

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická  
Katedra anglického jazyka**

**Diplomová práce**

***VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA ŽÁKŮ SE  
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA PRVNÍM  
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY***

***Jana Vašicová***

**Plzeň 2013**

**University of West Bohemia**

**Faculty of Education  
Department of English**

**Diploma thesis**

***TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH SPECIFIC  
LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOLS***

***Jana Vašicová***

**Plzeň 2013**

Tato stránka bude ve svázané práci Váš původní formulář *Zadání dipl. práce*  
(k vyzvednutí u sekretářky KAN)

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni dne 21. června 2013*

.....

Jana Vašicová

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Danuši Hurtové za cenné rady, připomínky, ochotu a vstřícnost.

## ABSTRAKT

Autor: Jana Vašicová. Západočeská Univerzita v Plzni. Červen 2013. Výuka anglického jazyka žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Danuše Hurtová

Diplomová práce se zaměřuje na výuku anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá problematikou specifických poruch učení, vymezuje je v legislativě, obecně je definuje, uvádí možnosti, způsob a významnost práce se žáky se zmíněnými obtížemi. Dále teoreticky zkoumá vzdělávání žáků s poruchami učení. Pojednává o stránce vyučování angličtiny žáků se specifickými poruchami učení a využití učebnic, pracovních sešitů a dalších pomůcek, materiálů a činností ve výuce anglického jazyka. Tato uvedená teorie byla vypracována na základě vědeckých publikací, které jsou spojeny s tímto tématem. Praktická část se zabývá výzkumem, který proběhl pomocí dotazníku a analýzy učebnice a pracovního sešitu. Cílem bylo zjistit, jestli zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků. Ukázalo se, že učebnice Project 1 jsou vhodné pro výuku dyslektiků, jejich pracovní sešit však nikoli.

# OBSAH

|   |            |
|---|------------|
| <b>ABSTRAKT .....</b>   | <b>iii</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK .....</b>   | <b>vi</b>  |
| <b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>  | <b>vi</b>  |
| <b>1 ÚVOD.....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>2 TEORETICKÝ ROZBOR .....</b>  | <b>3</b>   |
| <b>2.1 ANGLIČTINA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>                             | <b>3</b>   |
| 2.1.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON .....   | 3          |
| 2.1.2 VYHLÁŠKY MŠMT .....   | 4          |
| 2.1.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....                      | 4          |
| 2.1.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ<br>V OBORU CIZÍ JAZYK..... | 7          |
| <b>2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....</b>   | <b>7</b>   |
| 2.2.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....                                    | 8          |
| 2.2.2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....                                   | 9          |
| 2.2.3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....  | 9          |
| 2.2.4 REEDUKAČNÍ PÉČE .....   | 10         |
| 2.2.5 FUNKCE RODINY .....   | 13         |
| <b>2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....</b>                     | <b>14</b>  |
| 2.3.1 VÝBĚR CIZÍHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....                         | 14         |
| 2.3.2 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ .....                          | 14         |
| 2.3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....   | 15         |
| 2.3.4 ZÁSADY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ .....  | 16         |
| 2.3.5 PŘÍSTUP UČITELE .....   | 17         |
| <b>2.4 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA ŽÁKA S DYSLEXIÍ.....</b>                             | <b>18</b>  |
| 2.4.1 DYSLEXIE V ANGLICKÉM JAZYCE.....  | 18         |
| 2.4.2 UČEBNICE DO VÝUKY ANGLIČTINY NA 1. STUPNI ZŠ.....                             | 22         |

|          |  |             |
|----------|--|-------------|
| 2.4.3    | MATERIÁLY A POMŮCKY VE VÝUCE ANGLIČTINY DYSLEKTIKŮ ..... | 23          |
| 2.4.4    | CVIČENÍ A HRY VE VÝUCE ANGLIČTINY DYSLEKTIKŮ .....       | 24          |
| <b>3</b> | <b>METODY VÝZKUMU .....</b>                              | <b>26</b>   |
| 3.1      | DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....                                 | 26          |
| 3.2      | ANALÝZA UČEBNICE .....                                   | 27          |
| <b>4</b> | <b>VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE .....</b>                        | <b>29</b>   |
| 4.1      | VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....                     | 29          |
| 4.2      | VÝSLEDKY ANALÝZY UČEBNICE.....                           | 35          |
| 4.2.1    | ANALÝZA UČEBNICE A PRACOVNÍHO SEŠITU .....               | 36          |
| <b>5</b> | <b>PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU .....</b>                 | <b>53</b>   |
| 5.1      | PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ.....                              | 53          |
| 5.2      | OMEZENÍ A ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU .....                        | 53          |
| <b>6</b> | <b>ZÁVĚR.....</b>  | <b>55</b>   |
|          | <b>SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE .....</b>      | <b>lvii</b> |
|          | <b>PŘÍLOHY .....</b>                                     | <b>lxi</b>  |
|          | <b>RESUMÉ.....</b>                                       | <b>lxv</b>  |



## SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 - Porovnání cvičení v učebnici vzhledem k využití smyslů
- Tabulka č. 2 - Zastoupení využitých dovedností ve cvičeních v učebnici
- Tabulka č. 3 - Porovnání cvičení v pracovním sešitě vzhledem k využití smyslů
- Tabulka č. 4 - Zastoupení využitých dovedností ve cvičeních v pracovním sešitě

## SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1 - Výskyt SPU v hodinách angličtiny na 1. stupni ZŠ
- Graf č. 2 - SPU vyskytující se výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ
- Graf č. 3 - Nejčastěji projevovaná SPU ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ
- Graf č. 4 - Učebnice užívané na 1. stupni ZŠ
- Graf č. 5 - Materiály a pomůcky užívané učiteli angličtiny na 1. stupni ZŠ
- Graf č. 6 - Využití smyslů a pohybu ve cvičeních učebnice Project 1
- Graf č. 7 - Zastoupení dovedností ve cvičeních učebnice Project 1
- Graf č. 8 - Využití smyslů ve cvičeních pracovního sešitu Project 1
- Graf č. 9 - Zastoupení dovedností ve cvičeních v pracovním sešitě Project 1
- Graf č. 10 - Počet cvičení, obrázků a fotografií v učebnici a pracovním sešitě

# 1 ÚVOD

*„Jestliže se chováme k lidem podle toho, kdo jsou, škodíme jim. Jestliže se k nim chováme podle toho, jací by mohli být, pomáháme jim dosáhnout na jejich limity.“*

*J. W. Goethe*

V současné době se často setkáváme s tématy souvisejícími se specifickými poruchami učení. Představují obtíže nejen pro žáky samotné, ale i pro jejich okolí – učitele, rodiče atd. Obzvláště ve výuce cizího jazyka nejsou lidé v této problematice stále natolik znalí a neví si rady při jejím řešení, přestože už u nás existují odborné publikace na téma cizích jazyků v souvislosti se specifickými poruchami učení a můžeme navštěvovat různé besedy, kurzy i samotné odborníky zabývající se problematikou specifických poruch učení. Proto jsem se rozhodla tuto obtížnou oblast prozkoumat i já ve své diplomové práci se zaměřením na studovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretický rozbor se zabývá školní legislativou vzhledem ke specifickým poruchám učení na 1. stupni základní školy a anglickému jazyku, dále specifickými poruchami učení samotnými a třetí část probírá vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na anglický jazyk.

Praktická část diplomové práce pak zkoumá otázky vzniklé na základě teoretických poznatků. Obsahuje výzkumné metody a závěry z výzkumu. Stanovila jsem si tyto výzkumné otázky: *Se kterými specifickými poruchami učení se nejčastěji učitelé setkávají v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ? Podle kterých učebnic a pracovních sešitů vyučují učitelé anglický jazyk na 1. stupni základní školy? S jakými materiály podporujícími výuku žáků s dyslexií učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nejčastěji pracují a jaké zdroje k získání těchto materiálů využívají? Zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků?*

Poslední otázku jsem rozšířila ještě o kritéria, která jsou uvedena v praktické části diplomové práce. Výzkumnými metodami jsou výzkumný dotazník a analýza učebnice a dalších komponent vybrané na základě předem stanovených kritérií. Cílem praktické části bylo zodpovědět dané otázky. Předpokládala jsem přitom, že nejrozšířenější specifickou poruchou učení bude dyslexie, která tvoří největší procento postižených specifickými poruchami učení vůbec. Co se týče učebnic, dokázala jsem si představit, že jistě obsahují cvičení pro dyslektiky (jako pro nejrozšířenější specifickou poruchu), nedokázala jsem však

odhadnout, jak široké spektrum a do jaké míry učebnice tato cvičení nabízí. Jelikož většina užívaných učebnic ve školách je určena pro žáky, kteří žádné poruchy nemají, očekávala jsem, že ani učebnice žáky s poruchami zohledňovat příliš nebudou. Zajímalo mě tedy, jak si s tím dokáží poradit učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ za pomoci využití jiných materiálů. Závěry výzkumu jsou pak uvedeny v kapitole Výsledky a komentáře. Jsou doplněny o další doporučení k výzkumu. Obě části diplomové práce, teoretický rozbor i metody výzkumu, jsou shrnuty v závěru diplomové práce.

## 2 TEORETICKÝ ROZBOR

V teoretické části diplomové práce se budeme postupně věnovat legislativnímu nastavení vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, specifickým poruchám samotným a průběhu vzdělávání žáků se specifickými poruchami na 1. stupni základní školy. Veškerá teorie je zpracována s přihlédnutím k vzdělávání v oboru Cizí jazyk, speciálně k anglickému jazyku, který je jedním ze světově uznávaných jazyků a představuje jeden z nejproblematictějších cizích jazyků vůči specifickým poruchám učení. Zpracování teoretické části je předpokladem k uskutečnění části praktické.

### 2.1 ANGLIČTINA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Anglický jazyk je zařazen do primární výuky ve školách již na 1. stupni základní školy. Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) vyplývá, že poprvé by se měli žáci setkat s výukou anglického jazyka ve 3. ročníku. Jsou však základní školy, které se na cizí jazyky zaměřují. Mají tedy možnost anglický jazyk vyučovat už od 1. ročníků základní školy.

Náplň a průběh základního vzdělávání upravují závazné dokumenty vytvořené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). K těmto dokumentům patří školský zákon, který je doplněn vyhláškami MŠMT, a již výše zmíněný RVP ZV, podle kterého základní školy tvoří vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP). Těmto dokumentům se věnují následující podkapitoly.

#### 2.1.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON

V České republice probíhá vzdělávání podle *školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon vznikl dne 24. září 2004. V platnost pak vstoupil dne 1. ledna 2005. V současné době školský zákon upravuje novela č. 472/2011 Sb. s platností od 1. ledna 2012. Ve školském zákoně se pod § 16 a § 17 uvádí, jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Na uvedené paragrafy školského zákona navazují § 18 o individuálním vzdělávacím plánu a § 19 o pravidlech a náležitostech zajišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a o úpravě organizace, přijímání, průběhu a ukončování těchto žáků, dále o náležitostech individuálního vzdělávacího plánu a podmínkách pro přerazování do vyššího ročníku.

Za děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami se považuje osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žáci se specifickými potřebami učení se řadí do kategorie osob se zdravotním postižením jako osoby s vývojovými poruchami učení, případně do kategorie osob se zdravotním znevýhodněním, pokud poruchy učení vznikly následkem zdravotního oslabení, dlouhodobé nemoci či lehčí zdravotní poruchy (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004).

Speciální vzdělávací potřeby osob jsou zjišťovány ve školských poradenských zařízeních, ke kterým se vztahuje § 116 současného školského zákona. Školský zákon doplňují vyhlášky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

### **2.1.2 VYHLÁŠKY MŠMT**

Školský zákon je doplněn vyhláškami ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, většina z nich prošla už řadou novelizací. Níže je uveden výběr vyhlášek, které je vhodné zmínit vzhledem k danému tématu diplomové práce.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. hovoří o tom, komu a jakým způsobem jsou poskytovány poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby se poskytují bezplatně. Vyhláška č. 116/2011 Sb. vstoupila v platnost 1. září 2011. *Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 17. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* byla novelizována dne 25. května 2011 ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. V platnost vstoupila 1. září 2011. Informuje o právech na vzdělání způsobem, který odpovídá potřebám dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Při hodnocení těchto žáků, jejich přijímání ke studiu i při jeho ukončování se vždy přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (Bartoňová, 2005). *Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. ze dne 25. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, v současné době novelizována ve vyhlášce č. 256/2012 Sb. s účinností k 1. září 2012, obsahuje informace o organizaci vzdělávání, hodnocení žáka a plnění povinné školní docházky v zahraničí.

### **2.1.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je jeden ze státních kurikulárních dokumentů. Uvádí závazné rámce vzdělávání pro etapy předškolního, základního a středního

vzdělávání. Ve školách na RVP navazuje školní vzdělávací program (dále ŠVP), který si tvoří každá škola sama podle daných zásad.

K uskutečnění základního vzdělávání byl vytvořen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Tento dokument byl v základních školách poprvé uplatněn 1. září 2007. Obsahem RVP ZV podle současného znění platného od 1. září 2007 je vymezení kutikulárních dokumentů, charakteristika, pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV, zásady pro zpracování ŠVP. Od 1. září 2013 bude platný upravený RVP ZV, který vznikl z Opatření MŠMT ze dne 29. ledna 2013. (Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání účinný od 1. 9. 2013, NÚV, 2007 [online]). Jelikož výzkum v praktické části diplomové práce bude probíhat v době, kdy platí RVP ZV z roku 2007, nebudeme se upraveným RVP ZV dále zabývat.

Naplňování stanovených cílů daných v RVP ZV vede k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí žáka. Stanovenými cíli jsou umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědní; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2007, s. 4 – 5). Dosažení některých daných cílů může být pro žáky se specifickými poruchami učení obtížné, z tohoto důvodu je nezbytné, aby se učitel zaměřil na konkrétního žáka s jeho individuálními problémy a stanovil takové cíle v souladu s RVP ZV, aby žák nabyl úspěchu při jejich dosahování. Otázkou tvorby cílů pro žáky se specifickými poruchami učení se více budeme zabývat při teoretickém pohledu na individuální vzdělávací plán.

Jak jsme již uváděli, další položkou obsahu RVP ZV jsou klíčové kompetence. Rozumí se jimi vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty umožňující osobní

rozvoj žáka a jeho uplatnění ve společnosti. Klíčovými kompetencemi v základním vzdělávání jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní. Tyto uvedené jsou naplňovány v devíti vzdělávacích oblastech. Hodiny anglického jazyka jsou zaměřené na vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Obsahem vzdělávacích oblastí jsou očekávané výstupy a učivo rozdělené na dvě období. 1. období je zahrnuto v 1. až 3. ročníku základní školy a pracuje pouze s doporučenými vzdělávacími oblastmi, kdežto 2. období se rozumí 4. a 5. ročník základní školy a vzdělávací oblasti jsou v tomto případě závazné. Takový způsob uspořádání RVP ZV umožňuje lepší integraci vzdělávacího obsahu. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SPU) jsou klíčové kompetence stejně závazné jako pro ostatní. V jejich získávání (nejen ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace) však budou mít žáci problém, zvláště v kompetencích učení, k řešení problémů a komunikativní. Výhodou může být poupravení způsobu získávání těchto kompetencí učitelem nebo poupravení vzdělávacího obsahu v individuálním vzdělávacím plánu (RVP ZV, 2007).

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa. Pomáhají rozvíjet a utvářet klíčové kompetence a formují žákovu osobnost, hlavně jeho hodnoty a postoje. Jsou dělená na tematické okruhy, které musí být podány žákům během základního vzdělávání. Tato témata umožňují žákům se specifickými poruchami učení snadnější pochopení učiva, propojení probíraného vzdělávacího obsahu, propojení teorie s praxí a zkušenostmi žáků, lepší pochopení některých souvislostí. (RVP ZV, 2007)

Rámcový učební plán uvádí povinnou minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory. Je také možné využít disponibilní časovou dotaci pro rozšíření vyučovacích hodin za dodržení určeného týdenního počtu hodin pro jednotlivé stupně základní školy. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je cizí jazyk od 3. do 5. ročníku dotován 9 vyučovacími hodinami. (RVP ZV, 2007)

Zaměřme se na obsahovou část RVP ZV – vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (viz kapitola Školský zákon). Vzdělávání žáků se SPU probíhá ve školách zřízených právě pro tyto žáky, v samostatných třídách určených těmto žákům nebo jsou žáci s SPU integrováni do běžných tříd. Školy v takových případech vytváří školní vzdělávací programy (dále ŠVP) uzpůsobené potřebám žáků se SPU, na základě ŠVP se vytváří individuální vzdělávací plány pro každého jedince.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se SPU je nezbytné dodržovat určité podmínky. Tyto podmínky jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ( RVP ZV, 2007).

## **2.1.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBORU CIZÍ JAZYK**

V RVP ZV je uveden závazný vzdělávací obsah pro vzdělávací obor Cizí jazyk na 1. stupni základní školy. Žák by měl opouštět 1. stupeň základní školy s určitými znalostmi. Tyto znalosti označujeme pojmem očekávané výstupy.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk na 1. stupni základní školy je upraven tak, aby žák mohl získat veškeré dovednosti nutné k uplatnění se na širším jazykovém území než je český jazyk. Poukazuje na získání dovedností receptivních, produktivních, interaktivně řečových. S takovými dovednostmi budou mít v cizím jazyce problémy žáci se SPU, například dyslektici nemusí mít takový získaný rozsah slovní zásoby díky potížím se čtením, taktéž nemusí dobře dekodovat jednotlivá písmena a čtení nebude správné. Nebo dysgrafik bude mít potíže se sestavením jednoduchého písemného textu. Mohli bychom dále uvádět příklady vzhledem k očekávaným výstupům v cizím jazyce uvedených v RVP ZV (viz Příloha č. 1). Naopak povzbuzující pro žáky s poruchami učení by mohl být obsah učiva uvedený v RVP ZV. Jedná se převážně o témata blízká běžnému životu, tudíž žáci mohou učivo spojovat s tím, co už zažili, co je jim blízké nebo co je zajímavá (Zelinková, 2006).

## **2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ**

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, poslechu a počítání. Tyto obtíže mají specifický individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* (Zelinková, 1991 in Pechancová, Smrčková, 1998)

Jak již výše uvádí Zelinková, specifické poruchy učení vznikají na základě odchylek ve funkčnosti některých oblastí centrální nervové soustavy. Jedná se o poruchy při získávání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti se považují za základní školní dovednosti. Teprve s jejich rozvíjením lze specifickou poruchu učení nejčastěji objevit.

Specifické poruchy učení (dále SPU) dělíme podle projevů v určitých oblastech dovedností. Jejich názvy jsou tvořeny předponou dys- a slovem zahrnujícím oblast problému. Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Z hlediska vývoje znamená slovo dysfunkce neúplně vyvinutou funkci. V následujících pojmech znamená nedostatečný, nesprávný vývoj



dovednosti (Zelinková 2003, s. 9). Mezi nejběžnější SPU patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie. Jednotlivé SPU jsou popsány v následující podkapitole.

## **2.2.1 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Specifické poruchy učení lze popsat jako jednotlivé poruchy. Většinou se však v praxi setkáváme s žáky, kteří mívají kombinované dvě poruchy nebo i více poruch najednou. V této kapitole zmíníme klasifikaci nejvíce se vyskytujících specifických poruch učení.

Dyslexie je dosud nejvíce v povědomí společnosti, neboť byla jako první objevena a zkoumána. Jedná se o specifickou poruchu čtení. Žák má potíže s rychlostí, technikou (například pohyb očí, dvojí čtení), správností (například záměna písmen, vynechávání), porozuměním a reprodukcí čteného. Problémy mu dělá zrakové vnímání, vnímání časového sledu a prostoru, lateralita. (Zelinková, 2003; Pechancová, Smrčková, 1998; Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Žák má problémy s řazením písmen v textu a vůbec jejich napodobováním, s rychlostí psaní, s držetím pera (držení je většinou křečovitě a vede k rychlé únavě). Porucha se projevuje hlavně v jemné motorice, v prostorové orientaci, ve zrakovém vnímání. Tito žáci bývají poměrně impulzivní. Často je obtížné přečíst, co žák napsal. (Zelinková, 2003; Pechancová, Smrčková, 1998; Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dysortografie je spojena s pravopisem. Žák má problémy se správností jevů, mezi něž patří například rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, měkké a tvrdé slabiky, doplnění interpunkce do vět, vynechávání atd. Mívá problémy s diktáty. Vše je způsobeno poruchami ve sluchové oblasti (vnímání, rozlišování, analýza, syntéza, orientace). (Zelinková, 2003; Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyskalkulie způsobuje problémy v matematických dovednostech. Žák má problémy s orientací, zaměňuje číslíce (pořadí i tvar), nedokáže správně sčítat, odčítat, násobit, dělit. Má problémy s porozuměním symbolům a pojmům, neorientuje se správně v čase a prostoru. (Zelinková, 2003)

Dyspraxie dělá žákům problémy v oblasti motoriky. Nedokážou správně vnímat své tělo, dělat koordinované pohyby, jsou nejistí v rovnováze. Ve školním prostředí se tato porucha může projevovat problémy v dovednostech malování, stříhání, psaní, při pohybu v tělesné výchově, vyvolává nekoordinovanost očních pohybů, což může způsobovat problémy při čtení. Touto poruchou jsou postiženi žáci s průměrnou a vyšší inteligencí (Zelinková, 2003).

Dyspinxie - SPU v oblasti kreslení. Často je způsobena lehkou mozkovou dysfunkcí a je ovlivněna výskytem dalších SPU, které se spolupodílí na problémech v kreslení. Žák křečovitě a nesprávně drží tužku, což způsobuje nejistotu a tvrdost tahu. Nedokáže přenést své představy na papír. Žák kreslí nedokonalé tvary, často pomijí důležité detaily, při kresbě člověka můžeme vidět disproporce částí těla a jejich nesprávné spojování. (Zelinková, 2003)

## **2.2.2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Specifické poruchy učení mohou být diagnostikovány v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) nebo ve speciálně pedagogických centrech (SPC). Diagnóza by měla být určována za účasti speciálního pedagoga, psychologa, případně osoby z dalších odborností. Vyhodnocení pak probíhá s přihlédnutím k diagnóze, kterou provedl učitel. Občas je do PPP nebo SPC přizván k diagnostice lékař z oboru takového, aby mohla být vyhodnocena diagnostika specifických poruch učení.

Vyšetření, která jsou potřebná k dosažení výsledku, zahrnují test inteligence (verbální i neverbální), percepci sluchového a zrakového vnímání, zkoušku laterality a pravolevé a prostorové orientace, zkoušku motoriky, speciálně didaktické zkoušky (čtení, psaní atd.) a další potřebná vyšetření k určení SPU. Dle výsledků vyšetření lze pak určit, jakým způsobem bude žák zařazen do výuky (specializovaná třída, specializovaná škola, integrace do běžné třídy, úlevy v běžné výuce za využití individuálního vzdělávacího plánu atd.). Je však jen na rodičích, zda dovolí, aby škola respektovala výsledky diagnostiky. Bez souhlasu rodičů není totiž zpravomocněna brát na žáka jakékoliv ohledy. Cílem zařízení, kde lze diagnostikovat SPU, není jen dosáhnout výsledků vyšetření, ale také dát doporučení (rodičům i učiteli) jak s dítětem pracovat, jaké volit metody a přístupy k dítěti. (Zelinková, 2006; Pokorná, 1997)

## **2.2.3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Existuje mnoho teorií popisujících příčiny vzniku specifických poruch učení. Jedním z mnoha autorů zabývajících se příčinami SPU byl Otakar Kučera, který zjišťoval příčiny na skupině dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v 60. letech 20. století. Došel k závěru, že polovina dětí ze sledované skupiny měla lehké mozkové dysfunkce (LMD), u pětiny dětí byla příčinou SPU dědičnost, necelá pětina sledovaných zahrnovala hereditárně encefalopatické příčiny (což zahrnuje předešlé dvě příčiny zároveň), u necelé pětiny dětí ze sledované skupiny byly příčiny neurotického či nejasného etiologického původu (Zelinková, 2000, s. 18).

L. Košč zkoumal příčiny dyskalkulie. Tato specifická porucha učení má vznik v levém temenním laloku. Dochází tak k dysfunkcím v levé a pravé hemisféře mozku.

Matějček ve své knize Dyslexie uvádí další výzkumy příčin SPU v genetické oblasti. Zabývali se jimi například M. Zahálková, V. Vrzal a E. Klobouková z Brna, kteří z vlastní sledované skupiny dyslektiků došli k závěru, že geneticky ovlivněná je polovina dětí. Dalším badatelem byl švédský B. Hallgren, který ve svém výzkumu měl čtyři pětiny zkoumaných ovlivněných genetikou (Matějček, 1995, s. 80).

Mezi nejnovější výzkumy patří i bádání V. Pokorné. Ta uvádí jako příčiny SPU dispoziční příčiny (genetické vlivy, lehké mozkové dysfunkce, odlišná aktivita a dominance hemisfér mozku) a nepříznivý vliv a podmínky okolí (v rodinném prostředí, ve školním prostředí) (Pokorná, 1997, s. 75 – 89).

#### 2.2.4 REEDUKAČNÍ PÉČE

Reedukace je základní metoda nápravy SPU ve speciální pedagogice. Ač doslovný překlad znamená převýchovu, skrývá se pod tímto pojmem rozvíjení psychických funkcí a základních dovedností potřebných ke zvládnutí dovedností navazujících a obtížnějších.

Pokud chceme začít s reedukací, je třeba dodržovat určité zásady. Začínáme zásadou *zaměření terapie na individuální SPU žáka* (respektování žákova intelektu, schopnosti koncentrace, motivace k práci, vliv vzdělanosti v rodině, vliv učitele i rodiny a jiné vnitřní a vnější podmínky dítěte), druhou zásadou je *psychologická analýza celkové situace dítěte* (vztah žáka k učení, vliv dlouhodobého neúspěchu, obavy rodičů z neúspěchů dítěte), další zásadou je *diagnostika obtíží dítěte* (zaměření na potřebné nápravné techniky – rozvoj oblastí, v kterých dítě má problémy, zapojení rodičů při nápravě SPU dítěte). Čtvrtá zásada se týká *stanovení obtížnosti úkolů* (přiměřená obtížnost nápravných cvičení). V páté zásadě očekáváme *zažití úspěchu dítětem již při prvním pokusu o nápravu* (první návštěva pedagogicko-psychologického pracoviště, nápravná hodina ve škole). Následující zásada určuje *postup v nápravě po malých krocích* (zvyšování náročnosti reedukačních cvičení), následuje zásada *pracování v pravidelných intervalech, nejlépe denně* (upevňování dovedností). Další zásadou je, že *cvičení by mělo dítě provádět s porozuměním, aby mohlo dojít k znovuvybavování a znovuvědomování cvičeného*. Nesmíme vynechat zásadu *dokonalého soustředění dítěte* (nastavení vhodných podmínek k práci). Nutný je i *dlouhodobý nácvik* (k odstranění všech obtíží) a *cvičení určité schopnosti tak dlouho, dokud nedojde k zautomatizování* (překonání obtíží). Zásada *použití přirozených metod a technik respektujících situaci, v níž se dítě musí osvědčit* (například přirozená, ale zřetelná výslovnost při reedukaci žáka) je také velmi důležitá. Na závěr nám již chybí *strukturovanost všeho, co je žákovi předloženo a co má zvládnout* (Pokorná, 1997, s. 213 – 218).

Reedukace se zdárně uplatňuje i ve výuce cizího jazyka, přičemž v cizím jazyce se nejčastěji setkáváme se specifickými poruchami učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Budeme se tedy dále zabývat reedukací v problematických oblastech uvedených SPU vzhledem k důležitosti ve výuce anglického jazyka.

Poruchy zrakové percepce lze zjistit nejčastěji u dyslektického žáka nebo žáka s dysortografií. Žák má zkreslené vnímání, například ve tvarech, písmenech. Nedokáže plně vnímat jemné rozdíly ve slovech, textech, na obrázcích, často zaměňuje písmenka tvarově si podobná. Jelikož žák může mít problémy se správnými očními pohyby, orientuje se při čtení hůře na řádku, v odstavci, na stránce a textu celkově. Uvedeme některá možná cvičení pro reedukaci zrakového vnímání:

- označ slova, která jsou stejná (Zelinková, 2005)

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
| TREE  | FREE  | TREE  |
| HOLD  | COLD  | COLD  |
| MOUSE | MOUSE | HOUSE |

- podtrhávej slova s písmeny b/d/p (Zelinková, 2006)

bird, pen, table, sock, carrot, lion, ball, doll, plant, sun, ...

- vyhledej rozdíly na obrázcích (Zelinková, 1994)



i-creative.cz

Čerpáno z: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/07/rozdilne-obrazky-5.jpg>

Další obtíže jsou ve sluchové percepci. Nacházíme je u žáků s dysortografií, někdy i žáků s dyslexií. Dochází zde k problémům spojování hlásky – písmeno, spojování písmen do slabik, následně slabik do slov a slov do vět. Tyto problémy ovlivňují dovednost ve čtení i psaní. Žák si hůře osvojuje gramatická pravidla. Pokud je narušena sluchová paměť, je pro žáka náročnější učit se sluchem. Velké obtíže nastávají při výuce cizího jazyka. Níže jsou některá cvičení vhodná k reedukaci sluchového vnímání:

- *tleskni, slyšíš-li slabiku, písmenko na začátku slova ...* (Zelinková, 2006, s. 99)

- *hledej slova, která se rýmuji* (Zelinková, 2006, s. 99)

green, pack, tea, pig, snack, big, ...

- *ukaz na slovo, které slyšíš* (Zelinková, 2006, s. 99)

- *urči počet slov ve větě* (Zelinková, 2006)

Jednou z dalších oblastí vhodných k reedukaci je oblast paměti. Paměť usnadňuje zvládnutí učiva a zautomatizování nově poznaného. Můžeme ji rozdělit na paměť sluchovou, zrakovou a kinestetickou. Uvedme příklady cvičení na jednotlivé druhy paměti. Ve sluchové paměti můžeme volit úkoly typu:

- *kolikátá hláska ve slově „spoon“ je p* (Zelinková, 1994)

- *jeden žák řekne nějaké slovo, druhý ho zopakuje a přidá své; třetí žák zopakuje slova dvou předchozích žáků a přidá další slovo atd.* (Zelinková, 2006)

- *nauč se báseň* (rytmus básně)

Jelly on the plate,

Jelly on the plate.

Wibble, wobble,

Wibble wobble,

Jelly on the plate.

Čerpáno z: <http://www.english-time.eu/pro-ucitele/basnicka/270-05.-food/>

Mezi důležité faktory při učení se cizímu jazyku patří slovní zásoba. U dětí se SPU je slovní zásoba slabší a je proto třeba ji aktivně rozvíjet. Vzhledem k potížím v učení nerady čtou, a tak znalosti slov jsou omezenější. To způsobuje také horší vyjadřovací schopnosti dítěte. Je třeba u dítěte rozvíjet řečové schopnosti, například těmito způsoby:

- *uvádění slov nadřazených a podřazených* (př. ovoce – banán, hruška, jablko, ...; je třeba dítěti významy slov vysvětlit)

- *vymýšlení slov opačného významu* (Zelinková, 1994)

BLACK – WHITE

DAY – NIGHT

LIGHT – DARK

- *dle definice slova určit slovo* (Zelinková, 2006)

It has got four wheels. You can drive it. – CAR

Ve čtení hraje důležitou roli zrakové vnímání. Proto je nutné u dyslektiků rozvíjet nejprve zrakové dovednosti. Zvládne-li žák (i po reedukaci) přečíst stanovené množství slov, dokáže se z přečteného učit. Zmiňme některá cvičení napomáhající nápravě čtení u dětí se SPU:

- *spočítej odstavce, věty* (Zelinková, 1994)

- *označ větu nejdelší a nejkratší* (Zelinková, 2006, s. 100)

- *poslouchej pozorně z nahrávky čtený text* (Zelinková, 2006, s. 100)

- *čti s pomocí okénka* (Okénko je pomůcka při reedukaci čtení. Jedná se o kartičku s vystřiženým rámečkem, kde se objevuje čtený text, ostatní okolní text je kartičkou zakryt.) (Zelinková, 1994)

- *čti společně se zvukovou nahrávkou* (Zelinková, 2006, s. 100)

## 2.2.5 FUNKCE RODINY

Rodina je základní biologická a sociální jednotka, která vychovává dítě, nese odpovědnost nejen za jeho výchovu, ale i vývoj. Vede dítě k zařazení do společnosti dodržováním daných norem, směřuje jeho chování vhodným směrem. Rodina by měla uspokojovat většinu potřeb dítěte.

K narušení harmonického fungování rodiny může dojít kromě jiného i v případě, kdy se projeví u dítěte některé příznaky specifických poruch učení. Zprvu rodiče nejsou schopni tyto příznaky většinou rozpoznat a mají například pocit, že dítě zlobí, je hloupé a neustále negativně potomka hodnotí nebo naopak jsou až úzkostliví v péči. Pokud se však rodiče začnou o chování svého potomka zajímat více, mohou dospět až k závěru, že jejich potomek může vykazovat příznaky některých SPU. Pak je vhodné navštívit odborníky nebo prokonzultovat situaci s učitelem ve škole. Učitel však může žáka s rodiči jen odkázat na pedagogicko-psychologickou poradnu, neboť sám nemusí být v této problematice natolik vzdělaný.

Pokud už rodiče podnikají kroky k vyhledání pomoci pro své dítě, je nutné, aby sami byli vyrovnáni s problémy dítěte. Pedagog v PPP pomáhá rodičům určit příčinu vzniklých problémů, najít správnou cestu k jejich řešení. Proto je nutné, aby rodiče byli připraveni ke spolupráci. Prokáže-li se u dítěte nějaká porucha učení, ať už částečná či úplná, je potřeba do situace zapojit i učitele, který ve spolupráci s rodiči se snaží přistupovat k žákovi doporučeným způsobem ze strany speciálního pedagoga. (Kaprová, 2000; Zelinková, 2000)

## **2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU) se řídí Školským zákonem doplněným vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (viz kapitola Školský zákon a vyhlášky MŠMT). Ač v závažných případech SPU lze žákovi udělit výjimku v osvobození od výuky cizího jazyka, nedoporučuje se tak z důvodu možnosti zavedení cizího jazyka v pozdějším vzdělávání, což by mohlo představovat budoucí závažnou bariéru vzhledem k potřebným základním znalostem jazyka, a také z důvodu využití jazyka v budoucnu obecně (Zelinková, 2003).

Vzdělávání žáků může probíhat integrovaně v běžných třídách, ve specializovaných třídách nebo ve speciálních školách. Při vzdělávání žáků se SPU je třeba dbát výběru správných vyučovacích postupů, vhodně žáky hodnotit, zohlednit klasifikaci, poskytovat dostatečný prostor k relaxaci a odpočinku. Důležitá je i spolupráce rodiny a školy i dodržování pravidelného denního režimu dítěte.

### **2.3.1 VÝBĚR CIZÍHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

S výukou cizího jazyka se poprvé setkáváme, jak uvádí Rámcový vzdělávací program (2007), nejpozději ve 3. ročníku základní školy. Školy často nabízí žákům výběr z více cizích jazyků, nejčastěji jazyk anglický a německý. Z vlastní zkušenosti z dob, kdy jsem navštěvovala základní školu sama, mohu říci, že nejvíce volí žáci, nebo jejich zákonní zástupci jazyk anglický, zřejmě kvůli jeho rozšířenosti ve světě.

Který jazyk je ale doopravdy nejvhodnější vybrat pro žáka se SPU? Takovou otázku si kladlo už mnoho odborníků, ale stejně na ni nelze s určitostí odpovědět, neboť problémy mohou nastat v jakémkoli jazyce, a to díky různým faktorům, které na nás působí. Možnými pomůckami pro rozhodování může být určení typu dyslexie, zájem dítěte o jazyk, osobnost učitele vyučujícího cizí jazyk, bydliště dítěte (např. v pohraničních oblastech Německa dítě spíše slyší německý jazyk), zvolení méně podobného jazyka jazyku mateřskému, využití znalostí rodičů v oblasti jazyka (pokud jazyk ovládají, mohou dítěti pomoci s jeho učením) (Zelinková, 2003).

### **2.3.2 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Systém individuální péče o žáky se SPU se vyvíjel celá desetiletí. Poprvé byli žáci umisťováni do specializovaných tříd (skupinová integrace) v roce 1962. Další specializované třídy přibývaly velkou rychlostí. Během 90. let se začalo usilovat o zařazování žáků do běžných tříd (individuální integrace) a specializované třídy začaly ubývat. V případě integrace

do běžných tříd se začaly vzhledem k doporučení z vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách zavádět individuální vzdělávací plány. (Zelinková, 2006)

Co skrývá pojem integrace? Jedná se o přizpůsobení obsahu vzdělávání žákům tak, aby odpovídal současnému stavu, schopnostem a dovednostem žáka s poruchami učení. Cílem je, aby žák mohl projevit své schopnosti, dovednosti a vědomosti tak, že na nich nebude znát projev poruchy, dítě si odnese pozitivní zážitky a zkušenosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008) Vzhledem k různým faktorům nelze určit, který ze způsobů vzdělávání je vhodnější. Je třeba brát v úvahu vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, vyjádření učitele, názor rodičů i dítěte, případně dostupnost možnosti daného způsobu vzdělávání. (Zelinková, 2006)

Jak se jeví individuální integrace žáka se SPU vzhledem k cizím jazykům popisuje O. Zelinková ve své knize Cizí jazyky a specifické poruchy učení (2006, s. 47) takto: *„Integrovaný žák se SPU je zařazen do třídy, kde se setkává se spolužáky různé úrovně nadání pro výuku cizím jazykům. Má plné právo být vyučován společně s nimi, osvojovat si nejen cizí jazyk, ale též nové poznatky o zemi, jejíž jazyk se učí.“*

### 2.3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je dokument schválený ředitelem školy, kterou navštěvuje žák se SPU. Je schvalován a přijímán podle Školského zákona (viz kapitola Školský zákon a vyhlášky MŠMT). Slouží jako podklad k práci s žákem se SPU pro všechny, kteří ho vychovávají a vzdělávají (Zelinková, 2006). IVP vytváří učitel ve spolupráci s reedukujícím pedagogem, rodiči dítěte a žákem samotným, vedením školy a pedagogicko-psychologickou poradnou (příp. specializovaným pedagogickým centrem (SPC)). Někdy může být o pomoc požádán i odborný lékař (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Obsah IVP je velice rozsáhlý a neexistuje ideálně vhodný návod na jeho tvorbu. Měl by však pokrýt dvě základní roviny. V první rovině je zahrnut obsah vzdělávání, metody a postupy ve vyučování. Druhou rovinou je omezení příznaků specifické poruchy učení u žáka, zmírnění, redukce či vyvarování se problémům souvisejících s poruchou, využití pozitivních oblastí dítěte (Zelinková, 2005). Zahrnuje podstatné údaje o žákovi, vývojovou anamnézu (anamnézu rodiny), pedagogickou diagnózu učitele i diagnózu z PPP či SPC, opatření a úkoly pro jednotlivé oblasti, předměty či činnosti (čtení, psaní atd.), využití pomůcek, způsob hodnocení a klasifikace, způsob organizace vzdělávání žáka, jakou měrou a jakým způsobem se žák bude podílet na plnění IVP, určení způsobu spolupráce rodičů dítěte, datum kontroly plnění IVP, předpoklady finanční náročnosti na výuku žáka se SPU. Pokud žáka vyučují další učitelé, měli by být do tohoto plánu zahrnuti (Zelinková, 2003).



Z výše uvedeného popisu obsahu IVP vyplývá, že je třeba při jeho tvorbě sledovat jednotlivé principy, mezi něž patří princip vycházení z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC), vycházení z pedagogické diagnostiky učitele, respektování závěrů z diskuze s rodiči a žákem, princip vypracování IVP pro ty předměty, v kterých se SPU mohou výrazně projevit a princip vypracování IVP učitelem vyučujícím daný předmět.

Další aspekty, které by měl učitel sledovat při tvorbě IVP, jsou *cíle vzdálené* (úprava vzhledem k budoucímu studiu, povolání), *cíle dlouhodobé* (výhledy zvládnutí učiva v ročníku a jeho navázání do ročníků vyšších), *cíle krátkodobé* (co by žák měl zvládnout v nejbližší době, plány do nejbližší budoucnosti) a *respektování individuálních potřeb žáka* (Zelinková, 2007, s. 57). „*Součástí programu by mělo být i zvládnutí kompetencí, které umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit učební strategie, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné postupy* (Zelinková, 2003, s. 223-224).“

IVP by měl zahrnovat takové oblasti, jako jsou *metody výkladu, opakování a upevňování učiva, ověřování vědomostí, dovedností, rozsah písemných prací, osobní přístup, zohlednění některých charakteristik žáka, citlivost u dětí s neurotickými rysy* (Zelinková, s. 224, 2003).

### **2.3.4 ZÁSADY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ**

Ve výuce nejen cizího jazyka by měly být dodržované určité zásady, a to zásady vyučování, které poukazují na práci učitele, a zásady učení, které poukazují na podíl žáka v zapojení se do výuky. Mezi takové zásady, nebo chceme-li principy, patří multisenzoriální přístup, komunikativní přístup, sekvenční a strukturovaný přístup, kumulativní přístup, zásada respektování individuality dítěte, princip mateřské metody (Zelinková, 2003).

V multisenzoriálním přístupu jde o zapojení několika smyslů najednou (zrak, sluch, hmat a kinestetické vnímání). Dochází ke spojování řeči, konkrétní situace, vnímání obrázků či předmětů a pohybovým reakcím. Motto principu je „Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.“ Klade tedy důraz na aktivitu žáka. Měl by co nejvíce mluvit, opakovat slova a slovní spojení ve spojitosti s reálnou situací, poslouchat svoji výslovnost a porovnávat ji s učitelovou (příp. se spolužáky), vhodné je žákovi poskytnout tištěný materiál s barevně rozlišenými částmi. Motorika je využívána tak, že dítě znázorňuje obsah slov pohybem. (Zelinková, 2006, s. 78-79)

Komunikativní přístup znamená dovednosti vnímat mluvího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se zúčastnit výuky. Zahrnuje také domýšlení obsahu na základě kontextu, předjímání, co mluvíci chce říci. Princip poukazuje na význam a

důležitost chyb při získávání vědomostí. Chyby umožňují lepší pochopení při osvojování nového učiva. Při vysokých nárocích na komunikaci, hlavně u žáků se SPU, může dojít k velkým obtížím. Je třeba si uvědomit, že dítě s takovými problémy není schopno zvládat více operací najednou (např. vybavení si slovní zásoby, gramatiky, slovosledu ve větě atd.). (Zelinková, 2006, s. 81)

Sekvenční přístup bychom mohli nazvat i jako syntetický. Jedná se totiž o navazování složitějšího učiva na jednodušší, dříve zvládnuté. Postupně tedy po malých krocích rozvíjíme jeden jev do dokonalosti. Ve výsledku dochází k automatizaci učiva a jeho rozvoji o další struktury (Zelinková, 2006).

Ve strukturovaném přístupu se jedná o osvojování celků se stejnou nebo podobnou gramatickou strukturou. Může jít o slova podobná (např. teach – teacher), slova rýmující se (např. red – bed), slova obsahující stejné jevy (např. count, round, south, touch).

Kumulativní přístup umožňuje spojování nového učiva s již dříve osvojeným učivem, nové prvky se zařazují do již osvojených struktur (Zelinková, 2003).

Při volbě vyučovací metody je potřeba respektovat osobnost žáka a jeho individuální obtíže. Každé dítě je originálního charakteru a má své specifické obtíže, proto nemůžeme univerzálně volit pro jednu SPU stejnou metodu výuky. Učitel by měl přihlížet k doporučením z vyšetření v PPP (či SPC). (Zelinková, 2006)

Mateřská metoda umožňuje osvojovat si cizí jazyk stejným způsobem jako jazyk mateřský. Jedná se o nespočetné opakování, kdy dochází k porozumění a teprve potom k vlastní řeči a vyjadřování žáka, nikoli k „pátání“ v paměti v jednotlivých oblastech jazyka (např. hledání anglického výrazu pro určité slovíčko v českém jazyce, volení vhodné gramatiky po přemýšlení o správnosti atd.). (Zelinková, 2003)

### **2.3.5 PŘÍSTUP UČITELE**

Zvláště u žáků se SPU je zapotřebí vhodného přístupu učitele ve vyučování. Učitel by měl brát ohled na žákovy obtíže a dodržovat určité zásady v jeho výuce. Mezi takové zásady patří trpělivost a klidný přístup, vyrovnaný hlasový projev učitele, dostatek pochval, povzbuzení, ocenění za dobrou práci a snahu (dítě musí poznat, že mu učitel rozumí a že se na něj žák může spolehnout), nedopustit špatné učení žáka, výběr aktivit by měl být krátký a rozmanitý s následným uvolněním, vybrané metody ke klasifikaci by měly probíhat v první polovině vyučovací hodiny (nikoli však na úplném začátku). Učitel by měl být optimistický a věřit ve schopnosti žáků, měl by respektovat nutnost pohybového uvolnění a změnu polohy dítěte při práci. Všechny rušivé jevy by měly být vyloučeny. Žáka často nenapomínáme, ale účelně zaměstnáváme. Učitel by se měl zachovat profesionálně při opakovaných neúspěších

dítěte a neměl by dopustit, aby mělo pocity méněcennosti, ale ani pocit výjimečnosti při „jiném“ způsobu vedení, než jaké probíhá u ostatních žáků. Výkony žáka je nutné hodnotit objektivně, avšak s přihlédnutím k jeho poruchám. (Pechancová, Smrčková, 1998, s. 11)

Na další přístupy učitele v hodinách poukazuje M. Bartoňová ve své knize Kapitoly ze specifických poruch učení (2004, s. 58). Píše, že učitel by měl dítě posadit na místo, kde nebude rozptylováno, ale bude moci i relaxovat. Měl by také pro dítě zavést systém pravidel a odměn chování. Odměny jsou velice důležitým motivačním činitelem v přístupu k dětem s poruchami učení, například povzbuzování v různých aktivitách, které dítě uspokojí, v kterých je úspěšné, vedou k zvyšování jeho sebevědomí. Vhodné je využívat multifaktoriální přístup, k udržení pozornosti dětí využívat vizuální nápovědu pro správné chování. Měly bychom se zaměřit se na pravidelné opakování pokynů, napsání pokynů na tabuli. Dobří učitelé naučí děti pracovat s danými informacemi, podtrhovat důležité údaje, zvládat metody k ovládnutí pozornosti a chování. Při výkladu látky by měl učitel výklad přerušit s kontrolou, zda jej děti pochopily.

## **2.4 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA ŽÁKA S DYSLEXIÍ**

Zvolí-li si žák se SPU, nebo jeho zákonní zástupci, ve 3. ročníku výuku anglického jazyka, čelí různým překážkám, které v průběhu výuky nastávají vlivem specifické poruchy učení. Tak jako v českém jazyce mívají největší problémy dyslektičtí žáci, není tomu jinak v jazyce anglickém. Výhodou pro žáky s takovými problémy na 1. stupni ZŠ může být zaměření se v počátcích výuky cizího jazyka na konverzaci, která dyslektikům nedělá až takové potíže (Kocurová, 2000).

*„Většina dětí se SPU se na nový předmět těší. Nadšení převažuje v období, kdy vyučování má audiovizuální charakter, v hodinách se střídají říkadla, písničky, užívá se pohyb, kresba, obrázky. Obtíže narůstají v době, kdy se učitel opět vrací k tradičním způsobům výuky a zvyšují se nároky na žáka.“ (Zelinková, 2003, s. 161)*

### **2.4.1 DYSLEXIE V ANGLICKÉM JAZYCE**

Dyslexie se v anglickém jazyce projevuje obdobně jako v jazyce mateřském, tedy v českém jazyce. Obtíže v psaní i čtení mohou vznikat vlivem nedostatečně vyvinutého vnímání, řeči i dalších poznávacích procesů (viz oblasti v kapitole Reeducace ve výuce cizího jazyka). Trpí-li dítě více obtížemi, cizí jazyk se bude jevit pro dítě o to více náročnějším. (Zelinková, 2003)

Nejčastěji prožívané obtíže při osvojování cizího jazyka u dětí s dyslexií jsou následující: vzhledem k obtížím s dlouhodobou pamětí si obvykle nepamatují nově osvojená

slovíčka déle než 24 hodin; mají obtíže s časováním sloves; trvá jim neúměrně dlouho, než si uvědomí, o jaký slovesný čas se jedná; neslyší přízvuk; nemohou přijít na správný slovosled ve větě; při čtení u nich dochází k přesmykování písmen, komolení slov a dvojímu čtení; při psaní dochází také k přesmykování písmen, vynechávání krátkých slov či k fonetickému psaní (kdy žáci píší slova tak, jak je slyší); mají problémy v oblasti porozumění instrukcím; vzhledem k potížím v oblasti pravolevé a prostorové orientace se hůře orientují v textu, na stránce; problematičtější je u nich i vyhledávání slov ve slovníku; mají problémy rozdělit slova na slabiky; obtížně koncentrují svou pozornost; vyskytuje se u nich velmi nízké sebehodnocení, které se zpětně odráží v jejich výkonech (Hurtová, Strnadová, Šigutová, s. 4, 2006). Všechny výše uvedené obtíže mohou být založené na některé z poruch – porucha ve vývoji mateřského jazyka (fonologie, morfologie, gramatika, syntax, sémantika), fonematičtějšího sluchu (sluchová syntéza a diferenciacce slov), zrakové percepce (orientace v textu, na stránce), procesu automatizace (pamětné osvojení), rychlosti provádění kognitivních operací (zvýšená časová náročnost na pochopení a vypracování úkolu) (Zelinková, 2006, s. 26-29).

Při výuce anglického jazyka u dyslektických žáků je potřeba vybírat vhodné metody pro osvojování vědomostí a dovedností žáků se SPU. Při výběru metody záleží na několika faktorech: SPU žáka, respektování zásad vyučování a učení, osobnosti učitele a jeho zkušenostech (Zelinková, 2006). Mezi takové metody patří komunikace, mluvní pohotovost, výslovnost, rozšiřování slovní zásoby, zvládnutí gramatických kategorií, čtení a psaní.

Komunikace a mluvní pohotovost jsou hlavním cílem vyučování cizím jazykům. Žáci se postupně učí myslet v angličtině bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladů. V běžných situacích (pozdravy, poděkování, opakující se pokyny, omluvy) je používání cizího jazyka bez překladů samozřejmé. Vyjádření učitele musí být jasná a stručná. Pro dyslektiky je problémem vybavování i dobře známých pojmů a pracovní paměť žáka. (Zelinková, 2006, s. 85) Přednost v tomto případě má plynulý ústní projev. K této metodě je dostupná spousta zajímavých učebních materiálů. Jak uvádí B. Pechancová a A. Smrčková ve své knize Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny (1998), můžeme na trhu najít z učebnic například Stepping Stones, Project English, Tip Top nebo Chatterbox. V učebnicích lze nalézt rozhovory a krátké dialogy, tabulky, křížovky, osmisměrky a doplňovačky, skupinové a třídní hry a soutěže (Pechancová, Smrčková, s. 15, 1998). Kromě těchto cvičení lze v hodinách ke komunikaci využít myšlenkové mapy, dramatizace na blízká témata, vyprávění dle obrázků aj. (Zelinková, 2003)

Výslovnost a psaná podoba slova se v anglickém jazyce od češtiny výrazně liší. Přesto v obou případech můžeme říci, že se dá značným problémům s artikulací předejít, nebo tyto problémy alespoň zmírnit, vhodným rozvíjením sluchové percepce, jemné motoriky a pohybové koordinace (Zelinková, 2003). V cizím jazyce platí pravidlo, že žáci s dyslexií potřebují dané slovo či výraz slyšet opakovaně, aby byli schopni jej sami správně reprodukovat. A taktéž je nutné u žáka s obtížemi, aby sám slovo opakoval několikrát. Ne vždy však můžeme být úspěšní, že žák dokáže vyslovovat správně. Správnou výslovnost lze podporovat poslechem zvukových nahrávek s opakováním, říkadly, básničkami, písničkami, kartičky s dvojicemi hlásek – žák ukazuje kartičku s hláskou podle toho, jakou učitel ve slově řekl (například „ə“). (Zelinková, 2006, s. 86)

Pechancová a Smrčková o rozšiřování zásoby uvedly: *„Budování a rozvíjení slovní zásoby žáků je jedním z hlavních úkolů učitelů cizího jazyka. Je známo, že žáci by si měli slovní zásobu osvojovat na základě kontextu a ve spojení s činností, obrázkem, emotivním zážitkem, apod., jež napomáhají dobrému zapamatování.“* (Pechancová, Smrčková, 1998, s. 25-26) S nimi souhlasí i O. Zelinková (2006). Doplnuje, že pro žáka s dyslexií může být obtížné si výraz či slovo vybavit v českém jazyce, natož si ho potom spojit s anglickým slovíčkem. Nehledě na to, že někdy je problém k anglickému slovu najít vhodný český ekvivalent.

Každý dyslektický žák trpí jinou mírou obtíží. Proto ani nelze říci, do jaké míry je schopen zvládat gramatické jevy v anglickém jazyce. Pokud je porucha závažnější, zřejmě nezbyvá nic jiného, než aby se žák učil drilem (Zelinková, 2006). Existují doporučení pro učitele, jakým způsobem vysvětlovat gramatiku. Začínáme-li vysvětlováním, je vhodné vždy nejprve uvést příklad, později pravidlo. Neměli bychom se odebírat od jednoho jevu k jiným. Vše se doporučuje znázorňovat. Je třeba gramatické kategorie opakovat v různorodých cvičeních a situacích. U dyslektiků bychom měli tolerovat některé chyby, opravovat jen ty, které narušují smysl sdělení (Janíková in Zelinková, 2006). Jako vhodné pomůcky pro výuku gramatiky nejen dyslektiků uvádí O. Zelinková (2006, s. 89) *gramatické přehledy a barevně odlišené slovní druhy*.

Výuku čtení v angličtině by měl uvážlivě učitel volit podle druhu specifické poruchy žáka. Může využít, tak jako využívají učitelé v cizích zemích mluvících anglickým jazykem, jedné ze dvou metod. Globální metoda je metodou poznávání a čtení celých slov. V anglickém znění můžeme metodu hledat pod názvem „Look and say“. Žák si zapamatovává slova jako celky, nejčastěji na základě propojení slov s obrázkem. Vybíráme takové výrazy, které jsou jednoduché, běžné a dětem blízké. Z hlediska tohoto postupu výuky lze vyvodit, že

pro žáka se SPU (hlavně dyslektika) je nejlepší variantou vést přehled slovní zásoby tvorbou vlastního obrázkového slovníku (Zelinková, 2003). Zelinková (2006) však upozorňuje, že pokud se dítě ve škole učí číst globální metodou, dochází k nepochopení stavby slov, a pokud má dítě číst jiný tvar slova obohacený například předložkou či příponou, učí se celé slovo jako nové a nehledá spojitosti již se slovem známým. Doporučuje se proto čtení začínat analyticko-syntetickou metodou. Ta probíhá nejprve čtením po slabikách, pak ze slabik a hlásek žáci skládají slova. Dochází tak lépe ke vnímání slova, pochopení jeho stavby, k dekódování a k vhodnému propojení čteného se psaním (Zelinková, 2003). Pokud chceme po dítěti, aby porozumělo čtenému textu, zdá se, že užitečnější je v tomto případě číst globálně, neboť nedochází k obtížné analýze a syntéze slov, která žáka vyčerpá natolik, že nemá síly poté textu porozumět (Zelinková, 2006). Nelze tedy nakonec s určitostí říci, kterou metodu je vhodnější vybrat. Pechancová a Smrčková doporučují spíše globální metodu. Jak samy uvádí, anglická slova čtená mají jinou podobu než slova psaná, nebylo by tudíž dobré děti učit dovednosti číst po slabikách. Naproti tomu Zelinková (2006) vyzdvihuje více metodu synteticko-analytickou, kde žák pochopí stavbu slova, díky níž poznává slova další, ať už jde o stránku fonetickou či grafickou.

Psaní je úzce spojené se čtením. Ve výuce nejen angličtiny znamená hlavně tvořivé psaní, opisy, přepisy a diktáty. Při každé z uvedených způsobů psaní se zapojují jiné psychické funkce. To má u dyslektických dětí za důsledek rozdílnost ve výsledcích. V opisu, který bývá uváděn jako jedna z nejsnazších forem psaní, chybují ti dyslektici, kteří mají problémy se zrakovým vnímáním, koncentrací pozornosti a nedokážou plně porozumět významu slova či věty. Pak opis pro takové žáky postrádá významu. Při přepisu mají problémy dyslektičtí žáci, kteří nesprávně nacvičovali psaní, plně neporozuměli ani si předem nepřečetli opisovaný text. Učitelé by měli být důslední, aby vedli žáky k vlastní kontrole napsaného. Dostatek času na psaní je v každém případě nutností (Zelinková, 2006). Diktáty Zelinková (2006) popisuje jako činnost, kterou se učivo či dovednosti automatizují a ověřují. Doporučuje však více využívat jiná cvičení, jako jsou doplňovačky v textu, k obrázkům, rozvíjení vět, spojování do vět a jiné. Existují různé postupy pro určitou formu psaní. K osvojování pravopisu slouží metoda „*The Look-Cover-Write-And Check Routine*“ zaměřující se na využití zrakové a kinestetické paměti. V českém překladu zní „Podívej se-Zakryj-Napiš-Zkontroluj“. Již samotný název vypovídá o postupu. Žák se podívá na slovo, zopakuje nahlas slyšené dané slovo, zapamatuje si ho i v psané podobě. Pak si jej zakryje a napíše ho za doprovodu hláskování jednotlivých písmen. Mělo by dojít k následné kontrole napsaného slova žákem samotným tak, že napsané porovná s původně daným. Pokud dítě

chybovalo, celý postup probíhá znovu od začátku. Při vyučování pravopisu užíváme nejčastěji slova, která se rýmují, kdy dochází ke změně jednoho písmena či hlásky a ke změně významu. Přejít k stavbě slova, kdy obměňujeme předpony, přípony, zavádíme slova složená (Pechancová, Smrčková, 1998). Psaní souvislého textu představuje obtíže už v mateřském jazyce. Žáci s dyslexií mají problémy s řazením událostí při vyprávění i všeobecně s organizací textu. Proto je nutné s touto činností žákům pomoci nejen tím, že vybíráme ke psaní dětem blízká témata. Zelinková (2006) uvádí ve své knize aktivitu, kdy žák řadí správně za sebou rozházené věty dopisu. Následně po správném složení píše dle vzoru dopis svůj. Učitel by měl respektovat volbu žákova písma (psacího nebo tiskacího) podle toho, které mu nejvíce vyhovuje v rychlosti psaní i v následné čitelnosti. Při výuce psaní můžeme využívat i dalších metod, které jsou často zaměřené na více oblastí ve čtení i psaní. (Zelinková, 2006)

#### **2.4.2 UČEBNICE DO VÝUKY ANGLIČTINY NA 1. STUPNI ZŠ**

Nabídka učebnic se se zvyšujícími požadavky na učení se cizím jazykům neustále zvyšuje. Kromě učebnic k užití v běžných třídách lze zakoupit na českém trhu učebnice pro dyslektiky. (Zelinková, 2006)

Kvalitní učebnice by měla obsahovat didakticky vymezené cíle, odpovídá obsahem, metodami i funkcemi současné výuce. Důležitými aspekty jsou srozumitelnost, výstižnost, zajímavost a přehlednost. (Nezvalová, 1995) Tento kutikulární dokument slouží k předávání učiva a učí žáky s ním pracovat jako se zdrojem informací. Kdy a jak použít učebnici ve výuce? Závisí vždy na učiteli. Volí si vhodnou dobu k užití dle stanovených cílů v daném předmětu (pozn. autora: v našem případě v anglickém jazyce). (Kalhous a kol., 2002)

Vybíráme-li učebnici anglického jazyka, měli bychom se soustředit na její strukturu. Kromě hlediska vhodnosti učebnice pro žáky se specifickými poruchami učení sledujeme její výkladovou a nevýkladovou část. Výkladovou částí v učebnici je učivo psané v textu. Může se jednat o základní informace, doplňující informace či poznámku, vysvětlivku. Hledáme-li obsah nevýkladové části, máme na mysli způsoby osvojování učiva. Může probíhat za pomoci otázek, úkolů, cvičení, zadání samostatné práce, fotografií, obrázků, grafů. K této nevýkladové stránce se řadí i obsah, rejstřík a seznam literatury v učebnici. (Nezvalová, 1995)

Průcha ve své knize *Moderní pedagogika* (1997) zveřejňuje výzkumy, které ukazují velké využití učebnic ve výuce i v samotné přípravě učitelů na vyučování. Největší procentuální zastoupení ve využití učebnic měly hodiny anglického jazyka. Dodnes však není jasně specifikováno do jaké míry učebnice využívat.

Pechancová a Smrčková (1998) uvádí některé učebnice angličtiny užívané v současnosti učiteli na 1. stupni základní školy: „Stepping stones“ od nakladatelství Orbis Pictus, „Tip Top“ od nakladatelství Macmillan Publishers, „Project English“ a „Chatterbox“ od nakladatelství Oxford University Press. Jako učebnice angličtiny pro dyslektiky zmiňuje Zelinková (2006, s. 115-116) „Angličtina 1, 2, 3“ od nakladatelství Tobiáš, „Angličtina pro 4.-9. ročník“ od nakladatelství Angličtina Expres, „Start with Click“ a „Way to Win“ od nakladatelství Fraus.

### **2.4.3 MATERIÁLY A POMŮCKY VE VÝUCE ANGLIČTINY DYSLEKTIKŮ**

Výběr materiálů a pomůcek k výuce anglického jazyka je velmi důležitý. Měly by pomáhat při vysvětlování konkrétního významu, vyvolávají zájem o učení se jazyku a zvyšují pozornost žáka, jsou výbornou motivací ve výuce, poskytují formu zábavy při vyučování. Dostupnost materiálů je vstřícná, je však nutné je upravovat tak, aby vyhovovaly žákům v konkrétní vyučované třídě či skupině a aby byly zaměřené na cíl, který chceme naplnit. (Dunn, 1994)

Jak už jsme v dřívějších kapitolách zmiňovali, je přímo žádoucí u žáků ve výuce zapojovat co nejvíce smyslů. U dyslektiků to platí obzvláště. Vždyť člověk se učí z 80% zrakem, z 12% sluchem, z 5% hmatem, z 3% ostatními smysly. Z toho vyplývá, že materiály užívané ve výuce angličtiny děti bez jakýchkoli poruch učení jsou pro dyslektické žáky stejně tak dobré jako pro děti bez potíží, pokud se zaměřují na konkrétní smysly, hlavně na vizuální vnímání. (Kalhous a kol., 2002)

Učitelé mohou do svých hodin zařazovat materiály a pomůcky navrhované v metodických příručkách ke konkrétním učebnicím, přizpůsobovat je k potřebám žáků, kopírovat je. Dalšími zdroji, které však bývají náročnější na přípravy učitele, jsou vlastní vytvořené materiály, mezi které lze řadit například obrázky, karty (k aktivitám jako jsou „přičad“, „pojmenuj“, „roztříd“ atd.), loutky, plakáty, grafy, tabulky. V hodinách nejen anglického jazyka využívají učitelé reálné věci, audiokazety, videokazety, počítačové programy, zpětné projektory (Slattery, Willis, 2001). Zelinková (2003) doplňuje již zmíněné pomůcky nejen pro dyslektiky o sešit obtížných slov, kam si žáci zapisují slova, která jim dělají problémy, a vrací se k nim; používání barev jako zvýraznění spojitostí v učivu, důležitých stránek, snadnější orientaci aj. Skalková navíc ve své knize *Obecná didaktika* (1999) poukazuje na hlubokost významu používání školních tabulí.

Pokud bychom chtěli uvést některé konkrétní příklady pomůcek a materiálů vhodných do výuky anglického jazyka dyslektiků, poukážeme na Zelinkovou (2006), která nabízí *Obrázkový slovník* od nakladatelství Tobiáš (dodáván k učebnicím Angličtina 1, 2, 3), *Jazyky*



*bez bariér* – výukový počítačový program pro dyslektiky, časopis *UFIN* plný zábavných činností (křížovek, omalováněk, doplňovaček aj.).

#### **2.4.4 CVIČENÍ A HRY VE VÝUCE ANGLIČTINY DYSLEKTIKŮ**

Nejen pedagogům je ve výuce doporučováno pokud možno využít všech smyslů. To se nám může podařit, budeme-li používat více způsobů učení a různě je kombinovat. Příkladem je užití obrázků a jejich přiřazování ke slovíčkům nebo spojování slovíček s věcmi reálného života, lze využívat i aktivity dětí například při učení se nové básně, písně, říkadla, při kreslení obrázků atd. Tak posilujeme audiovizuální činnosti v našich hodinách, které by neměly ve výuce obzvláště dyslektiků chybět. (Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006)

Hra nejen zpestří stavbu hodiny, ale slouží jako zábavná forma vědomého i nevědomého (přirozeného) učení se a opakování již naučeného. Dochází tak k snadnějšímu pochopení jednotlivých prvků učiva, k zvýšení pozornosti a udržení koncentrace dítěte. Výhodou je využití různých dovedností ve hře (čtení, psaní, poslech, mluvení atd.). Chceme-li vytyčit hry, které pomáhají hlavně dyslektickým žákům, pak zmiňme hry na rozvoj slovní zásoby a na procvičení pravopisu slov, jazykové hry. (Pechancová, Smrčková, 1998)

Jako hry na rozvoj slovní zásoby uvádíme např. pexeso (jmenování obrázků na kartách), řady barev (děti skládají pastelky v pořadí dle diktovaných barev), bingo (žáci musí otočit všechny své obrázky před sebou podle diktování učitele; kdo první otočí všechny obrázky, zvolá „bingo“), hra „Ano-Ne“ (učitel zadá téma slovní zásoby – např. zvířata; žáci se ptají učitele či vybraného žáka popisnými otázkami tak, aby mohl odpovídat ano/ne; otázkami by měli žáci zjistit, co učitel či vybraný žák měl z tématu na mysli). (Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006)

Náročnější pro dyslektiky bývají hry zaměřené na psaní. Patří sem osmisměrky, křížovky, ale také psaní a kreslení do písku, spolužákovi na záda, hra Na špióna (děti vyhledávají v textu slova začínající na písmeno, které určil učitel), Hláskující žralok (hra obdobná Šibenici; žáci hádají písmenko, které se skrývá ve slově, které mají na konci hry uhodnout).

K jazykovým hrám řadíme popis obrázků (ostatním ve třídě, ve skupině) s hádankou (ostatní žáci hádají, který z nabízených obrázků odpovídá popisu), příběh na pokračování (učitel zadá úvodní znění vyprávění, dále každý žák vymyslí vhodnou větu, která utváří celý příběh), pantomima (žáci popisují předváděnou činnost), Myslí si věc (žák si vybere určitou věc ve třídě a napoví ostatním prvním písmenem názvu, ostatní se otázkami doptávají na charakter věci, dokud nejsou schopni daný předmět uhodnout), hod kostkami (žáci hází hracími kostkami a jmenují jednotlivá čísla; hody ve dvojicích mohou čísla sčítat či odčítat a

určovat výsledek), hraní rolí (učitel rozdělí žákům role a zadá scénář, žáci se snaží děj inscenovat).

Her do výuky cizích jazyků je nepřeberné množství a existuje spousta dostupných zdrojů, které tyto hry nabízí. Učitelé si mohou sami vymýšlet takové hry, které se zaměřují na užití právě probíraných jevů a hlavně respektují obtíže žáků se SPU. Taktéž mohou hry tvořit sami žáci. (Průcha, 2004)

Cvičení definujeme jako nácviky úkonů, činností jejich opakovaným a opravovaným vykonáváním, vedoucí ke zdokonalení a k dovednostem (Šturma, 1993, s. 56). Cvičením se může stát i samotná hra, kdy zábavnou formou procvičujeme daný problém. Pokud mluvíme o písemné formě cvičení, tu nalézáme v cvičebnicích, tedy pracovních sešitech určených k procvičení či samostatné činnosti žáků. (Kalhous a kol., 2002)

## SHRNUTÍ

Než se začneme zabývat praktickým zkoumáním diplomové práce, shrneme teoretickou část, kterou jsme se zabývali. Cílem bylo zaznamenat teoretická východiska pro zpracování praktické části.

V úvodu jsme si uvedli stručný vstup do diplomové práce. Seznámili jsme se s tématem, kterým se budeme zabývat, a důvodem zájmu o vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka se zaměřením na 1. stupeň základní školy. Popsali jsme si, co bude obsahem celé práce. V počátcích jsme zmínili klíčové dokumenty pro vzdělávání žáků v oboru anglického jazyka a vzdělávání žáků se SPU. Poté následoval teoretický vhled do specifických poruch učení. Zde jsme SPU klasifikovali, dověděli jsme se o možnostech, způsobu a významnosti práce se žáky se zmíněnými obtížemi. Další kapitoly se zabývaly samotným vzděláváním žáků s poruchami učení. Mluvili jsme o obecném vhledu do tohoto tématu i vhledu vzhledem k výuce anglického jazyka. Důležité však pro nás byly kapitoly zabývající se stránkou vyučování angličtiny žáků se SPU a využití učebnic, pracovních sešitů a dalších pomůcek, materiálů a činností ve výuce anglického jazyka. Tato uvedená teorie byla stěžejní pro zpracování výzkumné části, kterou se budeme zabývat následně. Zde zmíníme jednotlivé metody výzkumu, jejich zaměření, podmínky realizace a postup jejich uskutečňování.

### 3 METODY VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce se zabýváme výukou angličtiny žáků se specifickými poruchami učení. Předpokladem teorie je, že nejrozšířenější poruchou učení ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy je dyslexie. Zkoumali jsme pravdivost tohoto výroku za pomoci průzkumu. Průzkum se skládá z první části dotazníku rozeslaného emailem na základní školy v západních Čechách. V druhé části dotazníku, která byla realizována stejným způsobem jako část první, bylo cílem zjistit s jakými učebnicemi, případně jejich dalšími komponentami, a materiály a pomůckami učitelé na 1. stupni základní školy pracují ve výuce angličtiny dyslektických žáků.

Druhou částí praktického zkoumání je analýza učebnice anglického jazyka na 1. stupni základní školy vybrané na základě četnosti výskytu ve vyplněných dotaznících, které jsou první výzkumnou metodou diplomové práce.

#### 3.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

První metodou, kterou jsem zvolila pro naplnění praktické části diplomové práce, je dotazník (viz Příloha č. 2). Obsah dotazníku je rozdělen na 2 části. První část zkoumá, které ze specifických poruch učení se nejvíce vyskytují v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Druhá část částečně navazuje na výsledky první části. Zkoumá, které učebnice učitelé ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ využívají a jaké materiály a pomůcky jsou užívány při výuce angličtiny nejčtenější SPU na 1. stupni ZŠ. Přesné znění otázek obou částí dotazníku a jejich podobu lze nalézt v přílohách diplomové práce.

Plánem výzkumu je rozeslat dotazníky ředitelům na vybrané základní školy s prosbou o předání učitelům angličtiny na 1. stupni základní školy. Dotazování budou učitelé na základních školách na území západních Čech. Kontakty na jednotlivé školy jsou vyhledány za pomoci internetového vyhledávače [www.google.com](http://www.google.com). Podmínkou mého výběru základní školy je přítomnost 1. stupně s výukou angličtiny. Obesláno bylo v polovině března 2013 celkem 43 škol, z kterých se mi vrátilo od učitelů angličtiny pouze 24 dotazníků, tj. 56% úspěšnost návratnosti. Druhou část dotazníku jsem rozesílala emailem již konkrétním učitelům, kteří mi poslali zpět vyplněnou první část. Druhou část dotazníku jsem rozesílala emailem již konkrétním učitelům, kteří mi poslali zpět vyplněnou první část. Všech 24 pedagogů odpovědělo. Realizaci dotazníků pomocí elektronické pošty jsem volila s předpokladem časové nenáročnosti na vyplnění a navrácení zpět.

Díky dotazníkovému šetření můžeme zjistit, která ze specifických poruch je ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ nejčastější, a taktéž se lze dopracovat k výsledku nejčastěji používaných učebnic.

### 3.2 ANALÝZA UČEBNICE

Výběr učebnice k analýze proběhne na základě četnosti výskytu učebnice, které uvádí učitelé v dotaznících. Při rozboru budeme sledovat vhodnost učebnice vzhledem k dyslektickým žákům a jejich potřebám učení. Stanovili jsme si kritéria, která nás dovedou k odpovědi na hlavní otázku výzkumu „*Zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků?*“. Mezi ně patří:

1. *Jakým způsobem je uveden výklad nového učiva v učebnicích?*
2. *Jaká cvičení vhodná pro dyslektiky z hlediska multisenzoriálního přístupu a využitých školních dovedností tyto učebnice a pracovní sešity zahrnují?*
3. *Je v učebnicích a pracovních sešitech dostatek obrázkových příloh a fotografií podporujících výuku žáků s dyslexií?*
4. *Jsou učebnice či pracovní sešity podpořeny audionahrávkami a videonahrávkami vhodnými pro dyslektiky?*
5. *Je v učebnicích nebo pracovních sešitech přehled gramatiky?*
6. *Jak jsou vedeny slovníky v učebnicích či pracovních sešitech?*

V analýze učebnice se nejprve zaměříme na způsob výkladu učiva. Navážeme průzkumem jednotlivých cvičení v učebnici a jejich zaměření vzhledem k využití smyslů žáka, tak jak je vnímá multisenzoriální přístup k vyučování a učení. Budeme se zabývat hlavně smysly zraku, sluchu, hmatu a pohybem (kinestetickým vnímáním). Stejná cvičení budeme pozorovat vůči využití školních dovedností. Těmi rozumíme čtení, psaní, mluvení a pohyb. Stejně jako učebnici budeme vyhodnocovat v těchto ohledech i pracovní sešit příslušný dané učebnici. Nezbytné k naplnění jednoho z daných kritérií bude prozkoumat obrazovou přílohu v obou položkách. Budeme sledovat její množství, styl provedení a zařazení k úkolům. Podíváme se na dostupnost takových médií, která by se dala využít při práci s učebnicí i pracovním sešitem jako doplněk. Zaměříme se na přítomnost shrnutí gramatiky v uvedených učebních pomůckách a budeme v nich hledat přehled slovní zásoby, jakým způsobem je nabídnut.

V této kapitole jsme se seznámili s jednotlivými metodami výzkumu a jejich postupem realizace. Nezapomněli jsme je doplnit o průzkumné otázky. Zmínili jsme, co je jejich cílem. Nyní se seznámíme s výsledky celého zkoumání.

## 4 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

Uveďme si výsledky dotazníkového šetření, které probíhalo na 1. stupni základních škol, a analýzy vybrané učebnice doplněné mými komentáři. Jednotlivá vyhodnocení doprovází přehledné grafy a tabulky. V průběhu této kapitoly se budeme zabývat některými dalšími komponentami dostupnými k učebnici. Na závěr každé metody shrneme naše praktické zkoumání.

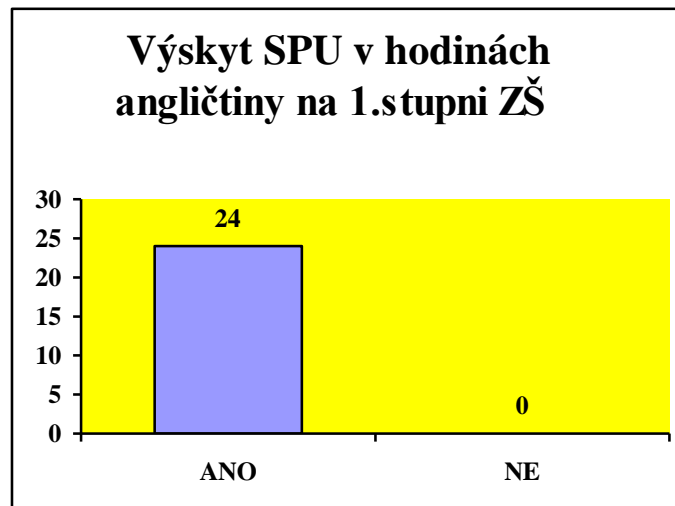
### 4.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budeme zabývat průběhem a výsledky zkoumání za pomoci dotazníku. Budeme uvádět dotazníkovou otázku po otázce. Všechny průzkumné otázky doplňují grafy s výslednými hodnotami. Nezapomeneme každou otázku interpretovat a okomentovat.

#### 1. část dotazníku

Otázka 1: *Jsou ve Vašich hodinách anglického jazyka integrováni žáci 1. stupně ZŠ se specifickými poruchami učení (dále jen SPU)?*

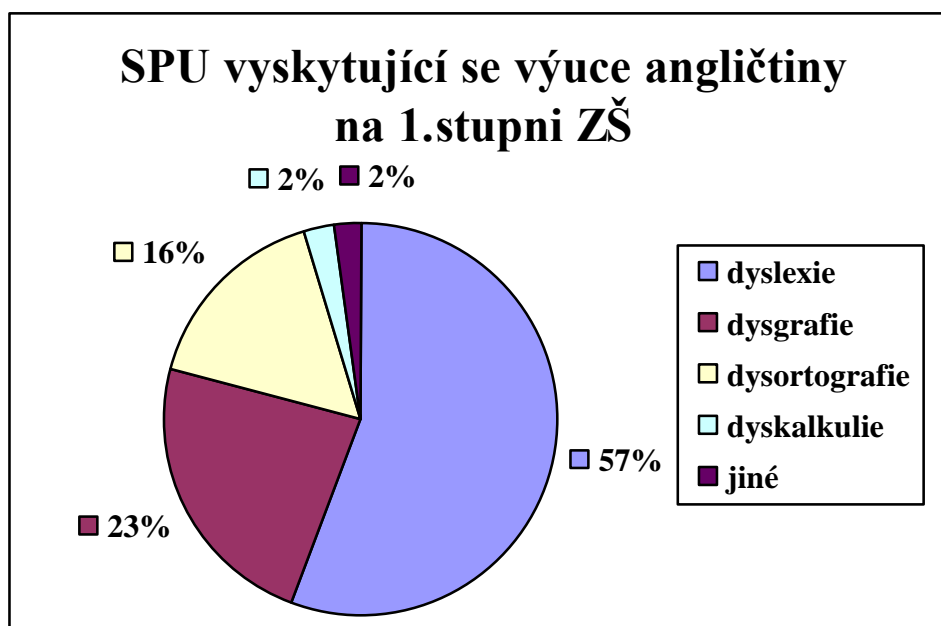
Graf č. 1



Jak je patrné z grafu č. 1, ve všech 24 navrácených dotaznících učitelé u první otázky vybrali možnost *a. ANO*. Žádný dotazovaný nevybral možnost *b. NE*. 100% volba kladné odpovědi mě utvrzuje, že integrace žáků se SPU v České republice je hojně využívána a málokterý, možná dokonce žádný učitel se v dnešní době neseťká s výukou žáků, kteří nejsou těmito poruchami zastiženi.

Otázka 2: Vyberte, případně uveďte prosím konkrétní SPU Vašich žáků.

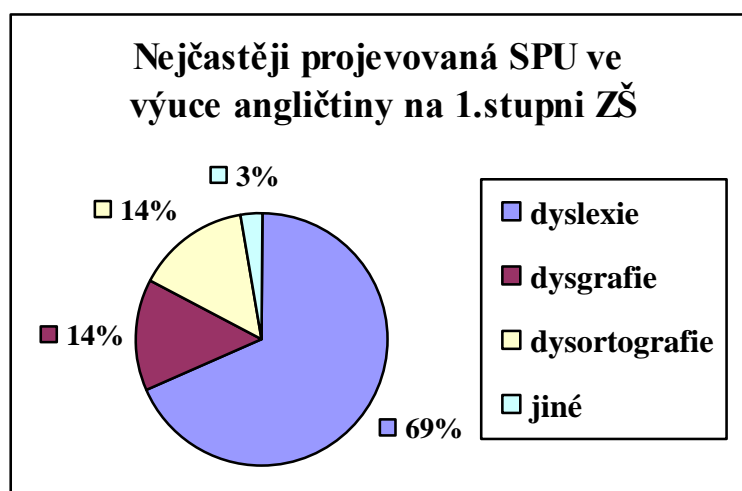
Graf č. 2



V druhé otázce vybírali učitelé z možností dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, jiné. V možnosti „jiné“ mohli uvádět SPU, které nebyly v nabídce. Možnost „dyslexie“ vybralo celkem 24 učitelů. „Dysgrafie“ zaškrtnulo 10 dotazovaných. „Dysortografie“ čítala 7 výběrů. „Dyskalkulie“ zaškrtnul 1 učitel. V kategorii „jiné“ se objevila jediná odpověď doplněná poznámkou *vady řeči*. Výsledky procentního zastoupení SPU ve výuce angličtiny ukazuje graf (Graf č. 2). Někteří dotazovaní zaškrtnuli více možností. To jsem zohlednila při vyhodnocování a zadala jsem všechny možnosti do uvedených počtů. Během hledání odpovědí se mi ukázalo, že většina učitelů se ve svých hodinách setkává s vícero poruchami učení, jen někteří respondenti uvedli pouze výběr jedné možnosti SPU.

Otázka 3: Se kterou z výše uvedených SPU se setkáváte nejčastěji? Prosím uveďte.

Graf č. 3

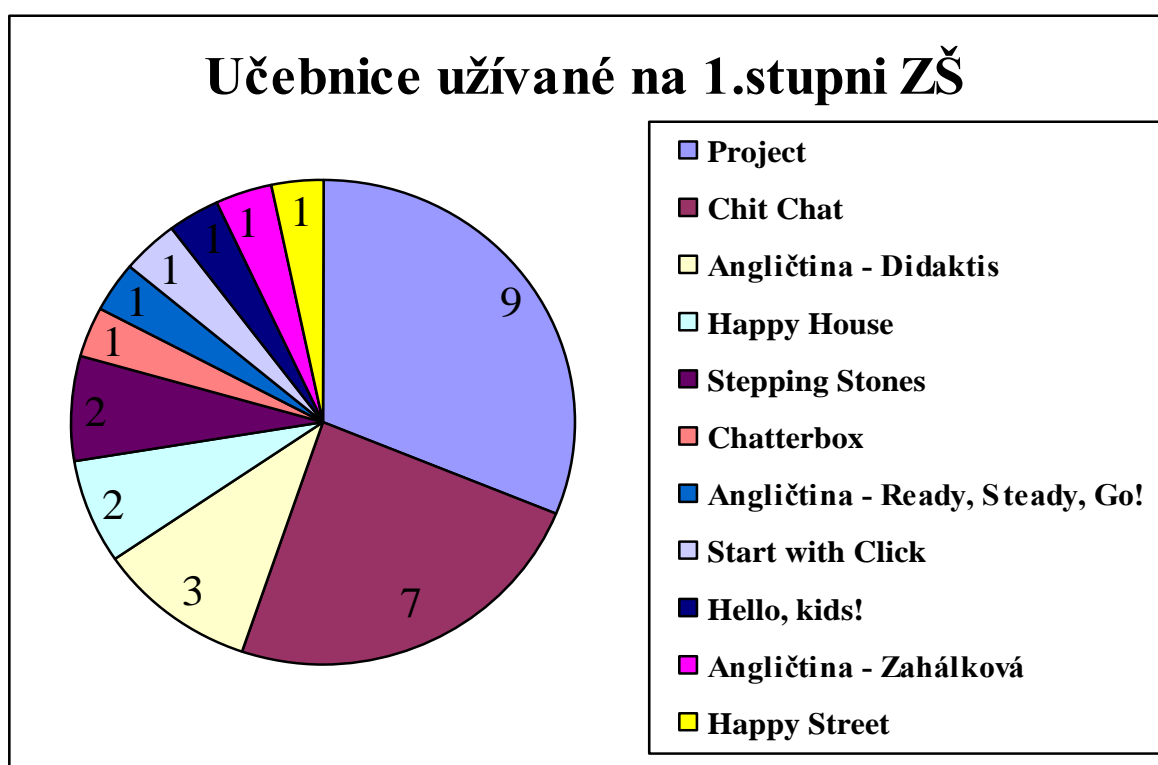


Zhodnotme graf č. 3. Nejčastěji projevovanou poruchou, kterou dotazovaní zaznamenali, byla dyslexie, která skýtala 69%. O další místa v pořadí dle počtu projevovaných SPU se dělí dysgrafie s dysortografií. Obě zaujímají stejný podíl 14%. Jedna odpověď zněla „vady řeči“. Je uvedena v možnosti „jiné“, kde znamená 3% ze všech uvedených SPU. Očekávala jsem, že v této odpovědi budou učitelé odpovídat jednoslovně. Někteří však uváděli specifických poruch učení více. Výsledek této otázky se odrážel ve tvorbě druhé části dotazníku. 1. část spolu s 2. částí dotazníku zhodnotíme na konci dotazníkového šetření.

## 2. část dotazníku

Otázka 1: *Uveďte, prosím, podle kterých učebnic a pracovních sešitů učíte anglický jazyk na 1. stupni ZŠ (autor, název, nakladatelství, rok vydání, příp. ISBN).*

Graf č. 4



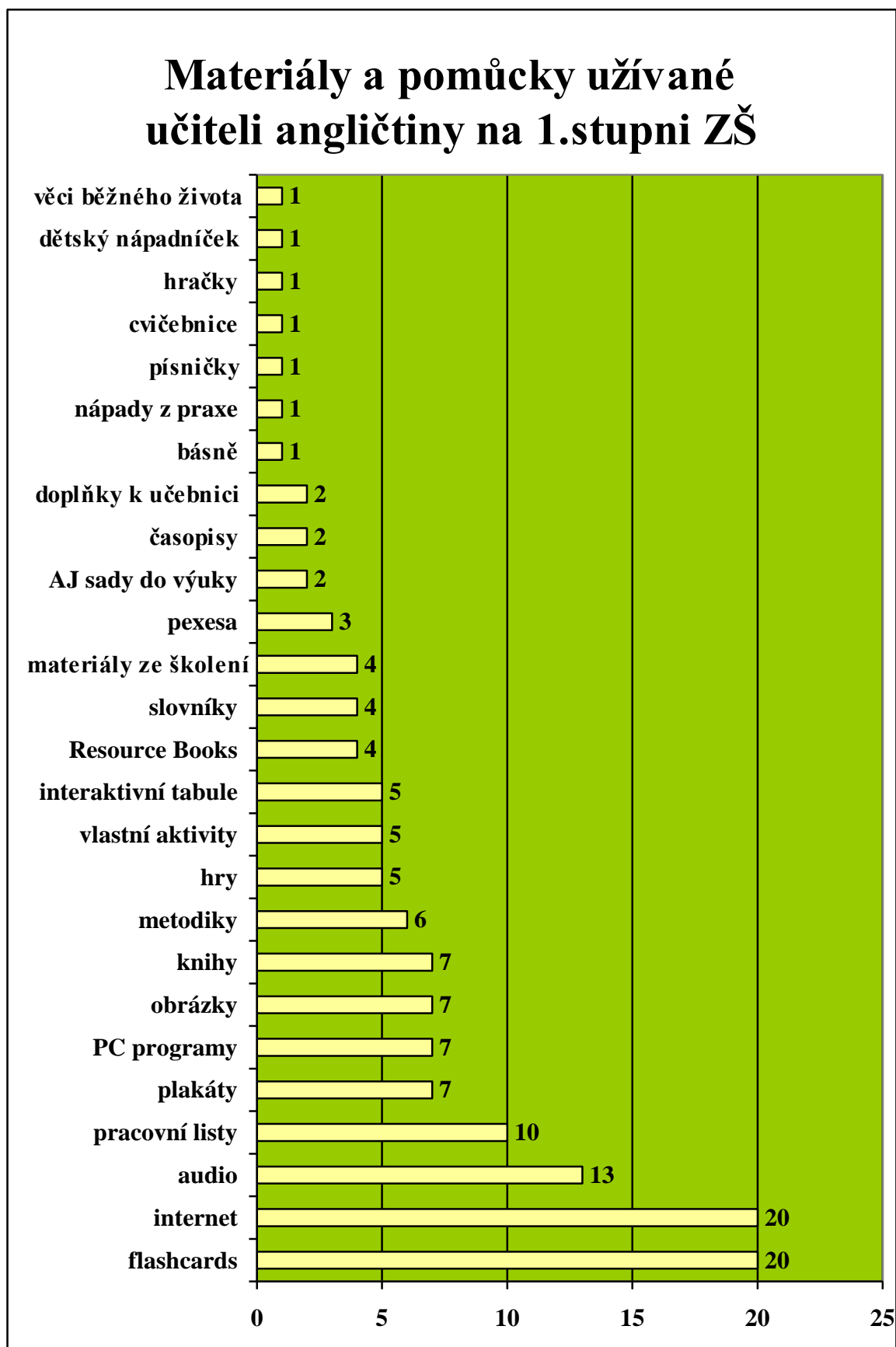
Z grafu č. 4 jsou patrné druhy učebnic, které učitelé angličtiny na 1. stupni ZŠ používají ve výuce. Nejvíce respondentů (9) uvedlo učebnici Project. O dva méně uváděli Chit Chat. 3 dotazovaní používají ve výuce učebnice Angličtina od vydavatelství Didaktis. Po 2 uváděli učitelé učebnice Happy House a Stepping Stones. Vždy 1 učitel učí podle učebnic Chatterbox, Angličtiny – Ready, Steady, Go!, Start with Click, Hello, kids!, Angličtina od Zahálkové a Happy Street. Ačkoli v otázce byla zmíněna učebnice i pracovní sešit, většina učitelů uváděla pouze učebnice. Z toho důvodu jsem danou otázku zpracovala pouze s ohledem na učebnice.



Ne vždy byly odpovědi úplné, někteří dotázaní uváděli pouze název učebnice, název učebnice a autora, případně rok vydání nebo nakladatelství. Úplná odpověď se vyskytovala jen ve výjimečných případech. Z toho důvodu jsem respektovala různé roky vydání, pokud ostatní složky odpovědi souhlasily, a uvedla jsem do výzkumu pouze názvy učebnic, které učitelé uvedli. Nějací učitelé zmiňovali více publikací, které využívají. Zahrnula jsem je do uvedených výsledků.

*Otázka 2: Uved'te, prosím, výběr materiálů (knihy, obrázky, karty, věci z běžného života atd.) doplňujících Vaši výuku anglického jazyka žáků s dyslexií na 1. stupni ZŠ. Které zdroje pro získání těchto materiálů využíváte?*

Graf č. 5



Jak můžeme v grafu č. 5 vidět, nejvíce učitelé používají ve svých hodinách anglického jazyka flashcards (20 učitelů), nebo-li různé druhy karet, a internet jako zdroj materiálů pro dyslektiky (20 pedagogů). Pod názvem „audio“ se ukrývají CD a audiokazety dodávané k učebnicím nebo jiné vhodné k výuce angličtiny (užívá 13 respondentů). Pracovní listy volí do výuky 10 pedagogů. V plakátech (7), obrázcích (7) a hrách (5) jsou zařazeny vlastní tvorby učitelů, jednotlivé materiály dodávané v učebnicové sadě nebo jiným způsobem dostupné. 7 vyučujících používá v hodinách angličtiny PC programy a knihy, 6 jich využívá metodiky. O vlastní aktivity obohacuje výuku 5 vzdělavatelů, 5 učitelů pracuje s interaktivní tabulí. Vždy 4 pedagogové doplnili jako odpověď Resource Books, slovníky a materiály ze školení. 3 respondenti uvádí využití pexesa. Po 2 se dělili učitelé v AJ sadách do výuky, časopisech a doplňkách k učebnici. Vždy 1 dotazovaný uvedl básně, nápady z praxe, písničky, cvičebnice, hračky, dětský nápadník a věci běžného života. V dotaznících se vyskytovaly konkrétní názvy materiálů, proto bylo nutné dohledat, o jaký materiál se jedná a zařadit je do zmíněných výše. Vyhledávání jsem učinila pomocí internetového vyhledávače [www.google.com](http://www.google.com). Jak je z odpovědí na druhou otázku vidět, učitelé využívají široké spektrum zdrojů, materiálů a pomůcek do výuky angličtiny dyslektiků na 1. stupni ZŠ.

Dotazník jsem vybrala jako metodu zkoumání, která umožní jednoduché získání podkladů k výzkumu. Vytvořila jsem v něm pro respondenty otázky otevřené, na které mnohdy šlo odpovědět jednoslovně, i uzavřené z důvodu časové nenáročnosti i přehlednosti. Přesto, i když jsem žádala učitele o vrácení vyplněných dotazníků do 3 týdnů od obdržení, se mi některé vracely ještě o několik dní později. Došlo také k nenaplnění mého předpokladu vyšší návratnosti a odpovědělo pouze 24 respondentů ze 43 škol v západních Čechách. Je pravděpodobné, že kdyby odpovědělo více učitelů, mohli bychom dojít k odlišným závěrům dotazníkového průzkumu.

Před zpracováním dotazníků jsem nejprve letmo prohlédla jejich obsah. Utvořila jsem si tak představu, jakým způsobem budu dotazníky zpracovávat a vyhodnocovat. V první části jsem volila výpis možných odpovědí a doplňovala jejich výskyt čárkováním. Došla jsem tak k počtům, které jsou zmíněny ke konkrétním otázkám. Vzhledem k možnosti lepšího porovnání a představ jsem volila u každé otázky vhodnost zobrazení počtu odpovědí číslem nebo v procentech. Kvůli přehlednosti jsem taktéž kombinovala grafy sloupcové a výsečové. Sloupcový graf se vyskytoval pouze u dotazu ohledně obecného výskytu poruch učení ve vyučování, kde učitelé jednotně jejich výskyt potvrdili. Graf k otázce ohledně konkrétních vyskytovaných poruch učení je výsečový, taktéž graf ukazující největší zastoupení konkrétní SPU je výsečový. Respondenti zaškrtnuli všechny nabídnuté poruchy učení v druhé otázce,

jeden z nich uvedl do možnosti jiné „vady řeči“. Všichni dotazovaní zmínili jako nejčastěji projevovanou specifickou poruchu učení dyslexii. Při vyhodnocování dotazníků jsem narazila na problém, kdy někteří učitelé uváděli v 3. dotazu více SPU jako nejčastěji vyskytované. Jejich odpovědi jsem respektovala a uvedla jsem všechny jimi nabídnuté položky do výsledků šetření. U zpracování druhé části jsem po prvním přečtení vyplněných dotazníků váhala, jakým způsobem budu řešit jejich neúplnost. U první otázky jsem upřednostnila vyhodnocení dle zmíněného názvu učebnice, jelikož většina učitelů neuváděla například autora, rok vydání, nakladatelství nebo ISBN. V druhém dotazu se pedagogové v odpovědích značně lišili v množství uvedených materiálů, pomůcek a zdrojů. Danou otázku jsem zkoumala za pomoci seznamu, který jsem sestavila z odpovědí dotazovaných, a doplňovala jsem výskyt čárkovaním. Tímto způsobem jsem se dostala k počtům, jež se zaměřovaly na jednotlivé položky. Získala jsem tak přehled pomůcek, materiálů a zdrojů, kterými učitelé angličtiny podporují výuku dyslektiků na 1. stupni ZŠ, a zároveň se poučila, které materiály, pomůcky a zdroje mohou v současnosti ve výuce dyslektiků použít.

## 4.2 VÝSLEDKY ANALÝZY UČEBNICE

V této kapitole se budeme zabývat postupem a výsledky analytického výzkumu učebnice. K analýze jsem vybrala učebnici Project 1 – third edition, kterou vytvořil Tom Hutchinson. Byla vydána v roce 2008 nakladatelstvím OXFORD UNIVERSITY PRESS. Kritéria výběru učebnice vznikla na základě výsledků 1. otázky v druhé části dotazníkového průzkumu. Jako hlavní kritérium, které jsme volili pro výběr učebnice, je její název. Dalším důležitým hlediskem pro výběr je zaměření učiva v učebnici, a to především na gramatické jevy, které působí dyslektikům největší problémy ve výuce anglického jazyka. Uvedené hledisko jsme zvolili z důvodů neuvedení ročníku respondenty dotazníkového šetření. Otázky, které jsme si položili k analýze učebnice a jejích komponent, jsme stanovili před zahájením zkoumání. Vyhodnocováním nás budou doprovázet grafy a tabulky. Na konci této kapitoly bychom měli být schopni odpovědět na hlavní otázku výzkumu „*Zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků?*“.

Na úvod by bylo vhodné se s učebnicí a pracovním sešitem sady Project 1 seznámit. Učebnice je určena žákům 5. třídy (přibližně desetileté děti) a měla by být využita během jednoho školního roku. Začíná přehledným obsahem, který je rozdělen na témata, které učebnice obsahuje. Kromě stran, kde jednotlivá témata najdeme, odkazuje i na procvičování látky v pracovním sešitě. Každé téma je dále popisováno z hlediska gramatiky, slovní zásoby

a výslovnosti, komunikaci a dovednosti (čtení, mluvení, poslech a psaní), pohledu do kultury se zahrnutím do kurikula (mezipředmětové vztahy) či tvorby projektu. Tyto oblasti jsou označeny zelenou, růžovou, žlutou a modrou barvou. Jednotlivé popisky jsou taktéž označeny číslem strany, na kterých je v učebnici můžeme nalézt. Obsah zmiňuje i kde lze nalézt stránky na opakování (v učebnici) a slovníček a přehled gramatiky (v pracovním sešitě). Učebnice je dělena na 6 lekcí (Unit 1-6) s dalšími hodinami. (A-D, Culture, English across the curriculum, Revision, Your project). V závěru knihy je uvedena stolní hra na opakování látky z učebnice a přehled symbolů pro anglické hlásky.

Pracovní sešit je stavěn v souladu s učebnicí. Obsahuje cvičení k jednotlivým lekcím a probrané látky v každém tématu. Jednotlivá cvičení jsou řazena dle témat, v každém tématu dle obtížnosti od nejlehčího po nejtěžší. Procvičování probíhá na první pohled nejčastěji formou psaní či čtení. Každá lekce je uzavřena „opakovací“ stranou Ověř si své pokroky. Žáci v ní mohou zhodnotit, co z probraného učiva již zvládli a co ještě potřebují procvičit. K pracovnímu sešitu náleží interaktivní CD, v kterém žáci mohou dle lekcí a zaměření učiva procvičovat v dalších úkolech probírané jevy v angličtině.

K učebnici a pracovnímu sešitu s interaktivním CD jsou dostupné ještě další komponenty. Mezi ně patří metodická příručka pro učitele (Teacher's book), dvoudílné poslechové CD (Class Audio CDs), interaktivní CD-ROM iTools pro použití k práci s interaktivní tabulí a učebnice v hodinách angličtiny a Culture DVD jako doplňující materiál zabývající se tématy kultury ve Velké Británii. K této učebnicové sadě jsou dostupné materiály doporučené jako domácí cvičení (Home Study) na internetové stránce <http://elt.oup.com/student/project3rdedition>. Jelikož zmíněné komponenty nejsou cílem zkoumání praktické části diplomové práce, nebudeme je dále rozebírat.

Požádala jsem v jedné plzeňské základní škole, kde podle této učebnicové sady Project 1 učí, jestli by mi ji mohli zapůjčit pro realizaci výzkumu. Vzhledem i k jejich zájmu o výsledky tohoto výzkumu celou sérii Project 1 s velkou ochotou zapůjčili.

#### **4.2.1 ANALÝZA UČEBNICE A PRACOVNÍHO SEŠITU**

Nyní se budeme zabývat jednotlivými otázkami ke zkoumané učebnici. U některých otázek lze stručně odpovědět. U některých použijeme pro lepší přehlednost znázornění tabulkami a grafy. Na konci rozboru učebnice uvedeme shrnutí našeho analytického výzkumu.

Otázka 1: *Jakým způsobem je uveden výklad nového učiva v učebnicích?*

Přehled učiva je již zmíněn v obsahu učebnice. Je vyznačen vždy k jednotlivým lekcím. Jak jsem uváděla v seznámení s učebnicí, učivo je děleno na gramatiku, slovní zásobu a výslovnost, komunikaci a dovednosti (čtení, mluvení, poslech a psaní), pohled do kultury, zahrnutí do mezipředmětových vztahů, tvorbu projektu.

Výklad zde neprobíhá klasickou formou, tj. popisem daného problému. Vždy v úvodu každé hodiny jsou cvičení, která aktuálně probíranou látku zahrnují. Jedná se o doplňovací cvičení (tzv. filling gaps), obrázky nebo obrázkové příběhy doplněné textem (krátké věty, slovíčka, popisky), dialogy či jinými mluvními cvičeními, úkoly doplněnými poslechem. Slovní zásoba je poprvé zaváděna cvičením typu Poslouchej a opakuj (Listen and repeat), gramatika pak úkoly Čti a poslouchej (Read and listen) s dalšími navazujícími Poslouchej znovu a opakuj (Listen again and repeat). V jednotlivých lekcích jsou uvedeny zelené tabulky s názvem „Grammar“, které příkladně ukazují probíranou gramatiku. Tyto tabulky někdy doprovází obrázek psa s bublinou, v které říká jednu větu týkající se gramatické oblasti, kterou se tabulka zabývá (např. „*This is the verb to be.*“). Často si žáci na základě již získaných poznatků ze cvičení doplňují zelené tabulky sami, neboť jsou z velké části tvořeny formou doplňování slov. Dále uvedené lekce nabízí růžové nadpisy „Vocabulary“, pod kterými je opět formou cvičení uvedená slovní zásoba. Zde je učivo doplněno úkoly typu Poslouchej a opakuj. Hodiny A-D obsahují růžové tabulky s označením „Pronunciation“, které za pomoci poslechu a opakování, spojování nebo opravování uvádí a procvičují výslovnost. Nalezneme v nich symboly hlásek pro výslovnost. Na konci tabulky probíhá kontrola znovu poslechem. Cvičení zaměřená na rozvoj dovednosti psaní, mluvení, poslechu jsou označena zelenomodrými názvy „Writing“, „Speaking“, „Listening“. Jsou tvořena úkoly na poslech, doplňování slov, popisování (slovní i písemné), spojování slov, zaškrťování (pravda x nepravda), odpověďmi na otázky, prací ve dvojicích. Poslední označení, které jsem ještě nezmínila, je fialové „Comprehension“, které se zaměřuje na oblast porozumění a logické souvislosti. Vždy jde o poslech, nejčastěji spojený s následnými odpověďmi na otázky, případně dokončením textu, děje, řazením a spojováním obrázků či vět, zaškrtnutím správného.

Otázka 2: *Jaká cvičení vhodná pro dyslektiky tyto učebnice a pracovní sešity zahrnují?*

Cvičení pro dyslektické žáky by se měla řídit multisenzoriálním přístupem, který jsme si popisovali v kapitole Zásady vyučování a učení v praktické části diplomové práce. Mohou tak zmírňovat dopad problematických oblastí dané poruchy učení. Budeme nyní zkoumat,

jestli se učebnice svými cvičeními zaměřuje na oblasti zraku, sluchu, hmatu a pohybu a zda využívá dovednosti čtení, psaní, mluvení a poslech.

Tabulka č. 1 - Porovnání cvičení v učebnici vzhledem k využití smyslů

| <b>cvičení</b>           | <b>zrak</b> | <b>sluch</b> | <b>hmat</b> | <b>pohyb</b> |
|--------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Read and listen          |             |              |             |              |
| Ask and answer           |             |              |             |              |
| Listen and answer        |             |              |             |              |
| Work in groups           |             |              |             |              |
| Listen and repeat        |             |              |             |              |
| Work with a partner      |             |              |             |              |
| Match                    |             |              |             |              |
| Listen, check and repeat |             |              |             |              |
| Complete                 |             |              |             |              |
| Listen and point         |             |              |             |              |
| Read, listen and repeat  |             |              |             |              |
| Listen and do            |             |              |             |              |
| Look, listen and say     |             |              |             |              |
| Listen and write         |             |              |             |              |
| Listen and complete      |             |              |             |              |
| Read                     |             |              |             |              |
| Continue                 |             |              |             |              |
| Say                      |             |              |             |              |
| Look                     |             |              |             |              |
| Listen and say           |             |              |             |              |
| Play                     |             |              |             |              |
| Listen and sing          |             |              |             |              |
| Look, listen and repeat  |             |              |             |              |
| Spell                    |             |              |             |              |
| Look and answer          |             |              |             |              |
| Listen and check         |             |              |             |              |
| Write                    |             |              |             |              |
| Listen                   |             |              |             |              |

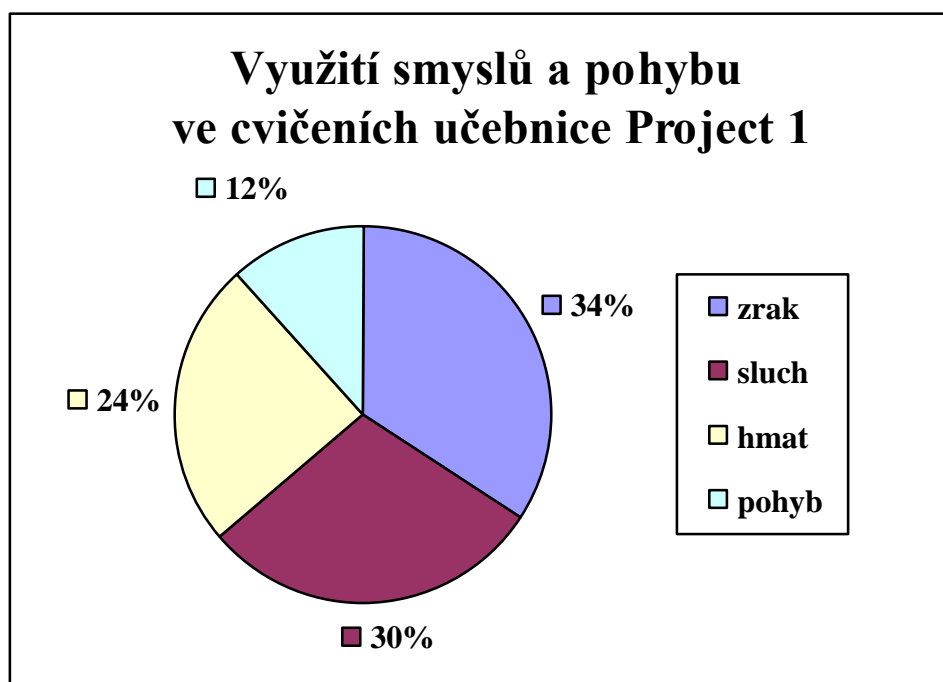
|                                    |  |  |  |  |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| Listen and follow the instructions |  |  |  |  |
| Look and write                     |  |  |  |  |
| Look and complete                  |  |  |  |  |
| Read, listen and answer            |  |  |  |  |
| Listen and match                   |  |  |  |  |
| Read, listen and choose            |  |  |  |  |
| Copy and complete                  |  |  |  |  |
| Make questions                     |  |  |  |  |
| Put in the correct order           |  |  |  |  |
| Listen and mark                    |  |  |  |  |
| Look and tick                      |  |  |  |  |
| Copy                               |  |  |  |  |
| Read, listen and match             |  |  |  |  |
| Listen and tick                    |  |  |  |  |
| Read and answer                    |  |  |  |  |
| Read, copy and write               |  |  |  |  |
| Read and complete                  |  |  |  |  |
| Look, read and listen              |  |  |  |  |
| Read, draw and label               |  |  |  |  |
| Look and say                       |  |  |  |  |
| Listen and draw                    |  |  |  |  |
| Draw                               |  |  |  |  |
| Describe                           |  |  |  |  |

Uvedená tabulka (Tabulka č. 1) popisuje jednotlivá cvičení v učebnici a rozřazuje je dle smyslů vytyčených multisenzoriálním přístupem. Jak můžeme z tabulky vyvodit, cvičení se zaměřují na široké spektru využití smyslů, které v naší tabulce zaujímají zrak, sluch, hmat a pohyb. Někdy jde o využití jednoho smyslu, při práci ve skupině či ve dvojici využívají žáci většinu uvedených smyslů. V případě psaní či kreslení jsem volila sloupec hmat. Zařadila jsem tak kvůli úchopu psacího náčiní. Otázkou však zůstává, jestli tyto činnosti zařadit i do pohybu, když žák při psaní pohybuje rukou. Jelikož není tento smysl jasně definován, a rozumím mu jako vynaložení pohybové aktivity celistvě (tedy zapojení celého těla), u těchto cvičení jsem sloupec „pohyb“ neoznačovala. Taktéž v činnosti „Say“ je sporné, zda zmínit smysly sluch a pohyb. Protože uvedené cvičení znamená v překladu „Říkej“, není zřejmé,



zda-li to, že se žák sám poslouchá nebo hýbe mluvním ústrojím lze řadit také do tabulky jako pohyb. Z důvodu spornosti jsem „Say“ neoznačovala sluchem ani pohybem. Nakolik jsou jednotlivé smysly v úkolech využity, ukazuje následující graf (Graf č. 6).

Graf č. 6



Jak je z grafu č. 6 zřejmé, největší zastoupení v úkolech v učebnici mají zrak (34%) a sluch (30%). O něco méně jsou cvičení zaměřena na hmat (24%) a nejméně učebnicové úkoly využívají pohyb žáků. Můžeme závěrem tohoto sledování říci, že učebnice zohledňuje dyslektické žáky, neboť využívá, ač přes nižší míru využití pohybu, široký záběr lidských smyslů.

Tabulka č. 2 - Zastoupení využitých dovedností ve cvičeních v učebnici

| cvičení                  | čtení | psaní | mluvení | poslech |
|--------------------------|-------|-------|---------|---------|
| Read and listen          | ■     |       |         | ■       |
| Ask and answer           |       |       | ■       |         |
| Listen and answer        |       |       | ■       | ■       |
| Work in groups           | ■     | ■     | ■       | ■       |
| Listen and repeat        |       |       | ■       | ■       |
| Work with a partner      | ■     |       | ■       | ■       |
| Match                    | ■     | ■     |         |         |
| Listen, check and repeat |       |       | ■       | ■       |
| Complete                 | ■     | ■     |         |         |

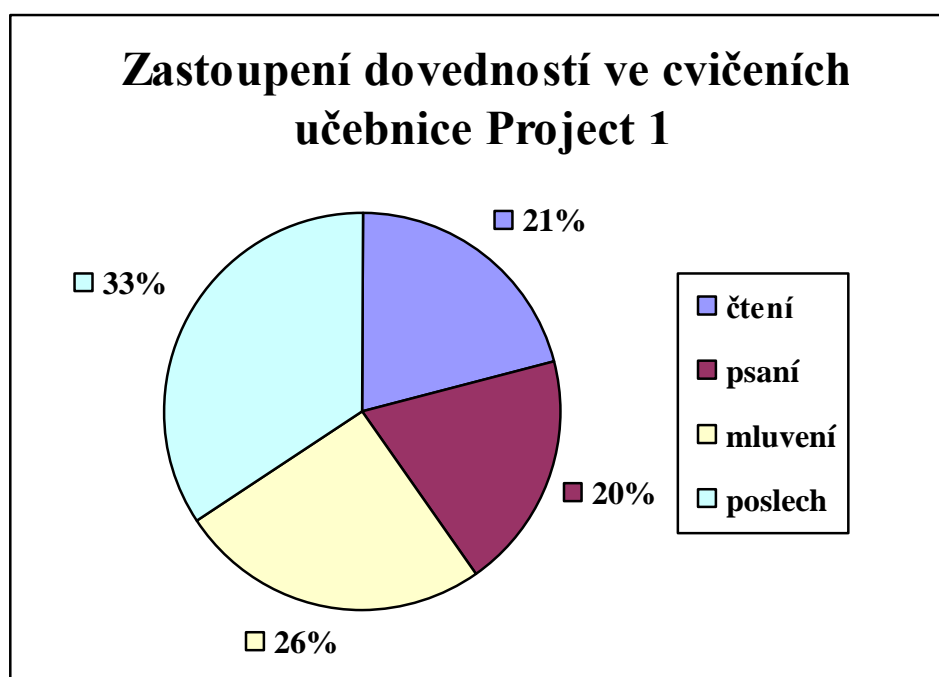
|                                    |        |       |        |      |
|------------------------------------|--------|-------|--------|------|
| Listen and point                   |        |       |        | Blue |
| Read, listen and repeat            | Yellow |       | Orange | Blue |
| Listen and do                      |        |       |        | Blue |
| Look, listen and say               |        |       | Orange | Blue |
| Listen and write                   |        | Green |        | Blue |
| Listen and complete                |        | Green |        | Blue |
| Read                               | Yellow |       |        |      |
| Continue                           | Yellow |       | Orange |      |
| Say                                |        |       | Orange |      |
| Look                               |        |       |        |      |
| Listen and say                     |        |       | Orange | Blue |
| Play                               |        |       | Orange | Blue |
| Listen and sing                    |        |       | Orange | Blue |
| Look, listen and repeat            |        |       | Orange | Blue |
| Spell                              |        |       | Orange |      |
| Look and answer                    |        |       | Orange |      |
| Listen and check                   |        |       |        | Blue |
| Write                              |        | Green |        |      |
| Listen                             |        |       |        | Blue |
| Listen and follow the instructions |        |       |        | Blue |
| Look and write                     |        | Green |        |      |
| Look and complete                  |        | Green |        |      |
| Read, listen and answer            | Yellow |       | Orange | Blue |
| Listen and match                   |        | Green |        | Blue |
| Read, listen and choose            | Yellow | Green |        | Blue |
| Copy and complete                  |        | Green |        |      |
| Make questions                     |        |       | Orange |      |
| Put in the correct order           | Yellow |       |        |      |
| Listen and mark                    |        |       |        | Blue |
| Look and tick                      |        |       |        | Blue |
| Copy                               |        | Green |        |      |
| Read, listen and match             | Yellow | Green |        | Blue |
| Listen and tick                    |        |       |        | Blue |

|                       |        |       |        |      |
|-----------------------|--------|-------|--------|------|
| Read and answer       | Yellow |       | Orange |      |
| Read, copy and write  | Yellow | Green |        |      |
| Read and complete     | Yellow | Green |        |      |
| Look, read and listen | Yellow |       |        | Blue |
| Read, draw and label  | Yellow |       |        |      |
| Look and say          |        |       | Orange |      |
| Listen and draw       |        |       |        | Blue |
| Draw                  |        |       |        |      |
| Describe              |        | Green | Orange |      |

Pokud bychom chtěli znát hledisko zaměření na jednotlivé školní dovednosti, podívejme se na tabulku č. 2. Učebnice se snaží, aby žáci používali a zdokonalovali všechny uvedené školní dovednosti. Nevýhodou pro dyslektické děti může být zaměření úkolů na čtení, pokud dyslexii doplňuje například i dysgrafie, budou mít žáci pravděpodobně problémy i s úkoly na psaní. Výhodou je užití poslechu ve cvičeních spojených s dalšími dovednosti, kdy u dyslektiků může dojít ke zmírnění obtíží poruchy učení.

V tabulce není vybrána ani jedna z možností u cvičení „Look“ a „Draw“. Tyto bych zařadila do jiné oblasti dovedností, a to kreslení a orientace. U úkolu „Play“ jsem vybrala možnosti mluvení a poslech. Jelikož jde nejčastěji o hru, rozumím pod pojmem poslechu naslouchání druhým a pod pojmem mluvení si představuji komunikaci s ostatními spoluhráči.

Graf č. 7



Graf č. 7 ukazuje zastoupení výše uvedených dovedností v celkovém počtu cvičení v učebnici. Díky grafu můžeme s přehledem konstatovat, že největší zastoupení v úkolech má dovednost poslechu (33%). O další místa se dělí ostatní dovednosti (čtení 21%, psaní 20% a mluvení 26%). Tento výsledek vzhledem k vhodnosti úkolů z hlediska dovedností hodnotím kladně, neboť čtení i psaní, které dyslektickým žákům činí největší obtíže, se ve cvičeních vyskytují v menší míře než ostatní dovednosti.

Stejným postupem, jako jsme hodnotili cvičení v učebnici, se nyní budeme zabývat úkoly v pracovním sešitě. Nejprve si znázorníme tabulku s cvičeními a využitými smysly při jejich plnění, v grafu provedeme procentní výčet zástupu uvedených lidských smyslů v celkovém počtu úloh. Poté přejdeme k tabulce s výčtem cvičení a využitými dovednostmi, pokračovat budeme opět grafem, který nám prozradí zastoupení dovedností v učebnicových úkolech.

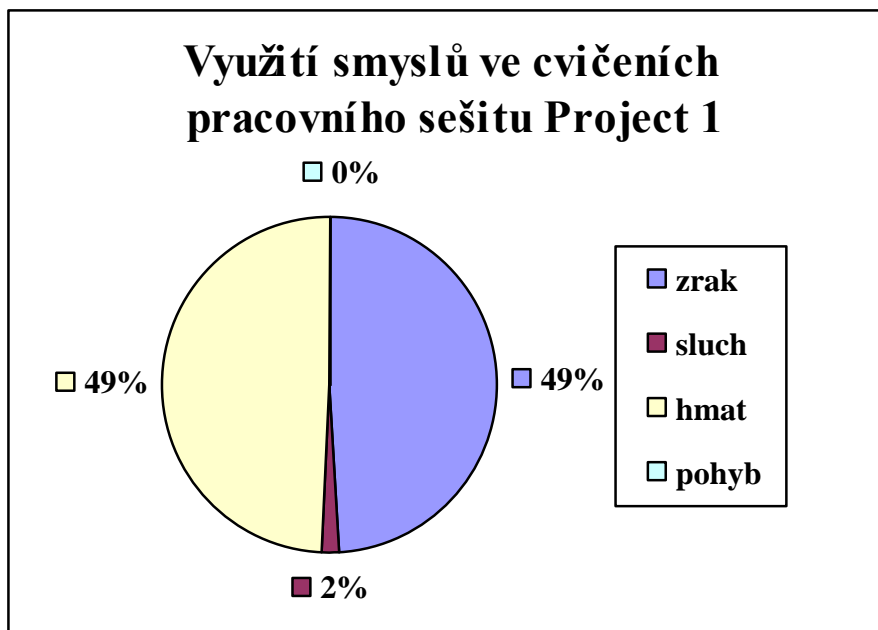
Tabulka č. 3 - Porovnání cvičení v pracovním sešitě vzhledem k využití smyslů

| <b>cvičení</b>                     | <b>zrak</b> | <b>sluch</b> | <b>hmat</b> | <b>pohyb</b> |
|------------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Doplň bubliny                      |             |              |             |              |
| Doplň rozhovor                     |             |              |             |              |
| Doplň rozhovor, seřaď slova do vět |             |              |             |              |
| Doplň výrazy                       |             |              |             |              |
| Napiš rozhovor, použij výrazy      |             |              |             |              |
| Doplň                              |             |              |             |              |
| Napiš ve správném pořadí           |             |              |             |              |
| Zakroužkuj                         |             |              |             |              |
| Zaškrtni                           |             |              |             |              |
| Přiřaď                             |             |              |             |              |
| Napiš, jak slyšíš                  |             |              |             |              |
| Popiš                              |             |              |             |              |
| Napiš                              |             |              |             |              |
| Oprav                              |             |              |             |              |
| Najdi                              |             |              |             |              |
| Přečti si a napiš                  |             |              |             |              |
| Prohlédni si a doplň               |             |              |             |              |
| Tvoř otázky                        |             |              |             |              |

|                               |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| Vytvoř otázky a odpověz na ně |  |  |  |  |
| Přečti si a odpověz           |  |  |  |  |
| Přečti si a vybarvi           |  |  |  |  |
| Prohlédni si, doplň a odpověz |  |  |  |  |
| Přečti si, doplň a odpověz    |  |  |  |  |
| Nakresli                      |  |  |  |  |
| Přečti si a seřaď             |  |  |  |  |
| Seřaď a napiš                 |  |  |  |  |
| Prohlédni si a napiš          |  |  |  |  |
| Nakresli a popiš              |  |  |  |  |
| Přečti si a popiš             |  |  |  |  |
| Prohlédni si a oprav          |  |  |  |  |
| Prohlédni si, vybarvi a napiš |  |  |  |  |

Výše uvedená tabulka (Tabulka č. 3) se vztahuje k porovnání uvedených cvičení v pracovním sešitě vzhledem k využití smyslů zmíněných jako důležité v multisenzoriálním přístupu k učení. Z nabídnuté tabulky je zřetelné, že cvičení v pracovním sešitě se zaměřují na využití zraku. Už jen proto, že si žák musí přečíst sám zadání a číst jednotlivá cvičení, aby jim porozuměl. Doplnění o obrázky, ač černobílé, také podporují zrakovou stránku. Všechna cvičení rozvíjí gramatické jevy probírané v angličtině pomocí psaní, výjimečně kresbou. Ze stejného důvodu jako u rozboru učebnice jsem označila cvičení hmatem – používání psacího náčiní. Je beze sporu, že žáci nemohou využívat sluchu, neboť k úkolům v pracovním sešitě nemají k dispozici CD s nahrávkami ani jinou poslechovou nabídku. Výjimkou bylo cvičení „Napiš, jak slyšíš“ kde si žák musí nejprve slovo či větu nahlas říci, aby mohl slyšené správně napsat. Žákům by v tomto nedostatku mohl pomoci učitel, který by jim takovou možnost poskytl vytvořením vlastního zvukového média. Užití pohybové dovednosti v úkolech také nelze najít. Sporem by opět mohlo být, zda zařadit pohybování rukou při psaní a kreslení do sloupce „pohyb“. Zde jsem se řídila stejným důvodem výběru jako v určování pohybu u učebnicových cvičení.

Graf č. 8



Nyní zobrazujeme graf (Graf č. 8), který ukazuje zastoupení výše zmíněných smyslů v celkovém počtu cvičení v pracovním sešitě. Největší zastoupení využitých smyslů při vypracovávání úloh v pracovním sešitě mají smysly zraku (49%) a hmatu (49%). Sluch využívají žáci pouze v jednom druhu cvičení, jak nám ukazovala tabulka č. 3. Tvoří tak 2% využití všech zmíněných smyslů. Pohyb není aplikován na cvičení vůbec (0%). Dle výsledku můžeme konstatovat, že pracovní sešit v ohledu širokého záběru smyslového vnímání příliš nerespektuje potřeby dyslektických žáků. Bylo by vhodné zahrnout do něj taková cvičení, která by se dále věnovala oblasti sluchu a pohybu.

Tabulka č. 4 - Zastoupení využitých dovedností ve cvičeních v pracovním sešitě

| <b>cvičení</b>                     | <b>čtení</b> | <b>psaní</b> | <b>mluvení</b> | <b>poslech</b> |
|------------------------------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| Doplň bubliny                      |              |              |                |                |
| Doplň rozhovor                     |              |              |                |                |
| Doplň rozhovor, seřaď slova do vět |              |              |                |                |
| Doplň výrazy                       |              |              |                |                |
| Napiš rozhovor, použij výrazy      |              |              |                |                |
| Doplň                              |              |              |                |                |
| Napiš ve správném pořadí           |              |              |                |                |
| Zakroužkuj                         |              |              |                |                |
| Zaškrtni                           |              |              |                |                |
| Přiřaď                             |              |              |                |                |

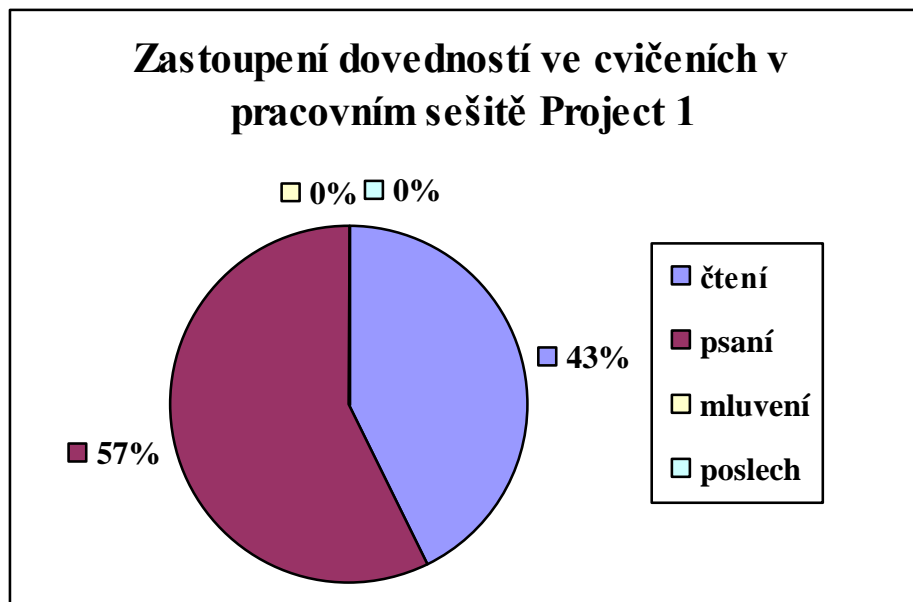
|                               |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| Napiš, jak slyšíš             |  |  |  |  |
| Popiš                         |  |  |  |  |
| Napiš                         |  |  |  |  |
| Oprav                         |  |  |  |  |
| Najdi                         |  |  |  |  |
| Přečti si a napiš             |  |  |  |  |
| Prohlédni si a doplň          |  |  |  |  |
| Tvoř otázky                   |  |  |  |  |
| Vytvoř otázky a odpověz na ně |  |  |  |  |
| Přečti si a odpověz           |  |  |  |  |
| Přečti si a vybarvi           |  |  |  |  |
| Prohlédni si, doplň a odpověz |  |  |  |  |
| Přečti si, doplň a odpověz    |  |  |  |  |
| Nakresli                      |  |  |  |  |
| Přečti si a seřaď             |  |  |  |  |
| Seřaď a napiš                 |  |  |  |  |
| Prohlédni si a napiš          |  |  |  |  |
| Nakresli a popiš              |  |  |  |  |
| Přečti si a popiš             |  |  |  |  |
| Prohlédni si a oprav          |  |  |  |  |
| Prohlédni si, vybarvi a napiš |  |  |  |  |

Ke zkoumání zastoupení využitých dovedností ve cvičeních v pracovním sešitě Project 1 nám poslouží tabulka č. 4. Z vyhotovené tabulky lze soudit, že pracovní sešity se zaměřují na čtení a psaní. Dovednost mluvení je zde nevyužitá, zřejmě proto, že žákům samotným by měl pracovní sešit posloužit jako doplněk upevňování a opakování učiva. Přesto si myslím, že by se dala zařadit cvičení s rozvojem mluvení, jako například „Čti nahlas, zapamatuj si a zopakuj“. V tomto případě by však mohlo dojít ke komplikacím kontroly pochopení látky ze strany učitele. Poslech z důvodů nedostupnosti audio nahrávek nelze využít.

Bereme-li v potaz využívání pracovního sešitu dyslektickými žáky, tento způsob opakování a upevňování učiva může být značně problémový. Vzhledem k obtížím spojených se čtením by nemuselo docházet ke správnému přečtení, pochopení jednotlivých cvičení. Pokud by učitel požadoval po dítěti zpětnou vazbu hovořením o vybraném úkolu, mohlo by se stát, že žák nebude schopen reprodukovat práci, kterou dělal. Pokud bychom v hodinách

angličtiny měli žák nejen s problémy dyslexie, ale k tomu i dysgrafie, dá se říci, že cvičení v pracovním sešitě by mu byla spíše na obtíž než ku prospěchu (i když jsou úlohy doplňovány černobílými obrázky).

Graf č. 9



Procentní zastoupení školních dovedností z hlediska zaměření na dovednosti čtení, psaní, mluvení a poslechu ukazuje graf č. 9. Jasně z něho vyplývá, že o místa ve využití dovedností při plnění úkolů v pracovním sešitě se dělí dovednost čtení (43%) a dovednost psaní (57%). Dovednosti mluvení a poslechu nejsou v úlohách zastoupeny vůbec. Lze jen tedy souhlasit s výrokem, který jsme uváděli k tabulce č. 4, že by se jistě dala do pracovních sešitů zařadit cvičení, která by využívala dovednosti mluvení i poslechu.

Vyhodnoťme uvedenou otázku ohledně cvičení vhodných pro dyslektiky. Při sledování učebnicových úkolů jsme došli k závěru, že nejvhodnější z hlediska využití smyslů a pohybu jsou cvičení, která zahrnují co největší počet využitých smyslů. Cvičení lze vyčíst z tabulky č. 1. Chceme-li uvést vhodná cvičení z pohledu na využití dovedností, nejvhodnějšími úkoly jsou takové, které využívají hlavně dovednosti mluvení a poslechu. U dyslektiků se nedoporučuje volit úkoly se zaměřením na čtení. Tyto úlohy lze vyvodit z tabulky č. 2. Jako konečný výrok bych uvedla nevhodnost pracovních sešitů k procvičování a upevňování učiva dyslektickými žáky vzhledem k zaměření se na zrakové vnímání (Tabulka č. 3) a dovednosti čtení (Tabulka č. 4), neboť právě tyto uvedené skutečnosti působí dyslektikům největší obtíže. K pracovním sešitům mají žáci k dispozici interaktivní CD



s dalšími cvičeními na probrané učivo. Doporučovala bych u dyslektických žáků spíše než s úkoly v pracovním sešitě pracovat se cvičeními na CD-ROMu, který poskytuje zpětnou vazbu možností kontroly, žáci si mohou svá splněná cvičení kontrolovat a opakovat je. U některých úkolů je možné pustit audio formu uvedených textů ve vypracovaných cvičeních. Zkoumání interaktivního CD-ROMu však není úkolem zkoumané otázky, proto se jím nebudeme více zabývat.

*Otázka 3: Je v učebnicích a pracovních sešitech dostatek obrázkových příloh a fotografií podporujících výuku žáků s dyslexií?*

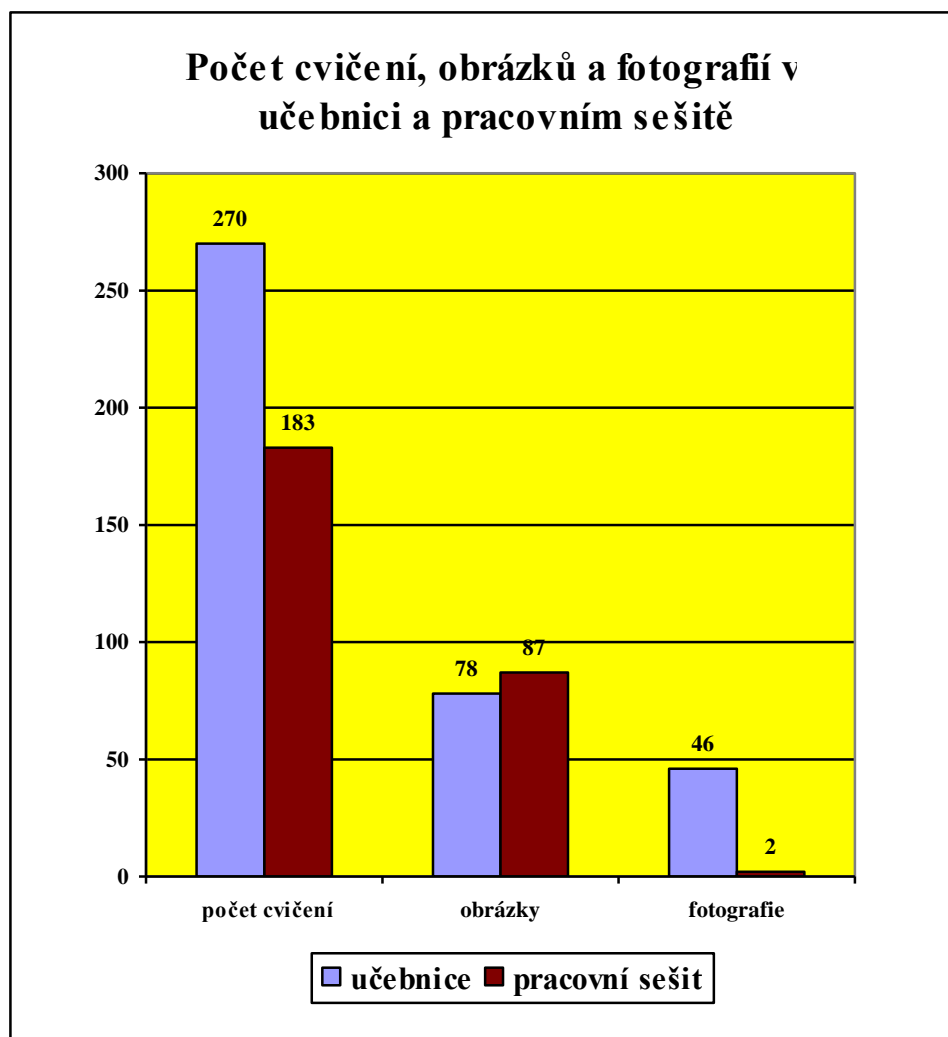
Učebnice je tvořena četným počtem obrázků a fotografií. Jde o obrázkové příběhy, obrázky ke slovíčkům, dialogům, poslechům, k úkolům zaměřeným na popisování. Fotografie se objevují u cvičení na porozumění, seznámení s anglickou kulturou nebo na stránkách „Your project“, které slouží k využití dovedností v probíraném tematickém jevu (tématy projektů jsou O mě, Moje rodina, Moje škola, Sporty, Tvé město, Lidé). Dyslektičtí žáci tak mají možnost zapojit více smyslů. O této důležité podpoře jsme se zmiňovali již v teoretické části diplomové práce.

Například text propojený s poslechem a doplněný obrázkem je pro žáky jistě přínosnější než pouhý text s poslechem. Mohou si na základě obrázku utvořit předem nějakou představu o průběhu cvičení. Velký význam má obrázek na podporu vnímání obecně.

Pracovní sešity jsou v černobílém provedení. Obrázky doprovází cvičení na popis (písemně), slovní zásobu, korekci anglických jevů, doplňování slov do textu. Minimálně jeden obrázek lze nalézt na každé straně pracovního sešitu. Nevýhodou pro dyslektiky může být právě černobílá varianta obrázků, která ztěžuje například zaznamenání důležitých detailů, zhoršuje orientaci žáka v obrázku. Fotografie se v pracovním sešitě vyskytují pouze u dvou cvičení.

Za pomoci grafu porovnááme celkový počet úkolů v učebnici a pracovním sešitě, počet zastoupení úkolů s obrázky v učebnici a pracovním sešitě, počet úkolů s fotografiemi v učebnici a pracovním sešitě.

Graf č. 10



Z grafu č. 10 lze vyvodit, že učebnice i pracovní sešit obsahují obrázky a fotografie téměř v polovině svých úkolů (přepočteme-li na procenta, v učebnici taková cvičení značí 46% z celkového počtu, v pracovním sešitě pak 49%). Na zkoumanou otázku lze tedy odpovědět, že obrázky vhodné pro dyslektiky uvádí spíše učebnice než pracovní sešit. Přesto je obrázek podpůrným zdrojem v učení se dyslektických žáků a zjištění zastoupení obrázků v obou subjektech téměř v polovině cvičení se dá hodnotit za kladné.

Otázka 4: *Jsou učebnice či pracovní sešity podpořeny audionahrávkami a videonahrávkami vhodnými pro dyslektiky?*

Jak už z dříve uvedené teorie známe, jakýkoli poslech či vizuální vnímání (nemyslíme tím vyloženě texty) podporuje učení dyslektických žáků. Zapojuje totiž takové smysly, které žákům dopomáhají překonávat jejich překážky ve studiu způsobené danou specifickou poruchou učení.

Učebnice je doplněna poslechovými cvičeními, která jsou označena bílými sluchátky v růžovém kolečku. Class Audio CD je dodáváno učitelům. Je pouze na nich, do jaké míry budou poslech CD využívat. Jako výhodu pro dyslektiky bych u tohoto média vytyčila různorodé barvy hlasů užívané v jednotlivých cvičeních. Jak je známo, dyslektikům často podobné znění splývá, proto bych skutečnost použití hlasů uvedla jako pozitivum. Výhodou CD je, že se může kdykoli pozastavit. V tuto chvíli zde hraje spíše roli učitel, nikoli CD samotné. Pro lepší orientaci je vždy v úvodu jednotlivých nahrávek zmíněna lekce, číslo cvičení a jeho název. Poté mluvčí uvádí, na co se cvičení zaměřuje (např. Poslouchej a opakuj, Čti a poslouchej, Poslouchej a vyslovuj správně, Poslouchej a odpověz na otázky aj.).

Pracovní sešity jsou doplněné interaktivním CD pro žáky. To obsahuje kromě dalších cvičení podobných těm z učebnice i poslechová a audiovizuální cvičení doplňovaná textovými zadáními a možnost kontroly správného řešení. Výhodou využití počítače je absence písemného plnění úkolu, které zabírá více času na vypracování, a přítomnost barevných obrázků a fotografií. Médium nabízí v jedné své složce žákům učení v podobě dvou počítačových her.

K učebnicové sadě Project 1 je dodáván CD-ROM iTools. Jedná se o CD vhodná do hodin anglického jazyka k práci s interaktivní tabulí. Médium je poskytováno učitelům angličtiny. Jsou v něm obsažena stejná cvičení jako v učebnici, rozřazená do jednotlivých lekcí, označená číslem a názvem. Nejen pro dyslektiky tak může plnit zpětnovazebnou funkci či využívat další smysly, které by žáci pouze za použití učebnice nemuseli ani využít. Stejně jako v interaktivním CD pro žáky, i v tomto CD-ROMu je možné ke každé lekci najít jedno cvičení s audiovizuálním zaměřením. Nejčastěji jde o videa doplňující témata anglické kultury. Culture DVD pak podává další materiály, hlavně vizuální, k seznamování s kulturou ve Velké Británii. K videím lze žákům poskytnout pracovní listy nabízené metodickou příručkou.

#### *Otázka 5: Je v učebnicích nebo pracovních sešitech přehled gramatiky?*

V učebnici jsou oblasti gramatiky uvedeny v obsahu. Přehled konkrétní gramatiky v učebnici není. Můžeme v ní nalézt pouze seznam symbolů pro výslovnost. Na posledních stránkách pracovního sešitu lze nalézt jednoduchý přehled mluvnice tvořený tabulkami probíraných jevů spolu s jejich komentáři (zkrácené tvary, situace použití, rozdíly, upozornění). Gramatika je rozdělena dle systému a pořadí v učebnici. Každý gramatický přehled jevu je doplněn úkolem „Translate“, v kterém je uvedeno několik vět k překladu.

#### Otázka 6: *Jak jsou vedeny slovníky v učebnicích či pracovních sešitech?*

Učebnice slovníček neobsahuje, poskytuje slovní zásobu pouze formou cvičení. Pracovní sešit obsahuje slovníček pojmů, který lze nalézt na posledních pěti stranách knihy. Je černobílý, nabízí pouze tiskací podobu slova nebo fráze, výslovnost tvořenou již zmíněnými symboly a český překlad. Slovní zásoba je řazena dle lekcí a hodin učebnice, podle jejich tematických názvů. Je dělena do tří sloupců. První sloupec uvádí anglicky psanou podobu slova nebo fráze, druhý sloupec skýtá výslovnost v psané podobě se symboly pro hlásky a třetí sloupec se věnuje českému překladu. Slovníček neobsahuje obrázky.

#### SHRNUTÍ

Hlavní cíl výzkumu definovala otázka „*Zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků?*“. Nejprve jsme pomocí dotazníku zjišťovali, jaké konkrétní specifické poruchy učení se v hodinách angličtiny vyskytují a která z nich je nejvíce zastoupena. To nám umožnilo více se zaměřit na nejproblematictější poruchu učení, s kterou se učitelé setkávají. Aby byl výzkum co nejprínosnější, zkoumali jsme v druhé části dotazníku, s jakými učebnicemi a učitelé v hodinách anglického jazyka pracují a jaké materiály pro výuku s nejpočetnější specifickou poruchou využívají. Odpovědi v dotazníku vztahující se k určení konkrétní specifické poruchy učení a uvedení učebnic nám umožnila pokračovat ve zkoumání. Na dotazník navazoval výběr nejvíce užívané učebnice, kterou jsme analyzovali vzhledem k dyslexii, tedy k nejvyskytovanější poruše učení ve vyučování anglickému jazyku. Analýza proběhla dle předem stanovených otázek. V průběhu analýzy došlo ke zmínce dalších komponent souvisejících s učebnicí. Tyto jsme analyzovaly v případě, týkaly-li se jich naše výzkumné otázky. Obě metody, dotazníkové šetření i analýza učebnice, byly doprovázeny tabulkami a grafy znázorňující postupy a výsledky šetření.

V závěru výzkumu jsme došli k výsledkům, že nejpoužívanější učebnicí je Project 1 – third edition a nejvyskytovanější specifickou poruchou, která činí obtíže v angličtině, je dyslexie. K rozboru učebnice, která do jisté míry vyhovuje výuce dyslektických žáků díky širokému záběru smyslového využití a zaměření na méně problematické dovednosti u dyslektiků, jsme doplnili rozbor pracovního sešitu, který však dyslektickým žákům může činit velké problémy a v ohledu k jejich učení se angličtině je zcela nevyhovující. Pracovní sešit je však doplněn interaktivním CD, které žákům s dyslexií může podstatně více pomoci při opakování a upevňování učiva. Zahrnuje totiž cvičení se zaměřením všechny zkoumané smysly a využívá spíše méně problematické dovednosti.

V této kapitole jsme si uvedli výzkum pomocí jednotlivých metod zkoumání. Odpověděli jsme si na dané otázky, vyhodnotili je za pomoci grafů a tabulek, interpretovali a doplnili je komentáři. Každou uskutečněnou metodu jsme v jejím závěru shrnuli. Dokázali jsme odpovědět na cílovou otázku celého výzkumu. Ten nyní ještě v dalších kapitolách rozšíříme o omezení, která během šetření nastala, a o možnosti dalšího zkoumání a doporučení učitelům.

## 5 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

V této kapitole budeme mluvit o pedagogických doporučeních vyplývajících z diplomové práce, omezeních výzkumu, která během jeho realizace nastala, a o možnostech, kterými by bylo možné praktické zkoumání rozšířit.

### 5.1 PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ

Jak z výzkumu vyplývá, je nesporné, že se učitelé ve své praxi setkávají s žáky, kteří mají jednu nebo více specifických poruch učení. Nezbytností je, aby se pedagogové touto problematikou SPU zabývali a rozšiřovali svou kvalifikaci, aby mohli žákům nabídnout kvalitní a adekvátní výuku vzhledem k jejich obtížím. Při rozboru učebnice a pracovního sešitu s využitím v hodinách angličtiny na 1. stupni ZŠ jsme narazili na problémové stránky těchto položek. Učebnice do jisté míry přihlížela problémům žáků s dyslexií svou strukturou a zaměřením, pracovní sešit nikoli. To nás odkazuje k zamyšlení se nad jejich užíváním jako opěrných prvků ve výuce. Učitelům bych doporučovala využívat spíše další podpůrné materiály pro žáky s poruchami učení, a to nejen doporučených k učebnici. Jak se ukázalo ve výzkumu, materiálů do vyučování dětí se SPU je velké množství a jsou snadno dostupné. Jelikož legislativa nám nepřikazuje využívat učebnice a její komponenty ve výuce anglického jazyka, nemuseli bychom učebnice ani pracovní sešity zcela využívat. Bylo by na místě, kdyby sami učitelé se snažili vytvářet vlastní vhodné materiály, ať už jde o pracovní listy, aktivity do hodin nebo již v průzkumu zmiňované vlastní audionahrávky nejen k pracovnímu sešitu. Další otázkou je využití metodických příruček pro učitele. I když jsme se jejich rozбором nezabývali, je jistě možné v nich najít příklady postupů pro výuku nejen dyslektiků.

### 5.2 OMEZENÍ A ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU

Poprvé, kdy jsme se setkali s problémem, bylo získání dotazníků. Ačkoli bylo emailem dotazováno 43 škol, návratnost vyplněných dotazníků tvořila pouze 56%, tj. 24 dotazníků. Předpoklad počtu získání vyplněných dotazníků byl podstatně vyšší. Z dané skutečnosti tak nebylo možné pojmout do výzkumu více fakt, která by šetření obohatila o přesnější výsledky.

Dotazníky byly rozesílány do škol v krajích Západních Čech. Je možné, že v případě zahrnutí škol z více krajů České republiky bychom se mohli dostat k jiným výsledkům v otázce druhu využitých učebnic a nakonec bychom se mohli dopracovat k jiné nejvyužívanější učebnici učitelů angličtiny než Project 1.

Omezením byl i výběr učebnice vzhledem k věku žáků. Učebnice Project 1 je vhodná do výuky 5. tříd. Bylo by zajímavé rozšířit zkoumání o další ročníky 1. stupně ZŠ. Potom bychom však mohli dojít k úplně rozlišným závěrům, protože nižší ročníky se ve většině případů ještě tolik nezaměřují na gramatické jevy v angličtině a tudíž může být využití smyslů a dovedností žáků více či jinak využito.

Při analýze jsme se sledovali hlavně učebnici a příslušný pracovní sešit. Tyto rozborů by se daly ještě rozšířit o zkoumání mediálních a internetových prostředků doplňující oba analyzované prvky a o analýzu metodické příručky pro učitele Project 1. Další nabízenou možností rozboru by mohly být materiály, které uváděli učitelé v dotazníkovém šetření.

Další omezení, které vzniklo, bylo zaměření zkoumání na cvičení v učebnicích a pracovních sešitech z hlediska využívaných smyslů a dovedností. Možností rozšíření výzkumu by mohlo být zmínění na další oblasti činící dyslektikům obtíže.

Jako poslední, co bychom ještě měli zmínit, bylo omezení při zařazování úkolů v obou školních položkách do kategorií smyslů a dovedností. Bylo sporné, co lze vše zahrnout do jednotlivých smyslů a dovedností. Jakým způsobem byla cvičení rozřazena, je uvedeno v kapitole 3.3.2 Výsledky analýzy učebnice a pracovního sešitu.

Pokud bychom chtěli výzkum obohatit o další zajímavé informace, mohli bychom šetřit zkoumaná fakta tak, jak je vidí dyslektičtí žáci (například rozhovorem). Je však možné, vzhledem k jejich nízkému věku, že by na některé otázky neuměli odpovědět.

Určitě by se zmíněná rozšíření dala doplnit dalšími, ale vzhledem k tomu, že jich je mnoho, uvádíme v této kapitole pouze některá. Přejdeme nyní k závěru diplomové práce.

## 6 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo seznámit se se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy v anglickém jazyce, zjistit, zda učebnice a pracovní sešity angličtiny zohledňují učení se takových žáků.

V teoretické části jsme nahlédli do legislativy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, do výuky angličtiny na 1. stupni ZŠ obecně. Klasifikovali jsme nejznámější specifické poruchy učení, popsali jsme jejich diagnostikování, definovali jejich příčiny a způsob reedukace. Neopomněli jsme zmínit, jakou roli hraje rodina žáka s obtížemi způsobenými těmito poruchami. Navázali jsme nejdůležitější kapitolou o vzdělávání jedinců se SPU v anglickém jazyce. Teoreticky jsme zkoumali zařazení žáků do výuky angličtiny, vhodný přístup k jejich vzdělávání v daném jazyce. Zaměřili jsme se na dyslektiky, kteří byli předpokládánou nejrozšířenější skupinou s obtížemi ve vzdělávání, a dostupné školní pomůcky a materiály pro ně, které by mohli využívat nejen oni sami, ale i učitelé během výuky takových žáků.

Pro praktickou část, která se stahovala k zjištění teorii, jsme vybrali dotazníkové šetření, které nám umožnilo naplnit výzkum k hlavní otázce: *„Zohledňují učebnice a pracovní sešity užívané v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nějakým způsobem výuku dyslektických žáků?“*. Navazují na ni výzkumné podotázky, kterými jsme se řídili v průběhu analýzy vybrané učebnice a pracovního sešitu: *„Jakým způsobem je uveden výklad nového učiva v učebnicích? Jaká cvičení vhodná pro dyslektiky tyto učebnice a pracovní sešity zahrnují? Je v učebnicích a pracovních sešitech dostatek obrázkových příloh a fotografií podporujících výuku žáků s dyslexií? Jsou učebnice či pracovní sešity podpořeny audionahrávkami a videonahrávkami vhodnými pro dyslektiky? Je v učebnicích nebo pracovních sešitech přehled gramatiky? Jak jsou vedeny slovníky v učebnicích či pracovních sešitech?“* Předpokládali jsme, že oba učební prvky, učebnice (dále U) i pracovní sešit (dále PS), budou obsahovat možnosti prezentace učiva dyslektickým žákům. Zkoumali jsme tyto školní pomůcky z hlediska smyslů zařazených do multisenzoriálního přístupu ve vyučování a učení (v U byly téměř vyváženě využity všechny 4 uvedené smysly, v PS jen 2), z hlediska školních dovedností, které žákům se specifickými poruchami učení mohou dělat potíže (opět bylo v U využito všech 4 dovedností, v PS pouze 2). Zjišťovali jsme zastoupení obrázkových příloh a fotografií. (U obsahovala v porovnání se všemi jejími cvičeními 49% cvičení s obrázkem, PS také nabízel 49% takových cvičení, ač černobílých, fotografie se oproti U v PS nevyskytovaly téměř vůbec). Zkoumali jsme dostupnost audio- a videonahrávek k U a PS.



Z hlediska sestavení a využití smyslů a dovedností jsou pro dyslektické děti vhodným doplňkem. Dále jsme vyhledávali zobrazení slovníčků, které pro dyslektické žáky nejsou vedeny vstřícnou formou. Přehled gramatiky PS obsahoval. I když byl přehledně vedený, nedoplňovaly ho žádné obrázky. Výsledky výzkumu byly překvapením, když se ukázalo, že učebnice umožňují dyslektickým žákům vstřícnější možnosti pro vzdělávání se více než pracovní sešity. V závěru praktické části diplomové práce jsme se vzhledem k úzkému zaměření výzkumu zabývali omezeními a možnostmi jeho rozšíření.

Závěrem lze říci, že dyslexie, vybraná jako jedna specifická porucha učení ve výuce angličtiny vhodná ke zkoumání, je v učebnicích v polovině jejího obsahu tolerována, kdežto pracovní sešit už natolik vstřícný není a podporuje výuku dyslektiků částečně jen z hlediska obrázkových příloh. Učitelé, kteří se s největší pravděpodobností budou s dyslektickými žáky ve vyučování angličtině setkávat, by měli při výběru učebnice dbát i na výběr příslušného pracovního sešitu a dalších dostupných komponent, aby všechny uvedené školní pomůcky do výuky anglického jazyka byly vhodné i pro žáky s dyslexií a učitelé usnadnili práci s dětmi s takovými obtížemi.

## SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 123s. ISBN 80-210-613-3

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 152s. ISBN 80-210-3822-5

DUNN, Opal. *Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk.* 1. vyd. Olomouc: INFOA, 2003. 218 s. ISBN 80-7240-315-X

Google [online]. Google [cit. 28. 5. 2013]. Dostupný z: <http://www.google.com/>

*Hledání rozdílů | i-creative.cz - omalovánky k vytisknutí a výtvarné nápady* [online]. Autor neznámý [cit. 30. 3. 2013]. Dostupný z: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/07/rozdilne-obrazky-5.jpg>

HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou.* 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2006. 52 s. ISBN 978-0-19-480700-2

HUTCHINSON, T. *Project 1 – Third Edition.* Student's book. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-476414-8

HUTCHINSON, T., PELTERET, Ch. *Project 1 – Third Edition.* Workbook. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-476353-0

HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 1 – Third Edition.* Teacher's book. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-476302-8

HUTCHINSON, T. *Project 1 – Third Edition.* Audio Class CD [CD]. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-47630-2

HUTCHINSON, T. *Project 1 – Third Edition*. Culture DVD [DVD]. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-476332-5

HUTCHINSON, T., PELTERET, Ch. *Project 1 – Third Edition*. ITools - Interactive Whiteboard Resources 1[CD-ROM]. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-476327-1

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KALHOUS, Z. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448s. ISBN 80-7178-253-X

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: TECH-MARKET, 2000. 76s. ISBN 80-86114-32-5

KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. 96 s. ISBN 80-7082-705-X

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Část první – Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 104 s. ISBN 80-7067-490-3

PECHANCOVÁ, B. SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 36 s. ISBN 80-7067-825-9

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 312 s. ISBN 80-7178-135-5

*Project, Third Edition* [online]. Oxford: OUP, 2012 [cit. 20. 5. 2013]. Dostupný z: <http://elt.oup.com/student/project3rdedition>

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 20. 1. 2013]. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1

SLATTERY, M., WILLIS, J. *English for Primary Teachers*. 1. vyd. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. 148 s. ISBN 13: 019-437563-3

ŠTURMA, J. *Didaktika pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. 97 s. ISBN 80-7041-228-3

*Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013, MŠMT ČR* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 29. 3. 2013]. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

*Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, MŠMT ČR* [online]. Praha, 2005 [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

*Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, MŠMT ČR* [online]. Praha, 2005 [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

*Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, MŠMT ČR* [online]. Praha, 2005 [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, MŠMT ČR* [online]. Praha, 2004 [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196s. ISBN 80-7178-481-8

*05. FOOD (Rýmy a básničky) | English Time pro učitele* [online]. Autor neznámý. [cit. 30. 3. 2013]. Dostupný z: <http://www.english-time.eu/pro-ucitele/basnicka/270-05.-food/>

# PŘÍLOHY

## PŘÍLOHA Č. 1

### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk

#### 1. stupeň

#### **RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

##### **Očekávané výstupy – 1. období**

žák

- *vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby*
- *rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje*
- *rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova*
- *pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění*
- *používá abecední slovník učebnice*

#### **RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

##### **Očekávané výstupy – 2. období**

žák

- *rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům*
- *rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci*
- *čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu*
- *vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku*
- *používá dvojjazyčný slovník*

#### **PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

##### **Očekávané výstupy – 2. období**

žák

- *sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů*
- *reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace*
- *obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu*

#### **INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

##### **Očekávané výstupy – 2. období**

žák

- *aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci*

## Učivo

- **pravidla komunikace v běžných každodenních situacích** – pozdrav, poděkování, představování
- **jednoduchá sdělení** – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost
- **tematické okruhy** – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje
- **slovní zásoba a tvoření slov** – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu
- **základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov** – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě

(RVP ZV, 2007, s. 26 - 27 [online])

## **DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ**

Dotazník je určen učitelům anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Je rozdělen na dvě části, obsahuje otevřené i uzavřené otázky. První část zjišťuje, se kterými specifickými poruchami učení (dále jen SPU) se učitelé ve svých hodinách setkávají. Druhá část je založena na výsledcích první části.

### **1. ČÁST**

*I. Jsou ve Vašich hodinách anglického jazyka integrováni žáci 1. stupně ZŠ se specifickými poruchami učení (dále jen SPU)?*

- a. ANO
- b. NE

V případě, že jste na uvedenou otázku odpověděli „NE“, dotazník dále nevyplňujte.

*II. Vyberte, případně uveďte prosím konkrétní SPU Vašich žáků.*

- a. dyslexie
- b. dysgrafie
- c. dysortografie
- d. dyskalkulie
- e. jiné: \_\_\_\_\_

*III. Se kterou z výše uvedených SPU se setkáváte nejčastěji? Prosím uveďte.*



## **DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ**

Druhá část dotazníku zjišťuje, které učebnice jsou využívány ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, a které materiály ve výuce žáků s konkrétní specifickou poruchou učení učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ využívají.

### **2. ČÁST**

*I. Uveďte, prosím, podle kterých učebnic a pracovních sešitů učíte anglický jazyk na 1. stupni ZŠ (autor, název, nakladatelství, rok vydání, příp. ISBN).*

*II. Uveďte, prosím, výběr materiálů (knihy, obrázky, karty, věci z běžného života atd.) doplňujících Vaši výuku anglického jazyka žáků s dyslexií na 1. stupni ZŠ. Které zdroje pro získání těchto materiálů využíváte?*

## RESUMÉ

This thesis focuses on teaching English to students with learning difficulties in primary school. It is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with specific learning difficulties as defined in the legislation generally, it presents opportunities, methods and significance of working with pupils with these difficulties. Furthermore, theoretically examines the education of students with learning difficulties. It discusses the teaching of English pupils with Specific Learning Difficulties and the use of student's book, workbooks and other tools, materials, and activities in English language teaching. This theory has been developed on the basis of scientific publications that are associated with this topic. The practical part deals with the research, which was conducted by questionnaires and analysis of the student's book and workbook. The aim was to determine whether the student's books and workbooks used in English lessons in primary schools take into account the teaching dyslexic pupils. It turned out that student's book Project 1 is suitable for teaching dyslexic pupils, the workbook is not.