moderní metody vyučování cizího jazyka, mezi které řadí již výše zmíněný komunikativní přístup, jehož jednou z charakteristik je zaměření cílů spíše na schopnosti komunikace než na gramatiku jazyka a také je zde zařazena metoda TPR, která již rovněž byla zmíněna. Kromě těchto dvou metod hovoří i o specifických postupech mající za cíl nácvik čtení a psaní. Pro výuku čtení cizího jazyka autorky uvádí globální metodu, při které se děti učí číst slova jako celky ve spojení s obrázky. Vhodnou pomůckou k této metodě jsou tzv. „flash cards“.

Jak uvádí Zelinková, Černá a Zítková (2020), v rámci osvojování cizího jazyka nelze pochybovat o významu, který zastává slovní zásoba. Je důležité si uvědomit, že žáci s dyslexií potřebují slovní zásobu častěji procvičovat a pro její osvojení potřebují více času. Autorky (ibid.) také upozorňují, že učitel má za úkol žákům představit různé strategie učení a žákům asistovat při výběru té nejvíce optimální. Strategie je užitečné kombinovat, nalézat vhodné cesty učení pro jednotlivé žáky a učení společně reflektovat. Jako příklady strategií učení slovní zásoby uvádí (ibid., s. 76):

- *„využití obrázků, reálných předmětů, které umožňují propojení významu slova s vizuálním vjemem;*
- *využití grafů, schémat, myšlenkových map pro třídění slovní zásoby podle různých hledisek, formálních či významových;*
- *poslech nahrávek či práce se softwarem pro výuku výslovnosti (nahrávky vlastní výslovnosti);*
- *využití textů či příkladových vět pro ilustraci významu slova / slovního spojení a jeho fungování ve větě;*
- *vyhledávání informací ve slovníku […]*

- *individuální mnemotechnické pomůcky;*
- *specifické techniky doporučené pro žáky s dyslexií pro osvojování psané formy slova, např. technika Look – Say – Cover – Write – Check […].“*

Na poslední zmíněnou techniku „Podívej se – Zakryj – Napiš – Zkontroluj“ upozorňují také Pechancová a Smrčková (1998) jako na metodu vhodnou pro výuku výslovnosti a správného pravopisu. Při této metodě se žák nejdříve podívá na dané slovíčko a následně si poslechne, jak má být správně vysloveno. Žák ho nahlas zopakuje. Jakmile žák věří, že již slovo zná a také si zapamatoval, jak slovo vypadá napsané, slovo se zakrývá a žák se ho pokouší zpaměti napsat. Je vhodné, aby při psaní hláskoval jednotlivá písmena. Následuje kontrola s předlohou a opětovné zopakování. Pokud je nalezena chyba, je zapotřebí postup provést znovu. Užitečnou podporou učení pravopisu je tvorba vlastního obrázkového slovníčku, ve kterém je český překlad zastoupen obrázkem. (Pechancová, Smrčková, 1998)

Jak upozorňují Zelinková, Černá a Zítková (2020), u slovníčku je zásadní, aby formát korespondoval strategii učení slovní zásoby, kterou favorizuje daný žák. Do slovníčku kromě přepisu výslovnosti a českého významu lze zakomponovat (ibid., s. 77):

- *„obrázek, náčrtek nebo schéma jako součást významu;*
- *personalizované ilustrativní věty, slovníkové definice;*
- *kolokace (to save time, make the bed), synonyma (slova stejného nebo podobného významu: big – large, giant, great), antonyma (slova opačného významu: big – small, long – short), hyponyma (slova významově podřazená slovu nadřazenému, např. furniture […] table, chair, armchair, sofa, cabinet);*
- *slovní druhy (vybrané slovní druhy lze označovat barevně)*
- *čím je slovo zvláštní s ohledem na dosavadní znalosti žáků (např. slovní přízvuk: hoTEL, přízvuk na 2. slabice; nepravidelné množné číslo: calf/calves; stejné slovo pro podstatné jméno i sloveso: record, rozdíl ve výslovnosti);*
- *tematické mapy.“*

Jak uvádí Chroboková (2004b), kromě dalších zásad, je dobré se slovíčkům věnovat každý den, učit se slovíčka vícekrát kratší dobu, než vcelku jejich velké množství najednou, a doma se neučit skupinu slovíček stále ve stejném pořadí. Pokud narazíme na slovíčka, která činí problémy (pletou se) je užitečné je dát vedle sebe, určit hlediska, v kterých jsou odlišná a pomoci si mnemotechnickou pomůckou. Důležitou roli zde hraje také typ využívané učebnice. Ta by měla obsahovat slovníček, který poskytuje fonetický přepis cizího slova.

Další příklad metody učení, kterou zmiňují Pechancová a Smrčková (1998), je metoda nesoucí název S. O. S. (Simultaneous Oral Spelling). Nejvyššího účinku tohoto postupu lze dosáhnout při práci s malou skupinkou dětí, nejlépe o pěti až osmi dětech. Postup je realizován v následujících krocích:

1. *„Žák navrhne české slovo, které by chtěl znát anglicky.*
2. *Učitel slovo vysloví a napíše na tabuli.*
3. *Žák zopakuje slovo a ostatní sborově opakují po něm.*
4. *Pak napíše příslušné slovo sám a současně hláskuje každé písmenko, jež píše (ostatní žáci kontrolují).*
5. *Potom slovo nahlas přečte a zkontroluje, zda je napsal správně, což je důležité, neboť zpětné čtení dělá dětem s dysfunkcemi problémy stejně jako opisování podle předlohy.*
6. *Žák si dané slovo procvičuje výše zmíněným postupem po několik dní.“* (Pechancová, Smrčková, 1998, s. 22)

V rámci výuky cizího jazyka se samozřejmě nejedná pouze o výuku slovní zásoby, ale také gramatických jevů. Při výuce této oblasti cizího jazyka je podstatné do určité míry tolerovat chyby. Ty by neměly zůstat bez opravy, ale měly by být vnímány jako element učení. Podobně jako u při učení slovní zásoby je důležité, aby žáci s dyslexií využívali vhodné strategie učení gramatiky. (Zelinková, Černá, Zítková, 2020) Mezi tyto strategie patří například (ibid., s. 80):

- *„Využití barev pro podporu zapamatování např. minulých tvarů pravidelných sloves – barevně ve větách označíme příslovce času (yesterday, last month, a week ago) stejnou barvou jako koncovku slovesa (stayed, planned, visited).*
- *Barevné rozlišení slovních druhů nebo větných členů […]*
- *Časové osy, obrázky, schémata pro podporu porozumění vět.*
- *Nahrávky modelových vět.*
- *Dramatické techniky […]*
- *Gramatické přehledy – těch komerčních je celá řada, mají různou formu (plakáty, tabulky, skládačky atd.), ale žákům s dyslexií nemusejí vyhovovat kvůli zacílení na určitý obsah, množství informací, způsobu jejich organizace, typům a velikosti písma atd. Alternativně si žáci mohou tyto přehledy vypracovat sami. […]“*

3.4 Didaktické materiály

Řadou učebnic anglického jazyka pro první stupeň základní školy, která oficiálně počítá s výukou žáků s poruchami učení, je řada nazývající se Angličtina 1–3 od autorky Dagmar Chrobokové. Tyto učebnice jsou vydávány nakladatelstvím Tobiáš a jsou určené pro žáky mladšího školního věku a žákům s poruchami učení. V rámci řady je nabízena učebnice, metodika, interaktivní učebnice a CD. (Tobiáš s.r.o., 2021)[5] [6]

Obsah prvního dílu učebnice je rozdělen do jednotlivých měsíců. Většina učebnice je v černobílém provedení, pouze úvodní stránky jednotlivých kapitol jsou zvýrazněny barevnými obrázky. Strany jsou přehledné a obsahují úkoly například na čtení, psaní, spojování, doplňování, či kreslení. Žáci se zde setkají také s rýmy, písněmi a křížovkami. Na závěrečných stránkách je následně k dispozici shrnutí učiva a slovníček k jednotlivým kapitolám. (Chroboková, 2004a)

Na základě námi provedeného rozboru prvního dílu zmíněné učebnice věříme, že pro žáky se specifickými poruchami učení může tato kniha nabízet přehlednost a nezahlcení nadbytečnými podněty a informacemi. Černobílé provedení, věříme, zaručuje minimální riziko odvádění pozornosti a nabízí možnost vybarvení obrázků žákem, která může být využita jako jistý způsob motivace ve formě odměny po splnění úkolu. Na druhou stranu je zde hledisko motivace možné také podrobit jisté polemice, neboť úvodní ilustrace kapitol podle našeho názoru nepůsobí příliš přívětivým dojmem. Nesou spíše chmurnější atmosféru, která následována černobílými stranami nemusí, věříme, u všech vzbudit chuť k učení a víru, že nadcházející práce může být zábavou. Je nutné ovšem také podotknout, že rozbor byl proveden pouze na základě zhlédnutí dané publikace a nezahrnuje zkušenosti využití materiálu v praxi společně s CD a interaktivním zapojením. Materiál tak jistě může být podnětnou a kvalitní pomůckou pro výuku.

K učebnici je k dispozici také metodická příručka pro učitele. V rámci úvodu je učitel seznámen se základními zásadami výuky cizího jazyka dětí s SPU a následně příručka provádí jednotlivými kapitolami s uvedením jejich témat, cílů a probírané gramatiky. (Chroboková, 2004b)

K výuce anglického jazyka u dětí s SPU lze také využít pracovní sešit s názvem Angličtina – Pracovní sešit v bezbariérové formě 1. nebo 2. díl od autorů Dagmar Rýdlové, Heleny Pálenské a Renáty Řimnáčové. Sešit 1 obsahuje gramatická pravidla, která jsou

[5] Zdroj webové stránky „Cizí jazyky“ – z této stránky poté také stránka „Angličtina 1 – učebnice“, „Angličtina 2 – učebnice“

[6] Informace o třetím dílu učebnice na tomto stejném webu, ale stránce „Angličtina 3 – učebnice – výprodej“

představena klíčovou větou, obrázkem a také anglickými vzorovými větami s českým překladem. Obsahem sešitu jsou také vystřihovánky, hry a přiloženo je CD. (DOBROVSKÝ s.r.o., 2001–2021a)

Využít lze také publikaci Nebojte se angličtiny od autorky Zdeňky Kastlové od nakladatelství Fraus. Jedná se o pracovní listy do anglického jazyka pro děti s SPU na základní škole. (DOBROVSKÝ s.r.o., 2001–2021b)

3.5 Současné výzkumné pole

Vědeckých výzkumů dotýkající se určitým způsobem svým zaměřením tématu této práce je veliké množství. Následující zmíněná šetření byla publikována roku 2020, do práce tedy byla zahrnuta jednak z důvodu podnětných výsledků, také však své aktuálnosti. Jedná se tedy pouze o jistý příklad výzkumů, který však jistě může poskytnout do dané problematiky hlubší vhled.

Každý jazyk je jiný a proto může nést v osvojování si světového anglického jazyka svá specifika. Troufáme si však dodat, že tato specifika jazyků si mohou navzájem poskytovat užitečné informace. V únoru roku 2020 byl publikován výzkum (Suárez-Coalla, Martínez-García, Carnota, 2020), který byl zaměřen na obtíže ve čtení anglického jazyka, se kterými se mohou setkat děti s dyslexií, jejichž rodným jazykem je španělština. Do šetření byly zařazeny děti ve věku od osmi do dvanácti let. Z výsledných informací plyne, že děti s dyslexií neměly specifické problémy s rozlišováním anglických samohlásek, měly však problémy například s hlasitým čtením, vizuálním lexikálním rozhodováním a sémantickým tříděním.

Jiný výzkum, který byl také publikován roku 2020 (Barwasser, Knaak, Grünke, 2020), se zaměřoval na účinek intervence vyprávění příběhů v kombinaci s využitím „flashcards“, odměňováním a grafického sebehodnocení na rozpoznávání anglické slovní zásoby u čtyř žákyň s poruchami učení ve věku čtrnácti až patnácti let. Tyto žákyně se narodily v Německu a němčina byla jejich prvním jazykem. Jak autoři uvádí (ibid.) výsledky jsou i přes určité limity studie nadějné. Naznačeny jsou zde výrazné přínosy pro rozpoznávání slov u všech čtyř participantek. Došlo u nich ke zlepšení schopnosti vybavit si význam anglických slov, která předtím neznaly.

Dalším velmi zajímavým výzkumem publikovaným roku 2020 je šetření provedené autory Jimalee Sowell a Larry Sugisaki (2020) z Pensylvánské univerzity ve Spojených státech amerických. Výzkum byl zaměřen na zkušenosti učitelů (anglického jazyka jako jazyka cizího) se školením v tematické oblasti poruch učení. Autoři stanovili tři cíle studie. Prvním cílem bylo zjistit, zda instruktoři anglického jazyka jako cizího jazyka účastnící se

studie podstoupili školení týkající se rozpoznání a akomodování studentů s poruchami učení, a pokud ano, potom o jaké školení se jednalo. Třetím cílem bylo vyšetřit, zda skrze školení došlo u těchto učitelů k posílení kompetencí v oblasti pomoci těmto studentům. Do studie bylo zařazeno 26 učitelů. Na otázku, zda věří ve svoji schopnost pomoci studentům s poruchami učení ve své třídě, jich šest odpovědělo „ne“ a třináct „možná“[7]. Dvanáct respondentů podstoupilo školení, které ve svém trvání nepřesahovalo jeden den, a tři respondenti uvedli, že neprošli žádným formálním školením. Mezi typy školení, které učitelé uváděli jako ty, které by mohly být prospěšné, patřila výuka specifických strategií, workshopy a online zdroje. Autoři výzkumu (ibid.) si přáli upozornit na nedostatek a potřebu průpravy učitelů anglického jazyka v tematické oblasti poruch učení.

Jistě je zde důležité si uvědomit, že každá země, stát a univerzita může mít rozdílné vzdělávací programy a obory pro studenty. Rozsah školení v této problematice se tedy může zásadně lišit. V návaznosti na tuto studii bychom pouze rádi poukázali na význam míry vzdělání v dané problematice.

Publikace

Jednou z nejnovějších odborných publikací, která se zabývá a je zaměřena na výuku cizího jazyka u dětí s dyslexií je publikace nesoucí název „Dyslexie – zaostřeno na angličtinu“, která vyšla roku 2020 a byla vydána nakladatelstvím Pasparta. Autorky Olga Zelinková, Monika Černá a Helena Zítková čtenáře nejdříve seznamují se základní problematikou poruch učení s bližším zaměřením na dyslexii. Upozorňují na skutečnost, že dyslexie se neprojevuje pouze problémy ve čtení, ale také v dalších rovinách. Po tomto seznámení je pozornost zaměřena na cizí jazyk v souvislosti s dyslexií. Kapitola zaměřená na výuku cizího jazyka u žáků s dyslexií nabízí čtenáři informace, co by čtenář měl vědět o žácích, co by žáci měli vědět o sobě, jak na výuku anglického jazyka u těchto žáků, jak na hodnocení, jak vybrat správné učebnice a pomůcky a nakonec jsou zde k dispozici také konkrétní plány hodin. (Zelinková, Černá, Zítková, 2020) Od autorky Olgy Zelinkové je další velmi přínosnou publikací, která je konkrétně zaměřena na problematiku cizího jazyka a SPU publikace názvem „Cizí jazyky a specifické poruchy učení“ (Zelinková, 2005).

Novou publikací, která vyšla roku 2019 a poskytuje bližší informace k tematice dyslexie, je kniha od Lenky Krejčové „Dyslexie – Psychologické souvislosti“ od nakladatelství Grada. Čtenář zde nalézá kromě definice dyslexie, bližších informací

[7] Anglický originál: *„Do you feel confident in your ability to assist students with learning disabilities in your classroom?“ (Sowell, Sugisaki, 2020, s. 122)*

k diagnostice, k roli rodiny v této problematice, k roli sebepojetí žáků s dyslexií a mnohých dalších užitečných informací také podkapitolu „Osvojování si cizích jazyků“, která je součástí kapitoly „Dyslexie na druhém stupni ZŠ a na SŠ“. Autorka v rámci publikace mimo jiné také čtenáře seznamuje s některými výzkumy týkající se problematiky dyslexie. (Krejčová, 2019)

V rámci odborné knihy „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.“ vydané roku 2012 autory Miroslavou Bartoňovou, Marií Vítkovou a kolektivem je publikován příspěvek od Věry Janíkové, která se zaměřila na roli afektivní strategie učení u žáků s SPU v rámci vyučování cizího jazyka a pomocí výzkumu se snažila zjistit, do jaké míry jsou tyto strategie uplatňovány. Výzkum byl zaměřen na učitele německého jazyka v ročnících druhého stupně základních škol a v nižších ročnících gymnázií. Geograficky byl výzkum situován do jihomoravského regionu. (Janíková, 2012, In: Bartoňová, Vítková a kol., 2012)

Bližší informace k hodnocení ve výuce cizího jazyka u žáků s SPU lze získat v příspěvku „Moderní přístupy k hodnocení v cizojazyčné výuce se zřetelem k žáků s SPU“ od autorek Renée Grenarové, Světlany Hanušové, Věry Janíkové a Hany Kyloušková, který vyšel roku 2011 v rámci publikace „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V“. Autorky zde přibližují například různé typy hodnocení včetně zásad, které by při hodnocení u žáků s SPU v cizojazyčné výuce měly být dodržovány a zároveň přibližují výzkum, který byl zaměřen na učitele cizích jazyků v ročnících druhého stupně základních škol. Výzkum měl přiblížit, které typy hodnocení učitelé používají, a na které problémy při hodnocení narážejí. (Grenarová, Hanušová, Janíková, Kyloušková, 2011, In: Bartoňová, Vítková a kol., 2011)

Otázkou vlivu rané výuky cizích jazyků se zabýval v rámci svého výzkumu a publikace Petr Najvar (2010, s. 65):

„Hlavní motivací pro zařazování cizojazyčné výuky do kurikula preprimárního a primárního vzdělávání je rozšířený a na první pohled logický názor, že čím déle se jedinec učí cizímu jazyku, tím lépe jej v důsledku bude umět; jinými slovy, že jedinec, který se učí angličtinu od mateřské školy, bude umět lépe anglicky, než jedinec, který se anglicky učí od čtvrtého ročníku základní školy. Tento názor přehlíží, dle našeho názoru zcela neprávem, jiné důležité proměnné, přítomné ve vyučovacím procesu, jako jsou například nadání žáka, odborná způsobilost učitele, materiální podmínky vyučování a celá řada dalších […] Na počátku prezentovaného výzkumného projektu stála takto formulovaná výzkumná otázka: ‚Umí ti žáci 8. ročníku základní školy, kteří se učí angličtinu od raného věku lépe anglicky než žáci, kteří se učí od 4. ročníku?‘ “

Praktická část

4 Metodika práce

4.1 Předmět a přístup výzkumu

Předmětem výzkumného šetření této práce jsou specifika výuky anglického jazyka u žáků s SPU na prvním stupni základní školy z pohledu učitelů. Pro šetření byl vybrán kvalitativní přístup výzkumu, který byl uskutečněn formou rozhovorů. Jak uvádí Reichel (2009) kvalitativní přístup umožňuje zkoumání určité skutečnosti o vyšší intenzitě, šetření objektu z mnoha pohledů, přispívá k porozumění problému a umožňuje získání kvalitních poznatků o konkrétních situacích. Výpověď získaná kvalitativním výzkumem je nekvantifikovaná a je charakteristická, kromě jiného, pro svoji obraznost a jedinečnost. (Reichel, 2009)

Jak zmiňuje Reichel (2009), kvalitativní přístup i kvantitativní přístup výzkumu jsou přístupy rovnocenné a navzájem se doplňují.

Kvalitativní výzkum pomocí rozhovorů byl proto zvolen také s cílem přispět k vytvoření komplexnějšího pohledu na danou problematiku, na kterou byl roku 2019 proveden tematicky příbuzný výzkum diplomantkou Nwaukwa Ngozi Goodness, která své šetření na podobnou problematiku uskutečnila kvantitativním výzkumem formou dotazníků a to v Olomouckém kraji (Goodness, 2019).

Oba přístupy zkoumání, jak kvantitativní, tak kvalitativní, nesou své kvality a jejich diferenci lze blíže vidět v oblasti reliability, validity a reprezentativity. Kvalitativní výzkum umožňuje spíše nižší reliabilitu a reprezentativitu než výzkum kvantitativní, nabízí ovšem na rozdíl od kvantitativního šetření vyšší míru validity. (Reichel, 2009)

4.2 Výzkumný soubor

Před samotnou tvorbou výzkumného souboru bylo stanoveno kritérium pro zařazení do stanoveného výzkumu. Do výzkumného souboru jako respondenti mohli být zařazeni páni učitelé / paní učitelky, kteří učí nebo v minulosti učili anglický jazyk na prvním stupni základní školy a mají zkušenosti s touto výukou u žáka či žáků s SPU. Vedlejší charakterem výběru se poté také stal Olomoucký region.

Po stanovení struktury a konceptu výzkumného šetření byli kontaktováni ředitelé několika základních škol Olomouckého kraje s prosbou o informaci, zda na konkrétní škole učí učitel, který by splňoval výše uvedené kritérium a měl by možnost a byl by ochotný poskytnout tazatelce rozhovor. Ředitelé daných škol ovšem na e-mailovou komunikaci nereagovali. Předpokládaný důvod tohoto jevu je skutečnost, že snaha tvorby výzkumného souboru respondentů již spadala do období pandemie onemocnění Covid-19 a školy a jejich vedení se vyskytovaly pod velkým tlakem. Tazatelka se z tohoto důvodu začala obracet na kontakty konkrétních učitelů prvního stupně různých základních škol Olomouckého kraje. Na základě e-mailové komunikace tak byly do výzkumného souboru postupně zařazeny tři respondentky.

Respondentka A získala aprobaci oboru učitelství pro první stupeň základních škol se specializací na pracovní výchovu. Studium oboru zahájila roku 1986 a nyní učí na úplné všeobecné základní škole na prvním stupni. Výuka anglického jazyka u dětí s SPU se týkala jednotlivců v rámci běžné třídy, nikoli celých specializovaných tříd či skupin. V současnosti se na škole respondentky vyučuje anglický jazyk od první třídy, tato výuka je zakotvena ve školním vzdělávacím programu. Respondentka A uvedla, že na prvním stupni do této doby vyučovala 1.–4. třídu a že anglický jazyk učila žáky do 3. ročníku prvního stupně základní školy, od 4. ročníku výuku anglického jazyka vedli učitelé z druhého stupně.

Respondentka B získala roku 2016 aprobaci učitelství anglického jazyka a společenských věd a nyní učí na všeobecné základní škole. Výuka anglického jazyka se týkala druhého i prvního stupně. V rámci problematiky SPU se výuka netýkala celé specializované třídy, ale jednotlivců vzdělávaných v běžné třídě. Anglický jazyk na dané škole je vyučován od třetího ročníku prvního stupně základní školy. Stupeň podpůrných opatření u vyučovaných žáků s SPU respondentkou se pohyboval mezi druhým a třetím stupněm.

Respondentka C získala roku 2009 aprobaci učitelství pro první stupeň základních se specializací anglického jazyka. V rámci učitelské praxe vyučovala na běžné základní škole, na prvním stupni všechny předměty a na druhém stupni anglický jazyk. Výuka anglického jazyka u žáků s SPU se uskutečňovala v rámci běžné třídy, nikoli tedy celých specializovaných tříd. Na škole je nabízen anglický jazyk již pro první a druhou třídu formou dobrovolného kroužku. Respondentka v rámci stupňů podpůrných opatření a výuky anglického jazyka u dětí s SPU vyučovala žáky s potřebou podpory prvního a druhého stupně.

4.3 Sběr dat

Sběr dat pro výzkum proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů, neboť jak uvádí Reichel (2009), polostrukturovaný rozhovor nese výhody jak rozhovoru volného, tak rozhovoru strukturovaného a zároveň redukuje jejich nevýhody.

„Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor podle návodu, částečně řízený, aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny. Jiné aplikační varianty zase umožňují, aby tazatel případně pokládal doplňující dotazy. Nebo bývají některé tematické okruhy předepsány poměrně přesně (formulace i pořadí) a v dalších je tazateli ponecháno více volnosti.“ (Reichel, 2009, s. 111-112)

Z důvodu epidemiologické situace rozhovory proběhly online formou pomocí jedné z komunikačních konferenčních platforem, z níž byl po informovaném souhlasu pořízen videozáznam, audiozáznam na diktafon a poznámkový zápis. Ze záznamu následně byly vyhotoveny transkripce, které byly odeslány k autorizaci.

Témata rozhovoru, která tvořila jeho kostru, byla koncipována tak, aby odpovídala cílům stanoveným pro výzkumné šetření. V rámci rozhovoru byly někdy pokládány také doplňující otázky, které měly za cíl detailnější náhled do problematiky, který vyvstal z aktuální a konkrétní situace šetření. Mezi tato zastřešující témata patří:

- Osoba respondentky
- Specifika výuky anglického jazyka u žáků s SPU
- Spolupráce s rodinou a školskými poradenskými zařízeními.
- Podpora učitele

4.4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je popsat a přiblížit zkušenosti konkrétních učitelů ve výuce anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) na první stupni základní školy. Byly stanoveny 3 dílčí cíle:

- Zjistit, s jakými specifiky a faktory dotýkajícími se výuky anglického jazyka u žáků s SPU mají respondentky zkušenosti.
- Zjistit, jaké mají respondentky zkušenosti se spoluprací s rodinami žáků a školskými poradenskými zařízeními.

- Zjistit, jak respondentky hodnotí vysokoškolskou přípravu v této problematice a míru materiální podpory pro výuku.

4.5 Metody zpracování výzkumu

V rámci šetření se jedná o explorativní výzkum, který Reichel (2009) ve své publikaci popisuje jako výzkum, který:

„se zabývá zkoumáním podstaty jistého problému (jevu, fenoménu), jeho základními vlastnostmi a vztahy mezi nimi. Odkrývá jejich hlubší příčiny a širší souvislosti, mnohdy přináší zcela nové poznatky. Umožňuje vyslovit obecnější výzkumné závěry, jakož i hypotetická tvrzení, jejichž ověřováním se dále rozvíjí dosavadní poznání problematiky.“ (Reichel, 2009, s. 34–35)

Po výzkumné fázi sběru dat pomocí rozhovorů, jejich záznamu, následné transkripci, anonymizaci a jejich autorizaci respondenty, byla data podrobena obsahové analýze, při které byla současně využita metoda hledání shod a rozdílů.

5 Prezentace a posouzení získaných údajů

V následující kapitole budou postupně prezentovány údaje získané výzkumným šetřením. Tato data budou prezentována po významových jednotkách / tematických podoblastech tak, aby byla zajištěna přehlednost získaných informací.

5.1 Specifika výuky anglického jazyka u žáků s SPU

Zkušenosti s SPU mimo povolání

Ze získaných dat je možné vyčíst, že zkušenosti s problematikou SPU mimo své učitelské povolání (osobní zkušenosti, zkušenosti v rámci rodiny či u známých) mohou mít pozitivní vliv na porozumění těmto dětem a také jejich rodičů. Skutečnost většího porozumění pohledu rodičů uvedla respondentka B slovy: „*Člověk se na to dívá i z pohledu toho rodiče, nejenom z pohledu učitele.“* Osobní zkušenost s touto problematikou a porozumění těmto dětem vyjádřila také respondentka C, která zmínila úsilí, které tyto děti musí pro úspěch vyvinout: *„Vím, jak to ty děti mají, že i ty dvojky a trojky, i ta spousta chyb je velikým pokrokem a spoustou úsilí.“* Respondentka A, která uvedla, že *„člověk pak dokáže pochopit starosti těch rodičů i trampoty těch dětí,“* tak na základě své osobní zkušenosti s SPU v rodině, zmínila jak lepší porozumění rodičům, tak dětem. „*To vás žádná škola nenaučí, to co člověk prožije se svými dětmi.“* (respondentka A)

Obtížné oblasti ve výuce anglického jazyka u žáků s SPU

Všechny tři respondentky se shodly, že problémy se vyskytují v rámci čtení. Respondentka A uvedla, že děti ve druhé třídě mají problém se čtením, *„protože se to jinak čte“,* také ovšem zmínila, že *„naštěstí v té druhé třídě toho čtení není ještě moc.“* Uvedla, že *„tam se v podstatě čtou jenom slovíčka a kratičké texty, které jsou spojené s obrázkem“.* Respondentka zde také však zmínila, že některé děti jsou schopné se učivo naučit do takové míry, že člověk ani nepozná, že by žák měl potíže. Respondentka B upozornila, že problémy ve čtení se objevují v *„tempu“* a *„přeskakování slov“*. Na hledisko času poté upozornila také respondentka C, která zmínila, že „*čtení jim trvalo déle, mnohem déle.“* Zde se však domníváme, že u výpovědi se nemuselo jednat o tempo čtení, ale o dobu potřebnou k osvojení dovednosti čtení. Významnou oblastí potíží, jak uvádí tato respondentka, může být „spelling“, který *„je problematický i pro běžné žáky, takže žáci s SPU to měli ještě o to horší.“* Problémům v oblasti „spellingu“ by odpovídala také již výše částečně zmíněná výpověď respondentkou A, která se pojila se čtením: *„protože se to jinak čte“, „jinak se to píše.“*

Všechny respondentky se shodly, že problémy mohou nastat také v oblasti psaní. Jak například upozornila respondentka B, žáci mohou mít *„problém i s psaním…“*, kdy jako příklad, kromě pomalého tempa, zmínila také „*opakování písmen, výpustky...“*

Ze získaných údajů lze také zjistit, že s možnými problémy v anglickém jazyce může úzce souviset jedna z kognitivních funkcí, a tou je paměť. Skutečnost provázanou s možnými problémy spojenými s pamětí, na kterou poukázala respondentka C, je možná změna přístupu k učení čtení a psaní v rámci českého a anglického jazyka. *„...sotva se naučili nějak psát, to co slyší, v českém jazyce písmenko po písmenku, slabiku po slabice, tak najednou to po nich chceme globální metodou a tam přece jenom ta krátkodobá paměť, dlouhodobá paměť není úplně identická s ostatními dětmi…“* (respondentka C) Domníváme se, že respondentka zde tímto naznačila, že se jedná o změnu, která může být pro děti náročná. Tyto informace mohou vést k zamyšlení, zda i tato změna nemůže přispívat k obtížím žáka. Cílem není zde označit globální metodu za nevhodnou, to jistě ne, pouze poukázat na faktor, který je vhodný zvážit. Paměť souvisí s učivem slovní zásoby. *„Dětem se nejspíš pamatují hůře slovíčka. Protože jim nerozumí, a čemu člověk nerozumí, to si nedokáže zapamatovat, nebo s velkými obtížemi.“* (respondentka A)

Obtíže se mohou vyskytovat také v rámci oblasti porozumění. Respondentka C uvedla, že u dětí s SPU *„[…] to porozumění bylo úplně jinde. Protože se tím sotva prokousali, tak už nerozuměli, co vůbec čtou.“* Z této výpovědi lze také vyčíst zvýšenou míru námahy, kterou tyto děti během výuky musí vyvinout, a která tím pádem má vliv na výchovně vzdělávací proces.

Z dat vyplývá také spojitost problémů sluchové diferenciace se správnou výslovností anglického jazyka. *„Někdo měl problém se sluchovou diferenciací, takže výslovnost byla potřeba individuálněji probírat.“* (respondentka C)

V rámci tematiky obtíží žáků s SPU v rámci výuky anglického jazyka však respondentka C zdůraznila výraznou individualitu projevů žáků. *„Každý je jiný a i když jsou to dva dyslektici, tak každému se to projevuje někde jinde.“* Z uvedeného je patrné, že i když děti mohou mít stejnou diagnózu, nemusí mít automaticky stejné obtíže ve stejných oblastech.

Vhodná doba zařazení výuky anglického jazyka

Zajímavostí, kterou lze ze získaných dat vyčíst je určitá rozlišnost názorů, která se dotýká vhodné doby zavedení výuky anglického jazyka. Respondentka A upozornila na historický vývoj týkající se vyhledávání a upřednostňování anglického jazyka společností, což mělo svůj vliv i na dobu počátku výuky tohoto jazyka. Jak respondentka A uvedla, v době,

kdy se angličtina začala zařazovat už na první stupeň, *„… společnost byla po angličtině hladová… Nikdo se nechtěl učit ruštinu, nikdo už potom nechtěl ani němčinu. Takže… rodiče měli pocit, že když se to dítě nezačne učit ve školce[8], tu angličtinu, tak že se ji už nenaučí a už nebude nikdy úspěšné.“* Jak z této výpovědi, tak z výpovědi respondentky C, která zmínila, že *„někteří rodiče dávají i od školky… děti…“* vyplývá, že na brzkou výuku anglického jazyka mají do určité míry vliv rodiče. Jedním z důvodů, proč škola respondentky A zařadila anglický jazyk již do první třídy, byla skutečnost, že v minulosti rodiče své děti posílali ještě po škole do kroužků anglického jazyka, *„a to my jako učitelé, třeba elementaristky, jsme nechtěly… Nechtěly jsme, aby děti při velké zátěži ještě chodily třeba jednou, dvakrát týdně do kroužku angličtiny. Tak jsme si říkaly,… proč nemít tu jednu hodinu.“* (respondentka A)

Ročník zařazení výuky anglického jazyka je tématem, na které existují rozdílné názory. Respondentka B uvedla, že se snažila probojovat anglický jazyk již od první třídy, neboť *„v dnešní době toho je strašně moc, matika, čeština a jazyk.“* Na škole respondentky B je anglický jazyk vyučován od třetího ročníku základní školy. Domníváme se proto, že respondentka zde upozorňuje na možný příliš velký obsah učiva v těchto i možná vyšších ročnících, a proto by anglický jazyk zařadila již do třídy první. Pro možné zařazení anglického jazyka již do první třídy se vyjádřila také respondentka C, tuto výuku však také podmínila určitými důležitými aspekty a do polemiky o vhodné třídě pro začátek této výuky zařadila také třídu třetí, kterou nazvala jako *„krásný kompromis“*. „*… Já osobně jsem zastáncem toho, že když se učí didakticky správně… tak je to v pořádku již od první třídy.“* (respondentka C) Respondentka však také upozornila, že záleží na tom, co se po dětech chce a na jejich motivaci. *„ …když jsou motivovaní a dobře metodicky vedeni, tak klidně i od první. Samozřejmě s rozumným očekáváním.“* Respondentka A, uvedla, že pokud by se měla o ročníku zařazení angličtiny rozhodovat nyní znovu a záleželo to pouze na ní, tak by angličtinu do první třídy nedala, a to také z důvodu, že *„… zkušenost mi ukázala, že děti tu angličtinu nemají v té první třídě rády,“* a to i přesto, že výuka probíhá hravou formou. Respondentka však také dodala, že se to nemusí týkat všech dětí, ale třeba poloviny. Myslí si, že je to z toho důvodu, že děti tomu příliš nerozumí a je to náhlé vytržení. Respondentka tedy uvedla, že si myslí, *„že… je možná dobré počkat do třetí třídy… tam ty děti jsou jakoby vyspělejší,“* na druhou stranu však dodala, že kolegyně, které učí angličtinu poté ve čtvrté nebo třetí třídě, jí sdělily, že je vidět pozitivní rozdíl u dětí, které angličtinu měly již před třetí

[8] Podtržením je značen důraz na daném slovu

třídou a dětmi, které s angličtinou ve třetí třídě teprve začínaly. *„… Zřejmě to smysl má, ale nevím nakolik velký…“* (respondentka A)

Projevy chování žáka s SPU

Z výpovědí všech respondentek bylo patrné, že SPU se mohou projevit na chování těchto žáků. Respondentka A ovšem také uvedla, že zde záleží na diagnóze, kterou děti mají, a že si nemyslí, *„že to* (pozn. autora: SPU) *musí být spojeno s nějakými poruchami chování.“* Z výpovědi lze vyčíst, že pokud má dítě SPU, nemusí mít tedy automaticky také poruchy chování. V rámci projevů chování těchto žáků, jak upozornila respondentka C, může hrát roli také faktor, zda se jedná o dívku, či chlapce. *„Holky mám pocit, se většinou zavřou do sebe… tak nějak se sžírají… mají deprese a tak. A kluci jsou spíš, jako ti, co kopou kolem sebe… protože nechtějí dávat najevo, že něco neví…“* (respondentka C) Respondentka C uvedla, že se chování těchto žáků od intaktních tedy může lišit, *„pokud se s nimi hlavně nepracuje individuálně.“* Z této výpovědi vyplývá, že to, jak se žáci s SPU projevují v oblasti chování, souvisí také s přístupem učitele, který by měl dbát na individualitu žáka.

Další faktor, který se v rámci tematiky projevů chování u těchto žáků může objevit, je faktor hyperaktivity. Jak uvedla respondentka A: *„… Nebo, když je tam ta hyperaktivita, tak jsou impulzivní, nevydrží u toho…“* Respondentka B: „*A pokud je tam samozřejmě ADHD* (pozn. autora: *Attention deficit/hyperactivity disorder*)[9]*, no tak to je jasné…“*

S projevy chování žáka s SPU však může souviset také určitá míra podpory od rodičů. To vyplývá z výpovědi respondentky B, která upozornila, že pokud se jedná o žáka, *„který má ty problémy a není třeba opravdu tam ta stimulace ze strany rodičů, tak pak to dítě… ten předmět třeba nebaví, protože opravdu… jazyky jsou pro ně obecně těžší, takže potom se může kázeňsky projevovat hůř…“* Následně respondentka také uvedla, že projevy horšího chování mohou mít příčinu v přetíženosti žáka. S touto skutečností možného přetížení žáků s SPU koresponduje také výpověď respondentky C, která upozornila, že tito žáci *„… jsou častěji unavitelní…“* a uvedla příklad, kdy žák *„byl vycucaný z předchozí hodiny...“* Tento příklad však nebyl uveden v souvislosti s projevy horšího chování, ale spíše nutné potřeby odpočinku žáka a jeho možné snížené pozornosti v hodině: *„… Kolikrát tam jenom tak seděl a byl… byl vyplý, no.“* (respondentka C)

[9] (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 94)

Vnímání žáka s SPU spolužáky

Z výpovědí všech respondentek lze vyčíst, že žáci jsou velmi vnímaví na spravedlnost podmínek výuky, které samozřejmě žáci s SPU mohou mít pozměněny. Například respondentka C uvedla: *„… Ty děti si samozřejmě všímají, že má ten diktát… déle než oni. Že ten test píše déle, že ho má kratší, protože oni si to kontrolují… U dětí fér, nefér, to je prostě alfa, omega…“* K těmto podmínkám samozřejmě patří také přístup učitele k chybám, jak je možné vidět z výpovědi respondentky B: *„… Ty děti poznají, že tam je třeba jiná tolerance chyb.“* Z uvedených zkušeností všech respondentek je však patrné, že zásadní význam zde hraje vhodné vysvětlení od učitele. *„… Když jim to vhodně vysvětlí, tak… tak je to úplně v pohodě a vezmou to úplně v klidu.“* (respondentka B) Respondentka C uvedla, že pokud učitel tyto jiné podmínky nevysvětlí, tak může mezi intaktní žáky a žáka s SPU stavět výraznou bariéru. Také ovšem zdůraznila, že pokud se s tím pracuje, žákům se to vysvětlí a vidí, že žáci s SPU *„makají a zlepšují se,“* tak má zkušenost, že třídní kolektiv tohoto žáka dokonce povzbuzoval a fandil mu. Podle respondentky A je poté důležité dětem také vysvětlit, že každý jsme jiný a jde nám něco jiného.

Domníváme se, že je důležité zvážit také faktor, o kterém se zmínila respondentka A, jež upozornila, že možná někdy může být pro tyto děti náročné, když se na obtíže naráží a je na ně upřena pozornost ostatních dětí ve smyslu hlasitého prohlášení úpravy zadání pro tohoto žáka.

Organizace a zasedací pořádek

Ze získaných dat lze vyčíst, že ve výuce anglického jazyka hraje roli její organizace a také zasedací pořádek. Jak respondentka B, tak respondentka C se shodly, že organizace výuky by neměla být monotónní a měla by často obměňována. *„Já zastávám názor, že hlavně na prvním stupni… by měla být právě organizace výuky často střídána a být velmi pestrá.“* (respondentka C) Respondentka B: *„Kombinuju… Maximálně se snažím kombinovat.“*

Za velmi zajímavé údaje považujeme také ty, které se dotýkají zkušeností respondentek v oblasti úprav zasedacího pořádku, neboť se domníváme, že se může jednat o poměrně častou otázku, kterou si učitel při přípravě výuky klade, právě pokud je přítomen žák s SPU. Jedná se o aspekt, zda zasedací pořádek vůbec upravovat, zda je vhodné si žáka posadit blíže k sobě či nikoli. Z dat lze vyčíst, že je velmi pravděpodobné, že na tuto problematiku bude mít vliv počet žáků ve třídě. U respondentky C nebylo zjištěno, o jaký počet žáků se v hodinách výuky anglického jazyka jednalo. Respondentky A a B měly skupiny dětí, které byli nižšího počtu (zhruba 13–15), než je běžný počet žáků jedné celé běžné třídy. Z výpovědí

respondentek A a B vyplývá, že žáka s SPU si primárně neposazují blíže k sobě. Z informací uvedených respondentkou A: *„… Asi to není potřeba, v těch 13, tam si vždycky dosáhnu k tomu, kdo potřebuje, a když je jich jenom 13, to krásně prohlédnete… kdo třeba má nějaký problém…,“* lze vyčíst, že když je žáků menší počet, nemusí být nutné si žáka posadit blíž k sobě. Respondentka A také uvedla, že žáci v hodině anglického jazyka většinou nesedí v lavicích, ale pohybují se po třídě nebo jsou na koberci, a pokud v lavicích jsou, tak chce, aby seděl „*každý sám.“* Respondentka B uvedla, že zasedací pořádek kvůli žákovi s SPU v angličtině primárně neupravuje, dodala však: *„… Kde vím, že má třeba někdo problém… tak… třeba k němu dám silnějšího žáka…“* Tato respondentka více než respondentka A zdůraznila, že žáka si blíž k sobě nesituuje: *„… I ne– Jakoby nechci na to dítě nijak upozorňovat, nebo… prostě je součástí kolektivu.“* V této výpovědi je možné si povšimnout aspektu, který v této problematice může hrát roli také, a to je možné upoutání pozornosti spolužáků na daného žáka, která může být nechtěná. Na tento faktor eventuální nepříjemné pozornosti jsme narazili již dříve v rámci výpovědi respondentky A v tematice hlasité prezentace modifikace zadání před spolužáky (viz Vnímání žáka SPU spolužáky). Určitou možností, jak takovou nechtěnou pozornost minimalizovat, která vyplývá z výpovědí respondentky C, by mohlo být využívání formativního hodnocení, které zmínila v rámci organizace. Na rozdíl od respondentek A a B respondentka C uvedla, že žáky s SPU mívala většinou spíše posazené v první lavici, ale vždy to bylo založené na společné diskuzi s žákem, neboť jak upozornila *„… někomu je vyloženě nepříjemné sedět v první lavici, takže… jsem jim nic nedávala striktně…“* Ve výpovědi je možné vidět partnerský přístup učitele a žáka. Jak již bylo zmíněno, v souvislosti s organizací výuky respondentka také uvedla, že využívá formativní hodnocení, v rámci kterého se využívají semafory. Žáci měli kartičky zelené a červené barvy, a ti, co třeba ukázali zelenou kartičku, tak měli individuální samostatnou práci a ti, kteří měli červenou kartičku, a mohli to být, jak respondentka upozornila, žáci intaktní, tak žáci s SPU, tak s nimi vytvořila skupinku, ve které si potřebné dovysvětlili, zopakovali a dodělali společně.

Vy výuce anglického jazyka dle výpovědí respondentek A a C nachází své místo také frontální výuka. U respondentky A se však nejednalo o frontální výuku, při které by žáci seděli v lavicích, a jak ve své výpovědi zdůraznila respondentka C: *„… Klasiku ano, neboli frontální vyučování, ale <u>ne</u> celou hodinu, rozhodně ne v angličtině a rozhodně ne na prvním stupni.“*

Metody

Z údajů od respondentek je možné vyčíst, že v rámci výuky jsou využívány hry, písně, příběhy, obrázky, doplňovačky a vyučování je vedeno skrze činnosti, tedy aktivitu žáků. Je z nich možné vidět také využití kombinace metod a jejich možná adaptace. *„Já jsem zastáncem… eklektického přístupu…, takže od každé metody něco a… když toto zrovna nefungovalo, tak jsem to adaptovala…“* (respondentka C) Respondentka také upozornila, že každému žákovi může vyhovovat něco jiného, a že to koresponduje se zmíněným střídáním organizace, kdy respondentka uvedla, že tak může jet na každé *„frontě“* něco jiného. Zde bychom rádi jistým shrnutím upozornili na hledisko, které je možné vyčíst z upozornění a výpovědí respondentky C, totiž hledisko možné užitečné provázanosti metod, organizace a formativního hodnocení, které, jak věříme, by naznačovalo výhodu pro výuku žáků s SPU napříč předměty, neboť z dané výpovědi lze zjistit, že respondentka díky nástroji formativního hodnocení si vytvořila potřebný prostor pro kombinaci různých metod a forem organizace, při kterých zároveň nedochází z její strany k upozorňování na osobu žáka s SPU, které, jak již bylo zmíněno výše, nemusí být vždy vítané.

Další velmi zajímavý podnět pro výuku anglického jazyka lze vyčíst z výpovědí respondentky A: *„… Asi je ideální… když ten učitel by mohl, nechci říct dvojjazyčně, ale do klasických hodin, třeba do češtiny, do matematiky, aspoň zařazovat… prvky… toho cizího jazyka… je to poznat.“* Jako jeden z příkladů zařazení angličtiny do jiných předmětů zmínila možnost například v rámci učiva barev, kdy v jiných předmětech, než je anglický jazyk, při pokynu, aby děti vybarvily či podtrhly obrázek zeleně, je použit anglický ekvivalent pro barvu. Respondentka zdůraznila propojování hodin a uvedla, že vyučování se snaží stavět tak, aby tvořilo *„jeden celek.“* Také věří, že toto propojování a zařazování angličtiny do jiných předmětů může žákům s SPU pomoci. Zmínila, že děti, které vědí, že mají v angličtině potíže, *„někdy mají nervy z toho, že mají angličtinu,“* ale jakmile je tento jazyk zařazen *„jenom tak“* například do českého jazyka, tak děti ani neví, že se paní učitelka teď zrovna na anglický jazyk dívá. Je to *„v podstatě taková nenásilná forma.“*

Ze získaných dat také vyplývá, že aspekt, na který by se u dětí s SPU nemělo zapomenout, je rozvíjení schopnosti učit se. *„… Ukázat jim, jakým směrem a takové to ‚learning to learn‘… to je základ, no.“* (respondentka C) Neboť, jak upozornila respondentka C, *„člověk si to nese celý život,“* a také respondentka A, *„ty poruchy učení se s tím žákem táhnou celou docházku…,“* SPU nejsou krátkodobou záležitostí, to však ale, jak vyplývá z výpovědí respondentek, nemusí vůbec znamenat, že žák by nemohl být v životě úspěšný. *„*(Pozn. autora: známá respondentky)… *měla tyto potíže a má udělanou vysokou školu…“*

(respondentka A) Respondentka C: *„… Jak potom půjdou tím životem* (pozn. autora: děti s SPU)*, tak můžou být ještě lepší než ti, co měli na prvním stupni jedničky z angličtiny… ale je to prostě o té motivaci, nezabít to v nich.*“ Zásadní roli tedy ve výuce žáků s SPU hraje také motivace.

Učebnice a pomůcky

Ze získaných údajů bylo také zjištěno, že žádná z respondentek nevyužívala pro tyto žáky speciální učebnice anglického jazyka. V této tematice bylo možné vidět také hledisko náročnosti některých běžných učebnic angličtiny, ze kterého by vyplývalo, že některé tyto učebnice byly pro děti s SPU vhodné, a proto nebylo nutné pořizovat učebnici speciální. Jak respondentka A, tak respondentka B řekly, že využívaly učebnice Happy House. Respondentka B uvedla, že ve třetí třídě používají učebnici Happy House a ve čtvrtém a pátém ročníku učebnici Happy Street. *„… Ta cvičení jsou většinou taková opravdu jednoduchá, doplňovací. Takže, to co je v těch učebnicích, je vhodné i pro ně* (pozn. autora: žáky s SPU)*.“* (respondentka B) Podobně se vyjádřila také k jiným učebnicím, které přesně nebyly jmenovány: *„… Je to de facto stejně dělané, že opravdu tam jsou jenom takové doplňovačky, takže i právě pro ty děti s poruchami učení je to takové vhodné.“* Tuto skutečnost nepříliš velké náročnosti některých běžných učebnic podporuje také výpověď respondentky C, která uvedla, že dříve na škole používali učebnice řady „Chit Chat“ z nakladatelství Oxford, ke kterým zmínila: *„… To jsem vždycky označovala jako dyslektické učebnice… to je… jednoduše udělané a… často se to tam opakuje.“* Respondentka upozornila, že stránky byly udělány tak, že příliš nerozptylovaly pozornost, bylo použito velké písmo a *„krásné uspořádání na stránce“* a slovní zásoba tam byla *„základní.“* Pro děti s SPU by tato učebnice, jak uvedla respondentka C, byla *„akorát.“* Z daných výpovědí je možné vyčíst, že tedy také učebnice, které jsou běžně využívány a nejsou speciálně vytvořeny pro děti s SPU mohou těmto dětem vyhovovat, předpokládáme však a musíme zde poznamenat, že nelze příliš zobecňovat, neboť každá respondentka se vyjadřovala na základě svých zkušeností, kdy, troufáme si říci, pracovaly s jinými dětmi, a také, jak již víme z vypovědí předchozích a všeobecných znalostí, každé dítě je jiné a to samozřejmě platí i pro žáky s SPU, třeba i se stejnou diagnózou (viz Obtížné oblasti ve výuce anglického jazyka u žáků s SPU**,** výpověď respondentky C).

Ne všechny učebnice anglického jazyka jsou svým přístupem týkající se náročnosti adekvátní, a učitel musí její obtížnost posoudit a adekvátně s ní pracovat. *„… Místo ‚Chit Chatu‘ máme od třetí třídy Happy Street a… tam už zase člověk musí tak nějak selským*

rozumem selektovat… nejde udělat úplně všechno.“ (respondentka C) Respondentka také uvedla, že potom v pátém ročníku přichází Project a to je, jak řekla, *„úplně jiný kafe, ale to jsem dětem říkala, že… je to taková příprava…, co budou mít na druhém stupni.“* Dodala, že se spíš s učebnicí seznamují a *„rozhodně se tam nedělá všechno.“* Z dané výpovědi respondentky v této oblasti předpokládáme, že zde hovořila jak o dětech intaktních, tak o dětech s SPU.

Na základě získaných údajů bylo zjištěno, že ve výuce anglického jazyka byly využity technické pomůcky jako například CD, kanál YouTube či platforma provázející učebnici, žádná z respondentek však neuvedla, že by využívala speciální softwary či aplikace pro výuku anglického jazyka dětí s SPU. Respondentka B uvedla, že pokud se jedná o žáka, který má velmi těžké problémy, tak využívají slovníčky pro dyslektiky.

Jak lze vyčíst z výpovědi respondentky C, žáci si mohou tvořit vlastní slovníčky, u kterých jejich podoba záleží na preferenci jednotlivého žáka. Respondentka uvedla, že v druhém pololetí třetí třídy se s dětmi učily vytvářet si slovníček o dvou sloupečcích (český sloupeček a anglický sloupeček), do kterého si zaznamenávaly skromnou slovní zásobu. „*… Čtvrtá, pátá třída už jsem je spíš učila… to, že jsou různé druhy… nebo, že si mohou vytvořit různé druhy slovníčků…“* (respondentka C) Zkušenosti respondentce ukázaly, že „*někteří si… pokračovali ve sloupečcích, někteří si dělali picture dictionaries… stříhali si nebo… kreslili…,“* a že je důležité dát žákům na výběr. Z výpovědi respondentky také lze vyčíst, že není užitečné někoho nutit do určité formy, například do formy kreslení: *„Kdybych… to zase nutila někoho, kdo není vizuální typ, tak prostě: ‚Nó, dobrý, tak tam něco načmrkám,‘ a stejně se z toho nic nenaučí…“*

Hodnocení a prověřování

Ze získaných údajů v rámci výpovědí všech respondentek je možné vyčíst, že v oblasti hodnocení hraje důležitou roli komunikace. Jak uvedla například respondentka B: *„Já s nimi hodně mluvím… víceméně komentuji veškerou jejich práci… snažím se je vychválit, anebo motivovat, nebo naopak poukázat na to, kde je potřeba zabrat, takže s nimi hodně komunikuji…“* Tato komunikace může zahrnovat také hodnocení učitele žákem, jak vyplývá z výpovědi respondentky C, která využívá formativní hodnocení a tuto formu hodnotí velmi pozitivně, a to nejen pro děti intaktní, ale právě pro žáky s SPU: *„… Protože se s nimi neustále komunikuje, co funguje, co nefunguje… co já mám udělat jinak, co jim vyhovovalo…“*

Z uvedených výpovědí tedy vyplývá, že zásadní roli zde hraje zpětná vazba a zapojení žáka do hodnocení své práce, takové zapojení může být také v podobě rozhodnutí o přijetí známky, jak lze vyčíst z výpovědi respondentky A, která využívá také kriteriální hodnocení: *„… Nebo se třeba zeptám: ‚Dneska by to bylo na dvojku, chceš ji napsat?' a některý žák, třeba řekne jo."*

Domníváme se, že zpětná vazba často souvisí také s hodnocením pokroku, které zmínily všechny respondentky. Respondentka B: *„… Řekneme si, jaký pokrok udělali…"* nebo například: *„… Protože se s nimi neustále komunikuje… jak se posunout, kam se posunuli…"* (respondentka C)

Jak je možné vyčíst již z předchozích informací (viz Vnímání žáka s SPU spolužáky), může docházet u žáků s SPU také k jistým úpravám v oblasti podmínek práce a hodnocení. V rámci výpovědí respondentek bylo například uvedeno *„více chyb na stejnou známku."* (respondentka A) Tento faktor lze vyčíst také z vyjádření respondentky B: *„… Mají navýšené množství… možnost těch chyb."* Dále může docházet k tomu, že „*ten test píše déle"* (respondentka C), tedy k navýšení času pro tyto žáky, jak potvrzuje také respondentka B výpovědí: *„… Co se týče… písemek, tak tam jim dávám více času."* Z údajů vyplývá, že možností může být také úprava způsobu vypracování žákem, kdy respondentka A uvedla, že „*tu prověrku udělám tak, aby třeba nemusel psát, ale mohl třeba jenom přiřazovat slovíčka…"* Vhodná může být také úprava v délce textu: *„… Že ten test… že ho má kratší…"* (respondentka C), *„… nebo má třeba kratší text…"* (respondentka A) Jak lze předpokládat, tak v problematice hodnocení u dětí s SPU hrají roli také potíže, které konkrétně plynou a jsou spojeny s danou poruchou učení: *„… Někteří měli nastaveno, že se jim nemá hodnotit kvalita písma…"* (respondentka C), nebo, jak uvedla respondentka B: *„… Některé ty… projevy SPU se jim… nezapočítávají,"* jako příklad zmínila nezapočítávání výpustek u dětí s dyslexií nebo dysgrafií, nebo „*když mají z poradny třeba, že můžou psát foneticky, tak se jim to uznává plnohodnotně."*

Faktor, který zdůraznila respondentka A u prověrek, je *„dát možnost si to opravit."* Respondentka uvedla, že je pro ni velmi důležité, když má žák snahu si opravit například nepovedenou písemku, tak mu tuto možnost poskytnout, neboť když by byla odepřena, *„tak tím pádem už… ho nic nenutí, aby se to naučil, a mým cílem je, aby se to ten žák naučil…"* Jak však také respondentka zmínila: *„Já… málo hodnotím… protože moje filozofie je… že učitel má učit, učit, učit… a teprve na základě toho potom teda něco prověřit."*

Covid-19

Aspekt, který se v rámci získaných údajů také objevil a považujeme jej za důležitý zmínit, je možný vliv pandemie Covid-19 na tyto žáky. Co se týká problematiky obtíží v oblasti výuky anglického jazyka u žáků s SPU, *„… tak teď situace je poměrně… specifická… takže kdybychom se bavily o tom, co je teď, tak problémů je hromada…“* (respondentka B) Když si respondentka C snažila představit, jaký tato situace by mohla mít vliv na tyto děti, ať se jednalo o předmět anglického jazyka, či jiný, tak z její výpovědi lze vyčíst, že si myslí, že buď ty děti mohou být rády, že jsou v domácím prostředí a nemusí být se spolužáky, a nebo, pokud mají rodiče, kteří je v rámci školy pořád a nadmíru zaměstnávají, tak mohou být „*strašně unavení…“*

5.2 Spolupráce s rodinou a školskými poradenskými zařízeními

Spolupráce s rodinou

Z uvedených dat lze zjistit, že spolupráce rodiny v tematice týkající se výuky žáků s SPU hraje velmi významnou a zásadní roli, a to jak v anglickém jazyce, tak v ostatních předmětech. Jak uvedla respondentka A: *„Rodina je nezastupitelná.“* S tím koresponduje také výpověď respondentky C, která zdůraznila, že význam spolupráce s rodiči v téhle oblasti je *„neskutečný.“*

V rámci získaných výpovědí během šetření lze vidět, že tato spolupráce může mít tak významnou roli, že žák s SPU své obtíže s její pomocí může velmi dobře kompenzovat a může zásadně pomoci i v budoucím studiu. Jak ukázaly zkušenosti respondentky A: *„… Ta spolupráce je tam tak obrovsky, tak velmi důležitá,… že když potom ti rodiče spolupracují a pomáhají tomu dítěti, tak opravdu zvládnout to. Tak zvládnou úplně v pohodě vysokou školu…“* Jak respondentka také dodala, pokud rodiče dítěte nepomohou, když řeknou *„on už je velký“*, tak *„je to problém“* a to platí, jak uvedla, ve všech předmětech.

Jak také ukázaly údaje od všech respondentek, přístup rodičů v rámci této problematiky se může výrazně lišit. *„Měla jsem úplně úžasný rodiče dětí, kdy… ty poruchy tam byly a oni opravdu neskutečně dřeli, neskutečně těm dětem pomáhaly…“* (respondentka B), ale jak poté také zmínila, jsou i rodiny, kde tato pomoc nebyla poskytnuta. Jak však vyplývá z výpovědi respondentky C, někteří rodiče mohou doma práci s těmito dětmi zase až přehánět a takové případy nejsou ojedinělé, upozornila proto, že *„je potřeba s nimi komunikovat, protože někteří nevědí jak,… někteří dělají málo, někteří moc…“* Lehce rozdílný názor na tematiku komunikace lze najít u respondentky B a C, kdy respondentka B uvedla, že si nemyslí, že by se tato komunikace s rodiči dětí s SPU nějak lišila od komunikace s rodiči dětí intaktních:

„Liší se to člověk od člověka…“ a respondentka C si myslela, že komunikace s rodiči dětí, které mají potvrzené SPU, byla z její zkušenosti spíše intenzivnější. Musíme ovšem poznamenat, že respondentka B zde hovořila v rámci odlišností a nikoli konkrétně k oblasti míry této komunikace.

Z výpovědí respondentek také vyplývá, že pokud se vyskytnou nějaké potíže v oblasti spolupráce s rodinou, nemusí se nutně jednat o nezájem z jejich strany. Respondentka A k tematice anglického jazyka upozornila, že: *„Když už začíná čtvrtá, pátá* (pozn. autora: třída)*… někdy se… rodiče začínají v tom… ztrácet…“* Z výpovědi respondentky dále lze tedy vyčíst, že rodiče dětem mohou chtít pomoci, ale ne všichni musí v těch vyšších ročnících angličtinu pro to dostatečně umět.

Jak upozornila respondentka B v rámci tematiky, zda děti s SPU potřebují větší míru motivace od učitele, může s touto motivací souviset právě také spolupráce s rodinou. *„… Záleží to… na té práci, hodně bych řekla, té rodiny, protože pokud pracují… tak ty děti umí, a tím pádem se cítí dobře…“* Dodala však, že to platí nejen pro děti s SPU, ale také pro děti bez těchto poruch, které nemají dostatečnou podporu od rodiny: *„… O to víc potřebují motivaci toho učitele…“*

Z údajů uvedených respondentkami vyplývá, že rodiče dětem pomáhají, ale tato pomoc pro ně může být velmi náročná. *„… Jakmile začne… těch úkolů tam být víc, tak pak ty rodiny musí pomáhat hodně, no.“* (respondentka A) Tento faktor náročnosti lze vidět také v již výše zmíněné výpovědi respondentky B: *„Měla jsem úplně úžasný rodiče od dětí… a oni opravdu neskutečně dřeli…“* Tato tematika, jak lze vyčíst z výpovědi respondentky C, může souviset také s domácí přípravou. Uvedla, že nezadává moc úkolů, že je spíše nazývaly *„jako bonusy“* a úkoly tedy byly spíš postaveny na dobrovolnosti, neboť *„oni měli většinou tak ambiciózní rodiče, že… jako až zahlcovali…, takže říkala jsem jim vždycky, že i rodina je potřeba, ať si sednou v klidu, a ne aby potom chudáci celá rodina seděli na domácím úkolu…“*

Faktor, který se v šetření také objevoval, a z uvedených výpovědí vyplývá, že se opět nemusí jednat o ojedinělé případy, bylo jisté přílišné spoléhání některých rodičů na potvrzení o znevýhodnění dítěte, jak se říká, „papír“. Jak lze vyčíst z výpovědi respondentky B, někteří rodiče mohou získat do určité míry zkreslené představy o funkci tohoto potvrzení. Jak uvedla: *„… Spousta rodičů spoléhá na to, že to dítě má to zohlednění, papír…“* a to se poté může odrážet na určitá očekávání v oblasti klasifikace, *„… že nemůže třeba dostávat pětky…“* nebo v oblasti aktivity žáka ve vyučování, *„… že automaticky nebude třeba muset pracovat v té hodině…“* A tyto předpoklady nemusí korespondovat s úmyslem poradenského zařízení: *„… Ty představy jsou prostě jiné než to, co i sama ta poradna chce.“* (respondentka B)

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Ze získaných údajů lze vyčíst skutečnost, která v rámci námi zkoumané tematiky hraje také nezanedbatelnou roli, a tou jsou určité fenomény související se spoluprací učitele a školských poradenských zařízení a jejich fungování.

Respondentka A poukázala na fakt, že *„… ve vývoji… diagnostika jde pořád dál a dál…“* Ze zkušenosti, kterou tato respondentka sdílela, vyplývá, že spolupráce, v tomto konkrétním případě s pedagogicko-psychologickou poradnou, může mít na žáky s SPU velmi pozitivní vliv. Respondentka A uvedla, že na začátku své praxe *„měla žačku, kterou…“* ona *„jako jedna z prvních vlastně poslala na nějaké vyšetření pedagogicko-psychologické poradny…“* a po určité době, když daná žákyně byla již starší, tak paní učitelce řekla, že díky tomuto jejímu „poslání“ na vyšetření do poradny, si *„… z toho v podstatě jakoby udělala živnost…“* vystudovala a nyní těmto dětem pomáhá ona.

Z výpovědí respondentek bylo ovšem také zjištěno, že spolupráce s poradenskými zařízeními nemusí být vždy ideální. V rámci uvedených informací jak respondentkou B, tak respondentkou C lze vyčíst, že jejich zkušenosti s touto spoluprací nejsou příliš příznivé, troufáme si říci, že bohužel dokonce špatné. Domníváme se, že lze předpokládat, že příčinou této skutečnosti může být většinou nadměrné zatížení těchto pracovišť, jak vyplývá také z výpovědi respondentky C v rámci oblasti, jak hodnotí tuto spolupráci: *„Mmm…* (pozn. autora: zamyšlení)*… špatně, ale to je asi protože… jako nám bylo vždycky řečeno, že… toho mají hodně…“* Faktor, který v tomto tématu silně rezonoval, byla podoba či obsah zpráv z těchto poradenských zařízení, neboť, jak lze vyčíst z jejich výpovědí, tyto zprávy byly do velké míry podobné, i když se jednalo o různé děti. Jak uvedla respondentka B: *„Pro každé dítě… ten papír je de facto stejný a přitom my vidíme, že ty děti jsou jiné a mají jiné potřeby…“* Této zkušenosti poté koresponduje zkušenost uvedená respondentkou C: *„… Nám, co přišly zprávy, tak byly skoro všechny totožné… jako byly prostě velice podobné a přitom každé to dítě je úplně jiné…“* Jak však respondentka také dodala: *„… Ale já to zase naprosto chápu, protože oni je tam vidí třeba hodinu. Jo? Ale my je tam máme každý den…“* Zde narážíme na další faktor, a tím je možná podoba daného vyšetření žáka a přítomnost pracovníků zařízení ve školách. Z výpovědí obou respondentek totiž lze vyčíst, že v rámci jejich zkušeností se pracovníci nechodí na žáka dívat do školy. Podle respondentky C by poradny měly mít mimo pracovníky, co jsou v kanceláři a za nimiž děti dochází, také pracovníky terénní, kteří by se na žáka *„šli nejprve… párkrát… podívat do hodiny.“* Respondentka B v rámci hovoru, zda se pracovníci chodí podívat na hodinu, uvedla:

„… Nikdy, a ani nikdy s námi o tom nemluví, takže to si myslím, že je zásadní chyba…“ Zde je možné si všimnout i aspektu, který by naznačoval nedostatek v rovině komunikace.

Velká podobnost až totožnost zpráv z poradenských pracovišť, které však patří různým žákům s rozdílnými potřebami, může mít také vliv na postoj učitelů k těmto dokumentům, jak lze vyčíst z výpovědi respondentky C, která zmínila, že větší množství učitelů, potom *„ten papír bagatelizuje.“*

5.3 Podpora učitele

Vysokoškolská příprava a metodická podpora

Věříme, že lze podotknout, že metodická podpora učitele může souviset se spoluprací v oblasti poradenských pracovišť, která byla zmíněna již výše, co ze získaných informací lze však vyčíst také, je role vysokoškolského vzdělávání.

V rámci tematiky přípravy učitelů vysokou školou lze vypozorovat, že některé respondentky (B a C) si nemyslely, že by tato instituce na danou problematiku možné budoucí učitele dostatečně připravovala. Respondentka A uvedla v rámci oblasti současné vysokoškolské přípravy studentů v oblasti anglického jazyka u dětí s SPU, že toto neumí *„posoudit,“* ale věří, že studenti by měli mít zkoušku ze speciální pedagogiky, *„… takže něco by asi měli umět…“* Faktor, na který však respondentka upozornila, byl nedostatek praxe studentů: *„… Když… přicházejí studentky… na praxi, tak oni třeba tu angličtinu mají jednu hodinu… mají mít všechny předměty, takže mají třeba tu angličtinu… za tu praxi jednou, dvakrát…“*

Další zajímavý fenomén, který byl zjištěn na základě šetření, se týkal formativního hodnocení. Jak již bylo uvedeno výše (viz Hodnocení a prověřování) respondentka C využívala formativní hodnocení a považovala ho jak pro děti intaktní, tak právě pro žáky s SPU za výborné. Později dodala, že si myslí, *„že to spoustě učitelů ulehčí práci,“* a z jedné její výpovědi vyplývá, že by toto hodnocení paním učitelkám doporučila, ale že je však také důležité, aby se s tím člověk ztotožnil a nebylo mu to nadiktováno. Z uvedených informací touto respondentkou a také respondentkou A lze vyčíst, že formativní hodnocení může být někdy ne úplně správně uchopeno: *„… A formativní hodnocení nemyslím slovní hodnocení, protože… čeští učitelé, když se řekne formativní hodnocení, tak řeknou: ‚Jo, jo, jo, my slovně hodnotíme,‘ ale o tom to není, no…“* (respondentka C) Na tento aspekt možného zaměnění slovního a formativního hodnocení upozornila také respondentka A: *„… A myslím si, že se dost často právě zaměňuje to slovní hodnocení a formativní hodnocení a mezitím není rovná se.“* Nemusí se zde však jednat pouze o určitou misinterpretaci tohoto hodnocení, ale

také o možnou nedostatečnou metodickou podporu v této oblasti, jak vyplývá z výpovědi respondentky A: *„… Já si myslím…, že ho prozatím neumíme používat.“*

Materiální podpora pro výuku

Předpokládáme, že materiální podpora a dostatek financí na pořizování pomůcek a materiálů ve školství může v celkovém vzdělávání hrát významnou roli, a to jak ve výuce žáků intaktních, tak právě žáků s SPU a dalších žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, u kterých tato potřeba speciálních pomůcek, jak věříme, může být vyšší. Jak také lze vyčíst z již uvedených údajů, anglický jazyk je předmětem, kde názornost a využití pomůcek je velmi časté, až zásadní, a zvlášť na prvním stupni by se nemělo jednat o teoretickou formu výuky. Všechny respondentky se na základě svých zkušeností a praxe vyjádřily ve smyslu, že si myslí, že v této problematice byly finance dostatečné. *„Myslím si, že tam ty peníze na to jsou“* (respondentka B, pozn. autora: na případné pořízení speciálních pomůcek). Respondentka A, která vyučovala anglický jazyk v první až třetí třídě, tedy v nižších ročnících, k těmto uvedla, že *„… protože, tím že… to není jenom ta angličtina, kterou učím, že… ji učím vlastně okrajově, tak mě jakoby nic nechybí… Máme cedéčka, máme flashkarty, máme loutky… Takže my asi máme všechno, co bychom… k tomu jazyku potřebovali.“* (respondentka A) Respondentka C uvedla, že *„… do financí…“* nevidí, aspekt, který však v této souvislosti zmínila, byla inkluze, v rámci které škola začala dostávat finanční podporu. Jak lze vyčíst z její výpovědi, faktor, který zde hraje roli také, je počet potřebných žáků a míra jejich obtíží. Upozornila, že neměli nebo nemají těchto žáků velké množství, a proto si myslí, že pro ně *„ta finanční podpora byla dostatečná, ale kdo má třeba těch žáků víc nebo s vážnějšími poruchami, tak tam… jestli je to hodnoceno stejný měřítkem, tak tam to asi nestačí, no, jestli potřebují nějakou technologii nebo tak…“* Jak však také zmínila, je to pouze její *„domněnka.“*

V otázce finanční a materiální podpory se objevila také otázka související s finanční náročností pracovních sešitů a učebnic, a to s důrazem právě v rámci předmětu anglického jazyka. *„… Ty učebnice, pracovní sešity a ty materiály do angličtiny jsou úplně nejdražší...“* (respondentka A) Tato respondentka upozornila, že *„žádné učebnice a pracovní sešity nejsou tak drahé…“* a hodnotí je jako *„předražené.“* Faktor, který vyplývá z výpovědi této respondentky, a myslíme si, že v otázce financí hraje významnou roli, a nemělo by se na něj zapomínat, je finanční zátěž spojená s výukou anglického jazyka, kterou pociťují rodiče žáků a pojí se s finanční zátěží školy. Respondentka poukázala, že *„ministerstvo školství nebo vůbec vláda… proklamuje, že naše české školství, základní školství je zdarma…“* a dodala:

„Není to pravda.“ Jak upozornila, pokud učitel rodičům řekne, aby si žáci koupili pracovní sešit do různých předmětů jako je například anglický jazyk, český jazyk, matematika a další, tak rodič vydá na začátku školního roku *„… jenom za ty pracovní sešity třeba tisíc korun…“* a pokud má na základní škole více dětí, výdaje se násobí. Jak lze vyčíst z její výpovědi, Česká školní inspekce si nepřeje, aby rodiče kupovali pracovní sešity, a naopak si přeje, aby je kupovala škola. Respondentka v rámci své výpovědi však také upozornila, že ne všechny školy na to mohou mít peníze.

6 Diskuse

V následující kapitole budou shrnuty základní výsledky výzkumného šetření, kdy některé z nich budou diskutovány s výzkumy podobné tematiky. Důraz bude kladen také na aspekty, které hodnotíme jako velmi podnětné a vzešly ze zkušeností respondentek našeho šetření. Také budou nastíněny některé možné prostory pro případný další výzkum a uvedeny budou také limity a přínosy této práce.

Výzkumné šetření této práce bylo zaměřeno na zkušenosti učitelů, které se týkají výuky anglického jazyka u dětí s SPU (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) na prvním stupni základní školy. Kostrou tohoto výzkumu, pro který byl zvolen kvalitativní přístup formou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, se staly tři základní oblasti a těmi jsou specifika této výuky, spolupráce s rodinou a školskými poradenskými zařízeními a podpora, která se učiteli v této problematice dostává.

Zkušenosti učitelů zahrnutých do tohoto výzkumu v rámci oblasti specifik výuky anglického jazyka u žáků s SPU ukázaly, že specifika se mohou objevovat v rámci potíží ve sférách čtení, hláskování neboli „spellingu“, v psaní, v míře porozumění a v učivu spojeném s pamětním osvojováním a obtíže se tedy mohou projevovat také v osvojování si nové slovní zásoby. Získané údaje také ukázaly, že obtíže těchto žáků mohou být velmi individuální. Ze sdílených zkušeností respondentek lze vyčíst, že specifika se mohou a nemusí objevovat v rámci specifického chování žáků a mohou se lišit v souvislosti s pohlavím. Faktor, který v údajích rezonoval také, byla vyšší unavitelnost žáků a možná přítomnost hyperaktivity. Některé z těchto zjištěných výsledků do jisté míry korespondují a lze je porovnat s kvantitativními daty výzkumu provedeného diplomantkou Nwaukwa Ngozi Goodness roku 2019 v Olomouckém kraji, v rámci kterého kromě jiných podnětných informací bylo zjištěno, že z počtu 41 učitelů základního vzdělávání, a kteří vyučovali anglický jazyk, uvedlo 68,3 %, že žáci měli potíže s organizací času, 97,6 % uvedlo potíže s koncentrací, 61 % problémy v chování, 75,6 % potíže s porozuměním psaných a mluvených instrukcí, dále byly uvedeny potíže při užívání knih a do 7,3 % autorka zařadila učitele, kteří uvedli jinou odpověď a mezi těmito odpověďmi se vyskytlo pomalé tempo psaní nebo například obtíže se „spellingem“ a poslechem (Goodness, 2019). Je však také důležité zmínit, že výzkum diplomantky Goodness se dotýkal jak výuky na prvním, tak druhém stupni základní školy.

Dalším specifikem se může a nemusí stát zasedací pořádek v hodinách, kde se domníváme, že hraje roli počet žáků ve třídě. Ze zkušenosti jedné respondentky však plyne přístup, který hodnotíme velmi kladně, a to ten, že pokud učitel situuje žáka do předních lavic

či na specifické místo, mělo by to být vždy na základě společné domluvy se žákem. Podle našeho názoru se jedná o krásný příklad partnerského vztahu mezi učitelem a žákem, kdy žák s SPU není pouze někam přesazen, ale zapojen do rozhodování. Na základě některých zkušeností nese výhodu střídání a pestrost forem organizace. Dalším zajímavým respondentkou uvedeným faktorem, na který bychom rádi zde upozornili, je možné výhodné propojení organizace a metod výuky plynoucí z využívání formativního hodnocení. S tím souvisí také možná specifika v oblasti vnímání tohoto žáka spolužáky, neboť, jak ze zkušeností respondentek vyplývá, žák s SPU může mít pozměněny podmínky prověřování a spravedlnost u dětí hraje velkou roli, také je však možno z výpovědí zjistit, že v této oblasti nemusí nutně vznikat problémy, důležité je úpravy intaktním žákům vhodně vysvětlit.

Faktor, který zazněl a považujeme jej také za velmi vhodné zde zmínit, je aspekt upozorňování na daného žáka skrze hlasitou deklamaci jiného zadání, která může být žákovi s SPU nepříjemná, neboť je vystaven pozornosti ostatních žáků. Na základě tohoto upozornění věříme, že tedy místo hlasitého ohlášení modifikace zadání před třídou, by pro děti s SPU mohlo být méně stresující a vhodnější toto oznámení vést diskrétnější formou. Samozřejmě věci před spolužáky tzv. „netutlat“, ale po řádném vysvětlení, jak je zmiňováno výše, modifikace přesto nedávat na odiv celé třídě.

Velmi zajímavým podnětem jedné respondentky, který vzešel z šetření, je potenciál zapojování anglického jazyka do jiných předmětů. Z výpovědi této respondentky lze vyčíst možný pozitivní vliv takového vyučování na snížení strachu žáka s SPU z hodiny anglického jazyka, pokud má v tomto předmětu problémy. Tento aspekt považujeme za významný, neboť, jak víme, strach může u těchto dětí hrát podstatnou roli. Tato výpověď by, dle našeho názoru, tedy do jisté míry podporovala možnou výuku pomocí výše zmíněné metody CLIL. Zde bychom do diskuze rádi zapojili velmi zajímavý výzkum, který byl proveden diplomantkou Eliškou Mallou roku 2019 v Plzni a který se zabýval využitím metody CLIL na prvním stupni základní školy u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Do výzkumu byl zařazen také žák s ADHD a poruchami učení dyslexie, dysgrafie a dysortografie (Mallá, 2019). Musíme zde upozornit, že se jednalo o žáka, který měl anglický jazyk velmi rád a neměl s ním zásadní problémy, jako problém bylo uvedeno hláskování, i přesto bychom zde rádi upozornili na výsledky tohoto výzkumu, které u tohoto žáka, troufáme si říci, byly velmi pozitivní. V oblasti a tematice stresu, zde autorka výzkumu upozornila, že se u žáka projevoval stres a napětí, jednalo se však o stres, který byl pro žáka spíše povzbuzující a žák hodiny hodnotil velmi kladně. Samozřejmě, jak také upozorňuje sama autorka výzkumu, velmi důležitou roli zde hraje individualita žáků. Předpokládáme, že u žáků hraje roli věk,

pohlaví, obtíže, osobnost, a proto by učitelé měli vždy pečlivě a pozorně tyto faktory zvážit a věříme, že se nesmí jednat o automatické využití této metody u žáků s SPU, přesto bychom zde rádi poukázali na možný potenciál této metody, který může být jistou nabídkou pro pedagogy.

Zkušenosti respondentek tohoto výzkumu také ukázaly, že ne vždy je nutné pro žáky s SPU pořizovat do anglického jazyka speciální učebnice, neboť i některé běžné učebnice jsou koncipovány tak, že je lze využít. Zajímavým aspektem bylo upozornění jedné z respondentek na možné využití učebnice Chit Chat.

Roli ve výuce anglického jazyka u dětí s SPU může hrát také způsob hodnocení. Jak vyplývá ze zkušeností respondentek, velmi důležitá je komunikace a zpětná vazba. Zajímavým podnětným zmíněným aspektem bylo formativní hodnocení, které využívá jedna z respondentek a hodnotí ho velmi kladně. Na základě výpovědi ve výzkumu se domníváme, že využívání formativního hodnocení na českých školách by mohlo mít pozitivní vliv nejen na žáky s SPU v hodinách anglického jazyka, ale také v hodinách jiných a to také na žáky intaktní a žáky s jinými vzdělávacími potřebami. Roku 2017 byl v rámci diplomové práce proveden výzkum Anetou Štěpánovou, který odhalil, že učitelé na českých školách používají prvky formativního hodnocení, nejedná se ovšem o systémové využití (Štěpánová, 2017). Tento aspekt lze vidět také ve výsledcích tohoto výzkumu v rámci metodické podpory učitelů (viz dále) a domníváme se, že možná větší podpora této formy by mohla mít pozitivní vliv na vzdělávání žáků. Zde se nabízí, věříme, prostor pro další možná výzkumná šetření, která by se hlouběji zaměřila na efektivitu a dlouhodobou prospěšnost této formy hodnocení na žáky s SPU. V rámci získaných informací si troufáme tvrdit, že je zde možná skrytý ne zcela využitý potenciál, který by mohl zásadně korespondovat s myšlenkou a konceptem u nás celkem nově zakomponovaného inkluzivního vzdělávání.

Mezi zajímavé aspekty, které byly získány na základě sdílených zkušeností respondentek tohoto výzkumu a považujeme za přínosné je zde zmínit, je například aspekt zkušeností s tematikou SPU i mimo učitelské povolání. V rámci získaných údajů lze vidět, že zkušenosti učitelů s SPU mimo povolání mohou mít pozitivní vliv na vyučování těchto žáků i spolupráci s jejich rodiči. Proto se domníváme, že učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, mohou čerpat od učitelů, které ji mají a tuto možnou pomoc využít.

Výsledky také ukázaly, že tematikou, která v problematice výuky angličtiny u dětí s SPU může hrát roli a stále na ní nemusí být stejný názor, je vhodný ročník zavedení výuky tohoto jazyka, proto zde vidíme prostor pro další možné zajímavé a podnětné výzkumy. Faktor, který poté v rámci naší problematiky zazněl také a považujeme za významné jej zde

zmínit, je možný dopad pandemie Covid-19 na děti s SPU. Jedná se o zcela novou situaci, se kterou jsme v rámci českého školství neměli prozatím zkušenosti, nyní bychom však, věříme, neměli na tuto skupinu žáků v souvislosti s touto novou prožitou situací zapomenout a domníváme se, že v blízké budoucnosti by ji měla být věnována zvýšená pozornost.

V tematice výuky anglického jazyka u dětí s SPU hraje významnou roli spolupráce s rodinou. Respondentky tuto spolupráci s rodinou a podporu žáka ze strany rodiny zdůrazňovaly, mají zkušenosti s rodinami, které spolupracují velmi dobře, ale také s rodinami, u kterých podpora žáků není dostatečná anebo také naopak se vyskytuje nadměrný tlak na žáka. Ze získaných údajů lze vyčíst, že je zde proto velmi důležitá vzájemná komunikace. Faktor, který sdílela jedna z respondentek a v problematice, věříme, může hrát významnou roli, se týká skutečnosti, že spolupráce s rodinou v rámci anglického jazyka může být ovlivněna mírou znalostí tohoto jazyka samotných rodičů. Míra podpory žáků s SPU ze strany rodičů do jisté míry koresponduje se zjištěnými údaji v této oblasti v rámci výzkumu provedeného roku 2019 v Brně diplomantkou Lenkou Cirhanovou (2019). Autorka se zde sice nezaměřovala konkrétně na výuku anglického jazyka u těchto dětí, spolupráce s rodinou u těchto dětí je však, věříme, důležitá v celém vzdělávání. Řešitelka výzkum vedla formou strukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně a v oblasti míry podpory žáků s SPU ze strany rodičů učitelé uváděli spíše negativní zkušenosti. (Cirhanová, 2019) Negativní zkušenosti zaznívaly v našem výzkumu také, je zde ovšem vidět určitá možná větší diverzita a právě také upozornění na možnost až přílišného zatížení dětí. Faktor, který byl v našem výzkumu získán také a je, troufáme si říci, ve shodě s výsledky v této oblasti výzkumu Cirhanové (2019), spočívá v aspektu určitého nadměrného spoléhání rodičů na „papír“, které dítě získalo.

V oblasti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními byly zkušenosti některých respondentek našeho výzkumu bohužel výrazně negativní. V rámci výzkumu Cirhanové (2019) byly zjištěny jak pozitivní, tak negativní zkušenosti, troufáme si říci, že byly však stále poněkud kladnější, než zkušenosti získané ve výzkumu naší práce. V našem šetření v této oblasti rezonovala hlavně velká podobnost až totožnost zpráv pro rozlišné žáky a znepokojujícím faktorem byla absence návštěv těchto pracovníků přímo v hodině. Jev, který v rámci námi zjištěných výsledků může hrát jistě roli, je menší počet zahrnutých respondentů, jedná se ovšem i tak o zjištění, které sice v rámci zvoleného přístupu výzkumu nelze generalizovat, ale je ukazatelem, že tato pracoviště mohou být přetížená a spolupráce tedy ne příliš funkční. Vidíme zde tedy prostor jak pro další šetření, tak pro polemiku, jak v této oblasti pomoci.

V rámci oblasti metodické podpory učitelů bylo také na základě názoru respondentek zjištěno, že vysoké školy nemusí vždy na tematiku výuky anglického jazyka u dětí s SPU studenty dostatečně připravovat a studenti nemusí mít dostatek praxe. Tento zjištěný faktor by opět korespondoval se zjištěnými daty Cirhanovou (2019), která uvádí, že učitelé s praxí do pěti let měli z výuky žáků s SPU určité obavy a s narůstající praxí se tyto obavy snižují. Je však nutné opět upozornit, že autorka výzkumu se zaměřovala na výuku obecně a nikoli konkrétně na anglický jazyk, ale protože se jednalo převážně o učitele s aprobací na první stupeň, lze předpokládat, že vyučovali také tento cizí jazyk. Faktor, který byl v rámci našeho šetření také zmíněn a považujeme jej za podnětný, naznačuje možnou nedostatečnou metodickou podporu nebo její nabídku v oblasti užívání formativního hodnocení, které, jak lze vyčíst z výše uvedených informací na základě upozornění jedné z respondentek, může skrývat pro problematiku výuky anglického jazyka u dětí s SPU ne zcela využitý potenciál.

V rámci oblasti materiální podpory se respondentky vyjadřovaly ve smyslu, že množství finančních prostředků pro případné pořizování pomůcek a speciálních pomůcek je dostatečné, i když jedna z respondentek upozornila, že zde může záležet na počtu potřebných žáků a míře jejich obtíží. Tato zkušenost s dostatečnou finanční podporou by korespondovala také s informacemi uvedenými v oblasti pedagogické spolupráce ve výzkumu Cirhanové (2019). Jedna z respondentek našeho výzkumu však upozornila na lehce odlišnou perspektivu související s touto tematikou, která nám také přijde velmi podnětná a, věříme, ne příliš zmiňovaná, a tou je velmi vysoká cena učebnic a pracovních sešitů právě do předmětu anglického jazyka, kdy tato finanční zátěž může spočívat na rodičích žáků a některé školy nemusí mít dostatečné finance, aby tuto zátěž převzaly.

Limity a přínosy práce

Je důležité si uvědomit, že tato práce má své limity. Mezi tyto patří například limity spojené s volbou výzkumného přístupu, v tomto případu kvalitativního. Jak tedy například uvádí Reichel (2009, s. 41): *„Zobecnění výsledků [je] problematické, spíše nemožné“* a *„výsledky mohou být ovlivněny výzkumníkem.“* Jedním z výraznějších limitů může tedy být právě nemožnost generalizace dat a také možné subjektivní zkreslení výsledků řešitelem. Jak však již víme, tento přístup s sebou nese také užitečné výhody (viz 4.1). Dalším limitem poté může být také ne příliš velký počet respondentů účastnících se výzkumu.

Jedním z přínosů této práce je doplnění vědeckého obrazu zkoumané problematiky skrze poskytnutí kvalitativních dat, která, jak se domníváme, nejsou tak častá jako data kvantitativní a spolu s výzkumem diplomantky Goodness z roku 2019 nabídka pohledu na

danou problematiku pomocí obou výzkumných přístupů, a tak možnost komplexnějšího pohledu na danou problematiku. Přínosem práce je také možnost skrze sdílené zkušenosti respondentek nahlédnout do současné praxe zmíněné tematiky a tak také nabídka možného zdroje informací pro učitele nebo učitelky, které se svojí praxí mohou teprve začínat anebo očekávají přítomnost žáka s SPU v hodinách angličtiny a s touto výukou nemají prozatím zkušenosti. Jako jeden z přínosů hodnotíme také nastínění možné potenciální výhody využití metody CLIL a sdílení pozitivních zkušeností respondentky s formativním hodnocením, a také na jeho možná ne zcela využitý potenciál.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala specifiky výuky anglického jazyka u žáků s SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) z pohledu učitele, se zaměřením na první stupeň základní školy. Primárním cílem bylo popsat a zjistit zkušenosti učitelů v této problematice a stanoveny byly tři dílčí cíle, které se soustředily na specifika této výuky, zkušenosti se spoluprací s rodinou a školskými poradenskými zařízeními a také oblast podpory učitele, tedy jak učitelé hodnotí vysokoškolskou přípravu v této oblasti a materiální podporu pro výuku. V rámci specifik výuky byly zmíněny možné obtíže v určitých oblastech jako je čtení, psaní, spelling, paměť a tedy obtížnější osvojování si slovní zásoby, porozumění a výslovnost. Specifika se mohou objevit také v oblasti projevů chování žáků a v rámci zasedacího pořádku. Byly také sdíleny zajímavé podněty v oblasti metod výuky. Bylo zjištěno, že pro žáka s SPU nemusí automaticky vzniknout potřeba speciálních pomůcek a při hodnocení a prověřování může hrát důležitou roli komunikace a zpětná vazba. V rámci spolupráce s rodinou žáka a její podpory žáka zkušenosti respondentek ukázaly určitou škálu, kdy spolupráce s rodiči může být na ne zcela adekvátní úrovni, skvělé úrovni a také se může objevit až nadměrné zatížení žáka ze strany rodiče. V oblasti spolupráce s poradenskými zařízeními byly zkušenosti respondentek spíše negativní. Na základě hodnocení respondentek vysokoškolské přípravy bylo zjištěno, že vysoké školy na danou problematiku spíše studenty připravují nedostatečně a studenti mohou mít málo praxe. V oblasti zkušeností s materiální podporou učitele měly respondentky zkušenosti spíše pozitivní.

Výzkum dále ukázal zajímavé podněty v oblasti dotýkající se formativního hodnocení a pozitivní zkušenost se zakomponováním anglického jazyka do jiných předmětů, z čehož, domníváme se, může vyplývat jistý náznak možných výhod využití metody CLIL.

Seznam bibliografických citací

BALADOVÁ, Gabriela (2009). Výuka metodou CLIL. *Metodický portál: Články* [online], [cit. 2021-03-05]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2965/VYUKA -METODOU-CLIL.html. ISSN 1802-4785.

BARWASSER, Anne, Turid KNAAK a Matthias GRÜNKE (2020). The Effects of a Multicomponent Storytelling Intervention on the Vocabulary Recognition of Struggling English as a Foreign Language Learners With Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities* [online]. **17**(1), 35-53 [cit. 2021-04-14]. ISSN 1949-1212. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258311.pdf

CIRHANOVÁ, Lenka (2019). *Postoj učitele prvního stupně k žákům se specifickými poruchami učení*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Ivana Márová, Ph.D.

DOBROVSKÝ S.R.O. (2001-2021a). Angličtina - Pracovní sešit v bezbariérové formě 1. Díl, popis. *Knihy Dobrovský* [online]. Praha: DOBROVSKÝ, [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/anglictina-pracovni-sesit-v-bezbarierove-forme-1-dil-107850492#popis

DOBROVSKÝ S.R.O. (2001-2021b). Nebojte se angličtiny. *Knihy Dobrovský* [online]. Praha: DOBROVSKÝ, [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/nebojte-se-anglictiny-76284

DUNN, Opal (2003). *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk*. Dubicko: INFOA. INFOA dětem. ISBN 80-7240-315-x.

GRENAROVÁ, Renée, Světlana HANUŠOVÁ, Věra JANÍKOVÁ a Hana KYLOUŠKOVÁ (2011). Moderní přístupy k hodnocení v cizojazyčné výuce se zřetelem k žákům s SPU. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ a kol. (2011). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido, s. 205-218. ISBN 978-80-7315-220-8.

GOODNESS, Nwaukwa Ngozi (2019). *Teaching English as a Foreign Language to Pupils with Learning Disabilities*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Jeřabková Kateřina, Ph.D.

HANŠPACHOVÁ, Jana a Zdeňka KŘÍŽOVÁ (2009). *Angličtina v říkadlech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-579-0.

HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ (2010). *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-708-4.

CHODILOVÁ, Martina (2016). *Výuka metodou CLIL a její využití na 1. stupni základních škol* [online]. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Bartsch Veselá, Ph.D., [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: https://theses.cz/id/uc4epe/Vuka_metodou_CLIL_a_jej_vyu_it_na_1.stupni_Z_.pdf?lang=en

CHROBOKOVÁ, Dagmar (2004a). *Angličtina: učebnice angličtiny pro 1. stupeň ZŠ*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-084-9.

CHROBOKOVÁ, Dagmar (2004b). *Angličtina 1: metodická příručka k učebnici*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-027-x.

JANÍKOVÁ, Věra (2012). Afektivní strategie učení ve vyučování cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ a kol. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido, s. 245-256. ISBN 978-80-7315-235-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KREJČOVÁ, Lenka (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247.3950-2.

LEVEBEE. S.R.O. (2021a). O Včelce. *Včelka* [online]. Praha: Levebee, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/o-vcelce

LEVEBEE. S.R.O. (2021b). Jak Včelka funguje?. *Včelka* [online]. Praha: Levebee, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/jak-vcelka-funguje

LEVEBEE. S.R.O. (2021c). Úvodní stránka. *Včelka* [online]. Praha: Levebee, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/?nrtae=1

LEVEBEE. S.R.O. (2021d). Kde Včelka pomáhá?. *Včelka* [online]. Praha: Levebee, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/kde-pomaha

MALLÁ, Eliška (2019). *CLIL NA 1. STUPNI ZŠ U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI* [online]. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Mgr. Barbora Reynaert, Ph.D., [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/37743/1/Diplomova%20prace_Eliska%20Malla_2019.pdf

MATĚJČEK, Zdeněk (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-x.

MEZINÁRODNÍ DYSLEKTICKÁ ASOCIACE (2002). Definition of Dyslexia. In: KREJČOVÁ, Lenka (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada), s. 35-36. ISBN 978-80-247.3950-2.

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

MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

MOON, Jayne (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann. English language teaching. ISBN 043524096x.

MŠMT (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

NAJVAR, Petr (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 18. ISBN 978-80-7315-200-0.

NÁRODNÍ ÚSTAV ZDRAVÍ, Washington, ORTONOVA SPOLEČNOST a kol. (1980). Definice poruch učení. In: MATĚJČEK, Zdeněk (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, s. 24. ISBN 80-85787-27-x.

PACHNER, VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE, S.R.O. (2018). *Pachner: vzdělávací software* [online]. Praha: PACHNER, vzdělávací software, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.pachner.cz/

PACHNER, VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE, S.R.O. (2018a). DysCom 11.1. *Pachner: vzdělávací software* [online]. Praha: Pachner, vzdělávací software, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-21k/dyslexie-146k/dyscom-111-51p

PACHNER, VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE, S.R.O. (2018b). ABC do školy 10.1. *Pachner: vzdělávací software* [online]. Praha: Pachner, vzdělávací software, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-21k/dyslexie-146k/abc-do-skoly-101-50p

PACHNER, VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE, S.R.O. (2018c). ClaroRead Plus pro ZŠ a SŠ. *Pachner: vzdělávací software* [online]. Praha: Pachner, vzdělávací software, [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://www.pachner.cz/vyukove-programy-95k/poruchy-uceni-21k/dyslexie-146k/claroread-plus-pro-zs-a-ss-1828p

PECHANCOVÁ, Blanka a Andrea SMRČKOVÁ (1998). *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-825-9.

POKORNÁ, Věra (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2009). *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Jiří (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SCOTT, Wendy A. a Lisbeth H. YTREBERG (1991). *Teaching English to children*. Harlow: Longman. Longman keys to language teaching. ISBN 0-582-74606-x.

SIWEK, Božetěch (2011). *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-988-0.

SLATTERY, Mary a Jane WILLIS (2001). *English for Primary Teachers: A handbook o activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978 0 19 437563 4.

SOWELL, Jimalee a Larry SUGISAKI (2020). An Exploration of EFL Teachers' Experience with Learning Disability Training. *LATIN AMERICAN JOURNAL OF CONTENT & LANGUAGE INTEGRATED-LACLIL* [online]. **13**(1), 114-134 [cit. 2021-04-14]. ISSN 2011-6721. Dostupné z: https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/12109/pdf

STRNADOVÁ, Iva (2009). Specifické poruchy učení v kontextu inkluze. In: Strnadová, Balharová a kol. (eds.) (2009). *Vzdělávání dětí s poruchami učení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, **září 2009**(základní dílo), s. 1-8. ISSN 1804-0179.

SUÁREZ-COALLA, Paz, Cristina MARTÍNEZ-GARCÍA a Andrés CARNOTA (2020). Reading in English as a Foreign Language by Spanish Children With Dyslexia. *Frontiers in Psychology* [online]. **11**(19), 1-13 [cit. 2021-04-14]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7033610/pdf/fpsyg-11-00019.pdf

ŠTĚPÁNOVÁ, Aneta (2017). *Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

TOBIÁŠ S.R.O. (2021). Cizí jazyky. *Tobiáš: - učebnice* [online]. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ - učebnice, [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: https://www.tobias-ucebnice.cz/cizi-jazyky

UZIS (2019a). Prohlížeč struktury klasifikace F81. *MKN-10 Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: Aktualizované vydání k 1. 1. 2021* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81

UZIS (2019b). Prohlížeč struktury klasifikace F81.1. *MKN-10 Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: Aktualizované vydání k 1. 1. 2021* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81.1

VITÁSKOVÁ, Kateřina (2005). Narušení grafické formy řeči. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ (2005). *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, s. 53- 67. ISBN 80-244-1088-5.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Aktuální znění 01. 01. 2021.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021

Vzdělávací program Základní škola (2003). In: NAJVAR, Petr (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, s. 48. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 18. ISBN 978-80-7315-200-0.

WILSON, Emma (2013). Strategies for Teaching English to Students with Learning Difficulties. In: Englishclub [online], England: EnglishClub.com, February. [cit. 2021-04-12]. Dostupný z: https://www.englishclub.com/learning-difficulties/teaching-strategies.htm

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 25. 8. 2020.

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

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

ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ (2020). *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZORMANOVÁ, Lucie (2015a). Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. *Metodický portál: Články* [online], [cit. 2021-03-02]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19691/VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.

ZORMANOVÁ, Lucie (2015b). Tipy na didaktické hry vhodné pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. *Metodický portál: Články* [online], [cit. 2021-03-02]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19681/TIPY-NA-DIDAKTICKE-HRY-VHODNE-PRO-VYUKU-ANGLICKEHO-JAZYKA-NA-1-STUPNI-ZS.

ŽOVINEC, Erik (2016). Komplexní poradenství v procesu inkluzivní edukace. In: LECHTA, Viktor, a kol. (2016), *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 171-190. ISBN 978-80-262-1123-5.

Seznam zkratek

SPU – specifické poruchy učení

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

MS Word – Microsoft Word

PDF – Portable Document Format

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TPR – Total Physical Response

CLIL – Content and Language Integrated Learning

S. O. S. – Simultaneous Oral Spelling

ADHD – Attention deficit/hyperaktivity disorder

Pozn. – poznámka

Seznam příloh

Příloha 1: Příprava tematických oblastí a podoblastí rozhovorů

Příloha 2: Výzkumný soubor

Příloha 1: Příprava tematických oblastí a podoblastí rozhovorů

Tematická oblast	Podoblasti
Osoba respondentky	Informace o zkušenosti respondentky
Specifika výuky anglického jazyka u žáků s SPU	Výskyt možných obtíží ve výuce Projevy chování žáků Organizace výuky Formy a metody výuky Pomůcky Hodnocení
Spolupráce s rodinou a školskými poradenskými zařízeními	Spolupráce s rodiči Poradenská pracoviště
Podpora učitele	Vysokoškolská příprava Materiální podpora

Příloha 2: Výzkumný soubor

	Aprobace	**Rok zahájení studia / rok získání aprobace**	**Typ školy – místo výuky**	**Běžná třída / specializovaná třída**	**Stupeň podpůrných opatření u žáků**
Respodentka A	Učitelství pro první stupeň základní školy, specializace pracovní výchova	Rok zahájení studia 1986	Běžná škola	Běžná třída	
Respondentka B	Učitelství anglického jazyka a společenských věd	Rok získání aprobace 2016	Běžná škola	Běžná třída	Druhý až třetí stupeň podpory
Respondentka C	Učitelství pro první stupeň základní školy se specializací anglický jazyk + Učitelství pro střední školy – anglický jazyk	Rok získání aprobace 2009	Běžná škola	Běžná třída	První až druhý stupeň podpory

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Lédlová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Specifika výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy žáků se specifickými poruchami učení z pohledu učitele
Název v angličtině:	The specifics of primary school English language education in students with specific learning disabilities from the point of view of the teacher
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá specifiky výuky anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) z pohledu učitele se zaměřením na první stupeň základní školy. Hlavním cílem této práce je zjistit a popsat zkušenosti konkrétních učitelů spojené s touto problematikou. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části je nejdříve přiblížena tematika specifických poruch učení, poté výuky anglického jazyka a nakonec také propojení těchto dvou oblastí. Praktická část přibližuje výzkum práce, pro který byl zvolen kvalitativní přístup realizovaný pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Byly stanoveny tři dílčí cíle, které byly zaměřeny na zjištění zkušeností učitelů v oblasti specifik této výuky, spolupráce s rodinami žáků a školskými poradenskými zařízeními a zjistit, jak učitelé hodnotí vysokoškolskou přípravu v této problematice a materiální podporu pro výuku.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, anglický jazyk, výuka anglického jazyka, výuka cizího jazyka, první stupeň základní školy, dyslexie, dysgrafie, dysortografie
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the specifics of English language teaching concerning pupils with specific learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, dysorthography) from the point of view of the teacher at the primary school level. The primary goal of the thesis is to find out and describe the experiences of specific teachers in this area. The thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part describes the subject of specific learning disabilities, of English language teaching and finally the connection between these two areas. The practical part presents the obtain the results of the research, for which a qualitative approach realized through semistructured interviews with teachers was chosen. The goal was divided into three subgoals: documenting the experiences of the teachers

	with the specifics of this kind of education, ascertaining the mode of cooperation with families of the pupils and the school consulting bodies and finally determining the teachers' evaluation of both the provided university-level education concerning this topic and available teaching aids.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, English language, English language teaching, foreign language teaching, primary school, dyslexia, dysgraphia, dysorthography
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Příprava tematických oblastí a podoblastí rozhovorů Příloha 2: Výzkumný soubor
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	Český jazyk