



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Strategie učení se anglickému jazyku u žáků
se specifickými poruchami učení na 2. stupni

ZŠ

Learning strategies of pupils with SEN in
learning of English at middle school level

Vypracoval: Bc. Ivana Borzyková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

Studijní aprobace: AJsnn-SVsn

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Ivana Borzyková

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, paní doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D., za cenné rady, trpělivý přístup a pomoc při vedení této práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá strategiemi učení se angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení, především u žáků s dyslexií. Teoretická část práce je zaměřena na dvě témata, kterými jsou specifické poruchy učení a strategie učení se cizímu jazyku. První část představuje charakteristiku žáků se specifickými poruchami učení a vliv dyslexie na studium cizího jazyka. Druhá část představuje strategie učení a jejich klasifikaci podle teorie R. L. Oxford. V praktické části autorka na případu tří účastníků hloubkového rozhovoru popisuje strategie učení, které tito žáci druhého stupně ZŠ sami intuitivně používali při studiu anglického jazyka v době výzkumu. Konečně autorka prezentuje doporučení strategií, které pro participanty sestavila na základě zjištěných nepoužívaných strategií, rozhovoru a charakteru jejich obtíží, s cílem usnadnit těmto žákům učení se anglickému jazyku.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, speciální vzdělávací potřeby, dyslexie, strategie učení, anglický jazyk, učení se anglického jazyka

Abstract

The diploma thesis focuses on the English learning strategies of pupils with specific learning difficulties, especially those with dyslexia. The theoretical part of the thesis focuses on two topics, which are specific learning disabilities and foreign language learning strategies. The first part presents the characteristics of pupils with specific learning disabilities and the impact of dyslexia on language learning. The second part presents learning strategies and their classification according to R. L. Oxford's theory. In the practical part, the author uses the case of three participants in an in-depth interview to describe the learning strategies that these middle school students intuitively used in their English language learning at the time of the research. Finally, the author presents recommendations of strategies that she made for the participants based on the identified unused strategies, the interview, and the nature of their difficulties, to facilitate these pupils' learning of English.

Keywords:

Specific learning disabilities, special education needs, dyslexia, learning strategies, English language, English language learning

Obsah

Úvod.....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1. Specifické poruchy učení	2
1.1. Příčiny výskytu SPU u jedince	3
1.2. Popis vybraných SPU	4
1.3. Problematika dyslexie.....	4
1.3.1. Vliv dyslexie na učení se cizímu jazyku.....	7
2. Strategie učení	10
2.1. Strategie učení se cizím jazykům	10
2.1.1. Charakteristika přímých strategií učení.....	13
2.1.1.1. Paměťové strategie	13
2.1.1.2. Kognitivní strategie	17
2.1.1.3. Kompenzační strategie	22
2.1.2. Charakteristika nepřímých strategií učení.....	25
2.1.2.1. Metakognitivní strategie	25
2.1.2.2. Afektivní strategie	29
2.1.2.3. Sociální strategie.....	31
2.2. Strategie učení se cizímu jazyku u žáků se SPU	33
3. Pojetí vzdělávání žáků se SVP podle RVP ZV	35
4. Pojetí výuky cizích jazyků v RVP ZV	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
5. Hlubkový rozhovor	38
5.1. Metodika hlubkového rozhovoru.....	39
5.1.1. Struktura hlubkového rozhovoru se žáky s dyslektickými obtížemi.....	41
5.2. Profily participantů	42
5.3. Analýza rozhovorů s ohledem na užívané strategie učení se anglickému jazyku	46

5.4. Odpovědi na výzkumné otázky	53
7. Doporučení podporující rozvoj žáky dosud neužívaných strategií	56
Závěr.....	66
Summary	68
Bibliografie.....	70
Seznam příloh.....	73

Úvod

Někteří lidé stále považují specifické poruchy učení za vymyšlenou kategorii sloužící jako nástroj rodičů a jejich ratolestí k ospravedlnění selhávání dítěte ve škole. Říká se, že tito rodiče neposkytují dětem dostatek stimulů k rozvoji jejich schopností a že se tyto děti ve škole dostatečně nesnaží. Někteří dokonce věří, že jsou tyto děti líné nebo hloupé. Naproti tomuto přístupu však stojí početné vědecké studie provedené u žáků se specifickými poruchami učení, které jej nepodporují. Naopak ukazují, že poruchy učení jsou způsobeny genetickými a/nebo neurobiologickými faktory, které postihují mozkovou funkci způsobem, který ovlivňuje jeden či více kognitivních procesů spojených s učením. I přesto, že mohou tito jedinci v oblasti inteligence dosahovat průměrného až nadprůměrného skóre, jejich potenciál se může lišit od školního výkonu.

Poruchy učení typicky ovlivňují kvalitu některých kognitivních procesů, které jsou zodpovědné za úspěšné přijetí a vstřebání informací. Jelikož jejich přítomnost působí žákům znevýhodnění, měli by být v edukačním procesu podporováni v překonávání těchto potíží. Jedním z velmi podstatných způsobů je rozvoj schopností a strategií efektivního učení, jinými slovy, rozvoj kompetence k učení, ke které směřuje rovněž Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Znalost anglického jazyka se ve světě ovládaném globalizací stala prakticky nezbytnou, jelikož jej společnost využívá jako univerzální komunikační nástroj. Tento jazyk lidé, jedince se specifickými poruchami nevyjímaje, využívají v mnoha oblastech svého osobního i pracovního života. Jak již název práce napovídá, zabývá se strategiemi učení se anglickému jazyku u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy, a to především žáků s dyslexií. V praktické části se zabývá strategiemi, které vybraní žáci užívají sami intuitivně a následně těmi, které dosud nepoužívali, ale mohly by jim učení usnadnit. Závěrem práce nabízí několik úloh s potenciálem rozvíjet dosud neužívané strategie učení.

Téma práce je mi blízké, protože se sama potýkám s dyslektickými obtížemi. Domnívám se, že kdybych byla již v době své základní školní docházky schopna některé strategie učení využívat, výrazně by mi to usnadnilo osvojování cizího jazyka. Výstupy této práce bych tak chtěla dětem v podobné situaci pomoci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou řazeny do kategorie speciálních vzdělávacích potřeb (dále jen SVP), které si nyní ve stručnosti představíme.

Problematika SVP není ani z daleka záležitostí pouze desítek jedinců, jak by se mohlo většinové populaci zdát. Podle Statistické ročenky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) zpracované za školní rok 2021/2022 docházelo na ZŠ z celkového počtu žáků 964 571 žáků hned 132 360 žáků, kteří mají SVP (srov. MŠMT 2022). Z toho vyplývá, že tato problematika vyžaduje naši pozornost.

Pro SVP bychom jen obtížně hledali jednu univerzální definici, na které by se shodl celý svět, neboť jsou obtíže, kterými jedinci prochází, různorodé a široké. Vycházíme-li z definice, kterou uvádí Delaneyová (2016: 12), chápeme studenty trpící SVP jako jedince, kteří „mají výrazně větší obtíže při učení než většina studentů stejného věku a musí jim být poskytnuta speciální vzdělávací podpora.“ Autorka dále uvádí, že v některých zemích může pojem SVP zahrnovat rovněž znevýhodnění v podobě odlišného mateřského jazyka nebo prostředí, ze kterého jedinec pochází. Zvláštní opatření si žádají rovněž žáci nadaní a talentovaní.

MŠMT do skupiny žáků se SVP řadí, mimo žáky se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování, rovněž ty, kteří mají podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, vad řeči, původu z odlišných životních a kulturních podmínek, odlišného mateřského jazyka, nadání a mimořádného nadání (srov. Hečková 2017). V této práci se budeme tématem SVP zabývat pouze ve smyslu SPU.

Zelinková (2005: 4) výstižně vymezuje SPU jako pojmenování pro „obtíže při osvojování základních školních dovedností – čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), počítání (dyskalkulie) i pohybových dovedností (dyspraxie).“ Současně musí být naplněna podmínka, že jsou tyto problémy „neočekávané v porovnání s věkem a rozumovými schopnostmi dítěte.“

Podle autorky nejvíce příznaky SPU pocítí žáci obvykle při přechodu na 2. stupeň ZŠ, neboť se náročnost a množství učiva zvyšuje, a pokud žák např. neovládá čtení (v případě dyslektiků) tak dobře, aby mohl schopnost využívat k nabývání nových vědomostí, dostává se do nesnází (srov. tamtéž).

1.1. Příčiny výskytu SPU u jedince

Významný český vědec zabývající se SPU Matějček (1993: 24) rovněž uvádí, že se SPU mohou objevit současně s různými dalšími podobami postižení (např. mentálním) či poruch (např. emočních), avšak tyto další vlivy nejsou přímými původci SPU.

Ačkoli příčin SPU může být mnoho a u každého jedince se mohou lišit, je dobré připomenout, že se často vyskytují kombinovaně a v různé síle. Až v polovině případů je zjištěna souvislost s dědičností. O něco vyšší pravděpodobnost výskytu byla prokázána u chlapců (až 5x větší než u většinové populace) v případě, že rodič/e trpí SPU. U dívek je tato pravděpodobnost nižší (4x větší než u většinové populace). Příčiny mohou být dohledány rovněž v období prenatálním, postnatálním či v období porodu. (srov. Zelinková 2005)

Příčinou mohou být také změny ve struktuře mozku jedince, jak zjistil např. Galaburda již v roce 1985 při výzkumech dyslektiků. Jeho bádání ukázalo odlišnost stavby mozku běžných čtenářů v porovnání s mozky dyslektiků. Je tudíž nepřesné mluvit výslovně o fyziologických poruchách mozku, a proto by bylo přesnější nazývat tyto skutečnosti spíše odlišnostmi. V oblasti fyziologické byly rovněž zjištěny příčinné souvislosti v odlišném zrakovém vnímání u pohybů očí při čtení i nepřesnosti ve sluchovém vnímání. V zahraničních výzkumech se také objevují informace o odlišně probíhajících kognitivních procesech (např. přítomnost poruch pracovní paměti), které příčinně negativně ovlivňují poznání a školní výkon žáka (srov. tamtéž).

V neposlední řadě nelze ze spektra příčin obtíží vyloučit ani didaktogenní, tedy ty problémy, které byly zapříčiněny nevhodným pedagogickým vedením „učitele, který nerespektuje vývojové etapy dítěte a metodické postupy ve výuce (...).“ Takováto nesprávná metodika sice přímo nezpůsobuje výskyt dané SPU, „ale následné obtíže jsou vlastním poruchám velmi podobné,“ a proto žáci rovněž vyžadují zvláštní podporu k jejich překonání. (Zelinková 2005: 6)

Závěrem nezapomeňme podotknout, jak shrnuje Zelinková (2005: 11), že na intenzitu, kterou se projeví vnitřní příčiny problémů dopadajících (nejen) na školní výkon, má výrazný vliv stáří, ve kterém se s jedincem začalo cíleně pracovat. Obecně však platí známé pravidlo – čím dříve, tím lépe. Ačkoli intervence nevede přímo k úplnému odstranění těžké poruchy, působí na zmírnění jejích projevů a dalších negativních důsledků, které se mohou vyskytnout např. v oblasti psychiky jedince.

1.2. Popis vybraných SPU

MŠMT mezi poruchy učení zahrnuje následujících sedm poruch: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (srov. Hečková 2017). Pro potřeby tohoto dokumentu budou vymezeny dyslexie, dysortografie a dysgrafie, přičemž dyslexii bude věnována pozornost rovněž v následujících kapitolách.

Dyslexie, jak ji výstižně vymezuje MŠMT, je porucha „schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu“ (Hečková 2017: 1). Specificky jde o různou kombinaci a intenzitu postižení základních znaků čtenářského výkonu, kterými jsou „rychlost, správnost, technika čtení a porozumění“ (Zelinková 2005:13)

Jedinec trpící **dysgrafií** má potíže se zvládnutím písemné formy jazyka (srov. Hečková 2017). Tato SPU je charakterizována jako SPU „postihující grafickou stránku písemného projevu.“ Typickými znaky jsou nečitelnost písma (je pro přečtení příliš velké či malé), nesprávnost tvarů písmen a spojů mezi nimi a časté škrtnání. Mezi hlavní příčiny řadíme nedostatky ve vývoji „grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, rychlost psychických procesů“ či impulzivitu. (Zelinková 2005: 13)

Dysortografie je SPU projevující se ztíženou způsobilostí naučit se pravopis jazyka (srov. Hečková 2017). Zelinková (2005: 16) mezi specifické dysortografické chyby řadí: „rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy/di, ty/ti, ny/ni [a] chyby postihující stavbu slov.“ Tyto chyby se nejčastěji rozpoznávají v nedostatečně vyvinutém fonematickém sluchu (nerozlišuje např. zda je ve slabice „a“, nebo „á“). U dysortografiků byla rovněž pozorována přítomnost chybovosti související s deficitem v řeči a nesprávnou výslovností.

1.3. Problematika dyslexie

Jak již bylo zmíněno výše, jedinec s dyslexií má, souhrnně řečeno, sníženou schopnost naučit se číst za použití běžných výukových postupů, a proto potřebuje zvláštní podporu (srov. Hečková 2017). Nutno připomenout, že se tyto obtíže neprojevují pouze v oblasti čtení v mateřském jazyce, ale rovněž při čtení v jazyce cizím. Zelinková (2005) rovněž podotýká, že se dítě ve vyjimečných případech může naučit lépe číst v jazyce cizím než v tom mateřském (resp. českém). To může být zapříčiněno například lepší motivací ze strany učitele spojenou s pocitem úspěchu či skutečností, že se první slova učí číst globálně poznáváním tvarů.

Podle Zelinkové (2022 a 2005) se ukazuje, že bychom měli dyslexii vnímat jako poruchu učení, nejen čtení, jak se myslelo dříve, neboť je celá problematika komplexnější. Díváme-li se na ni z neurologického pohledu, zjišťujeme, že aktivita mozku dyslektika při čtení není stejná jako u osob bez dyslexie. Neuronové spoje, které nám umožňují osvojování nových dovedností (vč. čtení) vznikají odlišně (srov. Zelinková 2022). Pokud však posuzujeme dyslexii jako poruchu negativně ovlivňující čtenářský výkon jedince, zaměřujeme se na základní znaky tohoto výkonu, kterými jsou rychlost čtení, jeho správnost, technika a porozumění obsahu textu

Rychlost je spojena zejména s dalšími rysy čtení, jako je například čtení pouze po jednotlivých hláskách a slabikování – v takovém případě se jedná spíše o dekódování psaného textu a porozumění zde pravděpodobně nebude dostatečné na to, aby z textu jedinec získal informace. V jiných případech se objevuje rychlé až zbrklé čtení, které způsobuje, že se čtenář zaměřuje na rychlost čtení (resp. dekódování) textu, ale nepřijímá z něj informace. (srov. Zelinková 2005)

Správnost čtení pozorujeme zejména v záměně písmen, které jsou si svým tvarem (např. b/d/p) či výslovností (např. v/f) podobné, hádání či domýšlení celých slov a přidávání/vynechávání písmen, a to bez ohledu na to, který jazyk je dyslektikovou mateřštinou (srov. Zelinková 2005).

Technika (nebo také způsob) **čtení**, kterou čtenář používá, je ukazatelem úrovně tzv. „čtenářské vyspělosti“. U dyslektiků si můžeme povšimnout opakovaného „přeříkávání písmen, popř. slabik, neplynulého čtení s mnoho zarážkami,“ což Zelinková (2005: 14) připisuje tomu, že takoví čtenáři nezvládli etapy, kterými prošli na začátku čtení. Jedná se o „identifikování písmen, plynulé čtení slabik a slov.

Aby bylo možno čerpat informace z textu pomocí čtení, musí být naplněno kritérium **porozumění**. Dovednost číst s porozuměním obsahu je nutným předpokladem pro práci s textem a zasazování nových čtených informací do známého kontextu. Ve spojitosti s porozuměním nezapomínejme na to, že rychlost a plynulost čtení nejsou zárukou porozumění. Někteří jedinci se natolik zaměří na rychlé a přesné dekódování textu, že jim nezbývá prostor na pochopení a vstřebání toho, co se ze čteného dozvěděli. Na pomyslné „druhé straně“ stojí jedinci, kteří si text domýšlí, což naopak poukazuje na určitou míru porozumění obsahu. (srov. Zelinková 2005)

Každý žák je jedinečný. Stejně tak se u každého z nich mohou deficity způsobené dyslexií projevit v jiné míře a oblasti, a to nejen v oblasti čtení, ale i na úrovni rozvoje „poznávacích procesů a v souvislosti s nimi se rozvíjející problémy

emocionální.“ (Zelinková 2005: 26). Michalová (2001) dodává, že tito žáci často trpí demotivací, neboť výsledky práce neodpovídají žákovu vynaloženému úsilí, které bývá vyšší než to, které vydali jeho spolužáci bez obtíží. V důsledku studentovy frustrace se rovněž může rozvinout pocit vlastní nedostatečnosti

Vezmeme-li v úvahu, že sebevědomí a motivace jsou jedněmi z klíčových aspektů při učení se cizímu jazyku, pak dle výše uvedených argumentů můžeme vyvodit, že u žáka s dyslektickými obtížemi pozorujeme větší rozsah problémovosti, na který se musíme při výuce zaměřit a který musí žák při studiu překonat.

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá dyslektiky ve věku druhého stupně základní školy, je vhodné uvést na možné charakteristiky, se kterými se dyslektici mohou v tomto období vyznačovat. Daloiso (2017) poznamenává obvyklé znaky v oblasti čtení, psaní, dovedností (organizace času...), postojů a silné stránky. Podle něj žáci sice obvykle čtou v přijatelném tempu, ale vykazují jen nízké porozumění čtenému textu a jsou váhaví. Rovněž vynechávají slova nebo je přidávají, přeskakují řádky nebo přečtou řádek opakovaně. Mohou mít problém s použitím slovníků, encyklopedií apod.

V dovednosti psaní mohou v porovnání s mluvením zaostávat. Častými chybami jsou zaměňování velkých a malých písmen, chyby v gramatice, interpunkci či hláskování. Psaní poznámek je pro ně náročné také. (srov. tamtéž)

Jsou přítomny problémy se schopnostmi organizace času a osobní organizovaností. Přetrvává zmatení koncepty navigace a času. Seznamy, telefonní čísla a datумы se jim obtížně zapamatovávají. Mívají problémy s včasným vypracováním písemných a domácích úkolů a testů. (srov. tamtéž)

V oblasti osobních postojů a charakteristik se objevuje nízké sebevědomí, napětí, únava či úzkost. Žáci mohou být i uzavření a zdráhat se komunikovat. (srov. tamtéž)

Mezi jejich silné stránky patří schopnost myšlení, resp. konceptualizace, abstrakce, představivost a uvažování. Namísto memorování se nejlépe učí odůvodňováním. Oceňují úkoly, které vyžadují řešení problémů a v oblastech zájmů neovlivněných dyslexií, jako jsou technologie a výtvarné umění, vykazují znatelné zlepšení. (srov. tamtéž)

1.3.1. Vliv dyslexie na učení se cizímu jazyku

Jednou z hlavních priorit našeho vzdělávacího systému je znalost cizích jazyků. V současné době mají české školy povinnost výuky cizího jazyka od třetího ročníku základního vzdělávání. To také znamená, že se učení se cizímu jazyku týká také žáků se specifickými poruchami učení (srov. Tůmová a kol. 2015), dyslektiky tedy nevyjímaje, a proto je jistě nelze automaticky vyloučit z tohoto edukačního procesu.

Řada autorů (např. Zelinková 2005 a Michalová 2001) se shoduje na tom, že dyslexie znamená pro žáky při učení se cizím jazykům překážku. Zároveň udávají, že obvykle nejde o nic nezbytně nepřekonatelného, neboť je známo, že si mnoho osob s dyslexií s opatřeními a specifickým přístupem zvládne osvojit cizí jazyk. Nutno však dodat, že ačkoli výzkumy neprokázaly, že by dyslexie postihovala inteligenci, Zelinková, Černá & Zitková (2020: 39) ve své knize podotýkají, že „dostatečný intelektuální potenciál není zárukou uvědomění si rozdílů mezi angličtinou a češtinou a osvojení si jakéhokoliv cizího jazyka“.

Obvykle se zde také projeví úroveň deficitů ve vývoji mateřského jazyka. Platí, že se zvyšující se úrovní postižení jazykových schopností v rodném jazyce (především v oblastech morfologie, fonologie, gramatiky a syntaxe) se rovněž zvyšuje pravděpodobnost, že se objeví potíže s učním při osvojování cizí řeči. Možný vztah obtíží v mateřském a cizím jazyce musí brát učitel, praktikující individuální přístup, při výuce na vědomí. V případě, že se vyučující bude spoléhat např. při výuce gramatiky na užívání analogií rodného jazyka s tím cílovým, mohlo by to být pro žáka neúčinné či zavádějící, neboť si probíraný jev neosvojil ani v mateřštině. (srov. Zelinková 2005)

Silnou stránkou některých dyslektiků mohou být jejich komunikační schopnosti. Řada výzkumů naopak prokázala, že to nemusí být pravidlem. Zjistily, že žáci s dyslexií mají obtíže v oblasti komunikačních a sociálních strategií. Konkrétně bylo pozorováno, že tito žáci často jen obtížně žádají o pomoc či objasnění úkolů, hůře se jim udržuje konverzace z důvodu snížené úrovně krátkodobé a pracovní paměti (to může vést k zapomenutí toho, co bylo již řečeno apod.), oslabení mluvní pohotovosti vedoucí k pomalému vybavování si slov a slovních spojení aj. Sekundární příčinou těchto potíží v komunikačních strategiích je pravděpodobně také oslabené sebevědomí a strach z chyby a posměchu. (srov. Zelinková, Černá & Zitková 2020)

V řečové oblasti dále můžeme pozorovat např. deficit v oblasti fonemického sluchu, chybnou artikulaci a problémy s pracovní a krátkodobou pamětí. Ty pak mohou

vést k obtížím s nepřesným vnímáním rozdílů mezi českou a anglickou výslovností hlásek či problémům rozlišit slova odlišující se od sebe jednou hláskou. (srov. tamtéž)

Žáci s SPU mají v morfologii jazyka problém s rozeznáním struktury slov, kořenu slova, předpon a přípon apod. V cizím jazyce jen obtížně rozpoznají známé slovo, pokud je součástí slova nového, jednotlivé části slov složených či jejich koncovky. V oblasti syntaxe může přetrvávat problém s větnou skladbou a v cizím jazyce se zapamatováním pravidel slovosledu. (srov. tamtéž)

Dyslexie jakožto specifická porucha čtení obvykle nepůsobí žákům problémy pouze v mateřském, ale také v cizím jazyce. Čtení s porozuměním v anglickém jazyce, který se žáci učí jako cizí jazyk, je obecně vzato náročné pro všechny čtenáře. Je tomu tak především kvůli jejich omezenému lingvistickému zázemí – nedostatečné povědomí o kulturním kontextu může ztěžovat porozumění některým textům, rozdíly v ortografické stránce jazyků ztěžují rozpoznávání písmen a jejich výslovnost, omezená slovní zásoba atd. Komplikace se mohou projevit již na počátku osvojování si nové řeči kvůli přítomnosti negativních zkušeností se čtením v rodném jazyce. (srov. Zelinková & Čedík 2013; Daloiso 2017) Různí autoři mezi čtecí potíže zahrnují zaměňování písmen (což se projevuje rovněž v oblasti psaní) a špatné čtení slov. Rovněž se uvádí, že čtenáři s dyslexií čtou pomalu a mají problém s porozuměním tomu, co právě čtou. Nedílnou součástí problémů jsou obtíže při hlasitém čtení, kdy se směřování pozornosti ke čtení nahlas a porozumění textu zároveň jeví jako obtížné. (srov. Nijakowska a kol. 2016; Pearson Languages 2014) Nutno ovšem dodat, že „v některých případech může být čtení v cizím jazyce lepší než v jazyce mateřském“ (Zelinková & Čedík 2013: 110).

V oblasti psaní se může kromě dyslektických obtíží (např. nedostatky v rozeznání zvukové stavby jazyka a oslabení krátkodobé a pracovní paměti) negativně projevit zejména kombinace dyslexie s dalšími znevýhodněními, jako jsou dysgrafie a dysortografie. Psaní stojí člověka tolik času a úsilí, že lidé nejsou schopni věnovat dostatečnou kapacitu na přemýšlení o dalších aspektech jazyka (např. o zapojení vhodných gramatických struktur). Snížení funkce krátkodobé paměti vede k tomu, že pisatel zapomíná, co píše, nebo neudrží strukturu textu. Pozoruhodností problémů se psáním je to, že se může u některých žáků projevit pouze při studiu cizích jazyků používajících složité vztahy mezi psaným výstupem a jeho výslovností jako např.

anglický či francouzský jazyk (tzn. psaná forma textu ne vždy odpovídá výslovnosti ¹), a to zejména v případě, pokud mateřština žáků využívá transparentní systém pravopisu. (srov. Nijakowska a kol. 2016; Pearson Languages 2014; Zelinková 2005)

Aby žák své znevýhodnění překonal, potřebuje podle Zelinkové (2005: 26-27) „nejen mnohem více času na plnění úkolů, ale především další informace, vysvětlení, instrukce“. Obecně lze říci, že by (nejen) učitelé jazyků měli disponovat znalostí předmětu, který vyučují, a rovněž být obeznámeni se specifiky obtíží osob se SPU. Při výuce by měli se žáky procvičovat strategie učení, které mohou žákům pomoci s překonáváním obtíží spojených se SPU. S tím souhlasí také Daloisová (2017), která argumentuje tím, že jedinci, kteří se potýkají s problémy např. ve čtení si pravděpodobně sami bez pomoci nerozvinou efektivní strategie a bez explicitní podpory pak své schopnosti pravděpodobně příliš nezlepší.

¹ Jako příklad v anglickém jazyce uveďme odlišnou výslovnost spojení písmen *th* ve slovech *Thomas*, *nothing a brother*. V prvním příkladu přečteme *th* jako /t/, ve druhém /θ/ a ve třetím /ð/.

2. Strategie učení

Pokud termínem *strategie* rozumíme plány, kroky nebo záměrné činnosti, které směřují k dosažení cíle, pak jsou, podle Oxfordové (1990), *strategie učení* konkrétní činnosti, které studenti aplikují tak, aby se učili snáze, rychleji, příjemněji, lépe proces řídili a mohli strategie uplatnit v nových situacích. Janíková a kol. (2011) tyto strategie vymezují jako rozsáhlé postupy, při kterých student realizuje plán postupu, který si stanovil a je si přitom vědom toho, čeho chce dosáhnout a čeho se vyvarovat.

Koncept strategií učení si zaslouží pozornost pedagogů při plánování výuky. Jak podotýkají Janíková a kol. (2011) strategie učení jsou schopnostmi, které lze vyučovat, rozvíjet a modifikovat podle individuálních možností a potřeb jedince. Vzdělávací politika České republiky rovněž předpokládá, že si žáci v průběhu své základní školní docházky osvojí schopnost volit vhodné učební strategie (především v rámci rozvoje klíčové kompetence k učení) (srov. MŠMT 2021). Díky tomu jsou studenti schopni zlepšit svůj učební výkon a výsledky učení, a to právě seznámením se se strategiemi učení a kladením důrazu na jejich efektivní používání, což v důsledku ovlivňuje i efektivitu celoživotního vzdělávání. (srov. Vlčková & Příkrylová 2011)

Zmíněné pojetí rozvoje strategií souvisí s konceptem autonomního učení, které se zakládá na myšlence, že by při vzdělávacím procesu měly být kromě předávání znalostí a dovedností rovněž rozvíjeny způsoby (strategie, techniky), kterými si žák může požadované vědomosti či dovednosti sám a úspěšně osvojit (srov. Janíková a kol. 2011). Osvojené strategie učení žákovi dávají možnost „řídít proces vlastního učení, a postupně tak přecházet od učení řízeného z vnějšku k učení autoregulovanému (řízeného sebou samým)“ (Vlčková & Příkrylová 2011: 7). Aby toho bylo dosaženo při výuce, žáci by měli být vedeni k uvědomění obsahu a cíle učení a také k výběru vhodné strategie postupu (srov. Janíková a kol. 2011).

Strategie učení mohou být aplikovány na jednoduché či komplexnější úkoly. Kupříkladu v oblasti studia jazyků lze za takovou jednoduchou úlohu považovat učení se nových slov ze seznamu a za komplexnější pak např. úkoly zahrnující jazykové porozumění a produkci. (srov. Richards; Platt & Platt 1996)

2.1. Strategie učení se cizím jazykům

Užívání vhodných učebních strategií hraje obzvláště významnou roli při učení se jazyků, neboť, podle Oxfordové (1990), jedinci umožní rozvíjet schopnosti aktivní

komunikace a řízeného zapojení se do komunikace (tzn. schopnosti klíčové pro rozvoj komunikační kompetence). Volba vhodných strategií rovněž podpoří růst jazykové zdatnosti a sebevědomí, jelikož pomohou mluvčímu snáze dosahovat stanovených cílů. Webb a Nation (2017) rovněž dodávají, že je nutné naučit žáky vhodné strategie i proto, že je prakticky nemožné rozvinout jazykové schopnosti studentů na takovou úroveň, aby rozuměli cílovému jazyku bez další podpory za předpokladu, že by se např. slovní zásobu učili pouze ve vyučovacích hodinách.

V kontextu učení se jazyka definuje Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics strategie učení jako způsoby, kterými se student snaží zjistit význam a využití slov, gramatických pravidel a dalších aspektů jazyka, např. pomocí generalizace a odvozování. (srov. Richards; Platt & Platt 1996)

Autoři jmenovaného slovníku konstatují, že výuka efektivnějších učebních strategií zvyšuje účinnost učení se cizímu jazyku. V této oblasti autoři chápou strategie učení jako záměrné chování a myšlení, které studenti užívají během učení, a to za účelem pomoci si porozumět, naučit se nebo zapamatovat si nové informace. Cíle použitých strategií mohou dále zahrnovat analyzování a organizaci informací během učení ke zvýšení porozumění, a konečně vyhodnocování učení po jeho skončení, aby student zjistil, zda jsou k dosažení cíle zapotřebí další konání, či nikoli. (srov. tamtéž) Strategie se ve své komplexnosti zaměřují také na interakci s komunikačními partnery, získávání verbálních prostředků a zpracování neverbálních informací během procesu učení. (srov. Janíková a kol. 2011)

Pokud považujeme, stejně tak jako Oxfordová (1990), komunikační kompetence za hlavní cíl, ke kterému směřuje užití učebních strategií, musíme na ně rovněž klást následující kritéria. Jmenovaná autorka v téže knize uvádí, že vhodné strategie:

- pomáhají dosažení hlavního cíle, kterým je komunikační kompetence.
- povzbuzují studenty k vynakládání vyššího úsilí a samostatnosti.
- mění roli učitele.²
- jsou orientované na řešení problémů, dosažení cíle.
- jsou určité činnosti, které vykonává student.

² Rolí učitele je spíše usnadňovat učení, pomáhat, koordinovat, vést apod. a jeho role ztrácí na dominanci. Naopak přestává být vnímán jako autorita založená na hierarchii, která řídí vše, co má student dělat, včetně procesu učení. Úkolem učitele je mj. rozpoznat žákovy strategie učení, podporovat jejich rozvoj a pomoci žákům k větší samostatnosti. (srov. Oxford 1990)

- zapojují více studentových schopností než jen ty kognitivní (viz následující podkapitoly).
- podporují přímé i nepřímé učení.
- jsou vyučovatelné.
- je možno je adaptovat.
- jsou ovlivňovány řadou faktorů (např. úroveň pokročilosti, motivace, požadavky učitele, etnicita a řadou dalších).
- nejsou vždy pozorovatelné.³
- jsou často vědomé.

Vlčková & Přikrylová (2011) souhlasí s tím, že si student jazyka strategie, které právě používá, obvykle uvědomuje. Rovněž dodávají, že se tyto postupy mohou stát automatickými a nevědomými díky jejich opakovanému procvičování. Přesto však zůstávají jistým způsobem vědomé, neboť si učící jedinec jejich užití může uvědomit.

Různí autoři pracují s odlišnou kategorizací strategií učení se cizím jazykům. Kupříkladu Vlčková & Přikrylová (2011) operují ve svém výzkumu strategií s dělením podle dovedností, které mají rozvíjet – strategie poslechu, čtení, mluvení, psaní, slovní zásoby a překladu. Tato práce však pracuje s kategorizací podle funkce strategií v procesu studia cizích jazyků a zpracování informací, které je členěné do dvou skupin a šesti podskupin utříděných na základě toho, jakou roli hrají v procesu učení se cizímu jazyku a zpracování informací. Toto rozdělení, které ve své knize věnované strategiím učení navrhla Rebecca L. Oxford, významná americká autorka zabývající se mj. tímto tématem. Oxfordová (1990) dělí strategie učení se jazykům na přímé a nepřímé. Přímé strategie dále dělí na paměťové, kognitivní a kompenzační. Ty nepřímé pak na metakognitivní, afektivní a sociální. Všechny zmíněné postupy jsou pro učení významné a navzájem se doplňují.

Benefity autorčina dělení lze spatřovat v tom, že přináší studentům jazyka i jejich učitelům možnost „reflektovat strategie v jednotlivých oblastech přímo nebo nepřímo ovlivňující učení se jazyku, a to napříč všemi řečovými dovednostmi a jazykovými

³ Některé strategie může učitel snadno pozorovat, jako je tomu např. při skupinové práci, kdy lze pozorovat sociální strategie. V jiných případech užití strategií tak zřejmě být nemusí. Jako příklady uveďme vytváření myšlenkových asociací (jakožto paměťovou strategii) či strategie užívané studentem během vzdělávání se mimo prostředí třídy. (srov. Oxford 1990: 12)

prostředky“ (Vlčková & Přikrylová 2011: 8) Následující podkapitoly blíže konkretizují jednotlivé strategie.

2.1.1. Charakteristika přímých strategií učení

Přímé strategie cílí bezprostředně na osvojovaný cizí jazyk a každá z nich vyžaduje jeho mentální zpracování. (srov. Oxford 1990)

Pracují s údaji, které chce jedinec získat a zpracovat tím, že usnadňují jejich pochopení, uchování, opětovnou adaptaci a přenos do nových situací, čímž přináší změny „v mentálních strukturách a procesech. Všem přímým strategiím učení je tedy společné, že vyžadují zapojení určitých mentálních procesů zpracování jazyka.“ (Vlčková 2007: 46)

Každá jazyková učebnice musí tyto techniky podporovat; např. rozvoj paměťových strategií probíhá za pomoci cvičení, při nichž mají žáci používat nová slovíčka v kontextu, aby si je lépe zapamatovali. Pro podporu paměťových technik jsou zařazeny ilustrace a různé vizuální zvýraznění. Kognitivní strategie se využívají kupříkladu v úlohách, v nichž žáci analyzují gramatické pravidlo nebo si žák dělá výpisky z úryvku, a přitom zvýrazňuje klíčové body. Učebnice rovněž zařazují úlohy směřující k rozvoji kompenzačních strategií, jako např. v úloze, kde žáci použijí popis nebo synonyma místo frází a slov, které neznají. (srov. Pecková 2020)

2.1.1.1. Paměťové strategie

Paměťové strategie slouží k zapamatování a následnému vybavování si informace, když je při komunikaci potřeba. Z historického hlediska byly významné zejména před rozvojem gramotnosti, ale jsou užívány a rozvíjeny i dnes. (srov. Oxford 1990) Vlčková (2007: 48) však na základě svého vlastního výzkumu konstatuje, „že žáci paměťové strategie používají jen velmi zřídka, obzvláště nejedná-li se o elementární strategie.“ Sama autorka rovněž připouští možnost, že je studenti mohou užívat nevědomě. Jiné zdroje, ze kterých ve své práci čerpala, podotýkají, že tyto strategie mohou zprvu učení zpomalit, ale po čase studia jazyka usnadní a zefektivní učení slovní zásoby a její delší uchování.

Tento druh strategií zahrnuje jednoduché principy jako např. uspořádávání či řazení věcí, tvorba asociací a opakování, přičemž všechny zmíněné principy pracují s významem. V zájmu rozvoje strategií a osvojení si jazyka musí uspořádání materiálů a jejich asociace splňovat dvě podmínky – 1) materiály pro žáka musí být osobně významné a 2) procvičovaný materiál musí být pro něj smysluplný. Pokud jsou zmíněné

podmínky splněny a informace jsou správně a strukturovaně opakovány, mohou se osvojované vědomosti snáze přesunout ze základní úrovně faktické na úroveň dovednostní, kde se znalosti automatizují, jedinec si je snáze vybavuje a pravděpodobnost zapomenutí, pokud informace není používána, se snižuje (srov. Oxford 1990)

Strategie paměťové mnohdy obsahují také propojování informací různého typu. Vlčková (2007) jako příklad uvádí vizuální reprezentace slov a vět. Vizuální informace mají k dispozici větší paměťovou kapacitu než informace slovní, a proto jich lze do dlouhodobé paměti uložit více.

Oxfordová (1990) ve své práci utřídila paměťové strategie do čtyř sad (které budou blíže představeny níže):

1. sada – **vytváření mentálních spojů** – zahrnuje seskupování, asociace/propojování a zařazování slov do kontextu.
2. sada – **uplatňování obrazů a zvuků** – zahrnuje použití vizualizace, sémantické mapování, užití klíčových slov a zvukovou reprezentaci v paměti. Všechny zmíněné v podstatě zahrnují snahu zapamatovat si informace pomocí vizuálních představ či zvuků
3. sada – **správné opakování** – zahrnuje strukturované opakování.
4. sada – **zapojení činnosti** – zahrnuje použití fyzických reakcí nebo vjemů a mechanických technik.

Při **seskupování** student kategorizuje a přeskupuje jazykový materiál do smysluplných myšlenkových nebo psaných skupin. Tímto způsobem sníží počet samostatných položek a eliminuje ty nepodstatné, což mu umožní snáze si materiál zapamatovat. Skupiny lze vytvářet např. podle slovních druhů, tematického celku, podobností a odlišností či protikladů. Aby žák tuto strategii podpořil, může skupiny označit zkratkami, pomocí různých barev pro znázornění odlišností apod. (srov. tamtéž)

Asociace/propojování pracuje s propojováním již známých a zapamatovaných informací s těmi novými nebo se spojením jedné informace s jinou tak, aby se v paměti vytvořila vzájemná asociace. Asociace mohou být různého charakteru (jednoduché, či komplexní, obvyklé, či nevšední), vždy však musí být pro žáka smysluplné. Jedinec vytváří asociace na základě souvislosti mezi dvěma věcmi, které spolu určitým způsobem souvisí (např. máslo a chléb), spojuje je do sítí (např. ve formě myšlenkových map), nebo do podoby víceúrovňového vývoje (např. strom-papír-

kniha). Žák může spolu rovněž asociovat slova příbuzná (např. znalost slova board usnadní zapamatování a porozumění slovu billboard). (srov. tamtéž)

Studenti jazyků rovněž benefitují ze **zařazování slov a frází do kontextu**. Kontext ke snazšímu zapamatování mohou poskytnout smysluplné věty, konverzace nebo příběh. Souvisí se strategií tvorby asociace/propojování, protože v podstatě vyžadují propojení slov s příslušným kontextem. (srov. tamtéž)

Použití vizualizace, resp. spojení mentálního kontextu a nových informací se smysluplnou obrazovou reprezentací, a to buď přímo v paměti, nebo prostřednictvím fyzických obrázků (znázorňujících předměty, skupiny míst spojených se souborem výrazů atp.). Vizualizace je užitečná rovněž k zapamatování abstraktních slov, protože nám umožňuje jejich spojení se symboly (např. kříž jako symbol pro *Christianity*), shlédnutími ději (např. zapamatování si slovíčka *seagull* tak, že si člověk představí letícího racka, kterého v minulosti pozoroval) či nákresy (např. kulička pod krychlí reprezentující slovíčko *under*), které učiní abstraktní výrazy konkrétnější. (srov. tamtéž)

Sémantické mapování spočívá ve vytváření schématického uspořádání slov s klíčovým slovem či konceptem uprostřed schématu nebo nad ním. Slova či koncepty asociované s ústředním tématem jsou s ním spojeny obvykle šipkami nebo čarami, a tak ukazují jejich vzájemnou souvislost. Tato metoda napomáhá reálně vizualizovat představu tématu, schematicky seskupovat a navzájem asociovat vztahy na papír. Myšlenky jsou v diagramu zapsány slovně, spojovány se slovy příbuznými apod. Slovní reprezentaci je možno doplnit obrázky, aby byla podpořeno porozumění znázorněným konceptům (srov. tamtéž; Vlčková 2007)

Efektivitu zapamatování a vybavování můžeme podporovat také užíváním **klíčových slov**. Touto strategií si žák klíčová slova spojuje s různými sluchovými a vizuálními asociacemi. Jedinec si nejprve cizí slovo spojí se slovem podobně znějícím jako slovo z jeho mateřského jazyka (tato slova spolu nemusí sdílet význam, jde pouze o auditivní asociaci) a poté si v myšlenkách vytvoří představu vztahu mezi těmito dvěma slovy. (srov. Oxford 1990) „Absurdní asociace založené na určitém významu, smyslu napomáhají zapamatování a vybavení informace velmi významně“ (Vlčková 2007: 50-51). Příkladem takové asociace může být anglické slovíčko *soup* a české slovo *sup*. Významově spolu slova nesouvisí, ale žák si může představit ptáka, který jí polévku. (srov. tamtéž)

Tvorba **zvukových reprezentací v paměti**, resp. „zapamatování si a vybavování informací (např. nových slovíček) podle jejich zvukové stránky; podle toho, jak zní“

zahrnuje „širokou škálu různých technik, všechny jsou založeny na vytváření smysluplných, zvukově založených asociací mezi novými a již známými informacemi“ (tamtéž). Žák může spojovat slovíčka z cílového cizího jazyka (res. jazyka, který se učí) s podobně znějícími slovy v jiném/témže jazyce, která se vyslovují podobně a která už zná⁴. Slova mohou být také významově příbuzná (např. spojení nového slovíčka *familiar* s osvojeným *family*). Osvědčenou strategií usnadňující zapamatování je také vytváření rýmů. Opět zde může platit, že čím absurdnější se rým zdá být (jako např. ve větě *I hit a parrot with a carrot*.), tím lépe. (srov. Oxford 1990)

V zájmu trvalosti zapamatování je rovněž **strukturované opakování** nezbytností. Jeho princip vychází z poznatků o zapomínání, které poukazují na potřebu opakovat informace v časových intervalech podle tzv. spirálového principu. K prvnímu opakování materiálu by mělo dojít 10 minut poté, co byl poprvé prezentován, k dalšímu pak po 20 minutách, hodině, dnu, dvou dnech, týdnu atd. Cílem učení se ve spirále je zpřesňování, upevňování a postupné zautomatizování učiva pomocí opakovaného návratu k první fázi procesu (tzn. do bodu, kde bylo naučeno poprvé). Forma opakování musí být i nadále smysluplná (viz. např. umístění slov do kontextu či sémantické mapování). (srov. tamtéž)

Při strategii **použití fyzických reakcí nebo vjemů** studenti jazyka dramaticky ztvární nový výraz⁵ nebo propojí nový výraz s určitým tělesným vjemem či pocitem (např. *warm* – naznačí, že je jim teplo, *happy* – naznačí, že má radost). Provedený úkon přispívá k zapamatování osvojované informace. Jako typické příklady ve výuce Vlčková (2007: 52) uvádí „hry na pantomimické znázorňování povolání, činností, pocitů atd.“

Poslední paměťovou strategií, kterou uvádí ve své kategorizaci, je **použití mechanických technik**. Hlavním smyslem, který je při nich uplatňován, je hmat. Student přemísťuje a přesouvá předměty – např. může využívat flash kartičky se slovíčky; kartičky přesouvá z jedné hromádky, která obsahuje slovíčka, která dosud nezná na, druhou hromádku, ve které jsou slovíčka naučená. (srov. Oxford 1990) Rovněž může jedinec využít pexesa s různými tématy a spojovat kartičky reprezentující význam slov s těmi, na kterých jsou napsána slovíčka, která se chce naučit.

⁴ např. anglické slovo *controller* (ovladač) a české slovo kontrolór (osoba, která provádí kontrolu)

⁵ např. pro anglické slovíčko *swimming* pantomimou naznačuje, že plave.

2.1.1.2. Kognitivní strategie

Důležitou funkci při učení se cizímu jazyku zastává skupina kognitivních strategií. Obecně slouží k porozumění jazyku a jeho produkci. Oxfordová (1990) považuje tyto strategie za ty mezi studenty jazyků ze všech šesti hlavních skupin strategií nejoblíbenější⁶. Zmíněná autorka kognitivní strategie člení do čtyř setů:

1. set – **procvičování** – zahrnuje opakování, formální procvičování zvukového a grafického systému, rozpoznávání a užití vzorců, rekombinace a přirozené procvičování.
2. set – **přijímání a odesílání zpráv** – obsahuje rychlé pochopení myšlenky, užití zdrojů pro přijímání a vysílání zpráv.
3. set – **analyzování a odůvodňování** – obsahuje deduktivní zdůvodňování, analýzu výrazů, srovnávací analýzu (mezi jazyky), překlad a přenos. Skupina je založena na logické analýze a zdůvodňování, které jsou uplatňovány na různé jazykové dovednosti. Studenti je mohou využít k porozumění výrazu, prohloubení porozumění pojmu nebo vytvoření výrazu nového.
4. set – **vytváření struktury pro vstupy a výstupy** – zahrnuje pořizování poznámek, shrnování a zvýrazňování. Jedná se o způsoby vytváření struktury, která je potřebná pro porozumění jazyku i produkci nového.

Při **opakování** student jazyka něco opakovaně říká nebo dělá (opakovaně poslouchá nahrávku nebo čte text, imituje rodilého mluvčího apod.). Ačkoli se tato metoda nemusí vždy zdát inovativní, je zásadní pro rozvoj čtení, poslechu, mluvení i psaní a vždy zahrnuje jistý stupeň porozumění. Při poslechu nahrávky rodilého mluvčího žák (nahlas či tzv. „pro sebe“) čte slova/fráze, které slyšel a snaží se jim porozumět. Opakovaným čtením pasáže v textu pomáhá lepšímu porozumění jejímu významu. Čtení může mít pokaždé jiný účel, např. pochopení hlavní myšlenky, vyhledávání detailů a pořízení výpisků z textu. Dále se nabízí také možnost několikanásobného napsání či vyslovení materiálu k zapamatování, a to pokaždé stejným či různým způsobem (v odlišném kontextu a tempu výslovnosti) v zájmu zautomatizování. Vědomé a smysluplné opakování psaní a promluvy rodilých mluvčích podporuje zlepšení výslovnosti, užití jazykových struktur, slovní zásoby, ustálených slovních spojení nebo gestikulace. Za tímto účelem učitel ve výuce zprostředkovává žákům autentické příklady a materiály. (srov. tamtéž)

⁶ Ačkoli výzkum Vlčkové (2007) ukazuje na vysokou efektivitu kognitivních strategií, participantů výzkumu nejčastěji preferovali strategie kompenzační.

Cílem žáka při **formálním procvičování zvukového a grafického systému** není primárně nácvik porozumění tomu, co slyší, ale trénink fonetické stránky jazyka podle nahrávek. Pracuje přitom s intonací, výslovností, rozlišováním hlásek apod., u psaného projevu pak nacvičuje ortografický systém jazyka, který se učí. Při této strategii minimalizujeme vizuální a kontextuální vodítka z důvodu maximalizace koncentrace pozornosti na to, co žák poslouchá. Příkladem může být nácvik výslovnosti slov obsahujících skupinu písmen *th* (např. *brother, thank, Thomas*), kdy žák poslouchá nahrávku jejich výslovnosti, kterou opakuje. Následně provede vlastní fonetický zápis (nemusí k tomu nutně využívat zápis pomocí Mezinárodní fonetické abecedy) tak, aby lépe porozuměl výslovnosti a snáze si ji zapamatoval. Další technikou je porovnávání slov podobně znějících v cílovém a mateřském jazyce⁷, které může žákovi napovědět, jak slovo v cílovém jazyce zapsat. (srov. tamtéž)

Strategii **rozpoznávání a užití vzorů** Vlčková (2007: 54) popisuje jako „rozpoznávání a používání frází, frazeologických obrátů, vzorů, pravidel a vzorových příkladů“. Student si uvědomuje a/nebo užívá rutinní formulace (např. *Hello, how are you?*) a analyzuje ustálené struktury, které mají alespoň jedno místo, do kterého může něco doplnit (např. sloveso chybějící ve spojení *I don't know how to...*). (srov. Oxford 1990) Takovýto nácvik poskytuje studentovi podporu k porozumění cizímu jazyku i jeho produkci. Ustálené výrazy jsou v podstatě základem každé konverzace a jejich osvojení napomáhá mluvčímu rozhovor navázat a udržet. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby si žáci ustálená spojení a vzorové příklady začali osvojovat a používali je hned v začátcích studia jazyka. Mohou sloužit také jako motivační faktor, neboť podpoří budování sebedůvěry v osvojovaném jazyce díky zvýšení porozumění a podpory plynulosti projevu žáka. (srov. Vlčková 2007)

Rekombinace spočívá v kombinování známých jazykových struktur novými způsoby tak, aby vznikly delší sestavy. Příkladem může být spojení výrazu s dalšími slovy tak, aby vznikla celá věta (např. z osvojených výrazů *take a walk, I think I'd like... a weather's fine* může zkombinovat větu *I think I'd like to take a walk if the weather's fine.*) nebo záměna slov v naučené struktuře (např. *How are you?* změní na *How are they?*). (srov. tamtéž)

Přirozené procvičování, též zvané procvičování v přirozeném kontextu, je založené na práci s autentickým materiálem v reálném prostředí (reálná písemná

⁷ V případě českého a anglického jazyka např. slova *hit* (úspěšná píseň) vs. *hit* (udeřit), *parta* (skupina přátel) vs. *part* (část) a *linka* (rovná čára) vs. *link* (odkaz).

komunikace, vedení přirozené konverzace, poslech nebo čtení textu v originální verzi apod.). Ke zlepšení porozumění tomu, co žák slyší, je vhodný poslech autentických textů (např. v podobě úryvků nahrávek pořadů, filmů, videí, hudby a nahraných i živých rozhovorů rodilých mluvčích). Výběr a využití všech materiálů musí odpovídat pokročilosti a, ideálně, zájmům žáků a měly by obsahovat známá témata. K rozvoji čtenářských dovedností lze využít články z novin a časopisů, knih, reklam, komiksů apod. Zájmům žáků lze rovněž přizpůsobovat volbu školní i mimoškolní četby. Vlčková (2007) dále konstatuje, že studenti jazyků vůbec nejvíce profitují z pobytů v prostředí, resp. zemích, kde je cílový jazyk používán rodilými mluvčími (v kontextu učení se anglickému jazyku tzv. anglicky mluvící země). Důvodem tohoto přesvědčení je především fakt, že student spolu s jazykem vstřebává i přirozený kontext (např. zvyky, gesta a zdvořilosti), který hraje při komunikaci klíčovou roli. Mimo zahraničních pobytů můžeme využít dopisování/chatování s rodilým mluvčím, zahraniční přátele, hraní her a rolí, strukturovaná komunikační cvičení apod. Při tom vycházíme z cíle učení se jazykům – vyjádřit komunikační záměr tak, aby nám komunikační partner porozuměl. K této skutečnosti by učitelé měli přihlížet při plánování hodiny a její realizaci. Obecně by učitel měl omezit dobu frontálního výkladu (který postrádá komunikační prvky a žáci jsou při něm pasivní) na minimum v zájmu komunikačních forem práce, přičemž musí žákům poskytovat zpětnou vazbu. (srov. tamtéž)

Zmíněná autorka doporučuje propojovat rozvoj všech řečových dovedností (mluvení, poslech, čtení a psaní), neboť pak dochází k všestrannému rozvoji všech dovedností, které se vzájemně posilují a upevňují. Rozvoj dovednosti psaní lze podpořit využitím technik autentického psaní. Žáci mohou psát (sami nebo ve skupinách) a navzájem si číst a opravovat své písemné práce individuálně nebo ve skupinkách (básně, deníky, vyprávění, článků do časopisů, zpráv apod.). (srov. tamtéž)

Strategie **rychlého pochopení myšlenky** pomáhá studentům jazyka rychle porozumět tomu, co slyší nebo čtou v cizím jazyce. Využívá dvou metod čtení – zběžné a hloubkové. Zběžným čtením (anglicky *skimming*) čtenář odhaluje hlavní myšlenky textu, aniž by se zaměřoval na detaily. Hloubkové či detailní čtení (anglicky *scanning*) slouží k vyhledávání podrobností v textu, což umožňuje čtenáři efektivně pracovat s textem tak, aby z něj získal potřebné informace bez nutnosti věnovat pozornost i zbytku textu. Pro výukové účely jsou v hodinách (zejména v těch pro začátečníky) používány didakticky zpracované otázky, které jsou žákům prezentovány před samotnou čtecí či poslechovou aktivitou. Žák je již před prací s textem seznámen s tím,

na co se má zaměřit, a tak pracuje efektivněji. Úkoly mívají formu doplňování schématu, tabulky, myšlenkové mapy či klasických (otevřených, uzavřených...) otázek a odpovědí. (srov. Oxford 1990; Vlčková 2007)

Strategie **užití zdrojů k přijímání a vysílání zpráv** (neboli, jak ji nazývá Vlčková (2007: 56), „používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce)“ cizojazyčného sdělení se zakládá na použití přídavných zdrojů za účelem přesnějšího pochopení přichoziho sdělení nebo vytvoření vlastní zprávy v cizím jazyce. Těmito zdroji jsou např. slovníky, průvodci, knihy o kultuře příslušné oblasti, noviny, muzea, nahrávky. (srov. Oxford 1990; Vlčková 2007)

Deduktivní zdůvodňování a usuzování je běžným typem logického myšlení. Využívá obecných zásad na nové situace, které vznikly v cílovém jazyce. Tento přístup postupuje od obecného ke konkrétnímu. To znamená například odvozování hypotéz o významu obsahu sdělení, které žák slyší pomocí obecných pravidel, které zná.⁸ Nutno zdůraznit limity této strategie – pokud se student jazyka spoléhá na dedukci příliš, může mít sklon k přílišné generalizaci pravidel. Kupříkladu je pravda, že v anglickém jazyce lze za přidání přípony *-ed* za slovesa vytvořit jejich tvar v minulém čase. Toto pravidlo je však limitováno koncovkou slovesa v infinitivu (za sloveso *bake* nepřidáme *-ed*, nýbrž pouze *-d*), ne/pravidelností slovesa (minulý tvar slovesa *go* je *went*, nikoli *goed*) atp. (srov. tamtéž)

Žák si k pochopení nového slovního obratu může pomoci **analýzou výrazu** – tzn. rozložením výrazu na části a následným pohledem na význam jeho jednotlivých částí s cílem pochopit smysl obratu jako celku. Tato strategie je užitečná při čtení, neboť má čtenář v porovnání např. s konverzací více času výraz analyzovat. Během konverzace či poslechu si žák může výraz poznamenat k pozdějšímu dohledání a analýze. Metoda je aplikovatelná v případě, že jazyk užívá složená slova⁹. (srov. tamtéž)

Srovnávací analýza navzájem kontrastuje elementy (gramatiku, fonetickou stránku, slovní zásobu...) osvojovaného cizího jazyka s prvky mateřštiny za účelem porovnání podobností a odlišností mezi těmito jazyky. Tuto strategii využívá většina

⁸ Např. zná-li poučku gramatiky anglického jazyka, která říká, že lze vyjádřit množné číslo podstatných jmen přidáním koncovky *-s* za podstatné jméno v jednotném čísle a zná slovíčko *car*, může logicky vydedukovat, že *cars* jsou auta.

⁹ Anglický jazyk tuto podmínku bez pochyby splňuje, neboť ke slovtvorbě hojně využívá předpony, přípony, skládání slov apod. Např. příslovce *unfortunately* můžeme rozložit na *un-* (obvykle poukazující na to, že je slovo záporné), kořenu *fortunate* a adverbialní příponu *-ly*.

studentů zcela intuitivně, a to především jako začátečníci ve snaze porozumět sdělení (např. hledání podobností ve slovech *sestra* a *sister*). I zde je nutné připomenout riziko přílišného zobecňování (např. přestože nové anglické slovíčko *sympathetic* zní podobně jako české *sympatický*, jejich význam je zcela odlišný), které může ve svém důsledku komplikovat celkové porozumění. (srov. tamtéž)

Strategie **překlada** také využívá mateřský jazyk mluvčího k produkci či percepci cizího jazyka. Jedinec si přeloží výraz z cizího jazyka do mateřštiny nebo naopak. Tzn. že si dopomůže k porozumění nebo produkci jednoho jazyka jiným. (srov. Oxford 1990) Vlčková (2007) uvádí, že je tato strategie nejužitečnější pro studenty v začátcích učení se cizímu jazyku, a to za předpokladu, že si uvědomují její limity. Doslovný překlad v některých případech není vůbec možný (např. zatímco slovo *sister* lze přeložit jako *sestra*, výraz *sister-in-law* nelze překládat jako *sestra v právu*), protože může způsobit špatnou interpretaci jazyka. Takto může žáka zpomalovat a upevňovat jeho tendence přepínání mezi jazyky.

Student může také používat strategii **přenosu** (neboli mezijazykový transfer), která spočívá v aplikaci dříve nabytých znalostí (slovní zásoby, jazykových struktur...) na cizí jazyk tak, aby v něm byly získány znalosti nové. Přenos může probíhat jak mezi jazyky, tak v rámci téhož jazyka, kdy mluvčí přenáší své dovednosti z jedné jazykové oblasti do jiné. Nutno podotknout, že tato strategie funguje správně pouze v případě, že „jsou jazykové prvky nebo systémy přímo paralelní (...). Správným příkladem transferu může být např. usnadnění si učení měsíců v roce v angličtině (...) pomocí znalosti měsíců ve slovenštině,“ neboť jejich výslovnost a psaná forma jsou podobné. Tento postup však není možný vždy. Nelze např. překládat pojmenování druhů právníků v českém a anglickém jazyce, neboť se od sebe český a anglosaský právní systém liší. (Vlčková 2007: 59)

Při **pořizování poznámek** si student vypisuje konkrétní body či hlavní myšlenky. Má významné využití především při čtení a poslechu, kdy klademe důraz na kvalitu porozumění namísto psaní. Tato strategie poskytuje žákovi prostor k organizaci informací, a tak i k zapamatování informací a jejich zařazení do známého kontextu. Výpisky mohou být pořizovány nesystematicky jako nezpracované poznámky nebo pomocí vybraného systému (myšlenková mapa, schéma, nákupní list, v odrážkách apod.) a závislosti na jejich účelu jsou poznámky pořizovány výhradně v cílovém jazyce nebo smíšeně v cílovém a mateřském jazyce. Tato metoda je výhodná tím, že napomáhá studentům zorganizovat si slyšené informace přímo během poslechu, což zlepšuje jejich

prvotní porozumění a podpoří kapacitu k propojení nových informací s těmi starými. Pojí se s jednou z metakognitivních strategií – organizováním (viz níže) – která rovněž zahrnuje vedení si bloku s poznámkami k zaznamenávání si nových jazykových informací a mapování vlastního pokroku. Měl by být využíván jako zápisník nápadů, které si student poznamená hned, když ho napadnou. (srov. Oxford 1990)

Další strategií pomáhající žákům strukturovat nový jazykový materiál a demonstrovat jeho porozumění je **shrnování** neboli vytváření krátkého shrnutí původního vstupu. Zpočátku může student pouze přiřadit nadpis extraktu, který četl nebo slyšel, přiřazení ilustrace vystihujícího děj či uspořádání obrázků podle toho, jak se události objevují v textu. Pokročilejší student jazyka může shrnout akci v mateřském jazyce, čímž je mu umožněno snazší rozvíjení myšlenek. V konečné fázi shrnuje děj komplexně v cílovém jazyce pomocí vět až odstavců. (srov. tamtéž)

Alternativou pořizování poznámek a shrnování je **zvýrazňování**. Klíčové body jsou namísto vypisování zvýrazněny podtržením, kroužkováním, psaním velkými písmeny, barvami a řadou dalších metod v závislosti na žákově preferenci. (srov. tamtéž)

2.1.1.3. Kompenzační strategie

Kompenzační strategie umožňuje používat jazyk i za přítomnosti jazykových nedostatků (především gramatiky a slovní zásoby v oblasti čtení, psaní, poslechu a mluveném projevu) a překonat je. Tyto metody mohou být pro začátečníky a středně pokročilé studenty jazyka jedny z nejdůležitějších. Pro zkušenější uživatele jazyka i rodilé mluvčí, kteří ne vždy znají každý výraz, neslyší promluvu zřetelně nebo se setkávají se situacemi, kdy je význam pouze implicitní nebo záměrně dvojznačný, jsou kompenzační taktiky také užitečné. (srov. Oxford 1990) Výsledky výzkumu provedeného Vlčkovou (2007: 61) ukazují rozdíly v užití kompenzačních strategií mezi úspěšnými a slabšími žáky. Zatímco úspěšnější žáci mají tendenci odhadovat význam neznámých slov, ti slabší začnou pochybovat a raději vyhledávají vše neznámé ve slovníku, čímž však zpomalují svůj pokrok, negativně ovlivňují svou „motivaci a vůli a schopnost vytrvat v učení a celkově ztěžují dosažení pokroku v učení.“

Oxfordová (1990) člení kompenzační strategie do dvou setů:

1. set – **inteligentní odhad** – zahrnuje užití jazykových vodítek a užití ostatních vodítek. Souhrnně řečeno tyto strategie pomáhají žákům odhadnout význam, pokud neznají všechna slova.

2. set – **překonávání nedostatků v mluveném a psaném projevu** – je ze všech nejobsáhlejší, neboť zahrnuje celkem osm strategií: přepínání do mateřštiny, získání pomoci, užití mimiky a gest, vyhýbání se komunikaci částečně či kompletně, výběr tématu, přizpůsobení nebo přibližování zprávy, vymyšlení slov a použití opisu nebo synonyma. Tento set týkající se produktivních jazykových dovedností ve svém důsledku umožňují žákům více používat cílový jazyk, a tím si ho více procvičovat.

V případech, kdy student nemá dostatečnou slovní zásobu, gramatiku nebo jiné aspekty znalosti cizího jazyka, hledá a **užívání jazyková vodítka**, aby odhadl nebo odvodil význam cizojazyčného sdělení, které slyšel nebo četl. Lingvistická vodítka mohou pocházet z mateřštiny žáka, z jiného cizího jazyka nebo z konkrétních slov a frází v cizím jazyce¹⁰, které již žák zná. Patří mezi ně například slovosled, přípony a předpony. Rozpoznání slov použitých v rozhovoru/textu může pomoci identifikovat jeho téma (slovíčka *grass, mower, lawn* budou pravděpodobně referovat o zahradničení), tím i usnadnit celkové porozumění a předvídat další průběh. V neposlední řadě můžeme odhadovat jádro sdělení, čili to, na co je kladen největší důraz, podle větého přízvuku, který mluvčí použil¹¹. (srov. tamtéž)

Kromě lingvistických vodítek lze **užívat ostatní (nelingvistická) vodítka**. Ta spočívají v odvozování významu toho, co je slyšeno nebo čteno v cílovém jazyce. Vodítka mohou procházet z celé řady zdrojů, jako je porozumění situaci, struktuře textu, vztahů s ostatními lidmi, tématu nebo své obecné znalosti o světě. Kupříkladu pozorováním neverbálních vodítek (postoj mluvčího, hlasitosti a tónu hlasu, důrazu, situace, reakce okolí...) student vytuší, že neznámá fráze *Watch out!* před něčím varuje. V popisu této techniky nelze opomenout schopnost asociovat novou informaci s těmi známými (kulturní kontext, všeobecný přehled o tématu...). Jejím rozvoji napomáhá, když v hodinách jazyků využíváme materiály věnující se různým tématům. Je vhodné začínat od těch snazších, které mají pro žáky osobní význam, protože jim pomáhají vybudovat jazykovou sebedůvěru, která jim poté pomůže v odhadování významů při práci s náročnějšími materiály. (srov. tamtéž)

Při **přepínání do mateřštiny** student ve snaze vyjádřit myšlenku využívá v původně cizojazyčné promluvě výrazy ze svého mateřského jazyka, aniž by je přeložil

¹⁰ např. slovo *bratr* z českého jazyka, který je pro žáka mateřštinou či německé slovo *Bruder*, které žák zná, mohou napovědět význam anglického slovíčka *brother*.

¹¹ např. věty *Tim didn't meet Kim. a Tim didn't meet Kim.* obě indikují, o kom nebo o čem bude následující promluva pojednávat.

do daného cizího jazyka¹²; případně připojí koncovky cílového cizího jazyka ke slovům z mateřštiny¹³. Použití této strategie však může vést k chybné interpretaci sdělení rodilými mluvčími, především pokud nejsou jazyky mluvčího a rodilého mluvčího příbuzné. (srov. Oxford 1990; Vlčková 2007)

Žák může **získat pomoc** od komunikačních partnerů implicitním vyjádřením určité komunikační mezery (např. pohyby, mimikou či gesty) nebo explicitní žádostí o pomoc s doplněním chybějícího výrazu v cílovém jazyce, přičemž nevyžaduje vysvětlení výrazu. (srov. Oxford 1990) Vlčková (2007: 64) jako příklad užití strategie uvádí fráze „*Jak se to řekne...?, How can I say „chtěl bych“?*“ Žák implicitně vyjádří potřebu pomoci např. tak, že „řekne jen první část věty (např. *He wants...*) a někdo ji doplní (např. *...you to go*).“

Při zapojení **mimiky a gest** student kompenzuje nedostatky při konverzaci pomocí fyzických projevů a náznaků demonstrujících význam, který chce vyjádřit. Pokud si dosud neosvojil slovíčko *shelf*, které by použil ve větě *Put it on the shelf*. (popř. nezná celé spojení), může na místo, kam má komunikační partner věc položit pouze ukázat. (srov. Oxford 1990)

Únikovou strategií **vyhýbání se komunikaci částečně či kompletně** využívá žák především v situaci, kdy má nějaké obtíže nebo je očekává. Částečně či kompletně se vyhýbá některým tématům, výrazům nebo komunikaci obecně, příp. ji přeruší během projevu. Toto chování souvisí se snahou žáka emočně se chránit, aby byl schopen mluvit pozděj nebo o jiných tématech lépe. Mluví by tuto strategii neměl užívat příliš často, protože svou povahou de facto odporuje principu mluvit tak často a tak moc, jak jen to situace umožňuje. (srov. Vlčková 2007)

Pokud student sám **vybírá** komunikační **téma**, může řídit konverzaci (příp. psaný projev), benefituje především z možnosti směřovat komunikaci k oblastem, ve kterých si je jistější, neboť zná vhodnou slovní zásobu a struktury¹⁴. Studenti si však musí být vědomi nevýhod přílišné dominance v konverzaci, kterou mohou znepríjemňovat komunikaci, pokud směřují komunikační téma k dané oblasti příliš často. (srov. Oxford 1990)

Přízpůsobením nebo přibližováním zprávy jedinec v mluveném či písemném projevu mění zprávu tím, že vynechává některé informace, detaily, zestručňuje

¹² např. *I attend a gymnasium*. namísto *I attend a grammar school*.

¹³ např. slovo *gauching*

¹⁴ např. pokud žáka zajímá fotbal a umí vhodně aplikovat minulý čas, může diskutovat o proběhlých fotbalových zápasech.

koncepty nebo lehce pozmění zprávu při zachování stejného či podobného významu (např. pojmenovává pero slovíčkem *pencil* namísto *pen*). (srov. tamtéž),

Strategie **vymýšlení nových slov**, též vytváření neologismů, jak již její název napovídá, spočívá v tom, že žák vytváří neologismy, aby komunikoval koncepty, pro jejichž vyjádření nemá dostatečnou slovní zásobu (např. používání výrazu *night table* namísto *bedside table*). (srov. tamtéž)

Slovní **opis nebo synonyma** lze také použít ve psaném i mluveném projevu. Student „opisuje“ slovo několika dalšími, aby vyjádřil nebo popsal jeho význam¹⁵. Případně pro vyjádření konceptu použije jiné slovo s podobným až stejným významem – tedy jeho synonymum¹⁶. (srov. tamtéž)

2.1.2. Charakteristika nepřímých strategií učení

Povaha nepřímých učebních strategií je obecnější než charakter těch přímých, neboť nepřímé strategie slouží k obecné organizaci učení. Jsou užitečné v mnoha různých kontextech a nejsou spojeny výhradně s osvojováním si cizích jazyků. (srov. Pecková 2020) Níže popisované strategie – metakognitivní, afektivní a sociální – označuje Oxfordová (1990) za nepřímé, protože usnadňují a řídí osvojování jazyka bez přímého použití osvojovaného jazyka.

2.1.2.1. Metakognitivní strategie

Pokud nějaký jev označíme za metakognitivní, vztahuje se ke skutečnostem, které přesahují kognici. Metakognitivní strategie učení jsou tedy úkony, které jdou nad rámec výhradně kognitivních prostředků a poskytují studentovi jazyka možnost převzít kontrolu nad procesem svého učení. Pomáhají mu regulovat vlastní kognitivní procesy a soustředění, plánovat a hodnotit svůj pokrok s cílem rozvíjet své komunikační dovednosti. (srov. Oxford 1990)

Schneide & Crombie (2003) zdůrazňují prospěšnost rozvoje metakognitivních strategií pro všechny studenty, obzvláště pak ty, kteří se potýkají s dyslexií. Argumentují tím, že metakognitivní strategie umožňují studentům dosažení nezávislosti rychleji než by tomu bylo v případě, že by tyto strategie rozvíjeny nebyly. Navíc dodávají, že studenti s dyslexií bývají označováni za neaktivní, protože bez explicitního

¹⁵ např. pokud chce popsat něčí dětinské chování, přestože nezná slovo *childish*, vyjádří koncept větou *He's acting like a child*.

¹⁶ použije slovo *help* namísto *assist*, *start* místo *begin* apod.

představení strategií a jejich opakovaného procvičování nemají tito žáci dostatečnou šanci uspět, a ani pokud jsou vnitřně motivovaní. Naopak výukou metakognitivních strategií umožňujeme žákům posilovat své silné stránky, kterými mohou kompenzovat sluchová a/nebo zraková oslabení.

Oxfordová (1990) kategorizuje metakognitivní strategie do tří setů:

1. set – **zaměření učení** – zahrnuje tvorbu přehledu a propojení nového se známým, zaměření pozornosti a odklad produkce řeči k zameření se na poslech. Pomáhají studentům soustředit svou činnost na ústřední bod (např. určité úlohy, aktivity, učební látku apod.).
2. set – **uspořádání a plánování učení** – zahrnuje zjišťování, jak se učí jazyky, organizování, stanovení cílů a dílčích cílů, určení účelu jazykového úkolu, plánování jazykového úkolu a vyhledávání příležitostí k procvičování. Tyto strategie umožňují žákům uspořádat a naplánovat své učení tak, aby bylo co nejúčinnější.
3. set – **vyhodnocování vlastního učení** – zahrnuje sebezpozorování a sebehodnocení. Evaluace pomáhá studentovi kontrolovat vlastní výkon, rozpoznat chyby a poučit se z nich.

Strategie **vytváření si přehledu a propojení nového materiálu se známým** je založena na vytvoření pro žáka srozumitelného přehledu klíčových konceptů, principů nebo souboru materiálů v novém materiálu a jejich propojení s tím, co je již známo. Začínající žáci potřebují k propojení obdržet od učitele přímé instrukce, kteřto ti pokročilejší si tvoří spojení sami. Strategie může být ve výuce využita např. při poslechové aktivitě – před samotnou prezentací nahrávky vedeme učící se k aktivaci slovní zásoby související s tématem materiálu a poté během prezentace materiálu a po ní žák známé a nové poznatky propojí. Obecný postup strategie doporučuje, aby žák nejprve určil cíl aktivity, zformoval potřebnou slovní zásobu a nakonec vytvořil asociace. (srov. tamtéž; Vlčková 2007)

Student se může předem rozhodnout, kam **zaměří** svou **pozornost**. Vybere, zda-li bude věnovat pozornost učení se jazyka obecně a ignorovat rušivé elementy, a/nebo bude věnovat pozornost specifickým aspektům jazyka nebo detailům. V realitě výuky podporujeme zaměření pozornosti na cílový jazyk obecně předkládáním zajímavých cvičení a materiálů, redukcí rušivých elementů ve třídě, připomínáním studentům, aby dávali pozor, aby se při poslechu zaměřili na obecný význam sdělení

atp. Se zameřením pozornosti na detaily (resp. selektivní pozorností) pracujeme např. v úlohách, kdy studenti vyplňují tabulku s detaily. (srov. Oxford 1990)

Použití strategie **odkladu produkce řeči k zaměření se na poslech** (též „tiché období“) předpokládá, že se žák předem rozhodne částečně/zcela odložit verbální projev do doby, kdy se rozvinou jeho poslechové dovednosti. Tato metoda je běžně praktikována na počátku učení se cizímu jazyku (kvůli studu, čekání na chvíli, kdy bude mít větší slovní zásobu...). Neměla by však být nadužívána, neboť v takovém případě brzdí rozvoj verbálního projevu.

Strategie **zjišťování, jak se učí jazyky** poskytuje žákům vhled do mechanismů učení se jazyka. Informace shromažďují z různých pramenů a následně je využívají ke zlepšení vlastního učení. Kromě knih či internetových zdrojů zabývajících se učním jazyka je vhodné věnovat žákům prostor k diskusi o tom, jaké mechanismy jim vyhovují, efektivních strategiích, které dosud vyzkoušeli a o problémech, se kterými se v této oblasti potýkají.

Při využívání strategie **organizace** učení si student uvědomuje a přizpůsobuje podmínky pro optimální studium nového jazyka (je si vědom podmínek, které mu vyhovují a respektuje je). Může optimalizovat svůj plán, vybrat optimální okolní prostředí (místo, osvětlení, bez přílišných rušivých zvuků na pozadí atp.), vést si sešit pro učení jazyka atd. Kromě vytváření vhodného prostředí ve školní třídě je pro žáky výhodné, aby je učitel vedl k výběru vhodného učebního místa mimo školu a tvorbě týdenního plánu studia jazyka. Je nutné věnovat při studiu dostatek času procvičování všech řečových dovedností. Nezbytnou součástí plánu je čas na relaxaci, neboť přetížení studenta vede k celkovému snížení produktivity jeho výkonu. (srov. tamtéž)

Stanovení cílů v učení jazyka zahrnuje dlouhodobé, finální cíle (např. rozvinout své dovednosti v oblasti psaní natolik, aby si byl schopen dopisovat se zahraničními přáteli či uspět ve škole) a rovněž krátkodobé, dílčí cíle a úkoly (např. poslouchat nahrávky v cizím jazyce cestou do školy po dobu tří týdnů). Vztah studenta a uvědomování si cíle Oxfordová (1990) přirovnává ke vztahu lodi a kormidla – pokud student neví, kam směřuje, nemusí se tam vůbec dostat. Cíle si studenti obvykle zaznamenávají do sešitu vyhrazeného pro učení se jazyka spolu s termínem, do kdy chtějí cíle dosáhnout a způsobem, jak ověřit jeho naplnění.

Pro studium jazyka je prospěšné, pokud student **určuje účel jazykového úkolu**, případně je schopen identifikovat záměr úlohy, která mu byla zadána. Účel zadané úlohy nemusí být vždy jasný, a proto o něm mohou studenti před započítím práce

diskutovat. Znalost smyslu úlohy učícímu se jedinci umožňuje mířit energii správným směrem. Pomáhá snáze hovořit či poslouchat díky porozumění tomu, jaký druh jazyka je právě používán (např. neformální rozhovor). Za tímto účelem je vhodné používat autentické materiály a aktivity simulující komunikační situace (zakoupení jízdenky, zjištění, jak se mají jejich kamarádi atd.), které činí cíl úlohy jasným a realistickým. V úlohách zaměřených na čtení pomůže znalost účelu úlohy zvolit vhodnou strategii (např. při čtení článku v novinách může použít skimming, protože jako účel čtení určil porozumět hlavní myšlence sdělení). A konečně, informace o účelu psaní pomůže soustředit se na podstatné aspekty, dodržovat vhodný styl, zamyslet se nad potřebami potenciálního čtenáře textu (zjistit faktické informace, evokovat náladu, přesvědčit apod.). (srov. tamtéž)

Strategie **plánování jazykového úkolu** spočívá v plánování jazykových prvků a funkcí nezbytných pro zvládnutí očekávaného jazykového úkolu nebo situace v cizím jazyce. Bez ohledu na to, na jakou jazykovou dovednost je úloha zaměřena, tato strategie vždy zahrnuje čtyři kroky: identifikaci obecné povahy úkolu (popis úkolu/situace), jeho specifické požadavky, jazykové prostředky, kterými student sám disponuje (dostatečná slovní zásoba v dané oblasti...) a potřeby další pomoci (určení jaké další prvky nebo funkce jsou potřebné pro zvládnutí úlohy/situace, např. najde si neznámá slovíčka, která nezná, ale mohl by je potřebovat). (srov. tamtéž)

Pokud považujeme schopnost komunikovat za hlavní cíl výuky cizího jazyka, je vhodné vést žáky k samostatnému **vyhledávání příležitostí k procvičování**, příp. jejich vytváření, v reálných situacích, neboť pouhé vystavení se jazyku v hodinách cizího jazyka obvykle nestačí k osvojení cílového jazyka na vysoké úrovni kvůli omezeným možnostem jeho procvičování. Ačkoli by je učitelé měli povzbuzovat k hledání takových příležitostí, je nezbytné zachovávat princip dobrovolnosti a studenti si musí uvědomit, že vyhledávání příležitostí je na nich. Možností je mnoho, kupříkladu poslech hudby v cílovém jazyce, vstup do mezinárodního klubu, komunikace s kamarádem na dopisování (srov. tamtéž) či sledování filmů a videí v originálním znění.

Sebepozorování umožňuje identifikaci chyb v porozumění či produkci nového jazyka a identifikaci závažnosti nalezených chyb (přičemž za závažné chyby jsou považovány ty, které jsou překážkou v komunikaci). Následně může žák určit jejich zdroje a eliminovat je. Zaměření na chyby by nemělo být příliš silné, protože má tendenci zpomalovat rozvoj jazykových kompetencí žáka. (srov. Vlčková 2007)

Sebehodnocení (též autoevaluace), neboli hodnocení vlastního výkonu a pokroku, je možno provádět pomocí předpřipravených tabulek, demonstrujících změny (čtu rychleji, rozumím lépe tomu, co slyším...). Autoevaluace by měla být co možná nejspecifičtější, neboť pak může být přesnější. (srov. tamtéž)

2.1.2.2. Afektivní strategie

Pokud nějaký jev označujeme za afektivní, míníme tím, že se vztahuje k citům, motivaci, postojům a hodnotám. Afektivní strategie jsou tedy ty, které napomáhají žákům regulovat emoce (např. úzkost) a další zmíněné aspekty. Rozvíjí sebevědomí a vytrvalost potřebnou k tomu, aby se student aktivně zapojil v procesu učení se jazyku, neboť právě to je zapotřebí k dosažení komunikační kompetence. (srov. Oxford 1990)

Nutnost regulace vlastních pocitů naznačuje také rozdílný efekt pozitivních a negativních emocí při studiu jazyka. Pozitivní emoce a postoje, podle Oxfordové (1990), mohou přispívat k efektivitě studia jazyka a učinit ho zábavným. Naproti tomu negativní pocity mohou brzdit celkový pokrok v učení. (srov. tamtéž) Stuchlíková (2010) dodává, že pozitivní emoce rozšiřují momentální akční repertoár žáka, je tvořivější, nebojí se riskovat apod. Negativní emoce naopak zužují akční repertoár žáka, vedou ho k tendenci držet se ustálených postupů, nevynakládá tolik úsilí na řešení úkolů apod. Nutno však podotknout, že ačkoli příliš vysoká úroveň úzkosti blokuje učení jazyka, jistá míra úzkosti může někdy žákovi pomoci podat co nejlepší výkon. (srov. Oxford 1990)

Oxfordová (1990) člení afektivní strategie do tří setů:

1. set – **snižování úzkosti** – zahrnuje užívání progresivní relaxace, hlubokého dýchání nebo meditace, užití hudby a také užití smíchu.
2. set – **povzbuzování sebe sama** – zahrnuje pronášení pozitivních výroků, rozumné riskování a sebeodměňování.
3. set – **práce s emocemi** – zahrnuje naslouchání svému tělu, používání kontrolních seznamů, vedení deníku učení jazyka a diskusi o svých pocitech s někým jiným. Je zaměřen na pomoc studentům ve vyhodnocování svých pocitů, motivace a postojů, aby je mohli použít ve svůj prospěch v oblasti učení se cizímu jazyku.

Technika **progresivní relaxace** slouží k uvolnění napětí všech hlavních svalů těla, krku a hlavy pomocí jejich střídavého napínání a uvolňování. Je spojována i s **hlubokým dýcháním**, které by mělo vycházet z bránice. Už samotným dýcháním lze

dosáhnout uvolnění napětí téměř okamžitě. Rovněž můžeme zapojit **meditaci** soustředěním se na mentální představu nebo zvuk. Zmíněné techniky lze se studenty nacvičovat i v prostředí školní třídy, neboť není nutné, aby je studenti prováděli pouze vleže. (srov. tamtéž)

Před jakoukoli stresující jazykovou úlohou lze ke snížení úzkosti **využít hudbu** za účelem navození pozitivní nálady pro učení. (srov. tamtéž)

Žáci využívají uvolňujícího účinku, který má **smích** na jejich tělo a psychiku. Je mimo humoru (vtipů, komediálních filmů apod.) stimulován pomocí komunikace s ostatními, aktivních cvičení, her apod. (srov. tamtéž)

Strategie **pronášení pozitivních výroků**, jak již její název napovídá, je založena na dodávání si odvahy k učení se díky psaní nebo říkání pozitivních výroků. Měly by být pronášeny pravidelně, především před náročnými aktivitami, ale i v jejich průběhu a po skončení. Jako příklady lze uvést následující věty: „I understand a lot more of what is said to me now. (...) I can get the general meaning without knowing every word. (...) It's OK if I make mistakes. (...) I really did a good job this time!“ (tamtéž: 165-166)

Studenti mohou benefitovat ze schopnosti používat jazyk navzdory obavám ze selhání. **Rozumné riskování**, též rozumné přijetí rizika, vede žáka ke schopni přijmout přiměřené riziko, že může při učení se či používání jazyka chybovat nebo působit na okolí hloupě. Riskování se musí řídit dobrým úsudkem týkajícím se dané situace (nejde o náhodné tipování apod.), identifikovat možné problémy a míru rizika. Na základě vyhodnocení stavu rizik určí, jak je snížit či kompenzovat. (srov. Vlčková 2007)

Žáci při učení potřebují časté a pravidelné odměňování a mnohdy očekávají, že přijde v určité formě z externího zdroje (ve formě pochvaly od učitele, diplomu apod.). Nejpodstatnější je pro ně **sebeodměňování**. Jako vědomá strategie zde přichází odměnění sebe sama po odvedení dobré práce při učení se cizího jazyka nebo naplnění cíle, který si v této oblasti student předsevzal. Odměna musí být personalizovaná a osobně významná. (srov. Oxford 1990)

Jedincův učební výkon je v oblastech všech čtyř řečových dovedností ovlivňován jeho fyzickým stavem. Z tohoto důvodu je třeba **naslouchat svému tělu**. Žák by měl věnovat dostatečnou pozornost signálům, které přicházejí z jeho vlastního těla a které mohou být jak pozitivně (např. klid, radost, štěstí), tak negativně (např. napětí, stres, zlost) laděné. Prvním krokem k úspěšnému snížení nebo odstranění negativních emocí je jejich rozpoznání. Student by měl například při únavě více odpočívat, dostatečně spát atd. (srov. Vlčková 2007)

K lepšímu uvědomění si a zušlechtnění pocitů, postojů a motivace k učení se jazyka můžeme rovněž **užívat kontrolní seznamy**, přičemž se lze zaměřit na vztah k učení se jazyku obecně a/nebo k jednotlivým řečovým dovednostem. Pomáhají studentům bádát ve svých emocích zapojených při různých úkolech více strukturovaně. Kontrolní seznamy by měly být vyplňovány v pravidelném intervalu, doma nebo ve vyhrazeném čase ve výuce. Listy lze následně využít při diskusi o pocitech ze studia jazyka. (srov. Oxford 1990)

Vedení deníku učení jazyka slouží ke sledování událostí a emocí, které se v nás odehrály během procesu učení se novému jazyku. Mimo jiné lze do záznamu zahrnout strategie, které student při studiu vyzkoušel a které se jeví jako ne/efektivní v konkrétních situacích. (srov. tamtéž)

Diskuse o svých pocitech s někým jiným (učitelem, přítelem...) za účelem objevení a vyjádření pocitů o učení se jazyka. Jako jejich základ mohou posloužit zmíněné kontrolní seznamy i deníky. Takovéto diskuse vedené ve třídě mohou snižovat obavy žáků, vést k pocitu větší kontroly nad svým učením a poskytnout informaci o tom, co potřebují k tomu, aby se učili lépe. (srov. tamtéž)

2.1.2.3. Sociální strategie

Podle Oxfordové (1990) můžeme jazyk používat za formu sociálního, čili společenského, chování, neboť slouží k dorozumívání mezi lidmi. Z toho vyplývá, že také učení jazyků zahrnuje mezilidskou interakci. Zde vyvstává důležitost sociálních strategií. Adekvátně rozvinuté sociální strategie poskytují zvýšenou interakci a empatictější porozumění – dvě vlastnosti nezbytné k dosažení komunikační kompetence.

Zmíněná autorka člení sociální strategie učení do tří setů:

1. set – **dotazování** – zahrnuje požádání o vysvětlení nebo ověření a požádání o opravení.
2. set – **spolupráce s ostatními** – obsahuje spolupráci s vrstevníky a spolupráci se zdatnými uživateli nového jazyka.
3. set – **empatie** – zahrnuje rozvoj kulturního porozumění a uvědomění si myšlenek a pocitů druhých. Empatie s ostatními je nezbytná k porozumění a produkci nového jazyka, především pak s těmi, kteří pocházejí z kultury cílového jazyka .

Strategie **požádání o vysvětlení nebo ověření** spočívá v tom, že žák poprosí mluvčího, aby zopakoval, vysvětlil či parafrázoval to, co právě řekl, eventuálně aby promluvu zpomalil nebo uvedl příklady. Ověřuje, zda je vybraná struktura správná či adekvátně použita v daném kontextu tím, že komunikačního partnera žádá o zpětnou vazbu. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby si žák osvojil adekvátní způsoby a fráze, kterými může požádat o vysvětlení nebo ověření (např. „Would you repeat that, please? Please speak more slowly. I'm sorry I don't understand. (...) Did you say ___? What does ___ mean?“ (Oxford 1990: 169)). (srov. tamtéž)

Během konverzace, ale i v písemném projevu může žák **požádat** někoho **o opravení**. V mluveném projevu je možné požádat komunikačního partnera o opravu především těch chyb, které způsobují zmatení nebo působí ofenzivně, přičemž nelze očekávat opravu všech chyb, neboť by byla konverzace zpomalována. Přílišné opravování žákova psaní může mít podobně odrazující účinek jako přílišné opravování jeho řeči. Chyby by měly být opravovány s ohledem na účel projevu a úroveň jazykových schopností žáka. (srov. tamtéž)

Kooperativní strategie hrají výraznou roli, kromě zlepšování výsledků dosažených v budování žákova sebehodnocení a pocitu sociální akceptace. Jednou ze strategií v oblasti kooperace je **spolupráce s vrstevníky**, neboli spolupráce s ostatními žáky (s jednotlivci/v malých skupinkách) za účelem zlepšení jazykových dovedností. (srov. Vlčková 2007) Jejich spolupráci lze rozvíjet prostřednictvím různých aktivit, her či simulací zahrnujících potřebu kooperace mezi žáky za použití různých jazykových dovedností. Žáci si také vyměňují dopisy před jejich odesláním, aby si navzájem dali zpětnou vazbu, poslouchají společně nahrávku a po jejím skončení si společně kontrolují odpovědi atp. Jejich spolupráce nemusí nezbytně probíhat pouze v prostředí školy – žáci spolu mohou např. chatovat (přičemž procvičují čtení a psaní) nebo si telefonovat (kdy procvičují poslech a mluvení). (srov. Oxford 1990)

Spolupráce se zdatnými uživateli nového jazyka nebo rodilými mluvčími obvykle probíhá mimo jazykovou třídu. Strategie je využitelná ke zlepšování mluvení, psaní, poslechu i čtení. Při poslechu a mluvení vyžaduje provádění určitých kroků, které zlepšují komunikaci s lepším mluvčím jazyka, jako je pozorné naslouchání jeho promluvě, kladení otázek, sledování gest, ale také informování jej o tom, že žák potřebuje, aby mluvil pomaleji apod. V případě čtení a psaní se pomoc zkušených či rodilých mluvčích může hodit např. v situaci, kdy méně zdatný uživatel jazyka nerozumí technickým termínům či informacím v turistickém průvodci, při psaní dopisů

atd. (srov. tamtéž) Nevýhoda této strategie spočívá v možné absenci takového mluvčího. Současný vývoj nástrojů umělé inteligence¹⁷ by však mohl být dobrou náhradou v případech, kdy zdatní mluvčí nejsou pro studenta dostupní. Teorie Oxfordové (1990) a Vlčkové (2007), s nimiž tato práce pracuje, se o využití umělé inteligence jako o alternativní možnosti nezmiňují, protože v době vzniku jejich knih nebyly nástroje umělé inteligence dostupné.

Strategie **rozvoje kulturního porozumění** je založena na snaze empatizovat s druhým člověkem prostřednictvím poznání jeho kultury a snaze pochopit, jaký má vztah k této kultuře. Znalost kulturního prostředí jazyka může studentům obecně pomoci lépe jazyku porozumět a efektivně používat kompenzační strategie (především odhadnout význam sdělení na základě mimojazykových informací). Taková znalost má potenciál usnadnit rozpoznání, co je kulturně přijatelné v mluveném a psaném projevu. V prostředí třídy můžeme vytvořit jazykovou laboratoř, ve které studenti porovnávají prvky společnosti cílového jazyka a té své či zkušenosti a artefakty kultur, které navštívili. Učitel by je měl také vybízet k tomu, aby ve volném čase získávali informace o cílové kultuře sami v zájmu snazšího porozumění. (srov. Oxford 1990)

Aby si žák snáze **uvědomil myšlenky a pocity druhých**, pozoruje a vnímá jejich chování jako pravděpodobnou reprezentaci myšlenek a pocitů těchto jedinců. Pokud to uzná za vhodné, doptává se na ně. Schopnost tohoto uvědomění napomůže studentům k porozumění daným jedincům, cílovému jazyku a také napoví, jak reagovat a co říci. Ze psaného projevu má student možnost vyvozovat závěry z toho, co je vyjádřeno explicitně, ale také to, co je pouze naznačeno, což jim posléze pomůže s odpovědí na neformální dopis příteli, porozumění ději románu apod. (srov. tamtéž)

2.2. Strategie učení se cizímu jazyku u žáků se SPU

Schopnost jedince číst a psát v rodném jazyce i osvojování cizích jazyků jsou ovlivňovány přítomností SPU. Proto, aby si tito žáci osvojili potřebnou úroveň jazykových znalostí, potřebují další pomoc. Navíc pro žáky, a obzvláště pro ty, kteří se často potýkají s neúspěchem a frustrací, mají i malé úspěchy významný motivační charakter. Poukazování na žákovy silné stránky a jeho úspěchy pomáhá v žákovi vzbudit sebedůvěru a pozitivní přístup k učení. Proces učení se cizímu jazyku pak lze

¹⁷ Student může kupříkladu s nástrojem ChatGPT od společnosti OpenAI procvičovat dovednost psaní.

zlepšit použitím vhodných strategií, kterými jsou posilovány žákovy silné stránky anebo kompenzovány nedostatky. (srov. Lexová & Tůmová 2021; Sullivan & Cousins 2015)

3. Pojetí vzdělávání žáků se SVP podle RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako toho, „který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ A dodává, že „tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona.“ (MŠMT 2021: 144)

Podpůrná opatření jsou realizována školami (popř. jinými vzdělávacími zařízeními), které jsou za jejich provádění odpovědné a které mají ve svých Školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP) stanovena pravidla a průběh a vyhodnocování podpůrných opatření. Tato opatření dělíme do pěti stupňů na základě toho, jak náročné organizačně, finančně či pedagogicky jsou. Stanovená opatření si kladou za cíl umožnit žákům naplnit svůj potenciál podle vlastních možností. Samotné vzdělávání žáků je pak plánováno a uskutečňováno s respektem k nastaveným podpůrným opatřením a individuálním potřebám. Školy musí umožnit realizaci individualizace a diferenciaci vzdělávání a zajistit realizaci všech podpůrných opatření, která byla žákům přiznána. (srov. tamtéž)

Vzdělávací obsah jednotlivých předmětů je v RVP ZV je členěn na očekávané výstupy, tzn. na kognitivní a praktické činnosti, které žák bude schopen na konci tohoto stupně vzdělávání praktikovat ve svém životě. V případě, že je žákům doporučeno podpůrné opatření třetího a vyššího stupně, mohou být očekávané výstupy upraveny na minimální doporučenou úroveň výstupů a přizpůsoben výběr učiva. (srov. tamtéž)

4. Pojetí výuky cizích jazyků v RVP ZV

Požadavky, které v oblasti znalosti cizích jazyků MŠMT (2021) klade v RVP ZV jsou založeny na popisu úrovně ovládnání cizího jazyka ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (CEFR). RVP ZV předpokládá, že do ukončení základního stupně vzdělávání dosáhnou žáci v prvním cizím jazyce mírně pokročilé znalosti (úroveň A2) a v dalším cizím jazyce na úrovně začátečníka (úroveň A1). (srov. MŠMT 2021)

Zaměříme se nyní na očekávanou dosaženou úroveň prvního cizího jazyka na druhém stupni ZŠ, kterým má být hlavní světový jazyk – v současnosti jazyk anglický, na jehož osvojování se tato práce zaměřuje. (srov. Český statistický úřad 2019) Mírně pokročilá úroveň jazyka (A2) je charakteristická pro osoby, které jsou daný jazyk schopné užívat ke komunikaci v každodenních situacích za použití základní slovní zásoby a běžně užívaných výrazů a porozumět jim. Mluvčí je v tomto stádiu osvojování si cílového jazyka schopen prostě komunikovat v každodenních situacích a při takových úkolech, které vyžadují jednoduché a přímé vyjadřování. Užívané výrazové prostředky se vztahují k oblastem, které se osoby bezprostředně týkají (uvede základní informace o své osobě, záliby, popíše svou rodinu, vyjádří naléhavé potřeby apod.). (srov. MŠMT 2021; British Council n. d.)

Očekávané výstupy z prvního cizího jazyka na druhém stupni definované v RVP ZV jsou členěny do kategorií: Mluvení, Psaní, Poslech s porozuměním a Čtení s porozuměním.

Řečová komunikace je probíhá v běžných situacích formálního i neformálního charakteru o osvojovaných (žákovi blízkých) tématech. Předpokládá se, že je rovněž schopen jednoduchého vyprávění (příběhu či události). (srov. MŠMT 2021)

Žák si v oblasti psaní na druhém stupni osvojí zejména dovednost vyplnit formulář se svými základními údaji, napsat jednoduchý text o tématech týkajících se jeho blízkého okolí (např. jeho rodiny, zájmů, vlastní osoby apod.) a reagovat na jednoduchý psaný text. (srov. tamtéž)

Na úrovni poslechu je očekáváno, že žák při poslechu porozumí jednoduchým promluvám a textům týkajících se jemu známých oblastí, a to v obou případech za předpokladu, že je poslechový materiál mluvčími vyslovován pomalu a zřetelně. (srov. tamtéž)

Při četbě zaměřené na porozumění vyhledává v autentických textech informace a rozumí krátkému jednoduchému textu. V této oblasti se RVP ZV jako minimální doporučený výstup uskutečnění za realizace podpůrných opatření uvádí, že žák při četbě „rozumí slovům a jednoduchým větám, které se týkají osvojených tematických okruhů (zejména má-li k dispozici vizuální oporu).“ (tamtéž)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Hlubkový rozhovor

Pro výzkum strategií učení u žáků s dyslektickými obtížemi byla použita metoda hloubkového rozhovoru, protože slouží k detailnějšímu porozumění motivům a stavu konkrétních osob. Jeho výhodou je použití nestandardizovaných otevřených otázek, které výzkumníkovi dávají možnost přizpůsobit dotazování přímo respondentovi, doptávat se na detaily, odůvodnění odpovědí atp. Použití otevřených otázek také umožňuje výzkumníkovi pochopit perspektivu respondentů přirozeným způsobem bez omezování jejich reakcí pouhým výběrem položek z předem připraveného dotazníku s uzavřenými odpověďmi. (srov. Masarykova univerzita n. d.; Švaříček & Šedřová 2007)

Pro jejich přípravu a následnou realizaci je nezbytné, aby měl badatel dostatečnou teoretickou znalost zkoumané problematiky, aby měl jasno v základních termínech. Nezbytnou podmínkou je vytvoření důvěrné atmosféry, aby se participant cítili příjemně a nebáli se odpovídat upřímně. (srov. tamtéž)

Kvůli citlivosti údajů je zásadní nastínit účastníkům, jak badatel naloží se získanými daty a o zajištění jejich anonymizace. Průběh setkání lze po souhlasu participantů nahrávat na diktafon. Nahrávání disponuje oproti psaní odpovědí výzkumníkem v průběhu rozhovoru řadou výhod. Kupříkladu umožní sběr většího množství dat než ruční psaní, neboť si badatel během rozhovoru pravděpodobně nezvládne zapsat vše, co participant výzkumu vypověděl. Během nahrávání se tak může lépe soustředit na odpovědi, reagovat na ně a všimnout si neverbálních projevů účastníka. Po přepsání rozhovoru je doporučováno jeho nahrávku odstranit. (srov. tamtéž)

Jak již bylo zmíněno výše, hlubkový rozhovor bývá veden podle předem připraveného scénáře obsahujícího okruhy otázek a jejich přibližné pořadí, přičemž není žádoucí, aby badatel opomíjel přirozeně reagovat na participantovy odpovědi. Rozhovor obvykle trvá přibližně hodinu až hodinu a půl, se školáky pak maximálně půl hodiny. Švaříček & Šedřová (2007) strukturují rozhovor na tři fáze: úvodní (cca 1/3 času z celkového času), hlavní (cca 1/2 času) a ukončovací (cca 1/8 času). Úvodní fáze zahrnuje představení výzkumníka a nastínění toho, co se bude v rozhovoru odehrávat, žádost o souhlas s rozhovorem a nahráváním. Následují prosté otázky k navození důvěrné atmosféry mezi badatelem a respondentem. Hlavní fáze obsahuje ty otázky,

kteře vedou participanta k vyprávění o ústředním tématu výzkumu. Ukončovací otázky slouží ke krátkému završení rozhovoru, a proto by neměly být vynechány ani v případě, že se badatel již dozvěděl vše, co potřeboval. Příklady takových otázek mohou být následující: „*Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli/ly? Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili/ly? Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?*“ (tamtéž: 169).

Po přepsání rozhovoru je doporučována (např. Masarykova univerzita n. d.) následná analýza dat metodami jako jsou kódování a tematická analýza. Pro účely výzkumu k této diplomové práci byla vybrána metoda kódování, neboť si kladl za cíl identifikovat strategie učení, které používají dotazovaní žáci.

5.1. Metodika hloubkového rozhovoru

Jak již bylo uvedeno výše, pro výzkum strategií učení u žáků s dyslektickými obtížemi byla použita metoda hloubkového rozhovoru, jelikož je vhodná pro výzkumy zaměřující se na detailnější porozumění motivům a stavu konkrétních osob.

Příprava schématu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru vycházela z postupu (resp. pyramidového modelu), který ve své knize věnované kvalitativní analýze doporučují Švaříček & Šed'ová (2007). Proces začal stanovením cíle a hlavní výzkumné otázky. Cílem rozhovoru bylo zjistit jaké strategie učení se cizího jazyka vybraní žáci v současnosti využívají. Na základě těchto zjištění poté bylo pro žáky zpracováno doporučení takových strategií, které dosud nevyužívají, ale které by jim mohly studium jazyka usnadnit.

Z hlavní výzkumné otázky, která zní – *Jaké strategie učení se anglickému jazyku využívají vybraní žáci?* – bylo vyčleněno šest specifických výzkumných otázek¹⁸:

1. *Používá žák/yně paměťové strategie? Pokud ano, jaké?*
2. *Používá žák/yně kognitivní strategie? Pokud ano, jaké?*
3. *Používá žák/yně kompenzační strategie? Pokud ano, jaké?*
4. *Používá žák/yně metakognitivní strategie? Pokud ano, jaké?*
5. *Používá žák/yně afektivní strategie? Pokud ano, jaké?*
6. *Používá žák/yně sociální strategie? Pokud ano, jaké?*

Tazatelské otázky použité v rozhovoru byly inspirovány názvy okruhů v kvantitativním dotazníku s názvem *Dotazník strategií učení se cizímu jazyku pro žáky*

¹⁸ Specifické výzkumné otázky byly zaměřeny na zjištění užívání skupin strategií kategorizovaných Oxfordovou (1990) popsáných v teoretické části.

5. – 9. ročníku základní školy. *Jak se učím cizí jazyk* použitého ve výzkumu Vlčkové & Příkrylové (2011). Jejich dotazník zkoumal využívání vybraných paměťových, kognitivních, kompenzačních a metakognitivních strategií, naopak zcela opomíjel možné užití afektivních a sociálních strategií. Okruhy byly tříděny podle jazykových dovedností (tzn. poslech, mluvení, čtení a psaní) a dílčích dovedností (resp. slovní zásoba a překlad). Tento systém byl zvolen rovněž pro organizaci hloubkového rozhovoru s cílem usnadnit žákům soustředění svých myšlenek na konkrétní oblasti studia.

Výběr žáků, se kterými byl individuálně proveden hloubkový rozhovor, se uskutečnil na základě konzultace s pracovníci školského poradenského pracoviště (resp. školní speciální pedagožkou), která byla seznámena se zaměřením diplomové práce. Výzkum byl realizován přímo ve škole, a to v klidné oddělené učebně během vyučování a jeho průběh byl po souhlasu dětí zaznamenán na diktafon. S přihlédnutím k věku žáků a jejich specifickým vzdělávacím obtížím, se kterými byla před zahájením rozhovoru seznámena, se autorka diplomové práce rozhodla stanovit maximální délku rozhovorů na 25 minut.

Data získaná v rozhovorech byla analyzována pomocí otevřeného kódování způsobem, jakým ho ve své knize popisují Švaříček & Šed'ová (2007). Přepis rozhovoru byl segmentován podle témat promluv respondentů (resp. jejich odpovědí na otázky) a ve vzniklých jednotkách byly hledány strategie učení se anglickému jazyku, které vybraní žáci užívají. Identifikovaná strategie pak odpovídala konkrétnímu přidělenému kódu¹⁹.

Na základě závěrů analýzy, resp. rozpoznání strategií, které žáci dle svých výpovědí v době rozhovoru užívali, byly identifikovány ty strategie, které žáci neužívali (nebo se o nich během hovoru nezmínili). Doporučení strategií vč. praktických příkladů, pomocí kterých je participanti mohou rozvíjet a využívat, byla pro děti zpracována ve formě dopisů (viz. Příloha I), které jim byly doručeny prostřednictvím školní speciální pedagožky. Uvedená doporučení byla vybrána s ohledem na specifické potřeby žáků (viz. kapitola 5.2.). Kvůli omezenému rozsahu dopisu, který autorka stanovila na tři až čtyři strany, aby předešla přetížení participantů, jsou v jejich textu postupy popsány

¹⁹ Např. poté, co participantka č. 1 na otázku *Co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš?* odpověděla: „zeptám někoho, kdo rozumí (...)“, byl její reakci v analýze přidělen kód *sociální strategie – spolupráce se zdatnými uživateli nového jazyka*.

pouze stručně. Specifické příklady a užitečné odkazy byly umístěny do aplikace Padlet, zpřístupněné pomocí hypertextového odkazu a QR kódu obsažených v dopisu.

5.1.1. Struktura hloubkového rozhovoru se žáky s dyslektickými obtížemi

Byly sestaveny dvě verze scénáře rozhovoru a tazatelských otázek. První z nich byl složen z 37 tazatelských otázek směřující ke konkrétním strategiím. Tento přístup se však ukázal jako nevhodný, protože by rozhovory trvaly příliš dlouho a otázky byly příliš sugestivní a svým charakterem vhodnější spíše pro kvantitativní dotazník. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, použité tazatelské otázky byly inspirovány názvy okruhů kvantitativního dotazníku s názvem *Dotazník strategií učení se cizímu jazyku pro žáky 5. – 9. ročníku základní školy. Jak se učím cizí jazyk* použitého ve zmíněném výzkumu Vlčkové & Přikrylové (2011).

V úvodu byli žáci seznámeni s účelem rozhovoru, cílem práce a jejich anonymizací. Rovněž byli dotázáni, zda by si přáli dostat doporučení strategií, které by mohli použít pro zlepšení svého studia anglického jazyka.

Úvodní otázky – *Baví tě angličtina? Co tě na ní baví nejvíc? Je něco, co tě v ní nebaví, co ti nejde? a Myslíš si, že se angličtinu učíš efektivně? Že víš, jak na to?* – si kladly za cíl přivést myšlenky žáků ke zkoumanému tématu, k zamyšlení se nad svým přístupem ke studiu anglického jazyka obecně apod.

Dále následovalo dvacet jádrových (tazatelských) otázek. První čtyři otázky, resp. *Co děláš, abys procvičoval/a poslech v angličtině?, Co děláš, abys rozuměl/a vyslovovaným hláskám?, Co děláš, abys rozuměl/a tomu, co slyšíš?* a *Co děláš, když stále nerozumíš tomu, co někdo říká anglicky?*, směřovaly rozhovor k zamyšlení se nad strategiemi využívanými při poslechu promluv v anglickém jazyce.

Otázka *Co děláš, aby sis zapamatoval/a nová slovíčka v angličtině?* zjišťovala strategie užívané při studiu slovní zásoby.

Orální komunikací s komunikačními partnery se zabývaly následující otázky: *Co děláš, abys procvičoval/a mluvení?, Co děláš, když mluvíš s jinými lidmi anglicky?, Pomáhá ti při učení se jazyka spolupracovat se spolužáky/kamarádem?* a *Co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chceš říct?*

Na strategie, které žáci užívali při čtení, byly orientovány následující otázky: *Co děláš, abys procvičoval/a čtení v angličtině?, Co děláš, abys rozuměl/a tomu, co čteš anglicky?* a *Co děláš, když nerozumíš tomu, co čteš?*

Oblasti psaní se věnovaly následující otázky: *Co děláš pro to, abys víc psal/a anglicky?, Co děláš, abys psal/a lépe? a Co děláš, když si nemůžeš vzpomenout na slovíčko, které chceš napsat?*

Práci s emocemi spojenými s učením se anglickému jazyku se zabývaly následující otázky: *Co děláš, aby ses uklidnil anebo povzbudil/a, když se ti v angličtině něco nedaří?, Mluvíš s někým o pocitech, které máš při studiu angličtiny? a Odměňuješ se za to, že jsi udělal/a pokrok při studiu angličtiny? Pokud ano, jak?*

Poslední dvě jádrové otázky – *Stanovuješ si cíl, proč se učíš anglicky? Vyhodnocuješ si, jak ti to jde?* – zjišťovaly, zda si žáci stanovují krátkodobé a dlouhodobé cíle studia jazyka a zda tyto cíle vyhodnocují.

Struktura rozhovoru ponechávala na konci setkání prostor pro připomínky či dotazy participantů.

5.2. Profily participantů

Participanty výzkumu byli tři²⁰ žáci druhého stupně běžné základní školy v Českých Budějovicích, kteří se dlouhodobě potýkají s problémy spojenými se specifickými poruchami učení, především pak s dyslektickými obtížemi. Žáci byli vybráni na základě zmíněné charakteristiky na doporučení školní speciální pedagožky, která s danými žáky dlouhodobě pracuje s cílem zmírnění obtíží spojených se SPU.

Pedagožka pro rozhovory doporučila dívku navštěvující devátý ročník, chlapce navštěvujícího osmý ročník a dívku, která navštěvuje rovněž osmý ročník²¹. Všichni uvedení pravidelně dochází na vyšetření a reedukaci do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyšetření poradna žákům vyhotovila doporučení, ve kterých konstatovala, že mají při školním vzdělávání nárok na obdržení podpůrných opatření druhého stupně. Žádnému z participantů nebylo doporučeno vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu. Následující část kapitoly je věnována charakteristice těchto vybraných žáků.

Participantka č. 1

První participantkou byla žákyně devátého ročníku **Ema**. Pedagožka dívku popisuje jako milou, snaživou a kreativní. Rovněž uvádí, že vykazuje značné zlepšení

²⁰ Běžně bývá doporučováno (např. Masarykova univerzita n. d.) provést hlubkový rozhovor s pěti různými participanty. Navzdory tomu se autorka práce rozhodla zvolit pouze tři žáky, a to z důvodu omezeného rozsahu práce.

²¹ Z důvodu anonymizace výzkumu nejsou v práci uvedena jejich skutečná jména.

od doby, kdy začala chodit na doučování různých školních předmětů. V rozhovoru pak dívka potvrdila, že v daném školním roce dochází jedenkrát týdně na doučování z anglického jazyka.

Na dotaz, zda ji učení se anglického jazyka baví, Ema váhavě odpověděla, že ano. Sama dále uvádí, že ji na tomto jazyce zaujala jeho univerzálnost a že se s ním lidé dorozumí téměř ve všech částech světa. Dívka při učení jazyka pocítuje problémy ve psaní, přičemž uvádí, že jí potíže činí zejména písemně odpovídat na otázky a plnit úkoly. Rovněž pozoruje obtíže ve výslovnosti slovíček. Když byla dotázána, zda se domnívá, že se jazyk učí efektivně, odpověděla, že si tím není jistá, ale v nedávné době začala pocítovat zlepšení, které lze připisovat doučování.

Závěry zprávy z pedagogicko-psychologické poradny uvádí, že se v jejím čtení objevuje vysoká chybovost dyslektického rázu, zejména pak v oblasti zaměňování samohlásek a souhlásek, chyby v diakritice. Dívka podle zprávy rovněž komolí slova, přidává hlásky i slabiky. Při čtení pak potřebuje stimulaci, protože čte velmi pomalým tempem a opakovaně se vrací na začátek slov, což ji brzdí, v důsledku čehož vynechává hlásky, vymýšlí si, domýšlí apod. Její čtení s porozuměním je rovněž podprůměrné.

Zpráva dále uvádí, že Emina sluchová paměť a percepčně motorické funkce jsou podprůměrné a sluchová diferenciací rovněž vyžaduje stimulaci. V oblasti sluchové diferenciací přetrvává chybovost v měkčení a záměně hlásek. Sluchová analýza a syntéza jsou však dobře rozvinuté. Ze zmíněných obtíží tedy vyplývá, že Ema má tendenci spoléhat se více na zrakovou percepci než na tu sluchovou. Speciální pedagožka uvedla, že by žákyni pravděpodobně pomohlo využívání obrázků, schémat, vizualizace atd.

Dívčino vyšetření bylo provedeno pomocí didaktických testů, jmenovitě testu z českého jazyka a matematiky. V českém jazyce Ema dosáhla nižšího průměru a její chybovost byla vysoká, avšak ne tak, jako tomu bylo v testu z matematiky (ve kterém měla problém především s analýzou zadání slovních úloh, rovnic atp.). Z těchto výsledků vyplývá, že musí být vedena k tomu, aby si opakovaně ověřila, že rozumí zadání před začátkem práce na úloze i v jejím průběhu. V hodinách matematiky je rovněž nezbytné, aby jí učitel dopomohl k ověření toho, zda zvolila vhodný postup řešení.

Orientační zkouška jazykového citu ukazuje opět na jeho podprůměrnou úroveň. Proto bylo škole doporučeno, aby byly dívce kráceny diktáty a úlohy a obecně tolerováno pomalejší pracovní tempo.

Participant č. 2

Druhým účastníkem rozhovoru byl žák osmé třídy **Felix**. Speciální pedagožka ho popisuje jako přátelského a snaživého chlapce s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi.

Během naší krátké konverzace cestou do učebny žák svým vyjadřováním vzbuzoval dojem, že jeho vztah ke studiu anglického jazyka je ve srovnání s participantkami č. 1 a 3 velmi pozitivní a také jeho úroveň vnitřní motivace je vyšší než u zmíněných dívek. Při rozhovoru uvedl, že ho nejvíce motivuje rozvíjení vlastních dovedností na vyšší úroveň, navazování kontaktů s cizinci a také to, že jeho životním cílem žít je v USA. V angličtině ho nejvíce baví vést „delší rozhovory na složitější témata“, které mu umožňují využít pokročilost jeho jazykových dovedností.

Za smysluplnou formu studia jazyka Felix osobně považuje především neformální učení (např. osvojování jazyka prostřednictvím autentických materiálů, jako jsou filmy v originálním znění či hraní her v anglickém jazyce), neboť má pocit, že ho formální studium ve škole nerozvíjí. Podle jeho slov látku probíranou v hodinách obvykle již zná nebo si ji velmi rychle osvojí, což zapříčiňuje, že se při hodinách anglického jazyka nudí a nesoustředí. V daném školním roce navštěvoval přípravný jazykový kurz vedoucí ke zkoušce A2 Key for Schools, kterou i úspěšně složil. V následujícím školním roce by rád složil také zkoušku B1 Preliminary.

Závěry z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ukazují, že je chlapcova fonemická percepce, stejně jako i sluchová analýza a syntéza, dobře rozvinutá. V oblasti sluchové diferenciaci vyžaduje stimulaci. Dělá chyby v sykavkové asimilaci (tzv. zaměňuje s a š, z a ž apod.). Naopak fonologickou manipulaci zvládl s výborným výsledkem. Vizualní diferenciaci je na dobré úrovni. Provedený test zrakového vnímání žák zvládl na podprůměrné úrovni, přičemž nedokázal vyhledat všechny chyby mezi dvěma zápisy, což rovněž ukazuje na specifickou dysortografickou chybovost.

V oblasti základních školních dovedností vykazoval největší obtíže při čtení a diktátu. Při čtení bezobsažného textu postupoval velmi pomalým tempem. Během četby tohoto textu žák potvrdil kompenzaci dyslektických potíží, protože byl nešťastný ze situace, kdy nemůže domýšlet význam jednotlivých slov. Při hlasitém čtení souvislého textu postupoval pomalejším tempem a dělal chyby ve vynechávání hlásek. Naopak při tichém čtení postupoval svižným tempem, protože nebyl pod tlakem nutnosti hlasitého přednesu. Poté měl reprodukovat přečtený text, což nezvládl, protože

nebyl předem upozorněn, že na něj bude dotazován, a proto se soustředil pouze na rychlost čtení.

Při diktátu chlapec vykazoval vysokou chybovost a výskyt všech možných specifických chyb (např. chyby v sykavkové asimilaci, psaní velkých písmen a diakritiky, měkčení a rozlišování homofon). Felix v testu dělal také chyby ve shodě podmětu s přísudkem, skloňování podstatných a přídavných jmen (tyto chyby byly pracovníky kategorizovány jako nespecifické). Po skončení diktátu dokázal dvě třetiny chyb odůvodnit ústně, nikoli však písemně (což opět prokazuje chlapcovy problémy se specifickou dysortografickou chybovostí). Doporučení poradny zdůrazňuje, že Felixovy chyby v diktátech nedokazují, že testovaná gramatická pravidla nezná. Naopak ukazují, že jejich znalost zapomíná či nestíhá uplatnit v praxi. Z tohoto důvodu pracovníci doporučují ověřovat znalost gramatických jevů ústně. Diktáty by měli učitelé chlapci krátit a omezeně využívat i doplňovací cvičení, jelikož nejsou vhodná pro žáky s dyslekticko-dysortografickými obtížemi.

Poradna doporučila pedagogům respektovat Felixovo pomalejší pracovní tempo v písemném projevu, nezadávat časově limitované úkoly a poskytnout mu více času na kontrolu toho, co napsal. Ve výuce jazyků by měli preferovat ústní zkoušení před písemným. Rovněž bylo doporučeno omezovat frekvenci a délku chlapcova hlasitého čtení, neporovnávat čtení s ostatními spolužáky, nehodnotit rychlost čtení, ale spíše snahu, a respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností chlapce. Dále bylo pro výuku jazyků doporučeno upřednostnit cestu sluchovou před tou zrakovou, a to z důvodu lépe rozvinuté sluchové kompenzace. Také je třeba používat co nejvíce názornost, konkretizovat, využívat propojení slov apod.

Participantka č. 3

Poslední participantkou byla žákyně osmého ročníku **Klára**. Pedagožka dívku popisuje jako přátelskou, ochotnou, ale také ostýchavou a podceňující vlastní schopnosti.

Z rozhovoru vedeného s Klárou se zdálo, že ke studiu anglického jazyka přistupuje spíše demotivovaně (vedla např., že se jí anglický jazyk nelíbí a nebaví ji se ho učit) a obecně v této oblasti popisovala především svou vnější motivaci (mj. známkou, neselhat a nezklamat okolí). Uznala, že by jí doučování anglického jazyka pravděpodobně prospělo, ale neměla by na něj čas kvůli jiným hodinám doučování a sportu.

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně u dívky zjistilo rozsáhlé obtíže se čtením (zejména kvůli limitujícímu čtenářskému tempu) a psaním. Dívčiny funkce sluchového vnímání vyspívají pomaleji a přetrvává omezení ve vizuomotorické komunikaci. V písemném projevu převažuje specifická chybovost nad gramatickou. Přetrvávající snížená kvalita dovednosti čtení a psaní dívku bezprostředně limituje ve všech výukových předmětech, vč. cizích jazyků.

Pracovníci poradny ve své zprávě pedagogům doporučují poskytovat Kláře dostatek času na práci, přečtení a pochopení zadání, vypracování písemného úkolu a kontrolu toho, co napsala. Úkoly by proto měly být přiměřeně kráceny, aby stihla práci dokončit. Rovněž testy by měly být zkrácené a zjednodušené, ideálně zadávány spíše ústně. Učitel by měl také zadávat alternativní úkoly a zohledňovat výkony limitované čtením a psaním a opakovaně ověřovat, jestli dívka porozuměla zadání úkolu. Tam, kde je to možné, je třeba podpořit předávání informací vizualizací obsahu. Verbální výklad by tedy měl být doplněn vizuálně (pomocí videa, grafu, pracovního listu, obrázku...).

Pro hodnocení Klářina výkonu bylo doporučeno odlišovat specifickou chybovost od gramatických chyb a nehodnotit diktáty. Dívce je rovněž umožněna opakovaná oprava nezdařených prací. V oblasti studia cizích jazyků bylo doporučeno kladení důrazu na ústní zvládnutí slovní zásoby a frází, v písemném projevu pak hodnocení fonetického zápisu slov.

5.3. Analýza rozhovorů s ohledem na užívané strategie učení se anglickému jazyku

Participantka č. 1

Hlubkový rozhovor vedený Emou a jeho rozbor ukázaly, že využívá různé strategie z pěti skupin definovaných Oxfordovou, tj. strategie kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální (viz. výše). Největší podíl užívaných strategií lze kategorizovat jako kognitivní. Podle analýzy nevyužívá žádnou z paměťových strategií.

První odhalenou **kognitivní strategií** bylo procvičování v přirozeném kontextu. Dívka ji používá k procvičování poslechu s porozuměním v anglickém jazyce (skrže poslechu hudby, sledování filmů a videí na sociálních sítích TikTok a Instagram apod.), mluvení (rozhovor se spolužáky a lektorkou na doučování) a čtení s porozuměním (čte popisky pod příspěvky na sociálních sítích a menší míře i knihy).

K zapamatování vyslovovaných hlásek a jejich porozumění používá formální procvičování fonetického a grafického systému. Ema uvedla, že na doučování často probírají výslovnost hlásek a slov. Dívka opakuje po vzoru lektorky a snaží se napodobit správnou výslovnost. Sama také přečte slovo a následně jej několikrát zopakuje či napíše. Jindy pak slova/fráze nejprve napíše, poté zkontroluje správnost zápisu, a nakonec je napíše znovu správně. Tuto strategii kombinuje s opakováním. Podle svých slov se slovní zásobu nejčastěji učí četným slovním a písemným opakováním jednotlivých slovíček vč. jejich významu. Touto strategií si dopomáhá k jejich zapamatování.

Žákyně v různých oblastech rozhovoru uváděla, že si text v různé formě překládá z anglického do českého jazyka. Uvádí, že k porozumění tomu, co slyší, text překládá a v případě možnosti (např. u filmu) zapne české titulky. Při čtení si text sama překládá. Pokud nerozumí tomu, co mluvčí říká nebo tomu, co čte, použije slovník. Tyto postupy lze kategorizovat jako strategie překladu a užití zdrojů (resp. slovníku/překladače/titulků) k přijímání a vysílání zpráv.

Ema rovněž popisovala úspěšné zapojení **kompensačních strategií**. V případě, že si nemůže vzpomenout na slovíčko/frázi, kterou chce použít (při slovním i psaném projevu) nebo ji nezná, použije synonyma nebo se pokusí hledaný výraz opsat.

Pokud nerozumí promluvě mluvčího, sdělí mu, že nerozumí a neovládá angličtinu dobře, a poté požádá o parafrázi. Tato kompenzační strategie (získání pomoci) souvisí rovněž se sociální strategií dotazování, tedy žádostí o vysvětlení nebo ověření porozumění.

Další **sociální strategií**, kterou Ema zmínila je spolupráce s vrstevníky, a to v oblasti nácviku mluvení. Uvedla však, že společně anglicky mluví pouze při hodinách jazyka ve škole. Využívá také spolupráce se zdatnými uživateli jazyka. Nejen že se na hodinách doučování se učí s lektorkou, ale také, pokud nerozumí čtenému textu, využívá možnosti požádat o pomoc někoho, kdo je v anglickém jazyce zdatnější než ona sama.

Neméně důležité postupy, které žákyně v rozhovoru popisovala, byly kategorizovány jako **metakognitivní strategie** učení. Nejprve zmiňme, že kombinuje organizaci učení se zaměřením pozornosti. Dívka v pravidelných intervalech chodí na individuální doučování z anglického jazyka, kde s lektorkou pracuje na odstranění

nedostatků, které má např. v probíraném učivu²². Dále uvedla, že se samostudiu v domácím prostředí věnuje jedenkrát týdně, přičemž si většinou zaměřuje svou pozornost na osvojování slovní zásoby.

Ema si oblasti studia anglického jazyka rovněž stanovuje střednědobé a dlouhodobé cíle. Diskutovaný střednědobý cíl je v podstatě motivován známkou. Dívka se snaží o dosažení hodnocení *chvalitebně* na závěrečném školním vysvědčení namísto obvyklého *dobře*. Dlouhodobým cílem, ke kterému směřuje svým studiem jazyka je plynulý řečový projev a schopnost dorozumět se v zahraničí (jako např. při vysněné cestě do USA). Můžeme si povšimnout, že schází rozložení dlouhodobých cílů na dílčí cíle.

Nakonec zmiňme Eminy **afektivní strategie**. Dívka uvedla, že se za pokroky při studiu anglického jazyka odměňuje slovní pochvalou. Pronáší tedy pozitivní výroky, aby se povzbudila k pokračování v učení.

Své pocity spojené s učením se jazyka (zejména pak ty, které přichází při neúspěchu) sdílí převážně se spolužačkou, se kterou ve škole sedí v lavici. Kromě této dívky o těchto emocích s nikým nediskutuje.

V případě neúspěchu je Ema ochotná rozumně zariskovat. Pokud má možnost, nechá se znovu vyzkoušet z látky, která byla testována v předchozím testu nebo zkoušení, které se jí nepodařilo.

Participant č. 2

Z rozhovoru a analýzy rozhovoru s Felixem vyplynulo, že chlapec používá při studiu anglického jazyka řadu strategií, které mu umožňují osvojovat si tento jazyk efektivně. Jmenovitě můžeme jeho postupy pomocí teorie Oxfordové (viz. výše) kategorizovat jako strategie paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní a sociální. Na základě rozhovoru lze též konstatovat, že nevyužívá afektivní strategie.

Za osvědčenou **paměťovou strategii** považuje Felix především zařazování slov a slovních spojení do kontextu. Aby si slova zapamatoval, používá je v různých větách nebo si je představuje v kontextu určité situace. Podobnou strategii popsal i v případě snahy o porozumění vyslovovaným hláskám (představí si je ve slově a dané slovo v kontextu).

²² Zde je rovněž nutno podotknout, že ačkoli dívka na doučování přichází s představou toho, na čem by chtěla nebo potřebovala pracovat, konečnou podobu a organizaci lekce v podstatě ovlivňuje především lektorka.

Žák také používá různé **kognitivní strategie**. V rozhovoru opakovaně zmiňoval činnosti, které lze označit jako procvičování v reálném kontextu. Poslechové dovednosti a porozumění mluvené řeči nejčastěji procvičuje sledováním filmů v anglickém jazyce, přičemž si zapíná anglické titulky pro případ, že by něčemu nerozuměl. Své dovednosti psaní zdokonaluje prostřednictvím písemné komunikace s cizinci v chatovacích aplikacích. Zároveň s nimi často komunikuje nahráváním hlasových zpráv, čímž si procvičuje své řečové dovednosti.

Pokud nerozumí mluveným slovům nebo tomu, co čte, zopakuje si slovo/větu několikrát nahlas nebo potichu pro sebe. To mu pomáhá nejen porozumět slovu, ale také si ho zapamatovat. Tuto strategii (tj. opakování) popsal jako svůj způsob osvojování slovní zásoby.

Posledními ze skupiny kognitivních strategií, které chlapec zmínil, je využívání zdrojů pro příjem zpráv a překlad. Ty použije, pokud navzdory ostatním mechanismům nerozumí tomu, co slyší nebo čte. Většinou k tomu použije internetový prohlížeč nebo překladač, kterému se snaží mu vyhýbat.

V případě, že nerozumí tomu, co se říká v rozhovoru, využívá také **kompenzační strategii**, kterou Oxfordová (1990) nazývá získání pomoci. Jednoduše při ní požádá komunikačního partnera, aby svou promluvu zopakoval nebo parafrázoval.

Když nerozumí čtenému textu, Felix využívá inteligentní odhad. Často odhaduje nebo odvozuje význam na základě kontextu²³, což ostatně vyplývá nejen z rozhovoru, ale také ze závěrů vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

V oblasti jazykové produkce kompenzuje neznalost pojmu tak, že se snaží použít vhodné synonymum nebo žádaný výraz výstižně opsat.

Dále žák popsal použití několika **metakognitivních strategií**. Stanovil si dlouhodobý cíl, ke kterému směřuje studiem anglického jazyka obecně. Uvedl, že se jazyk učí proto, aby mohl komunikovat a nemusel používat různé kompenzační strategie (používání mateřského jazyka, překladatele apod.) a jeho hlavním cílem není dosáhnout určité známky na vysvědčení. To také naznačuje, že u něj v této oblasti převažuje vnitřní motivace. Rovněž zmínil, že si obvykle nestanovuje krátkodobé cíle (např. na školní rok) ani dílčí cíle. Vzhledem k tomu, že chlapec navštěvoval přípravný kurz k získání jazykového certifikátu, lze dosažení určité jazykové úrovně považovat za krátkodobý/střednědobý cíl studia.

²³ Toto chování bychom mohli charakterizovat rovněž jako kompenzační strategii užití jazykových vodítek.

Felix používá sebehodnocení srovnáváním svého předchozího výkonu se současným stavem. Dělá to tak, že porovnává hlasové a textové zprávy, sleduje slovní zásobu, autentičnost přízvuku atd. Sleduje také změny svého současného sebehodnocení ve srovnání s předchozím rokem. Má pocit, že si v minulosti příliš věřil ve své jazykové schopnosti, protože se srovnával se svými spolužáky. Myslel si, že je nejlepší, a proto se nemusí při studiu angličtiny snažit. Když si to však uvědomil, rozhodl se pro změnu.

Vzhledem k zaměření cíle jazykového vzdělávání (tj. komunikace s lidmi) nelze přehlížet úlohu **sociálních strategií**. Žák rád rozvíjí své komunikační dovednosti prostřednictvím interakce se zdatnými uživateli jazyka nebo s vrstevníky prostřednictvím hlasových a textových zpráv. Takovou spolupráci považuje za smysluplnější v mimoškolním prostředí, jelikož svou roli ve spolupráci se spolužáky ve škole vnímá spíše jako to, že jim pomáhá rozvíjet jejich dovednosti.

Spolupráce se zdatnými uživateli jazyka je pro chlapce užitečná také v případech, kdy nerozumí obsahu textu, který čte nebo poslouchá. Může požádat o pomoc někoho, kdo mu rozumí. Pokud nerozumí tomu, co mu někdo říká, může požádat o vysvětlení nebo zopakování toho, co se říká (tj. použít strategii dotazování).

Participantka č. 3

Při analýze rozhovorů s Klárou nebylo identifikováno užití mnoho **paměťových strategií** a ty, které byly nalezeny, bylo možno kategorizovat rovněž jako strategie kognitivní. Dívka například zmínila, že se obvykle učí slovní zásobu tak, že si slovo přečte nahlas a nahlas si jej i zopakuje. Ačkoli bychom tento postup mohli klasifikovat jako paměťovou strategii nazvanou tvorba zvukových reprezentací, na základě bližší specifikace byla zařazena mezi kognitivní strategie (formální procvičování zvukového systému, viz. níže). Žákyně totiž nevytváří účelově spojení známých slov s novými podle jejich zvukové stránky, ani hlasitým opakováním primárně nesměruje k zapamatování výslovnosti, ale spíše si ji zkouší.

Při studiu nové slovní zásoby studentka využívá především seznamy slovíček v učebnici anglického jazyka. Seznam si opakovaně čte s cílem zapamatovat si nová slovíčka. Tento přístup lze kategorizovat jako paměťovou strategii, resp. strukturované opakování, jelikož při procesu následuje určité schéma, nebo kognitivní strategii opakování. Klára si seznam slovíček po určité době pročítá a opakuje. Poté přejde k jiné činnosti a po čase (nejčastěji večer a před hodinou jazyka) se k seznamu vrátí a zopakuje, aby se připravila na případné zkoušení. Dříve si látku opakovala častěji

(vícekrát denně), ale zjistila, že je to neefektivní, protože často zaměňovala slova a dělala chyby ve výslovnosti. Technika opakování Kláre se osvědčila zejména v případě, že je pro ni studované téma osobně významné a baví ji. V opačném případě jí takové učení působí potíže a je náročné. Je možné, že k těmto obtížím přispívá skutečnost, že se slovíčka neučí v kontextu (např. použita ve větách), ale jako prostý seznam. Jak bylo zmíněno v popisu strategií výše, takový materiál nesplňuje podmínky efektivity paměťových strategií – materiál není osobně významný a smysluplný. To ztěžuje přesun nabytých znalostí z faktografické roviny na dovednostní, což studentům umožňuje například snadněji si vybavit slovíčka, když je chtějí použít.

Obecně byly nejčastěji referovanou skupinou **kognitivní strategii**. V přirozeném kontextu procvičuje zejména poslech a čtení. Ráda například poslouchá anglické písničky a snaží se jim porozumět jim, ale často považuje slovní zásobu za příliš náročnou. Dává přednost sledování videí na sociální síti TikTok, která jsou obvykle krátká, opatřena titulky a v případě potřeby je lze několikrát přehrát. Čtením popisků pod těmito videi si také procvičuje dovednost čtení. Většinou je čte v angličtině a poté si nechá text automaticky přeložit do češtiny, aby si ověřila, zda obsahu rozuměla správně.

Následující postupy lze klasifikovat jako překlad nebo jako využití zdrojů pro vysílání a přijímání zpráv. Klára sleduje filmy v českém znění s anglickými titulky nebo (méně často) film v anglickém znění s českými titulky. Přestože jí sledování český jazyk pomáhá porozumět ději filmu, přiznala, že to nijak výrazně nezlepšuje její znalosti angličtiny, protože přitom jazyk nevnímá. Lze tedy konstatovat, že tímto postupem dívka primárně nesměruje k rozvoji jazykových dovedností. K překladu čteného textu nebo toho, co chce říct/napsat využívá nejen překladač, ale i zdroje, jako jsou slovníky nebo učebnice. Pokud se například konverzace ve škole týká textu, který má k dispozici, pokouší se v něm najít slovíčka, na která si nedokáže vybavit.

Při osvojování nové slovní zásoby používá žákyně také strategie formální procvičování zvukového a grafického systému. Několikanásobným opakováním nových slovíček/frází nahlas procvičuje jejich výslovnost a intonaci. Když se zaměřuje na grafický systém, opakovaně zapisuje slovíčka/fráze na papír. Takto se připravuje zejména na testy či zkoušení. Přestože dívka pomocí těchto strategií učí často, považuje je za limitované až neúčinné, protože se stále dopouští pravopisných a syntaktických chyb. K těmto problémům pravděpodobně přispívají obtíže odhalené diagnostikou v poradenském zařízení (viz. výše).

Klára uvedla, že se obvykle komunikaci vedené v angličtině vyhýbá, ať už částečně, nebo úplně. Toto chování spadá do kategorie **kompensačních strategií**. Dívka se obává zahájit iniciovat komunikaci a konverzovat s ostatními v angličtině kvůli strachu z chyb a nedorozumění. Na základě rozhovoru docházím k závěru, že tuto strategii nepoužívá ve svém rodném jazyce v takové míře jako v angličtině. Během hloubkového rozhovoru, který jsem vedla v češtině jako úplně cizí člověk, byla Klára komunikativní, odpovídala přirozeně a jevila se jako extrovertní osobnost.

Ze skupiny **metakognitivních strategií** využívá zejména zjišťování, jak se učí jazyky, sebehodnocení a stanovování cílů.

Ve škole žákyně dává přednost práci ve skupině se zdatnějšími žáky před prací samostatnou. Pozorováním zdatnějších studentů zjišťuje, jak se učí jazyky. Snaží se porozumět jejich strategiím a následně je aplikovat na svůj vlastní proces učení. Tímto způsobem se snaží vyrovnat i tempu rychlejších studentů. Tuto strategii považuje obecně za účinnou, ale osobně se jí vyzorované postupy nedaří aplikovat. S pozorovanými žáky o jejich praktikách však nikdy nediskutovala. Je však pravděpodobné, že kdyby se jich zeptala, byla by v implementaci strategií úspěšnější.

Klára často využívá také sebehodnocení. Vyhodnocuje například účinnost použitých strategií, které dosud vyzkoušela. Za nefunkční považuje například snahu o implementaci strategií vyzorovaných od ostatních žáků do vlastního procesu učení, protože se jí to nedaří tak, jako oněm spolužákům, nebo také sledování obsahu v anglickém znění, protože mu většinou nerozumí. Zjistila však, že pro zapamatování slovíček a frází je obzvláště účinné jejich hlasité čtení a opakování. Hodnotí tedy svůj pokrok za použití daných strategií, a to především na základě známek z testů a ústního zkoušení ve škole. Stojí za povšimnutí, že během rozhovoru Klára přikládala největší výpovědní hodnotu o svém výkonu známám. Lze tedy opět konstatovat, že u ní vnější motivace (známkou od učitele) převažuje nad motivací vnitřní.

Dívka si v procesu učení angličtiny nestanovuje dílčí cíle, ale pouze cíle dlouhodobé nebo konečné. Jejím hlavním cílem pro školní rok je dostávat dobré známky. Jejím dlouhodobým cílem je pak rozvíjet své jazykové dovednosti natolik, aby byla schopna komunikovat na dovolené, na kterou chce jet se svou kamarádkou.

Mezi Klářinými **afektivními strategiemi** dominuje rozumné riskování. Po posouzení možných rizik obvykle nechá látku, která byla předmětem nezdařilého testu, znovu vyzkoušet (většinou ústně). Připomeňme, že díky podpůrnému opatření jí učitelé

musí umožnit opakovanou (ústní či písemnou) opravu nezdařilého zkoušení. Uvedla, že jí možnost opravy obvykle poskytuje pocit naděje.

Po zdařilém testu se chválí (např. "Super, jsem fakt dobrá!") a přesvědčuje se, aby se příště soustředila spíše na lepší známky než na ty horší. To ji motivuje k usilovnějšímu studiu. Takový postup lze označit za strategii pronášení pozitivních výroků.

Nepřímo praktikuje i strategii nazvanou diskuse o svých pocitech s někým jiným. Pokud prožívá negativní emoce, zejména kvůli špatným známkám z testu či zkoušení, povzbudí ji kamarádi, kteří s ní nechodí do stejné školy. Vysvětlí jim, co se stalo nebo proč má špatnou náladu. Chce spíše, aby ji pomohli rozptýlit, ale o svých pocitech z neúspěchu s nimi explicitně nediskutuje.

Poslední identifikovanou skupinou jsou **sociální strategie**. Spolupráce se zdatnými uživateli jazyka zvyšuje Klářin pocit jistoty, když má jazyk sama používat. S rodiči, kteří ovládají angličtinu velice dobře, spolupracuje při domácí přípravě na školní vyučování, zejména na testy. Přestože se pokoušeli mluvit každou neděli výhradně anglicky, ukázalo se to jako nepraktické, a tak od toho upustili. Ve škole vyhledává rady spolužáků, kteří v angličtině vynikají.

Zvláště nápomocná je jí spolužačka, která si je vědoma Klářiných obtíží a angličtina je její silnou stránkou. Klára ji může požádat o opravu toho, co napsala/řekla, o vysvětlení toho, čemu nerozuměla nebo o ověření, jestli rozuměla správně.

5.4. Odpovědi na výzkumné otázky

Jak již bylo uvedeno výše, výzkum si stanovil hlavní výzkumnou otázku – *Jaké strategie učení se anglickému jazyku využívají vybraní žáci?*, ze které bylo vyčleněno šest specifických výzkumných otázek. Následující odpovědi na tyto otázky shrnují zjištění učiněná při analýze rozhovorů s žáky.

1. *Používá žák/yně paměťové strategie? Pokud ano, jaké?*

- **Participantka č. 1** nepoužívá paměťové strategie.
- **Participant č. 2** používá zařazování slov a slovních spojení do kontextu.
- **Participantka č. 3** používá strukturované opakování.

2. *Používá žák/yně kognitivní strategie? Pokud ano, jaké?*

- **Participantka č. 1** používá strategie opakování, napodobování, formální procvičování zvukového a grafického systému, překládání, procvičování v přirozeném kontextu a užití zdrojů pro přijímání a vysílání zpráv.
 - **Participant č. 2** používá strategie procvičování v přirozeném kontextu, opakování, překlad a užití zdrojů pro přijímání a vysílání zpráv.
 - **Participantka č. 3** používá strategie procvičování v přirozeném kontextu, opakování, překlad, využití zdrojů pro přijímání a vysílání zpráv a formální procvičování zvukového a grafického systému.
3. *Používá žák/yně kompenzační strategie? Pokud ano, jaké?*
- **Participantka č. 1** používá strategie získání pomoci, užití jazykových vodítek, slovního opisu a synonym.
 - **Participant č. 2** používá strategie získání pomoci, inteligentní odhad, slovní opis a synonyma.
 - **Participantka č. 3** používá vyhýbání se komunikaci částečně či kompletně.
4. *Používá žák/yně metakognitivní strategie? Pokud ano, jaké?*
- **Participantka č. 1** používá strategie zaměření pozornosti, organizace učení a stanovení cílů.
 - **Participant č. 2** používá strategie stanovení (dlouhodobých) cílů, sebepozorování a sebehodnocení.
 - **Participantka č. 3** používá stanovení cílů, sebehodnocení a zjišťování, jak se učí jazyky.
5. *Používá žák/yně afektivní strategie? Pokud ano, jaké?*
- **Participantka č. 1** používá strategie rozumné riskování, pronášení pozitivních výroků a diskuse o svých pocitech s někým jiným.
 - **Participant č. 2** nepoužívá afektivní strategie.
 - **Participantka č. 3** používá strategie rozumné riskování, pronášení pozitivních výroků a nepřímo i strategii diskuse o svých pocitech v někým jiným.
6. *Používá žák/yně sociální strategie? Pokud ano, jaké?*
- **Participantka č. 1** používá strategie spolupráce se zdatnými uživateli jazyka, spolupráce s vrstevníky a požádání o vysvětlení nebo ověření.
 - **Participant č. 2** používá strategie spolupráce se zdatnými uživateli jazyka a s vrstevníky a požádání o vysvětlení nebo zopakování.

- **Participantka č. 3** používá strategie spolupráce se zdatnými uživateli jazyka, spolupráce s vrstevníky, požádání o vysvětlení, ověření a opravení.

7. Doporučení podporující rozvoj žáky dosud neužívaných strategií

Následující doporučení obsahují návrhy možných postupů ke zlepšení studia anglického jazyka dotazovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vycházejí z učebních strategií diskutovaných v této práci, ze zjištění hloubkového rozhovoru se žáky a z vyšetření ve školském poradenském zařízení (viz. kapitola 5.2. Profily participantů). Cílem doporučení je rozvoj strategií učení žáků, které mají potenciál usnadnit jim studium jazyka.

Jak již bylo uvedeno výše, žákům byla doporučení předána zjednodušeně ve formě dopisů (ukázku naleznete v Příloze I). Ty obsahují pro zestručnění a přehlednost QR kód a hypertextový odkaz²⁴, který žáky přesměruje na platformu Padlet. Všichni žáci mají přístup ke stejnému Padletu, což jim umožňuje inspirovat se rovněž příspěvky a materiály, které byly doporučeny ostatním participantům. Pro tvorbu ukázek a příkladů byla využita témata, která by měla být pro žáky známá, a mohli tak snáze pochopit princip, který příklady reprezentují.

Participantka č. 1

Ema v rozhovoru zmínila, že by se ráda při studiu angličtiny zaměřila zejména na zlepšení psaní a čtení. Speciální pedagožka rovněž navrhl, abych se v doporučení zaměřila na posílení strategií zapamatování za použití zrakové percepce (resp. vizualizace) a percepčně motorických funkcí.

Pro Emu by mohlo být prospěšné zapojení hned několika paměťových strategií, a to sice seskupování, asociace/propojování, použití vizualizace, sémantické mapování a použití mechanických technik. Všechny uvedené strategie pracují s vizuální stimulací podporující zapamatování a umožňují dívce zapojit svou kreativitu.

Seskupovat slova a fráze může dívka na základě různých aspektů jako jsou např. jejich téma, protiklady nebo slovní druhy. Ke znázornění odlišností může použít různé barvy (např. v seznamu označit či zapsat podstatná jména červeně) nebo rozložení (např. nakreslit si tabulku a do prvního sloupce vypsats všechna přídavná jména, do druhého podstatná jména atd.). Tato technika jistě nalezne své využití nejen při studiu nové látky, ale také při opakování. V příkladu *Tabulka 1* jsem využila téma popisu oblečení z učebnice Project 4 (Hutchinson a kol. 2014b: 12), kterou žákyně používala,

²⁴ Zmíněný Padlet je dostupný na adrese <https://padlet.com/ivaborzykova/tipy-na-zlep-en-studia-angli-tiny-7pf4avgxqfpa2gwj>.

přičemž jsem z příslušné stránky vypsala podstatná a přídavná jména, která můžeme použít k popisu oblečení.

DESCRIBING CLOTHES	
adjectives	nouns
plain	hat
checked	T-shirt
striped	shirt
short-sleeved	pullover
long-sleeved	jacket
tight	dress
loose	suit
baggy	jeans
high-heeled	trousers
flat	denim
pointed	shorts
light	socks
dark	underwear
fashionable	shoes
popular	boots

Tabulka 1 Ukázka užití seskupování

Strategie asociace/propojování, použití vizualizace a sémantické mapování může žákyne užívat ve formě **kreslení myšlenkových map**. Tato metoda dívce pomůže osvojit si slova jako propojenou síť v souvislostech a asociacích. K výrazům může nakreslit/nalepit ilustrace, které jí pomohou s jejich zapamatováním a připomenou význam. Je rovněž vhodné barevně odlišit vztahy mezi výrazy. Mapy může tvořit buď sama do sešitu vyhrazeného ke studiu jazyka nebo za použití různých aplikací. V aplikaci Padlet byl doporučen software Xmind, který umožňuje tvorbu různých forem myšlenkových map a diagramů včetně ilustrací apod. Výhodou užití aplikací v porovnání s kresbou na papír je možnost neustálého rozšiřování map o nový materiál – čili propojování nového materiálu se známým²⁵, a to bez nutnosti rozšiřování plochy papíru, hledání starých sešitů apod.

²⁵ Účelové propojení nového materiálu se známým patří do kategorie metakognitivních strategií.

Mechanickou a asociační technikou, kterou dívce ke studiu anglických výrazů dívce rovněž navrhuji je tvorba tzv. **flashcards** čili učebních kartiček. Ačkoli existuje mnoho druhů takových kartiček (např. Glennon 2019), dívce jsem doporučila kombinaci flashcards s definicemi a obrázky. Při jejich výrobě má za úkol napsat na rub karet jednotlivé anglické výrazy, které si chce osvojit a na líc nakreslit ilustraci ukazující či asociující význam slov nebo napsat krátké definice v angličtině. Výhodou této metody je nutnost pokročilejší práce s materiálem nežli pouhé čtení slov ze seznamu, které dívka praktikovala doposud. Při tvorbě karet je totiž nezbytné vybrat slova, písmo a barvu, kterou je žák/yně napíše, ujistit se, že je napsal/a pravopisně správně, vymyslet definice výrazů a ujistit se, že jsou srozumitelné a případně v asociaci s jakým obrázkem se mu/jí výraz vybaví. Samotné studium pak může probíhat tak, že si dívka přečte výraz v angličtině, otočí kartu a přečte si jeho význam. V další fázi může postup obrátit. Dále se podívá na výraz/definici a před otočením karty zkusí sama vyslovit skrytou definici/výraz. Je vhodné proces několikrát opakovat a karty promíchávat, aby byly studovány v různém pořadí. Karty lze také dělit do několika balíčků podle stupně zapamatování a zaměřit se na ty pojmy, které je třeba opakovat více. Jelikož z rozhovoru s Emou rovněž vyplynulo, že užívá kognitivní strategii opakování, kdy po lektorce na doučování opakuje slovíčka, doporučila jsem jí také tvorbu flashcards v aplikaci Quizlet. Jeho výhoda totiž spočívá mj. v možnosti přehrání výslovnosti zadaných slovíček, což dívce umožní nácvik výslovnosti i bez přítomnosti zkušeného uživatele jazyka, který správnou výslovnost modeluje. Nevýhodou takových aplikací je absence fyzické manipulace v kartou. V Padletu byly žákům poskytnuty ukázky obou zmíněných forem.

První z doporučených kognitivních strategií je **přirozené procvičování**. Ačkoli bylo výše uvedeno, že tuto strategii dívka používá, procvičuje takto pouze poslech (hudby, videí na sociálních sítích, filmů...) a čtení (popisků pod videi...). Jelikož uvedla, že v současné době nezná nikoho, kdo by byl ochoten komunikovat s ní anglicky i mimo školu, doporučila jsem jí pro tyto účely využít několik programů založených na **komunikaci s umělou inteligencí**²⁶. ChatGPT a Character.AI jsou výhradně chatovacími aplikacemi, přičemž druhá z nich v simuluje komunikaci s přáteli. K procvičení psaní i mluvení je možno využít Talkpal či Copilot, které rovněž

²⁶ Využití umělé inteligence jako komunikačního partnera bychom mohli rovněž kategorizovat jako sociální strategii spolupráce se zdatnými uživateli jazyka, neboť tyto programy poskytují stále věrohodnější imitaci komunikace s reálnými lidmi.





nabízí hlasový vstup a výstup, přičemž vše, co pronáší a slyší simultánně zapisují. To uživateli umožní zkontrolovat svou výslovnost a v případě nedorozumění výraz zopakovat lépe.

Jelikož dle závěrů poradenského zařízení Ema potřebuje při čtení stimulaci, doporučila jsem jí četbu autentických textů ve formě **anglicky psaných komiksů či mangy**. Jejich výhodou je bohatá ilustrace usnadňující porozumění ději a malé množství textu, což může zapůsobit jako motivační faktor. Koupě takových knih by mohlo být finančně náročné a jejich dostupnost v knihovnách se často liší. Alternativou je četba takových děl na platformě Webtoon, která čtenářům nabízí nepřeborné množství žánrů a příběhů bezplatně.

Doporučila jsem jí také, aby při čtení používala strategii **shrnování**, resp. záložku *Reading checklist* a formulář *Reading diary* dostupné v Padletu. Záložka slouží k průběžné kontrole porozumění textu, kdy si žákyně v tichosti či nahlas zkusí na základě přečteného textu odpovědět na otázky, co se v příběhu událo, kde a kdy se děj odehrává a jaké postavy v příběhu vystupují. Záložku může také využít k postupnému odkrývání a orientaci v textu. Do formuláře *Reading diary* může své odpovědi zaznamenat také písemně, a to ideálně na konci každé kapitoly. Kromě otázek uvedených na záložce se formulář ptá na odhad pokračování děje (který vyžaduje jistou míru porozumění předcházejícím událostem). Dále nabízí prostor pro zaznamenání nových výrazů, které se čtenář/ka z textu naučila, možnost hodnocení vlastního procesu čtení a místo pro další poznámky.

Jelikož dívka v rozhovoru zmínila své nesnáze při nutnosti písemně odpovídat na písemná zadání, doporučila jsem jí strategii **zvýrazňování** a plánování jazykového úkolu. Zadání úkolu si pozorně přečte s zvýrazní v něm klíčová slova zvýrazňovačem a pokusí se identifikovat podstatu úkolu. Může si přitom odpovědět na otázky jako *co se po mně chce?* a *co pro splnění úkolu potřebuji?* Zvýraznění textu v úloze pomůže dívce při uchopení úkolu i v případě potřeby vrátit se k zadání v průběhu práce.

Příklad užití:

Write  **an email** to your English friend  **Tim** about  **your last summer holidays**.
 **Ask him about his summer**, too. Write about **150 words**.

Z kategorie metakognitivních strategií Emě doporučuji **stanovování krátkodobých a dlouhodobých cílů**. Přestože tuto strategii podle rozhovoru dívka používá (získání lepší známky na vysvědčení a dorozumět se v zahraničí), systematictější plánování

dlouhodobých a krátkodobých cílů by jí mohlo pomoci k jejich dosažení. Do Padletu byl umístěn plánovací formulář usnadňující stanovení takových cílů. Jedná se o upravenou verzi dotazníku, který ve své knize prezentuje Oxfordová (1990: 179-180) a slouží jako doplněk do sešitu, který žák/yně používá ke studiu anglického jazyka. Po vyplnění důvodů, proč se jazyk učí, dlouhodobých a krátkodobých cílů a termínů jejich dosažení si žák/yně list vloží či vlepí do sešitu tak, aby ho neztratil/a a aby se k němu bylo možné kdykoli vrátit a připomenout si stanovené cíle. Účelem této strategie je ujasnění si toho, kam studium směřuje a zaměření dívčiny pozornosti spíše na osvojení si činností nežli na známky, které dostane ve škole.

Participant č. 2

Přestože se Felix podle svých slov považuje za úspěšného studenta angličtiny a nevnímá žádné problémy, považuji za vhodné doporučit mu několik strategií, které mu mohou pomoci.

Kvůli dobře rozvinuté sluchové kompenzaci je podle závěrů pedagogicko-psychologické poradny vhodné upřednostňovat při učení jazyků sluchovou cestu před zrakovou. Z tohoto důvodu jsem chlapci pro studium slovní zásoby doporučila užití online **flashcards s audio výstupem** – kupříkladu ve výše zmíněné aplikaci Quizlet, který umožňuje karty přehrávat. Při přípravě na jednu stranu karty napíše studovaný výraz a na druhou pak definici slova. Zdůraznila jsem, aby při výrobě pečlivě kontroloval, že zapsal výrazy pravopisně správně. Díky tomu, že je program poměrně intuitivní, většinou slova rozpozná a pokud ne, může to být pro tvůrce signálem k pečlivější kontrole toho, zda slovo zadal do programu správně.

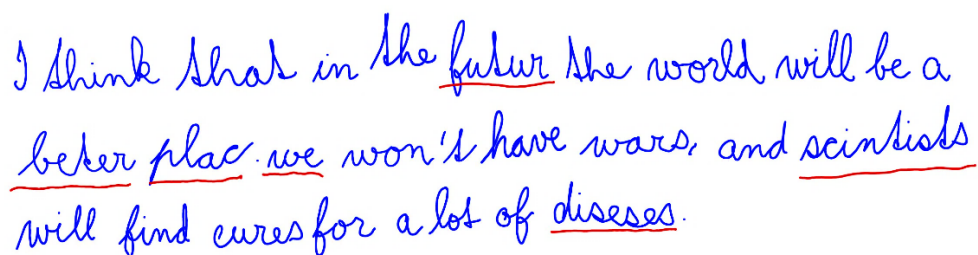
Jelikož Felix uvedl, že preferuje studium jazyka, vč. slovní zásoby, v kontextu, může místo formy flashcards pojem-definice zvolit variantu psaní vět s vynecháním osvojovaného výrazu (např. Glennon (2019) tento typ nazývá *gapped sentences flash card*). Žák namísto definice napíše příkladovou větu, se kterou si osvojované slovo spojí a toto slovo pak vynechá. Doporučila jsem mu, aby si vymýšlel své vlastní věty, které pro něj budou zajímavé a srozumitelné. To mu umožní studovat pouze nové výrazy bez potřeby doučít se jiná neznámá slova užitá ve větách.

Samotné studium může buď začít otáčením karet přehrávat slova jednotlivě, nebo zvolit možnost přehrávání obou stran současně, kdy program přečte výraz a definici dohromady. Je vhodné, aby výslovnost výrazů opakoval po programu (tzn.

aby formálně nacvičoval zvukový systém). V další fázi může karty libovolně otáčet a přehrávat, a nakonec si s nimi zahrát hru.

Felix uvedl, že sám se v psaní většinou necvičuje, jen si chatuje s cizími lidmi anglicky. Doporučila jsem mu, aby se snažil vyhledávat příležitosti k procvičování psaní i v jiných stylech, než jsou textové zprávy. Při následných opravách textu, který vyprodukuje (např. pravopisných či syntaktických chyb), jsem doporučila používat strategii **zvýrazňování**. Předpokládejme například, že identifikuje pravopisné chyby (které jsou u lidí s dysortografickými obtížemi běžné). V takovém případě výraz podtrhne a napíše jej správně tak, že chybějící část napíše jinou barvou kontrastující s barvou zbytku textu (např. červeně). To může chlapci pomoci opticky odlišit chybnou podobu slov od správné, lépe si uvědomit chyby a poučit se z nich.

Pro ukázkou zamýšleného užití strategie (viz. Obrázek 1) jsem si vypůjčila úryvek z učebnice Project 3 (Hutchinson a kol. 2014a: 31), kterou žák používal při hodinách angličtiny ve škole, a záměrně jsem ho nesprávně opsala. Text jsem poté s odstupem času zkontrolovala, podtrhala chyby a opravila je za použití barev.



I think that in the future the world will be a better place. We won't have wars, and scientists will find cures for a lot of diseases.

CORRECTION:

future...
better place. We... scientists...
...diseases

Obrázek 1 Ukázka barevné opravy pravopisných chyb ve vlastním rukopisu

Participantka č. 3

Podle rozhovoru Klára využívá nebo alespoň vyzkoušela řadu strategií, které jí často nevyhovovaly. Tato skutečnost a způsob, jakým se mnou dívka sdílela své zkušenosti mi usnadnili volbu strategií.

Nejprve je vhodné zmínit, že podle svých slov má v hodinách angličtiny největší problémy s pořádkem slov a vynecháváním slov ve větách a zvýšeným stresem, který

pociťuje při testech a zkoušení. Speciální pedagožka navrhla, abych v doporučení používala techniky založené na vizualizaci a práci s emocemi.

Dívka mluvila o potížích s vybavením si slovíček, když je chce použít. Dokáže si na slovo vzpomenout v češtině a že se ho učila, ale anglické slovo si nevybaví. Navrhla jsem jí strategie, které pracují na principu vizualizace (jejíž zapojení ostatně doporučila i zpráva z poradny), a to přesněji tvorbu **myšlenkových map** a **flashcards** s obrázky. Domnívám se, že je zapotřebí podpořit Kláru ve vytváření sémantických spojení mezi anglickým výrazem a tím, co reprezentuje, namísto překladu výrazu z angličtiny do češtiny. Bližší popis těchto strategií naleznete výše v doporučení pro Emu.

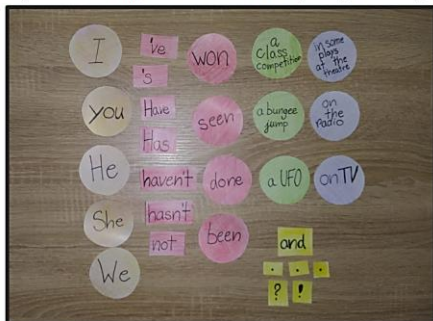
Pro případ, že by dívka chtěla i nadále používat strategii učení se slovíček čtením slov nahlas, doporučila jsem jí užití **online flashcards** (např. v programu Quizlet). Program nejenže dokáže dívce předčítat slova a modelovat jejich výslovnost, ale také usnadňuje tvorbu kartiček díky obrázkům z fotobanky.

Vzhledem k problémům se slovosledem vět, které dívka popsala (chybné přeskupování větných členů, vynechávání slov a psaní pravopisných chyb), jsem jí doporučila, aby si **procvičovala syntax gramatických struktur**, které se učí, pomocí rekombinační strategie a mechanických technik. Procvičování jsem v ukázce (viz. Obrázek 3) koncipovala pomocí barevných papírových kartiček různých tvarů. Při tvorbě této jsem se inspirovala dvěma materiály – časy ve tvarech a barevné kódování větných členů pomocí víček z PET lahví, které vytvořila Tůmová (2015). Příkladové věty byly převzaty z jedné strany učebnice Project 3 (Hudchinson a kol. 2014a: 57), kterou žákyně používala ve škole.

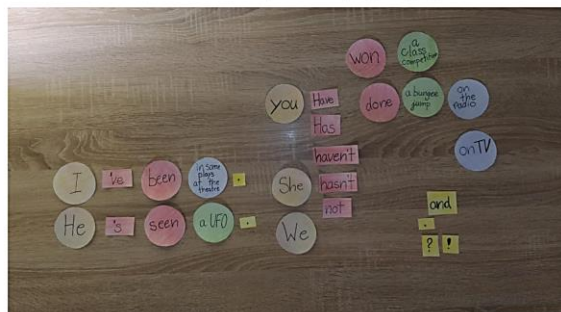
Dívce bylo doporučeno, aby s barevnými kartičkami různých tvarů přepsala věty z učebnice obsahující cílovou strukturu věty. Tyto věty rozloží na větné členy (včetně interpunkce apod.) a doplní k nim několik dalších slov, která by mohla přiřadit k pozicím daných větných členů. Protože je důležité, aby se struktura věty vždy barevně a tvarově shodovala, žákyně si také napíše legendu barev a tvarů (např. žlutá kolečka slouží pro podmět, červená kolečka pro přísudek a červené obdélníčky pro pomocná slovesa). Je vhodné, aby si legendu uschovala a pracovala s ní i v budoucnu, aby si v paměti vytvořila souvislost mezi pořadím barev a postavením větných členů. Při samotné aktivitě pak dívka nejprve sestaví věty tak, jak je četla v učebnici při tvorbě kartiček, zkontroluje, zda je uspořádání správné, a přepíše je do sešitu vyhrazeného pro

angličtinu. Poté kartičky vymění, vytvoří nové věty a zapíše je do sešitu. Popis práce s papírovými kartičkami a digitální verze aktivity jsou dostupné v Padletu.

1) Příprava: Na barevné kartičky si připrav banku slov, ze kterých budeš skládat věty. Použij věty z učebnice. Připiš několik dalších slov (osoby, slovesa...), která nebyla použita v učebnici.



2) Poskládej věty tak, jak je vidíš v učebnici.



3) Nyní použij svou fantazii. Zaměň různá slova ve větách tak, aby jsi dodržel/a stejný slovosled (tedy pořadí slov ve větě) jako u vzorových vět.

Obrázek 2 Návod k nácviiku slovosledu pomocí barevných kartiček pro žáky

Kvůli potřebě opakovaně se ujišťovat zda porozuměla zadání úkolů a ztížené schopnosti orientace v textu jsem Kláře doporučila tutéž strategie **zvýrazňování a plánování jazykového úkolu**, které jsem navrhla Emě. Dívka by si tedy měla pozorně přečíst zadání úkolu a zvýraznit v něm klíčová slova pomocí zvýrazňovače a identifikovat podstatu úlohy. Zvýraznění žákyni rovněž usnadní revizi zadání v případě potřeby ujistit se o zadání v průběhu práce.

Strategii zvýrazňování, kterou jsem doporučila Felixovi, Klára jistě uplatní při studiu pomocí psaní vět a slovíček, které praktikovala doposud. Dívka si po sobě pečlivě zkontroluje to, co napsala a chybné výrazy si barevně podtrhne. Poté tyto výrazy napíše znovu pravopisně správně, přičemž část výrazu, ve kterém chybovala, napíše barevně. To jí může pomoci uvědomit si chybu a zapamatovat si správný tvar.

Klára zmínila, že ráda čte v češtině (zejména sci-fi literaturu), ale nebaví ji číst v texty v angličtině. I když se snažila přečíst anglicky psanou knihu, nebavilo ji to, protože textu nerozuměla. Doporučila jsem jí četbu **anglicky psaných komiksů nebo mangy**. Krátký text a mnoho doprovodných ilustrací dívce pomohou porozumět textu

a také ji motivují k dalšímu čtení. V dopise jsem se také zmínila o možnosti číst takto zpracované příběhy v online aplikaci Webtoon.

Přestože se dívka snaží **zjišťovat, jak se úspěšní žáci učí jazyky** a jaké strategie používají, uvedla, že se jí jejich postupy nedaří implementovat do svého učení. Doporučila jsem jí tedy, aby se těchto spolužáků zkusila zeptat, jakou techniku a jakým způsobem při řešení úkolu využili (např. *Jak jsi na to přišel/la? Jak jsi to udělal/a a proč?*). Takováto krátká diskuse by jí potenciálně pomohla lépe pochopit použití postupů a následně je zavést do vlastního procesu učení.

Domnívám se, že Klářiny pokroky v angličtině by se zlepšily, kdyby si systematicky **plánovala své krátkodobé a dlouhodobé cíle** a kdyby se v nich zaměřila na pokrok v jazykových dovednostech spíše než na zlepšení známek. Ke stanovování cílů pak může použít dotazník dostupný v aplikaci Padlet, který si poté nalepí na desky svého sešitu s angličtinou, aby měla cíle po ruce a mohla je kdykoli revidovat.

Jako jednu z hlavních příčin svých chyb, kterých se dopouští v písemných testech, dívka označila vysokou míru stresu. Uvedla, že kvůli němu dělá mnohem více chyb takového druhu, které by jinak neudělala nebo by je identifikovala a opravila, když si své odpovědi kontroluje. S cílem zvýšení účinnosti jejích mechanismů zvládnání stresu jsem jí doporučila několik afektivních strategie.

Kdykoliv se cítí ve stresu, především před náročnými aktivitami, v jejich průběhu a po dokončení, může se na chvíli soustředit na **hluboké dýchání** vycházející od bránice. Pro kontrolu rytmu dýchání a zklidnění je užitečné zapojit počítání – při nádechu nosem pomalu napočítat do čtyř a při výdechu do šesti (jak doporučují např. Purcell & Murphy (2021)). Přitom se dívka může podpořit **pronášením pozitivních výroků** tiše nebo pro sebe (*Na tohle jsem se pečlivě připravovala, to zvládnu., Super! Pochopila jsem děj, i když jsem neznala všechna slova v textu., Odvedla jsem dobrou práci.* atp.).

Z rozhovoru rovněž vyplynulo, že při studiu angličtiny Klára mnohdy pociťuje negativní emoce v jiných situacích než při ústním a písemném zkoušení. O své negativní pocity však nechce s nikým dělit, přestože ji trápí. Proto jsem jí doporučila, aby si **vedla deník učení jazyka**, který jí umožní reflektovat, co se během studia jazyka stalo, a pocity (pozitivní i negativní), které to v ní vyvolalo. Z reflexe může dále vyvodit závěry, hodnotit své učení (např. jaké vyzkoušela strategie a zda byly efektivní či nikoli), a tím zlepšit své postupy a vyrovnat s pocity, se kterými se deníku svěřila.

Jelikož je Klářiným dlouhodobým cílem zlepšit své řečové dovednosti natolik, aby byla schopna komunikovat na dovolené, je nezbytné, aby si procvičovala psaní a mluvení. Časté používání kompenzační strategie částečného nebo úplného vyhýbání se komunikaci však rozvoj těchto dovedností ztěžuje. Vzhledem k tomu, že ji dívka používá hlavně proto, že se bojí chyb a ztrapnění, domnívám se, že **nácvik komunikace s programy s umělou inteligencí** by jí mohl pomoci zbavit se ostychu a získat vyšší jazykové sebevědomí. Komunikační nástroje jako Talkpal nebo Character.AI můžeme považovat za věrohodnou imitaci zdatných uživatelů jazyka nebo dívčinyých vrstevníků (podle toho, jakého komunikačního partnera si vybere). Autenticita interakce s takovými nástroji, pokud je využívána dlouhodobě, může Kláře pomoci odstranit stud při interakci s reálnými lidmi. Tipy, jak zahájit komunikaci, užitečné odkazy apod. jsou dostupné v Padletu.

Závěr

Praktická část práce byla tvořena hloubkovým rozhovorem s vybranými žáky druhého stupně běžné základní školy, kteří se potýkají s dyslektickými obtížemi, analýzy získaných dat o strategiích, které daní žáci používají a konečně sestavení personalizovaných doporučení pro žáky, která by jim mohla pomoci zlepšit studium anglického jazyka.

Žáci pro rozhovor byli vybráni na základě doporučení školní speciální pedagožky, která s nimi pravidelně pracuje na zmírnění obtíží spojených se SPU. Před rozhovorem mě seznámila s povahou obtíží jednotlivých žáků, zprávami a doporučeními, které škola obdržela od pedagogicko-psychologické poradny. Tato zjištění byla stěženi pro sestavování doporučení pro žáky a interpretaci dat získaných z rozhovorů, jelikož mi poskytla možnost respektovat diagnostikované specifické potřeby i obtíže, kterým účastníci dlouhodobě čelí. Při pouhém provedení hloubkového rozhovoru by však některé z problémů nemuseli být identifikovány (např. z rozhovoru s Felixem by se mohlo zdát, že se jedná o běžného žáka a studium mu nečiní žádný problém). Své postřehy z rozhovorů jsem po jejich skončení také reflektovala se speciální pedagožkou, což mi pomohlo ujasnit si, které strategie budou pro jednotlivé žáky vhodné a které by byly pravděpodobně neefektivní.

Vzhledem k povaze výzkumných otázek, které si kladly za cíl zjistit jaké strategie učení se anglickému jazyku využívají vybraní žáci, usuzuji, že se mi při rozhovorech podařilo shromáždit dostatečné množství dat k jejich zodpovězení. Nutno však podotknout, že identifikace strategií byla v některých případech nesnadná, protože, jak ostatně připouští i Oxfordová (1990), řada strategií spolu souvisí. Rovněž nelze s absolutní jistotou určit všechny strategie, které žáci užívají, protože některé z nich mohou praktikovat nevědomě nebo si na ně během rozhovoru nevzpomněli. Domnívám se však, že se mi podařilo zjistit dostatek informací k tomu, abych každému z žáků zprostředkovala řadu strategií či postupů, ze kterých si mohou sami vybrat ty, které implementují do vlastního procesu učení.

Doporučení byla pro žáky sestavena na základě rozhovorů, jejich profilů a teoretických východisek představených v první části práce. Žákům byly po dokončení všech úprav předány prostřednictvím speciální pedagožky ve formě dopisu (ukázka dopisu pro Emu byl umístěn do přílohy práce). Z důvodu přehlednosti doporučení jsem

vytvořila nástěnku v aplikaci Padlet, na kterou jsem umístila užitečné odkazy, soubory s pracovními listy a návody k použití. Vzhledem k tomu, že byl všem žákům umožněn přístup ke stejnému Padletu, mají možnost prozkoumat i ty materiály, které jim nebyly v jejich dopise doporučeny. Snažila jsem se vyhnout tomu, aby si žáci kvůli implementaci doporučení museli kupovat učebnice nebo jiné pomůcky. Zároveň jsem materiály vytvářela nebo hledala tak, aby byly co nejintuitivnější a žáci je mohli snadno použít i bez pomoci někoho jiného (např. učitele nebo lektora).

Domnívám se, že výsledky mé práce budou přínosné pro žáky, kterým bylo předáno doporučení. Potenciálně může tato práce sloužit jako inspirace pro pedagogy hledající způsoby, jakými pomoci svým žákům k využití různorodých strategií učení.

Summary

The diploma thesis focuses on the English learning strategies of pupils with specific learning difficulties, especially those with dyslexia. The theoretical part of the thesis focuses on two topics, which are specific learning disabilities and foreign language learning strategies. The first part presents the characteristics of pupils with specific learning disabilities and the impact of dyslexia on language learning. The second part presents learning strategies and their classification according to R. L. Oxford's theory.

The practical part of the thesis consisted of an in-depth interview with selected second grade pupils of a mainstream primary school who struggle with dyslexic difficulties, analysis of the collected data on the strategies used by these pupils, and finally the compilation of personalized recommendations for the pupils that could help them to improve their English language learning.

The pupils were chosen for the interview on the basis of a recommendation from the school's special educator, who regularly works with them to alleviate difficulties associated with SPU. Prior to the interview, she informed me about the nature of the difficulties of each pupil and the reports and recommendations that the school had received from the educational-psychological counselling centre. These findings were a constraint in making recommendations for the pupils and interpreting the data obtained from the interviews, as they provided me with the opportunity to respect the diagnosed specific needs and difficulties faced by the participants in the long term. However, by simply conducting an in-depth interview, some of the problems might not have been identified (e.g., from the interview with Felix, it might appear that he is a normal pupil and learning is not a problem for him). I also reflected on my observations from the interviews with the special education teacher after the interviews, which helped me to clarify which strategies would be appropriate for individual pupils and which were likely to be ineffective.

Given the nature of the research questions, which aimed to find out what strategies the selected students use to learn English, I conclude that I was able to collect enough data to answer them during the interviews. It should be noted, however, that the identification of strategies was in some cases not easy because, as Oxford (1990) acknowledges, many strategies are interrelated. Also, it is not possible to identify with absolute certainty all the strategies used by the students because some of them may have

been practiced unconsciously or not recalled during the interview. However, I believe that I have been able to gather enough information to provide each of the pupils with a range of strategies or practices from which they can choose the ones they implement in their own learning process.

Recommendations were made to the students based on the interviews, their profiles and the theoretical background presented in the first part of the thesis. They were given to the pupils through the special educator in the form of a letter after all the modifications were completed (a sample letter to Emma was placed in the appendix of the thesis). In order to make the recommendations clear, I created a bulletin board in Padlet, on which I placed useful links, worksheet files and instructions for use. As all pupils have been given access to the same Padlet, they have the opportunity to explore materials that were not recommended in their letter. I have tried to avoid pupils having to buy textbooks or other resources to implement the recommendations. At the same time, I created or searched for materials that were as intuitive as possible so that students could easily use them without the help of someone else (e.g., a teacher or tutor).

I believe that the results of my work will be beneficial to the students who have been referred. And since I also believe that teachers should show students the different paths they can take when learning a language, and I think that the way in which the recommendations in this paper are formulated can also inspire teachers who want to help their students implement different learning strategies, and thus motivate them to study English as well as other foreign languages.

Bibliografie

- British Council. (n. d.). *A2 English level*. Načteno z British Council:
<https://www.britishcouncil.es/en/english/levels/a2> .
- Český statistický úřad. (14. 10. 2019). *ANGLIČTINA – UNIVERZÁLNÍ JAZYK EVROPSKÉ UNIE?* Načteno z Století statistiky:
<https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/anglictina-univerzalni-jazyk-evropske-unie> .
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Delaney, M. (2016). *Special educational needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Glennon, J. (2019). *Different types of flash card*. Načteno z Cambridge:
<https://www.cambridge.org/elt/blog/different-types-of-flash-card/> .
- Hečková, L. (16. 10. 2017). *Žáci se SVP*. Získáno 16. 08 2022, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=svp> .
- Hutchinson, T. a kol. (2014a). *Project 3. Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. a kol. (2014b). *Project 4. Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Learning Disabilities Association of America. (2013). *Types of Learning Disabilities*. Získáno z LDA: Learning Disabilities Association of America:
<https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/> .
- Lexová, P., & Tůmová, J. (2021). *Jak učit cizí jazyky žáky se specifickými poruchami učení a chování?* Načteno z Raabe: <https://www.raabe.cz/magazin/cizi-jazyk-a-zak-s-spu>.
- Masarykova univerzita. (n. d.). *Hlubkový rozhovor*. Načteno z MUNI ARTS 100 metod: <https://kisk.phil.muni.cz/100metod/hlubkovy-rozhovor> .
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie*. Jinočany: HaH.

- Michalová, Z. (2001). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ.
- MŠMT. (2021). edu.cz. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Načteno z <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyimi-zmenami.pdf> .
- MŠMT. (2022). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školství roku 2021/2022*. (Odbor informatiky) Získáno 14. 08 2022, z MŠMT: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> .
- Nijakowska, J. a kol. (2016). *DysFEFL 2 - Dyslexia for Teachers of English as a Foreign language. Trainer's Booklet. Trainee's Booklet. Test Booklet*. Lodz: University of Lodz, Faculty of Philology.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pearson Languages. (04. 02. 2014). *Dyslexic Learners in the EFL Classroom: Part 1*. Načteno z Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=A-nrMvocyk8&ab_channel=PearsonLanguages .
- Pecková, S. (25. 11. 2020). Nepřímé strategie učení v současných učebnicích francouzštiny pro mládež. *Paidagogos*, stránky 60-75. Načteno z <https://www.paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=4> .
- Purcell, M. C., & Murphy, J. R. (2021). *Mindfulness pro zvládnání hněvu pro teenagery*. Praha: Portál.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1996). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Schneider, E., & Crombie, M. (2012). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Abingdon: Routledge.
- Stuchlíková, I. (2010). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Sullivan, S., & Cousins, S. (2015). *Strategies for Students with Special Education Needs*. Toronto: Frontier College.

- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tůmová, J. a kol. (2015). Anglický jazyk na 1. stupni ZŠ a specifické poruchy učení. *SEN in language lessons. žáci se specifickými poruchami učení v hodinách cizích jazyků* (stránky 10-22). Praha: British Council a Národní ústav pro vzdělávání. Načteno z <http://archiv-nuv.npi.cz/t/sen-in-language-lessons.html>.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K., & Příkrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Webb, S. A., & Nation, I. S. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Zelinková, O. (17. 03. 2022). Dyslexie není špatné čtení. Neuropsychologická východiska dyslexie. *SFUMATO v nácviku čtení u dětí s dyslexií [přednáška]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých budějovicích.
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.
- Zelinková, O., Černá, M., & Zitková, H. (2020). *Dyslexie. Zaostřeno na angličtinu*. Praha: Pasparta Publishing.

Seznam příloh

- I Ukázka dopisu s doporučeními – dopis pro participantku č. 1
- II Padlet pro žáky

Příloha I: Ukázka dopisu s doporučeními – dopis pro participantku č. 1

Milá Emo,

píšu Ti tento dopis, abych Ti poradila několik postupů, které by pro tebe mohly být při studiu angličtiny užitečné. Bylo skvělé dozvědět se z našeho rozhovoru o tom, jak se učíš anglicky a věřím, že Ti následující tipy pomohou učit se ještě efektivněji. Pro přehlednost jsem konkrétní pomůcky a užitečné odkazy umístila do aplikace Padlet, kterou najdeš v odkazu [zde](#) nebo načtením QR kódu vlevo.



TIPY:

💡 Při studiu slovíček seskupuj slova, která spolu souvisí do skupin podle různých aspektů (např. podle témat, slovních druhů nebo protikladů).

- Tuto metodu můžeš použít při studiu nové látky i k opakování. Zkus použít barvy k odlišení slov – vypsát si či podtrhat podstatná jména oranžově a slovesa modře, jedno přídavné jméno napsat červeně a jeho protiklad zeleně apod. Pokud se budeš chtít výrazy učit ze seznamu, rozděl si je do několika sloupců jako je tomu v následujícím příkladu.

DESCRIBING CLOTHES	
adjectives	nouns
plain	hat
checked	T-shirt
striped	shirt
short-sleeved	pullover
long-sleeved	jacket
	dress

💡 Utvoř z výrazů, které si chceš zapamatovat myšlenkovou mapu.

- Taková mapa Ti pomůže ujasnit si kontext a vzájemné vztahy mezi slovy. Může vypadat například tak, že do jejího středu napíšeš téma, se kterým se výrazy pojí (např. *animals*). Ke středu čarami připojíme podkategorie (např. *exotic animals*), do nichž výrazy rozřadíme (např. *monkey, lion a camel*). Je vhodné použít několik barev k odlišení podkategorií, přikreslit/nalepit obrázky či

symbols, které Ti připomenou význam slov a usnadní zapamatování. Fantazii se meze nekladou, ale přesto měj na paměti, že tvůj výtvar musí být přehledný.

- Mapy můžeš zakreslovat například do sešitu vyhrazeného ke studiu angličtiny nebo pomocí různých aplikací. V Padletu se můžeš inspirovat mapou z aplikace Xmind. Doporučuji, aby sis své mapy uschovala a propojovala je později s dalšími. Ostatně i na světě spolu řada věcí souvisí.

💡 Při studiu anglických výrazů si vytvářej tzv. *flashcards*.

- Příprava: Na jednu stranu kartičky napiš výraz, který si chceš zapamatovat a na druhou stranu nakresli obrázek, který ti připomene význam slova. Další možností je místo obrázku napsat stručnou definici výrazu v angličtině. Před dokončením každé karty se ujisti, že jsi výraz zapsala pravopisně správně.
- Použití: Přečti si výraz, poté kartu otoč a přečti/prohlédni si význam výrazu. Postup také otoč a opakuj ho několikrát. Postupně obracení karet zpomaluj – podívej se na jednu stranu a před otočením si sama řekni, co je skryté na druhé straně. Je vhodné karty několikrát promíchat a rozdělovat na dvě hromádky – na karty naučené a ty, které si ještě musíš více zopakovat.
- Pro tvorbu flashcards můžeš použít také aplikaci Quizlet, ve které si lze přehrát výslovnost slovíček, přiložit ke kartám obrázky, zahrát si s nimi hry apod. Navíc je díky aplikaci v telefonu můžeš mít stále při sobě.
- V Padletu najdeš ukázkou fyzických i virtuálních karet.

💡 Chtěla bys zdokonalovat své komunikační schopnosti, ale zrovna nemáš s kým? Zkus to s AI!

- Na internetu nalezneš celou řadu programů umožňujících chat i rozhovor s umělou inteligencí (více o takových programech najdeš v Padletu).
- Ptáš se, jak komunikaci s AI začít? Jednoduše se k ní chovej jako k reálné osobě – můžeš tedy například přátelsky pozdravit, zeptat se, jak se má, jak obvykle tráví volný čas apod. Dále máš možnost psát/promluvit si s ní o tématech, o kterých se aktuálně bavíte ve škole. Pokud jí nebudeš rozumět, klidně požádej o vysvětlení nebo zjednodušení otázky.

💡 Čti anglicky psané komiksy nebo mangy. Zajímavou formou si procvičíš čtení a všudypřítomné ilustrace ti pomohou porozumět příběhu.





💡 Ať už čteš jakýkoli text, shrnuj to, co jsi se z textu dozvěděla (tzn. ověř si, jestli jsi porozuměla obsahu textu).

- K tomu můžeš využít záložku *Reading checklist a/nebo formulář Reading diary*, které nalezneš v Padletu.
- Záložkou si můžeš nejen zakládat text, aby ses v něm lépe orientovala, ale také pomocí ní ověřit porozumění textu. Jednoduše zkus po přečtení určitého úseku odpovědět na otázky uvedené na záložce.
- Podobně pracuj i s formulářem. Ten si raději před prvním použitím pročti, abys věděla, čemu při četbě věnovat pozornost. Formulář pak vyplň po dočtení delšího textu, kapitoly nebo klidně celého příběhu. Nezapomeň také ohodnotit, jak se ti při čtení dařilo apod.

💡 S orientací v textu ti pomůže zvýrazňování.

- Barvy a podtrhávání nám mohou pomoci s orientací v textu, ale jejich použití musí mít řád. Doporučuji Ti určit každé barvě funkci (např. žlutá zvýrazní důležité body v textu a červená opraví chyby) a zaznamenat je na desky sešitu.
- V zadání úkolu si zvýrazni jen ty klíčové body, které ti prozradí, co se od tebe v úkolu očekává a co pro splnění úkolu potřebuješ. Pokud se budeš chtít během práce ujistit, že plníš úkol správně, zvýrazněné části textu Ti připomenou úlohu rychleji. Postupně si můžeš odškrtnávat části zadání, které jsi splnila.

○ Příklad:

Write  **an email** to your English friend  **Tim** about  **your last summer holidays**.  **Ask him about his summer, too. Write about 150 words.**

→ Víím, že musím napsat email Timovi. Tématem mají být moje letní prázdniny. Musím se Tima zeptat, jaké bylo jeho léto. Budu potřebovat minulý čas, protože budu psát o minulosti. Měla bych napsat přibližně 150 slov.

💡 Stanov si krátkodobé a dlouhodobé cíle.

- Studium jazyka je jako cesta. Sice nikdy nekončí, ale když víme, kam směřuje, jde se nám po ní lépe. Doporučuji plánovat si dlouhodobé (např. rozvinout své psaní tak, abych si zvládla v létě dopisovat s kamarády v angličtině), ale také dílčí cíle a úkoly (např. napsat si každý den krátký souhrn dne do deníčku po dobu tří týdnů), které Ti pomohou dosáhnout cílů dlouhodobých.
- Při vymýšlení cílů si odpověz na otázky: Je cíl specifický? Jak ověřím, že jsem ho dosáhla? Do kdy toho chci dosáhnout?
- Cíle si můžeš poznamenat například do sešitu vyhrazeného na angličtinu na viditelné místo, kde je vždy najdeš. Připiš také termín, do kdy chceš cílů dosáhnout a způsob, jak splnění ověříš. Využít můžeš plánovač *my English learning goals and objectives*, který nalezneš v Padletu a který si můžeš nalepit na desky sešitu.

Na závěr bych ráda zmínila, že uvedené strategie jsou jen návrhy a můžeš si z nich vybrat ty, které uznáš za vhodné. Možná budeš chtít prozkoumat v Padletu také materiály, které jsem v tomto dopise nezmínila a inspirovat se jimi. Pokud budeš mít jakékoliv dotazy, neváhej mě kontaktovat.

Bylo mi potěšením s Tebou spolupracovat a věřím, že se Ti bude při učení angličtiny dařit dobře.

S pozdravem,

Ivana Borzyková

mail: 


Příloha II: Padlet pro žáky

Padlet

Iva Borzyková • 1m


Tipy na zlepšení studia angličtiny

Záložka do knižky pomůže zkontrolovat, jestli jsi rozuměla tomu, co jsi přečetla.




PDF
bookmark checklist (DP)

Do pracovního listu "Reading diary" si můžeš zaznamenat poznámky o tom, co jsi čet/a. Navíc můžeš ohodnotit text i své čtení.



PDF
Reading diary (DP)


Myšlenkové mapy pomáhají zapamatovat si nová slova nebo fráze v určitém kontextu a jejich propojení s tím, co už znáš.



PDF
Animals mindmap (DP)

Využijte různé barvy a malé obrázky ukazující význam daných výrazů. Mapy můžeš průběžně doplňovat a rozšiřovat. K tvorbě map můžeš použít různé aplikace (např. Xmind, kterou jsem využila pro kresbu ukázkové mapy), ale postačí i sešit nebo papír a barvy. Fantazii se meze nekladou.

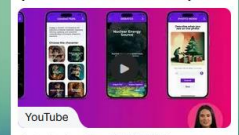
Porozumět tomu, co čteš, může být někdy náročné. Zkus číst texty s obrázky jako např. komiksy - ať už jako knižku, na webu nebo v aplikaci.



webtoons.com
WEBTOON

Vyzkoušet můžeš web/aplikaci Webtoon, kde najdeš celou řadu komiksů různých žánrů zdarma.

AI nástroje k procvičování mluvení a psaní



YouTube

Introducing New TalkPal Platform


Obáváš se mluvit nebo psát si s ostatními lidmi v angličtině nebo jen nemáš s kým? Vyzkoušej si to s AI!

V Apple Store, Google Play či na internetu najdeš mnoho aplikací, které ti to umožní. Začít můžeš například s aplikací Talkpal, ve které můžeš chatovat/nahrávat si hlasové zprávy s AI kamarádem. K promluvě/textu pak dostaneš i opravu v vysvětlení.

Další možností je funkce Copilot v aplikaci Bing, která funguje podobně jako ChatGPT, jen s tím rozdílem, že si s aplikací můžeš nejen psát, ale také promluvit.

Procvičení psané konverzace s různými postavami umožňuje také web nebo aplikace Character.AI.

Učit se slovíčka s flashcards je opravdu hračka!




learnenglishkids.britishcoun...

Chores flashcards

Na jednu stranu kartičky napíšeš slovo/frázi, kterou se chceš naučit. Poznamenej si také výslovnost. Na druhou stranu nakreslíš nebo vytiskneš obrázek, který ti připomene význam slova/fráze. Při učení nejprve přečti slovo a podívej se na obrázek. Poté se podívej na obrázek, vyslov slovo a podívej se, jestli jsi si slovo pamatuješ správně. Místo obrázku můžeš napsat definici daného slova/fráze v AJ. Inspiraci jistě najdeš v odkazu nebo na internetu.


Učit se slovíčka s flashcards online je opravdu hračka!



quizlet.com

Vyzkoušej si vyrobit své kartičky například v aplikaci Quizlet (inspirace v odkazu). Jednoduše do setu zadáš výrazy, které se chceš naučit, jejich definici (ideálně v AJ) a/nebo obrázky představující význam. Při učení můžeš přehrávat a opakovat jejich výslovnost. Pro ověření zapamatování slovíček si s nimi v aplikaci zahraj hry (např. spojování). Aplikace Quizlet je dostupná také v Google Play a Apple Store. Díky tomu můžeš mít své poznámky vždy při sobě.

Proč se učíš angličtinu? Stanov si dlouhodobé a krátkodobé cíle.




PDF

My language learning goals and objectives DP

Doporučuji neplánovat si pouze cíle dlouhodobé (např. rozvinout své psaní tak, abych si zvládl/a dopisovat s kamarády v angličtině), ale také dílčí cíle a úkoly (napsat si každý den krátký souhrn dne do deníčku po dobu tří týdnů...), které ti pomohou dosáhnout dlouhodobých cílů. Je důležité, aby cíle byly specifické, ověřitelné a časově ohraničené.

Můžeš si je poznamenat do sešitu, který používáš k učení se angličtiny spolu s termínem, do kdy chceš cíl dosáhnout a způsobem, jak to dosažení ověříš. S ujasněním cílů ti pomůže přiložený plánovač.

Nacvičuj slovesled vět s barvami a tvary.



jamboard.google.com

Present perfect (word order exercise) - Google Jamboard

Zapojení pohybů a barev při studiu pomáhá k zapamatování učiva. Jak na to? Při studiu nové gramatiky nebo opakování té naučené si z papíru vyrob barevné kartičky (inspiraci najdeš v odkazu). V učebnici najdi stránku, na které jsou věty obsahující strukturu, kterou se chceš naučit (např. věty v předpřítomném čase). Poté na kartičky přepiš části vět (podmět, pomocná slovesa, přísudek, předmět...) a přidej několik dalších slov (např. jmen, věcí a činností). Každá část věty musí mít svou barvu, a proto je dobré napsat si také legendu barev a tvarů, které jsi použil/a. Dále poskládej z kartiček věty z učebnice, zkontroluj a napíš je do sešitu vyhrazeného pro angličtinu. Následuj větnou skladbu a poskládej z kartiček nové věty podle své fantazie.