



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Role mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Vítězslav Šťastný, DiS.**
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Vítězslav Šťastný, DiS.
Osobní číslo: P16000530
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název tématu: Role mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

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

Cíl diplomové práce: Zhodnotit roli mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a navrhnout vhodné výukové postupy pro tuto skupinu žáků.

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

Metody: experiment, dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

HENDRYCH, J., a kol., 1988. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha: SPN.

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

MATĚJČEK, Z., 1993. Dyslexie specifické poruchy čtení. 2. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.

POKORNÁ, V., 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

ZELINKOVÁ, O., 2005. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-022-9.

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

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

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

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

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

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

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D za cenné rady při tvorbě této práce. Děkuji také všem vyučujícím a pracovníkům Technické univerzity v Liberci za vstřícnost a podporu v průběhu studia.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na roli mateřského jazyka ve výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Práce se snaží odpovědět na otázku, zda je pro tuto skupinu žáků vhodné úplné vyloučení mateřského jazyka z výuky angličtiny, nebo je naopak účelné mateřštinu při výuce využít. V teoretické části byly shromážděny poznatky z oboru jazykovědy, didaktiky cizích jazyků a specifických poruch učení. Empirickou část práce pak tvoří kvantitativní výzkum, který byl realizován formou pedagogického experimentu u dvou skupin žáků se specifickými poruchami učení. Experiment zkoumal zlepšení znalostí a dovedností žáků při výuce s vyloučením mateřského jazyka v porovnání s výukou využívající mateřský jazyk. Hlavní výzkum byl doplněn kvantitativním šetřením, ve kterém žáci se specifickými poruchami učení sami hodnotili výuku s vyloučením mateřského jazyka. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že účelné využití mateřského jazyka v hodinách angličtiny je z hlediska učebních výsledků pro žáky se specifickými poruchami vhodnější, než striktně cizojazyčná výuka s úplným vyloučením mateřštiny.

Klíčová slova:

Mateřský jazyk, cizí jazyk, angličtina, výuka, druhý stupeň, základní škola, specifické poruchy učení.

Annotation

The master thesis focuses on the role of a mother tongue in teaching English as a foreign language to pupils with specific learning difficulties in a secondary school. The thesis aims to answer the question, whether the complete exclusion of the mother tongue from the class is suitable for this group of pupils, or if it is more effective to use a mother tongue in the teaching process. In the theoretical part, data from linguistics, foreign language didactics and specific learning difficulties were gathered. The empirical part of the thesis consists of a quantitative research organized as a pedagogical experiment with two groups of pupils with specific learning difficulties. The experiment measured improvement of pupils' knowledge and skills when being taught in English language only, compared to lessons using mother tongue as well. The main research was added by a qualitative research focused on the pupils' own evaluation of the English only lessons experience. The results of the research show that effective usage of mother tongue in teaching English to pupils with specific learning difficulties leads to better learning results than strictly foreign language usage and complete avoidance of mother tongue.

Key words

Mother tongue, foreign language, English, teaching, secondary school, specific learning difficulties.

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická část	12
1.1 Metody a teorie výuky cizích jazyků	12
1.1.1 Gramaticko-překládová metoda.....	13
1.1.2 Přímá metoda	15
1.1.3 Reformní přístup	18
1.1.4 Audiolingvální metoda.....	20
1.1.5 Post-metodické období.....	22
1.2 Mezijazykový transfer	24
1.2.1 Pozitivní mezijazykový transfer.....	24
1.2.2 Negativní mezijazykový transfer	26
1.2.3 Respektování mateřského jazyka	28
1.3 Organizace výuky.....	31
1.3.1 Struktura vyučovací hodiny	33
1.3.2 Překlad	36
1.3.3 Slovní zásoba	38
1.4 Řečové dovednosti	41
1.4.1 Poslech	41
1.4.2 Mluvení	43
1.4.3 Čtení.....	46
1.4.4 Psaní.....	47
1.5 Cizojazyčná výuka u žáků se specifickými poruchami učení	50
1.5.1 Specifické poruchy učení	50
1.5.2 Legislativa.....	53
1.5.3 Didaktika cizích jazyků a speciální pedagogika	54
1.5.4 Edukační praxe.....	57

2 Empirická část.....	60
2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	60
2.2 Návrh výzkumu	61
2.2.1 Výzkumná metoda a výzkumný vzorek.....	61
2.2.2 Výběr učiva	64
2.2.3 Časové rozvržení experimentu.....	65
2.2.4 Měření	66
2.2.5 Kritické hodnocení výzkumu	69
2.2.6 Doplnkové šetření	71
2.3 Průběh výzkumu.....	73
2.4 Výsledky výzkumu.....	75
2.4.1 Výsledky kvantitativního měření.....	78
2.4.2 Výsledky doplňkového výzkumu.....	82
2.5 Shrnutí výsledků výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek.....	87
2.6 Praktická doporučení	89
2.7 Diskuse	90
Závěr	92
Použitá literatura	95
Seznam příloh	98

Seznam grafů

Graf 1: Celkový výsledek experimentální a kontrolní skupiny	81
Graf 2: Dílčí výsledky v jednotlivých oblastech.....	81
Graf 3: Rozdíly v počáteční a koncové znalosti žáků	82
Graf 4: Subjektivní pocity žáků	83
Graf 5: Výhody vyloučení mateřštiny dle žáků	84
Graf 6: Nevýhody vyloučení mateřštiny dle žáků	84
Graf 7: Množství osvojeného učiva dle žáků.....	85
Graf 8: Má učitel dle žáků mluvit pouze anglicky?	85

Seznam tabulek

Tabulka 1: Řečové dovednosti.....	41
Tabulka 2: Schéma experimentu technikou rotace faktorů.....	63
Tabulka 3: Časový harmonogram 1. fáze experimentu	65
Tabulka 4: Časový harmonogram 2. fáze experimentu	65
Tabulka 5: Schéma měrného nástroje pro 1. fázi experimentu.....	67
Tabulka 6: Schéma měrného nástroje pro 2. fáze experimentu	68
Tabulka 7: Souhrnné výsledky skupiny A	76
Tabulka 8: Souhrnné výsledky skupiny B	77
Tabulka 9: Porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny	80

Seznam obrázků

Obrázek 1: Polarita přístupů k cizojazyčné výuce	23
--	----

Úvod

Každého učitele cizího jazyka, který svou práci dělá rád a zodpovědně, čas od času trápí otázka, jakou roli má v cizojazyčné výuce hrát mateřský jazyk. Je mateřština v hodině cizího jazyka spojenec, nebo nepřítel? Zdá se, že mezi jazykáři vládne nevyřešená shoda, že čím méně mateřského jazyka při výuce, tím lépe. Mnozí dokonce považují ryze cizojazyčnou výuku s vyloučením mateřštiny za jakýsi ideál, ke kterému by měl dobrý učitel směřovat. Je tomu ale opravdu tak?

Na tuto obecnou otázku jsme nejprve hledali odpověď v odborné literatuře z oblasti jazykovědy a teorie vyučování jazyků. Odpověď nás překvapila, ale zároveň uklidnila. V hlavním proudu lingvistiky a teorie výuky cizích jazyků totiž panuje všeobecná shoda, že mateřský jazyk nemůže a nemá být z cizojazyčné výuky vyloučen, ale naopak účelně využit. Snaha dokonale „vyhnat“ mateřštinu z cizojazyčné hodiny je podle odborníků stejně tak nerealistická, jako kontraproduktivní.

Vyzbrojeni tímto teoretickým předpokladem jsme se zaměřili na oblast, která je centrem našeho odborného zájmu. Je jí výuka angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Platí tento závěr i pro danou specifickou skupinu žáků? Studium speciálně pedagogické literatury jsme se k jednoznačné odpovědi nedopátrali. Proto nezbývalo, než ověřit platnost tohoto principu v praxi.

Cíl diplomové práce byl stanoven takto: „Zhodnotit roli mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a navrhnout vhodné výukové postupy pro tuto skupinu žáků.“ Tomuto cíli byl podřízen výběr odborné literatury v teoretické části práce a také výzkum, který se pokusil odpovědět na dvě základní výzkumné otázky:

1. Naučí se žáci se specifickými poruchami učení více, když bude mateřský jazyk z výuky angličtiny zcela vyloučen, nebo když bude mateřština účelně využívána?
2. Jak budou žáci se specifickými poruchami učení subjektivně prožívat a hodnotit, bude-li učitel při výuce komunikovat pouze v angličtině?

Za účelem zodpovězení výzkumných otázek byl připraven pedagogický experiment. Pomocí techniky tzv. rotace faktorů jsme kvantitativně měřili výsledky pedagogického působení na dvě nevyrovnané skupiny žáků se specifickými poruchami učení z osmého a devátého ročníku základní školy. Na experimentální skupinu bylo

podobu čtyř týdnů působeno ryze cizojazyčnou výukou, zatímco kontrolní skupina byla po stejné období vyučována s využitím mateřštiny. Poté se role skupin vyměnily. Při jakém způsobu výuky dosáhli žáci většího zlepšení svých znalostí? To se čtenář doví v praktické části této práce.

Jako doplněk k hlavnímu kvantitativnímu výzkumu jsme provedli kvalitativní dotazníkové šetření mezi žáky, které se zaměřilo na jejich subjektivní pocity a hodnocení ryze cizojazyčné výuky. Také zde jsme došli k zajímavým zjištěním, které obohatily naše poznatky a možná i naznačily směr dalšího výzkumu. Autor této diplomové práce doufá, že pro Vás její čtení bude stejně zajímavé a přínosné, jako byla její tvorba pro autora samotného.

1 Teoretická část

1.1 Metody a teorie výuky cizích jazyků

Výuka cizího jazyka je pevnou součástí školního kurikula. Vybavit žáka přiměřenou mírou cizojazyčné komunikační kompetence je jedním z hlavních úkolů současné školy. Problematika výuky cizích jazyků je přitom široká a komplexní oblast s řadou teoretických a praktických otázek. Jedním z takových dilemat je právě role, jakou má hrát v cizojazyčné výuce mateřský jazyk. Můžeme na tuto otázku nalézt nějaké odpovědi v historii jazykové výuky? Nepochybně ano. Pokusíme se o to v této kapitole zaměřené na historii didaktiky cizích jazyků. Nebudeme se snažit o ucelený přehled historie jazykového vyučování, jaký uvádí například Caravolas (2001), ale zaměříme se pouze na to, o čem věříme, že nás může posunout v hledání odpovědi na naši otázku: Jak je to vlastně s mateřským jazykem v cizojazyčné výuce?

Existuje mnoho teorií osvojování cizího jazyka, ale žádná z nich dnes není pokládána za naprosto uspokojující (Caravolas 2001, s. 84). Osvojování cizího jazyka je velice komplexní proces, který probíhá pod vlivem řady proměnných vnějšího i vnitřního charakteru. Je do velké míry zahalen tajemstvím. Ve zkoumání toho, jak se různí lidé učí cizí jazyky, najdeme mnoho společných, obecně lidských rysů, ale také řadu individuálních odlišností. Možná právě tyto individuální odlišnosti mohou mimo jiné stát v pozadí různých didaktických směrů a teorií, podle lidového úsloví „každá liška svůj ocas chválí“. Máme přirozenou tendenci zobecňovat vlastní zkušenosti a docházet k závěru, že tak, jak se nejlépe učíme cizí jazyk my, bude pravděpodobně nejlepší způsob pro všechny.

Každodenní praxe a srovnatelné výsledky někdy i zcela protichůdných pedagogických přístupů nás nutí k pokoře před úžasnou lidskou schopností osvojovat si a používat jazyk, někdy díky našemu pedagogickému působení, někdy jemu navzdory a někdy zcela mimo něj. Nové směry a teorie mají vždy snahu kriticky se vymezit vůči těm předchozím, ale ne vždy musí být nutně lepší. Historie je učitelkou života jak v negativním, tak i v pozitivním smyslu. Vývoj nemusí vždycky nutně znamenat pokrok. S touto pokorou přistupme k historickému ohlédnutí za jednotlivými didaktickými školami a směry, které mají vliv i na naši současnou pedagogickou teorii a praxi.

V našem přehledu si dovolíme přeskočit období starověku a středověku, protože by to byl úkol příliš obsáhlý, hodný samostatného studia. Svůj pohled také omezíme geograficky a zaměříme se pouze na oblast Evropy a severní Ameriky s tím, že zájemce o komplexnější přehled odkážeme například na již výše citovanou publikaci Jean-Antonie Caravolase (2001). U jednotlivých pedagogických směrů připojíme i vlastní hodnocení z hlediska otázky role mateřského jazyka v cizojazyčné výuce a také z perspektivy současné tuzemské školní praxe.

1.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Začneme v době, která již vzdáleně připomíná dnešní situaci na poli jazykové výuky. Touto dobou je 18. století, kdy do kurikula evropských škol vstoupila výuka moderních, živých jazyků. Tato výuka poměrně dlouho probíhala v souladu s předešlým přístupem k výuce latiny (Stuchlíková, Janík 2015, s. 72). Studium latiny se soustředilo především na porozumění a překlad klasických latinských děl. Metoda, která v této době dominovala jazykové výuce, se nazývá *gramaticko-překladová metoda* (Grammar-Translation Method). Tato metoda je základem našeho přístupu k výuce cizího jazyka a mohli bychom ji nazvat „klasikou“ jazykového vyučování. Nikdo v daném oboru ji nemůže ignorovat; někteří ji přijímají a hodnotí kladně, jiní se vůči ní nekompromisně vymezují a nabízejí jiné výukové směry.

Gramaticko-překladová metoda nikdy nebyla a stále není podložena žádnou souhrnnou lingvisticko-didaktickou teorií, nicméně těšila se velké oblibě a dlouhé životnosti. Byl to dominantní pedagogický přístup až do poloviny 19. století a musíme říci, že je v praxi hojně využíván dodnes. Tento přístup spočívá v práci s cizojazyčným textem (často jde o díla klasiků), kdy žák pod vedením učitele daný text postupně „dešifruje“ za pomoci gramatických pravidel a slovníku. Základní principy gramaticko-překladové metody můžeme dle Stuchlíkové a Janíka (2015, s. 72) shrnout takto: (1) cílem výuky je schopnost číst literární díla; (2) staví na detailní analýze a studiu gramatických pravidel; (3) mateřský jazyk je využíván jako referenční systém, médium zprostředkování obsahu; (4) akcent je kladen na schopnost překladu; (5) čtení a psaní jsou hlavní rozvíjené řečové dovednosti; (6) slovní zásoba je založena na čtených textech; (7) jazyková přesnost je důležitější než plynulost projevu; (8) gramatika je vyučována deduktivně.

Z hlediska podílu mateřského jazyka ve výuce patří gramaticko-překládová metoda k těm postupům, které využívají mateřský jazyk v nejvyšší možné míře. Toto ostatně plyne i z jejího samotného názvu: překládová. Velkou výhodou této metody můžeme vidět v rychlém a intenzivním získávání nové slovní zásoby, ovšem za předpokladu, že bude následovat fáze vědomého osvojování si nové slovní zásoby. Dále bude překládová metoda účinná pro osvojování složitějších gramatických struktur, které psaný jazyk v porovnání s mluveným obvykle užívá. I zde je ale nutno následně nové gramatické struktury fixovat do paměti vědomým memorováním určitých frází, slovních spojení a vět. Můžeme říci, že překládová metoda je velice efektivní ve fázi expozice nového učiva: Bez jakéhokoli „ztrácení času“ se zjednodušenou řečí učebnic jdeme přímo k reálnému cizímu jazyku, jak jej užívají rodilí autoři. Ale samotný překlad a rozbor gramatiky představuje pouze část učebního procesu. Nové výrazivo a gramatické vazby je třeba zafixovat a následně procvičovat, uvádět do praxe ve vlastním mluveném nebo psaném projevu žáka.

Nevýhodou této metody je značná náročnost na schopnosti a vnitřní motivaci žáka. Stěží lze gramaticko-překládovou metodu použít jako dominantní u žáků s nižší intelektovou schopností. Další slabinou je nebezpečí malé motivace žáka. Tato metoda není příliš „zábavná“. V praxi většinou překlady nebaví žáky a odhalovat tajemství textu pro ně obvykle není tak lákavým cílem, který by stál za vynaloženou námahu. Ve školní praxi bývá tento způsob využíván především při práci s texty v učebnicích a časopisech. Prim při překladu hrají jazykově nadaní žáci, kteří mohou při této činnosti vyniknout.

Nová slovíčka je ale následně třeba žákům vysvětlit a zapsat do slovníčku, pokud učebnice takovým slovníčkem nedisponuje. Expozici neznámým slovíčkům bez jejich následného osvojení žáky považujeme z hlediska školní praxe za ztrátu času. Je také nutná zpětná vazba v podobě testování. Nevýhoda gramaticko-překládové metody je také její odtržení od běžného jazyka v každodenních situacích. Knižní jazyk bývá obvykle jiný, než každodenní konverzace. Tento přístup zpravidla nepokryje běžně užívanou mluvu v každodenních situacích, i když i ta může obsahem psaného textu být.

Gramatickou metodu lze doporučit nadaným a vysoce motivovaným studentům spíše v pokročilejších stádiích učení. Od určité jazykové úrovně (C1), která už nebývá pokryta běžnými učebnicemi, je čtení cizojazyčných knih a časopisů, společně se sledováním zpráv, filmů a komunikace s rodilými mluvčími tím hlavním nástrojem ke zlepšování se v cílovém jazyce. Z toho plyne, že gramaticko-překládová metoda je

vhodná spíše pro středoškoláky, vysokoškoláky a vysoce motivované dospělé jedince. V prostředí současné základní školy nemůže být metodou dominantní, i když její výhody jsou nesporné a bylo by chybou ji zcela vyloučit.

Autor se opakovaně pokusil využít gramaticko-překladovou metodu při výuce angličtiny pro individuální práci s nadanými žáky, a to formou domácího samostudia a následných konzultací. Společně s žákem byla vybrána vhodná a relativně atraktivní knížka ve zjednodušené formě. S žákem byl domluven určitý rozsah, zpravidla jedna stránka za týden, kterou si měl doma pročíst, vyhledat a vypsát si neznámá slovíčka. Následně měla být s učitelem konzultována neznámá gramatika a význam vět, kterým žák neporozuměl.

Je však nutno přiznat, že se tato metoda obvykle nesešla s úspěchem. Po několika týdnech tato edukační akce zpravidla skončila pro nezáměr žáka. Výjimek bylo velice málo. Někteří žáci vnímali práci navíc jako „trest“ za dobré výsledky, jiní uváděli nedostatek času a nutnost přípravy na jiné vyučovací předměty. Jak bylo uvedeno, překladová metoda, zvláště ve formě samostudia, je mimořádně efektivní ve zvyšování slovní zásoby a gramatické znalosti, ale vyžaduje také mimořádnou vnitřní motivaci, kázeň a intelektovou schopnost žáka.

1.1.2 Přímá metoda

Historicky paralelně s gramaticko-překladovou metodou existovaly a vyvíjely se i tzv. *přirozené metody* (Natural Methods). Tento přístup se běžně a neorganizovaně uplatňoval v průběhu celé lidské historie. Bývá někdy nazýván *gubernantskou* nebo *hofmistrovskou* metodou (Beneš 1970, s. 11), protože učitelé jazyků v zámožnějších rodinách se stávali rodilí mluvčí daného jazyka zaměstnaní jako chůvy, vychovatelé a domácí učitelé.

Přirozená metoda bývá označována také jako tzv. *přímá metoda*. (Direct Method). Průkopníkem přímé metody výuce jazyků ve školní praxi byl lingvista Francois Gouin (1831 – 1896), následovaný např. L. Sauverem a F. Frankem. Jejím základním principem je přesvědčení, že slovo v novém jazyce má být spojováno přímo s předmětem či jevem, na který dané slovo odkazuje, a to bez zapojení mateřského jazyka jako prostředníka v přenosu významu. Toto je viditelně v příkrém rozporu s gramaticko-překladovou metodou, viz princip (3) gramaticko-překladové metody.

Přímá metoda se dnes někdy v literatuře označuje také jako *mateřská metoda* (Michalová 2001, s. 64). Její základní principy dle Stuchlíkové a Janíka (2015, s. 73) jsou:

- 1) ve výuce je používán pouze cílový jazyk;
- 2) pouze každodenní slovní zásoba a větné struktury představují obsah výuky;
- 3) mluvený projev je rozvíjen postupně pomocí otázek a odpovědí mezi učitelem a žáky v málo početných skupinách;
- 4) gramatika je vyučována induktivně;
- 5) nová látka je představována ústně;
- 6) konkrétní slovní zásoba je vyučována skrze názorné ukázky, reálné předměty a obrázky; abstraktní slovní zásoba je vyučována pomocí asociací;
- 7) ve výuce převládá mluvený projev a poslech s porozuměním;
- 8) akcentovány jsou správná výslovnost a gramatická správnost.

Tato metoda přinesla průlom v pohledu na školní výuku cizích jazyků a výrazně ji ovlivnila, i když se ve své ryzí formě v praxi nikdy neprosadila. Důrazy přímé metody pomohly učitelům v tom, aby se více věnovali mluvenému projevu a fonetice. Jenže úplné vyloučení mateřského jazyka z výuky se brzy ukázalo jako nerealistické (Caravolas 2001, s. 64).

Každý učitel jazyků zažil, nebo si dokáže živě představit, mnohaminutové frustrující úsilí vysvětlit význam nového slova v cílovém jazyce, ačkoli překlad do mateřštiny by byl jednoduchým a okamžitým řešením. Autor sám se o důsledné vyloučení mateřštiny v hodinách anglického jazyka mnohokrát pokoušel, ale výsledkem byla obvykle frustrace žáků, ztráta jejich zájmu a nabourání tempa hodiny. Zbavit se mateřského jazyka totiž znamená zbavit se užitečného spojení.

Vlivný americký lingvista Stephen Krashen zavedl do odborné diskuse pojem *comprehensible input*, srozumitelný vstup. Krashen formuloval přesvědčení, že jazyk se učíme jen a pouze tehdy, když rozumíme *smyslu* cizojazyčných sdělení, která jsou nám předkládána. Tato myšlenka samozřejmě není nikterak převratná ani nová: „*Vždyť si nebereme na sebe úkol vychovávat papoušky, jimž stačí vydávat zvuky beze smyslu, nýbrž tvora rozumného, pána nad věcmi, pozorovatele, svědka a vykladatele boží moudrosti, jež se rozprostírá po všech věcech.*“ (Komenský 1964, s. 52). Porozumění je v cizojazyčné výuce *syne qua non*, nutná podmínka. Krashen uvádí zajímavý postřeh, že jazyk se učíme právě a jen tehdy, když rozumíme obsahu sdělení, ale použité jazykové

struktury jsou *kousek za* („a little beyond“) bodem, kde se ve své znalosti právě nacházíme (Krashen 1982, s. 21). Tento Krashenův „*kousek za*“ je vlastně aplikací pedagogického principu přiměřenosti do problematiky cizojazyčné výuky.

Protože žáci musejí při smysluplné výuce rozumět obsahu učitelových sdělení, začala se v praxi přímá a gramaticko-překládová metoda brzy kombinovat a je tomu tak v podstatě dodnes. Někdy je uváděno, že ortodoxní přímá metoda klade příliš vysoké nároky na jazykovou kompetenci učitele cizího jazyka a proto se v praxi více neprosadila (Richards, Rodgers 2014, s. 38). Domníváme se ale, že toto není dominantní faktor a svádět nedostatky přímé metody na nedostatečnou kompetenci nebo neochotu pedagogů by neodpovídalo realitě.

Jiná je situace v případě rodilého mluvčího, který neovládá rodný jazyk žáků. Tam prakticky jiná možnost než přímá metoda není. V tomto případě, je-li takový rodilý mluvčí ponechán o samotě s žáky, je určité tápání a přiměřená frustrace z komunikační bariéry přirozená, působí zdravé napětí a žáky by měla motivovat, pokud ji obě strany dobře uchopí. Této frustrace však nesmí být moc, jinak žáci ztrácejí zájem a prakticky končí pedagogická komunikace a výuka jako taková. Rodilí mluvčí, kteří neovládají mateřštinu žáků, mají velmi těžkou pozici a je nutné, aby byli na hodiny velmi dobře připraveni. Často i oni rádi využijí slovník, překladač, anebo učitele či schopného žáka v roli občasného tlumočníka.

Můžeme říci, že u nás po určité porevoluční euforii z možnosti získávat do škol rodilé mluvčí (převážně z Velké Británie a USA) nastalo určité vystřízlivění. Ukázalo se, že rodilý mluvčí je vynikajícím občasným zpestřením výuky, ale pro dlouhodobou práci s žáky jsou nutné odborné i osobnostní předpoklady, které tyto osoby často neměly. Nezbytné je také pochopení specifik českého školství a postavení cizojazyčné výuky v rámci ostatních předmětů. Vnitřní motivace našich žáků je nespolehlivý faktor. Udělat zajímavou hodinu žel nestačí.

Žáci jsou vystaveni požadavkům v ostatních předmětech a není jiné cesty, než je k učení motivovat nejen atraktivní výukou, ale i důsledným a pravidelným testováním, ověřováním a hodnocením osvojených znalostí, které musí mít jasný a přehledný rámec. Žáci musí vědět, co po nich učitel chce a kdy a jak bude jejich znalosti ověřovat a hodnotit. Tento „tah na branku“ rodilí mluvčí často postrádají a výsledky jejich působení na našich základních školách bývají někdy žalostné. Jak mi řekl sám jeden rodilý mluvčí: „Nepotřebujete *rodilého mluvčího*, ale *rodilého mluvčího*, který je *učitel*.“ S tím se nedá, než souhlasit.

Problém ve striktně uplatňované přímé metodě vidíme i v podmínkách jejího použití. Zde nám pohled do historie velmi pomůže. Jestliže tato metoda vznikla jako „gubernantská“ (viz výše), pak je zřejmé, že původně šlo o výukovou situaci „jeden na jednoho“, v tomto případě jeden žák a jeden cizojazyčný učitel, který je zároveň rodilý mluvčí a tráví s žákem několik hodin každý den. Z pedagogického hlediska si nelze představit ideálnější podmínky osvojování cizího jazyka v domácím prostředí.

Můžeme ale tuto metodu přenést do prostředí hromadného institucionalizovaného vzdělávání, do prostředí školy? Domníváme se, že nikoli. Podmínky zde jsou totiž výrazně odlišné: (1) učitel není rodilý mluvčí; (2) žák je neustále obklopen spolužáky hovořícími jeho mateřštinou; (3) výuka jazyka je časově omezená na několik hodin týdně; (4) výuka jazyka je zasazena mezi ostatní předměty a je pro žáka jedním z mnoha předmětů, kterým se musí věnovat; (5) výuka probíhá hromadně, nikoli individuálně.

Máme proto za to, že pokoušet se o dlouhodobou aplikaci přímé metody v její čisté formě při hromadném cizojazyčném vyučování v prostředí základní školy je nejen nerealistické, ale může být dokonce škodlivé v tom smyslu, že výukový efekt bude velmi omezený. Přímá metoda totiž předpokládá kvantitativně mnohem silnější expozici žáka cizímu jazyku, než je možno v podmínkách běžné školy dosáhnout. Výjimku budou tvořit například cizojazyčná gymnázia, kde probíhá výuka některých předmětů v cizím jazyce. Zde už ale nemůžeme hovořit o přímé metodě v pravém slova smyslu, protože znalost cizího jazyka se již předpokládá a není hlavním výukovým cílem.

1.1.3 Reformní přístup

Na konci 19. století došlo k rozvoji nové vědní disciplíny zkoumající zvukovou stránku lidské řeči, *fonetiky*. V jazykové výuce se tento vliv projevil důrazem na mluvenou formu jazyka. Fonetikové tak posílili pozici přímých metod výuky a stáli v opozici vůči stále dominantní gramaticko-překladové metodě. Přístupy kritizující gramaticko-překladovou metodu se souhrnně nazývají *reformní hnutí* (Reform Movement). Významný představitel toho směru, americký filolog H. Sweet (1845 – 1912), prosazoval tzv. *zásadový přístup* (Principled Approach), který je dodnes považován za základ aplikované fonetiky.

Sweet formuloval následující zásady pro jazykovou výuku: (1) pečlivý výběr učiva; (2) záměrné omezení rozsahu učiva; (3) uspořádání učiva podle základních

cílových dovedností, kterými jsou poslech, mluvení, čtení a psaní; (4) seřazení učebního materiálu od jednoduchého ke složitějšímu (Richards, Rodgers 2014, s. 10). Vidíme, že se jedná o velice rozumné a praktické zásady reflektující obecně platné pedagogické principy.

Reformní přístup lze podle Richardse a Rodgerse (2014, s. 10) shrnout do následujících bodů: (1) mluvený jazyk je primární, což by se mělo odrazit v metodologii založené na mluveném projevu; (2) zjištění fonetiky by měla být aplikována ve výuce a při přípravě učitelů; (3) žák má cizí jazyk nejprve slyšet, než se setká s jeho psanou formou; (4) slova mají být prezentována ve větách a věty mají být procvičovány ve smysluplném kontextu, nikoli jako izolované a nesouvisející prvky; (5) gramatická pravidla mají být vyučována až poté, co si studenti procvičili dané gramatické jevy, tedy gramatika má být vyučována induktivně; (6) překladu bychom se měli vyhnout, i když mateřský jazyk může být použit pro vysvětlení nových slov nebo kontrolu porozumění.

Jak tento přístup z hlediska našich praktických zkušeností zhodnotit? Domníváme se, že je v zásadě správný, ale zbytečně opomíjí psanou formu jazyka. Nepochybně je to dáno historickými okolnostmi a potřebou vymezit se proti gramaticko-překladové metodě. Proč by ale nemohl žák slovo slyšet *a zároveň*, nikoli až potom, vidět, jak se píše? K tomu není žádný racionální důvod. Ano, je zde faktor věku žáka. V jazykové výuce v mateřské škole je role psaného jazyka nulová, ale zcela odlišná bude situace například v jazykových kurzech pro dospělé.

Co se týká vztahu mluveného a psaného projevu, v rozporu s názorem některých reformistů máme za to, že není žádný rozumný důvod opomíjet základní a dosud nepřekonané výukové prostředky: křídlo a tabuli. Učitel hovoří, píše na tabuli, komunikuje s žáky, vše simultánně v jednom organickém celku. To je naprosto přirozené využití plného kognitivního a smyslového potenciálu učitele i žáků. U osob, které již ovládají čtení a psaní v mateřštině, není žádný důvod programově se vyhýbat psanému jazyku. Toto je současný pedagogický konsensus ne-li v teorii, pak v praxi určitě.

Pokud se nové slovní zásoby týká, je určitě žádoucí a potřebné, aby se žák učil nová slova ve smysluplném kontextu. Ale i prosté memorování podle klasického „slovníčku“ má své místo, především v samostatné domácí přípravě. Žák si již nepamatuje článek z učebnice, ale „slovíčko“ mu v paměti zůstane. Slovo *může* existovat v mysli samostatně, protože slovo, nikoli věta, je základním nositelem významu, nepočítáme-li ještě menší jazykové jednotky, jako jsou fonémy a morfémy

(Novák 2010, s. 42). Tedy cizojazyčné slovo vznášející se v žákově mysli (např. „dog“) v relativním prázdnu může samostatně „přežít“ i bez interakce s jinými cizojazyčnými slovy, navázáno na mateřský výraz či na koncept předmětu jako takového, a může být takto izolované dokonce připraveno k aktivnímu použití. Ve smysluplném kontextu cizojazyčné věty či fráze je zapamatování a následné použití samozřejmě lepší. To je bezesporu z didaktického hlediska ideální varianta. Ale ne vždy je tato možnost v našich podmínkách dostupná.

Kontext, který nám usnadní osvojení nového výrazu, totiž vůbec nemusí být v pravém slova smyslu „smysluplný“ ani cizojazyčný. Někdy k zapamatování pomůže třeba prosté náhodné pořadí nových slov ve slovníčku, které se nám při mechanickém memorování vryje do paměti. Někdy uvízne v paměti umístění slova na stránce („to bylo tam vlevo nahoře“). Jindy poslouží nesmyslné či jinak zajímavé asociace. Využít se dá podobnost s odpovídajícím mateřským nebo cizojazyčným slovem, ale také se slovem docela jiným, tvořícím s novým výrazem zajímavý kontrast. Pomoci může také druhý cizí jazyk. Jinými slovy: vše, co pomáhá zapamatování, je dovoleno. Vyhněme se přílišnému dogmatismu a snaze o čistotu metody, bylo by to na úkor našich žáků. Všechno zkusme, dobrého se držme. Věc má samozřejmě také své stinné stránky. Podrobněji se k této problematice vrátíme v kapitole o interferenci.

1.1.4 Audiolingvální metoda

V historickém přehledu se posuneme přes první polovinu 20. století poznamenanou dvěma světovými válkami. Výzkum v oblasti psychologie a lingvistiky pokračoval i nadále a na základě jeho výsledků byla v 50. letech dvacátého století formulována tzv. *audiolingvální metoda* (Audiolingual Method). Svým charakterem ji můžeme zařadit mezi tzv. metody přirozené. Role mateřského jazyka je u audiolingvální metody minimální, stejně jako u metody přímé. Rozdíl je ale v tom, že zatímco přímá metoda se snaží o získávání nové slovní zásoby na základě reálných mluvních situací, audiolingvální metoda využívá ústní dril gramatických větných vzorců. Typické je, že žáci často sborově opakují věty po učiteli, memorují se z paměti věty i celé dialogy, následně pak učitel obměňuje některá slova ve stále se opakujícím větném vzorci, jsou využívány obrázky pro obměnu slov (Larsen-Freeman 2000, s. 35).

Přínosem této metody je její praktické využití pro střední a velké skupiny, protože žáci při audiolingvální metodě často společně opakují po učiteli nebo nahlas společně odpovídají. Toto je v naší školní praxi velmi dobře využitelné. Hlavní přínos metody vidíme ve fázi upevňování nové slovní zásoby nebo nového gramatického jevu. Tato metoda se nám však nejeví jako vhodná například pro expozici složitější gramatiky, kde je na místě využití mateřského jazyka, aby žáci pochopili vnitřní logiku cizojazyčného systému. Nicméně, dril a sborové opakování s malými obměnami, popřípadě sborové odpovědi třídy v cílovém jazyce, lze jedinečně doporučit jako součást každé vyučovací lekce. Žáky sborové promluvy poměrně baví. Tato technika nabízí řadu možností a lze při ní dobře využít prvek humoru (např. změny hlasu).

Autor tuto metodu často používá v kombinaci s metodou překladovou – učitel nahlas opakuje jednoduché české věty s malými obměnami a žáci je sborově bez časové prodlevy překládají do angličtiny. Patrně by tato praxe zastánce čisté audiolingvální metody nepotěšila, ale jeví se nám jako velmi účinná a pro žáky relativně zábavná, netrvá-li příliš dlouho. Bývá řazena na konec vyučovací lekce, podobně jako např. posilování na závěr hodiny tělesné výchovy. Nedokážeme si ale v praxi představit celou výuku postavenou jen na orálním drilu, zvláště ne ve vyšších stádiích jazykové úrovně žáků.

V roce 1926 byl v Praze založen Pražský lingvistický kroužek (PLK), jehož ústřední postavou byl anglista Vilém Mathesius (1882 – 1945). Tato skupina, pro kterou se později ustálil název *Pražská lingvistická škola* (Beneš 1970, s. 21), kriticky revidovala soudobé poznatky lingvistiky a závěry De Saussura. Mathesius zastával vstřícný postoj k využití mateřštiny při výuce cizího jazyka, který se odráží v jeho dodnes používané a vydávané příručce z roku 1936 nazvané *Nebojte se angličtiny!* Přístup, který tito jazykovědci rozvinuli, se nazývá *konfrontační studium jazyků* (Beneš 1970, s. 29) a spočívá ve snaze využít vědomé porovnávání podobností a rozdílů mateřského a cílového jazyka při cizojazyčné výuce.

Mathesiova publikace je tištěným přepisem rozhlasových přednášek autora, kterými doprovázel jazykové kurzy angličtiny. Nejedná se o učebnici angličtiny, ale o výklad přibližující anglický jazyk jako celek v jeho jednotlivých oblastech (výslovnost, pravopis, stavba věty, anglické slovesné časy, význam slov) a to vždy se srovnáním s češtinou a často také s němčinou, která byla v Mathesiově době hlavním cizím jazykem vyučovaným u nás.

Publikace *Nebojte se angličtiny!* je psána svěžím a populárně naučným stylem, ale obsahuje řadu odborných jazykových termínů. Je zaměřena na dospělého čtenáře, který se nachází na středoškolské až vysokoškolské úrovni ovládní anglického jazyka. Mathesius jako autor nezapře svou profesi vysokoškolského pedagoga a jeho knížku lze doporučit především učitelům a vysokoškolským studentům angličtiny. Vzhledem k našemu tématu nás zaujala praktická Mathesiova poznámka týkající se obtížného anglického pravopisu: „*Je to pravopis, který vznikl, když anglická výslovnost vypadala ještě hodně jinak než dnes...Jest si mu třeba spíše navyknout než naučit a k tomu vede ovšem cesta přes praxi a nikoli přes pravidla.*“ (Mathesius 2001, s. 13)

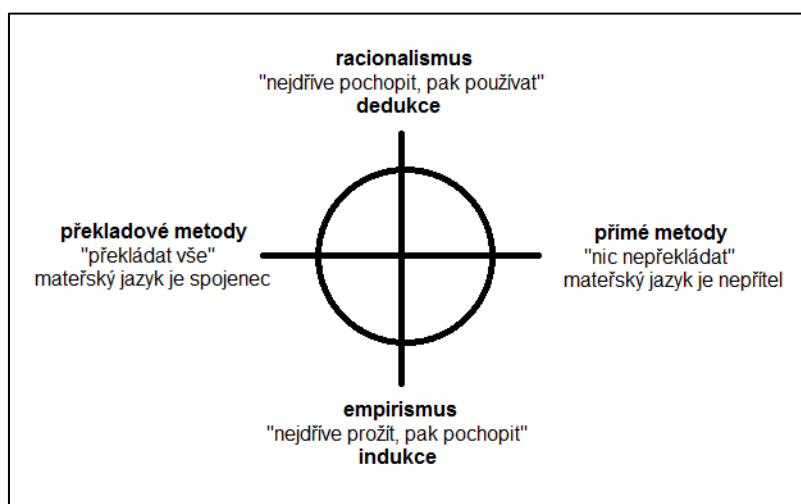
1.1.5 Post-metodické období

V průběhu 20. století se objevila řada metod, které si činily nároky na to, že jsou ty „pravé“, „přirozené“ a „poslední“. Mohli bychom hovořit o *armádní metodě* (Army Method), *situační výuce jazyků* (Situational Language Teaching), *sugestopedii*, metodě *totální fyzické reakce* (TPR, Total Physical Response), *čtecí metodě* (Reading Method), dokonce se objevila i poněkud kuriózně znějící *tichá metoda* (Silent Method), se kterou přišel v 60. letech matematik Kaleb Gattegno. (Někteří žáci intuitivně s úspěchem praktikují tichou metodu na základní škole po řadu let, chtělo by se uštěpačně poznamenat.) Žádná z moderních metod ale nedostála svým slibům po konečném řešení palčivého problému, kterým je skutečnost, že naučit se cizí jazyk je věc „těžká, ba přímo nelehká“, řečeno s klasickou českou pohádkou. Neexistuje zde žádné snadno a rychle.

Tuto skutečnost reflektuje i akademické prostředí a tak se v současné době nacházíme ve stavu určité metodologické skepse. Badatelé do jisté míry rezignovali na tvorbu dalších a dalších nových a „převratných“ teorií a proto v posledních desetiletích proto hovoříme o tzv. *post-metodickém období* (Post-method Era) (Stuchlíková, Janík 2015, s. 74). Důraz je kladen na výukovou praxi a cílem je tzv. pragmatický eklekticismus (Harmer 2001, s. 97), v rámci kterého se při výuce snažíme o ukázněný a informovaný výběr toho dobrého a užitečného ze všech dostupných metod a postupů. Učitel při volbě výukových prostředků zohledňuje individuální potřeby žáků, kulturní prostředí, ale také svůj vlastní vyučovací styl.

V současnosti není dogmaticky preferován jeden jediný přístup, ale výuka se snaží o pestrost a všestrannost se zaměřením na rozvoj všech 4 klíčových jazykových kompetencí: poslech, mluvení, čtení a psaní. Jiný souhrnný název pro současný didaktický přístup je výstižné označení *přístup vyvážených aktivit* (Balanced Activities Approach) (Stuchlíková, Janík 2015, s. 86). Někdy se také současné metodické paradigma označuje jako *komunikativní metoda* (Communicative Method), kterou Rada Evropy v roce 1982 prohlásila za vhodnou ke všeobecnému užívání v cizojazyčném vyučování (Choděra 2013, s. 118). Jedná se o umírněnou formu přímé metody s důrazem na to, aby ve třídě probíhala smysluplná komunikace v cizím jazyce.

V našem stručném přehledu jsme si mohli při porovnání jednotlivých didaktických směrů povšimnout polaritu na dvou pomyslných osách. Horizontální osa představuje roli mateřského jazyka. Pohybujeme se na ní od názoru „překládat vše“ po názor „nepřekládat nic“. Role mateřského jazyka je jednou vnímána veskrze pozitivně, podruhé naopak zcela negativně. Vertikální osa představuje oblast kognitivní. Zde proti sobě stojí důraz racionalistický, který chce nejdříve látku pochopit a pak teprve ji uvádět do praxe. Tento postup dává v osvojování nové látky přednost dedukci, tedy postupu od obecných pravidel ke konkrétnímu praktickému použití. V opozici vůči němu stojí pohled empirický, který chce nejdříve nové učivo zažít v praxi a až později objevit gramatická pravidla. Tento druhý pohled dává přednost indukci. Polaritu přístupů zachycuje následující schéma (obrázek je dílem autora):



Obrázek 1: Polarita přístupů k cizojazyčné výuce

Na základě vyhodnocení zjištěných teoretických poznatků a vlastní školní praxe můžeme formulovat závěr, že v rámci současného post-metodického pragmatického

eklekticismu by měl být učitel schopen pohybovat se po obou osách – zleva doprava, nahoru a dolů. Někdy je dobré překládat, jindy mateřský jazyk naopak vyloučit. Někdy je užitečné nové učivo nejprve vysvětlit, ale jindy můžeme žáky vystavit novému jevu a až potom jim pomoci objevit skryté zákonitosti. Moderní učitel by měl ve své každodenní praxi vědomě využívat kladné stránky všech uvedených principů, a to podle momentálních požadavků daných skladbou učiva, potřeb žáků i konkrétními výukovými cíli.

1.2 Mezijazykový transfer

Vliv mateřštiny na cizojazyčnou výuku se v didaktice označuje termínem *mezijazykový transfer*. Mezijazykový transfer může mít při výuce pozitivní, ale také negativní roli. V tom případě hovoříme o tzv. *interferenci*. Jak jsme si ukázali v předchozí kapitole, poměr mateřský jazyk – cizí jazyk je jedním ze základních problémů v cizojazyčné výuce. Při studiu odborné literatury je zřejmé, že ortodoxní přímá metoda, která požaduje úplné vyloučení mateřského jazyka z výuky, není a nikdy nebyla odbornou veřejností zcela přijata. Dánský fonetik a reformní pedagog Ch. B. Flagstad (1913, s. 359) k této otázce uvádí: „*Znalost cizího jazyka se vytváří, ať je použitá metoda jakákoli, od počátku na základě mateřského jazyka a vyžaduje ke své podpoře časté srovnávání jazyků.*“ (Flagstad in Choděra 2013, s. 122) Hendrych hovoří o tom, že „*ignorování mateřštiny, typické pro ortodoxní přímou metodu, se ukázalo jako zásadně pochybené.*“ (Hendrych, aj. 1988, s. 43)

1.2.1 Pozitivní mezijazykový transfer

O pozitivním mezijazykovém transferu hovoříme tehdy, když praktická i teoretická znalost mateřštiny pomáhá žákovi při osvojování i praktickém používání cizího jazyka. Kladný vliv je dán tím, že v obou jazycích existují podobné nebo totožné jevy (Hendrych, aj. 1988, s. 45). Čím větší je příbuznost mateřštiny a studovaného jazyka, tím více se pozitivní transfer uplatňuje. To je obecně platná zkušenost, lépe se nám zkrátka učí jazyky podobné naší mateřštině. Pro Čecha bude díky pozitivnímu transferu nejjednodušším jazykem slovenština, následovaná pravděpodobně polštinou nebo ruštinou. Někde v pomyslném středu obtížnosti bude stát angličtina a němčina. Naopak velice složité bude ovládnutí například hebrejštiny nebo čínštiny.

Obtížnost, resp. snadnost cizího jazyka je dána mírou, do jaké v něm můžeme uplatnit pozitivní mezijazykový transfer. Transfer se týká výslovnosti hlásek, podobnosti slov, analogií v gramatice, ale třeba i znalosti jednotlivých písmen jako psaného kódu jazyka. Vliv pozitivního transferu je ve skutečnosti obrovský. Má-li pravdu výše citovaný Flagstad, pak by se dospělý člověk bez využití transferu prakticky nemohl cizí jazyk naučit. Choděra (2013, s. 50) uvádí, že pozitivní transfer působí v daleko větší míře, než jsou autoři pojednání a osnov ochotni si připustit.

Pozitivní mezijazykový transfer používáme při výuce tak často, jak je to jen možné. Tak například při nácvičce výslovnosti anglického „w“ poradíme žákům, ať je vyslovují jako české „u“. Když nacvičujeme výslovnost otevřeného anglického „a“ jako například ve slově „man“ (muž, člověk), poradíme žákům, ať otevrou pusku jako na písmeno „a“, ale řeknou „e“.

Pozitivní transfer se dále uplatní při osvojování nových slov, které jsou podobně znějící: „map – mapa“, „mom – máma“, „eat – jíst“, „be – být“. Podobně znějící slova se žáci obvykle dobře učí. Naopak problém jim dělají slova zcela odlišná. Všimli jsme si, že žákům opakovaně působí potíže anglické sloveso „want – chtít“. Je velice těžké si ho zapamatovat, ačkoli je to běžně frekventované jednoduché slovo. Nicméně ani vzdáleně nepřipomíná český ekvivalent „chtít“ a nepřipomíná prakticky žádné české slovo, snad kromě Foglarova slova „Vont“ z Rychlých šípů.

Výhodou v osvojování cizojazyčné slovní zásoby je znalost mezinárodních slov (agrese, represe, box, kosmos), zde se transfer uplatní v maximální možné míře. Uplatňuje se také vědomá i nevědomá znalost gramatiky a skladby mateřštiny, kterou využijeme při stavbě cizojazyčných vět (základní skladebná dvojice *podmět – přísudek*, rozlišování a používání různých slovních druhů atd.).

Zvláštním aplikovaným druhem jazykového transferu je tzv. „doslovný překlad“ (Hendrych, aj. 1988, s. 45). Při snaze o to, aby žáci pochopili a osvojili si nové mluvnické jevy, může učitel využít překlad, který neodpovídá běžně užívané mateřštině: *He is reading a book. – On je právě čtoucí knihu. I have met John today. – Já mám potkaného Honzu dneska.* Tento překlad žáky nejen pobaví, ale pomůže jim odhalit myšlenkový princip skrytý za cizojazyčnou gramatickou strukturou. Některé žáky ale můžeme tímto „překládáním“ naopak zmást, čímž se dostáváme k tématu následující kapitoly.

1.2.2 Negativní mezijazykový transfer

Existují situace, kdy mateřština není jen oporou, ale naopak brzdou při osvojování cizího jazyka. Dochází k tomu tehdy, když přenášíme své návyky z mateřštiny do cizího jazyka i tam, kde to není na místě a dopouštíme se tak v cílovém jazyce chyb (Hendrych, aj. 1988, s. 45). Tento jev se nazývá negativní mezijazykový transfer nebo také *interference*. Je to jev velice častý a žáci někdy vytvářejí komické překladatelské perly: *water with Spring – voda s Jarem; We poisoned time in the garden. – Trávili jsme čas v zahradě*. Případy negativního transferu bývají vytvářeny záměrně právě pro jejich komičnost, kterou však chápe pouze ten, kdo zná výchozí jazyk, nikoli rodilý mluvčí: *Kde se vzala, tu se vzala. – Where she married herself, here she married herself; He vomited a long postcard on her. – Vrhnuł na ni dlouhý pohled; Don't wake up a swon. – Nebud' labuť*. Tyto příklady nejsou z lingvistického hlediska ničím jiným, než ukázkami negativního transferu dovedeného do „dokonalosti“.

Negativní transfer žel není pouze zdrojem zábavy, ale také řady chyb. V anglickém jazyce se projevuje často ve výslovnosti. Českým studentům takřka vždy působí potíže znělé souhlásky na konci anglických slov: *good* (dobrý) čteme [gu:t] namísto [gu:d], slovo *dog* (pes) čteme [dok] namísto [dog]. Podobně působí nesnáze anglická souhláska *th*, označovaná ve fonetické abecedě symbolem [θ]. Ta se vyslovuje podobně jako české *s*, avšak jazyk se neopírá o horní patro, ale je sevřen mezi zuby. Tato hláska nemá v češtině ekvivalent a řada žáků tak čte například slovo *think* (myslet) jako [sink] nebo [tink] namísto správného [θink].

Negativní interference se projevuje u řady větných struktur. Nejběžnějším příkladem je sloveso *like* (mít rád, líbit se). Naši žáci s oblibou překládají větu: *Já mám rád zmrzlinu. – I have like ice cream. namísto I like ice cream*. Zde působí problém sloveso *mít*, které se v angličtině na rozdíl od češtiny se slovesem *like* nepojí. Sloveso *like* působí interferenční obtíže i tím, že v angličtině je aktivní, zatímco v češtině je zvrtné. Při překladu do češtiny tak musíme zaměnit podmět a přísudek: *I like you. musíme překládat: Líbíš se mi. nikoli: Líbím se ti*.

Jiným příkladem interference je možnost vynechat v české větě podmět: *Jíme*. Žáci mají tendenci tuto větu přeložit do angličtiny také jednoslovně: *Eat*. Toto však není možné, protože angličtina nemá u sloves přípony, které by pomohly určit podmět. Proto musíme v angličtině přidat ke slovesu zájmeno: *We eat*.

Jako poslední příklad negativního transferu uvedeme anglické členy: *a/an; the*. Člen jako slovní druh čeština nezná. Žákům českých škol proto připadají členy zbytečné, matoucí, nechápou jejich funkci ve větách. Raději než členy používají žáci na rozdíl od rodilých mluvčích ve svém vyjadřování ukazovací zájmena *this (tento), that (tamten), these (tito), those (tamti)*, protože to je bližší jejich mateřskému jazyku. Správné užívání členů tak v angličtině patří mezi tu nejobtížnější látku (Swan 1980, s. 64). Velmi obtížně zde lze využít transferu a nezbyvá, než časté opakování a osvojení dlouhodobou praxí.

Nežádoucí role interference je také rozdílná podle toho, ve které fázi výuky k ní dochází. Nejméně škodlivý a prakticky nevyhnutelný je vliv mateřštiny ve fázi výkladu (expozice) nového učiva. Ať je to při výkladu neznámého gramatického jevu, větné struktury nebo slovní zásoby, mateřský jazyk bude hrát velkou roli implicitní (v myslích žáků) i explicitní (ve výkladu učitele). V této fázi je použití mateřštiny nevyhnutelné a dokonce žádoucí. Jiná bude ale situace ve druhé fázi výuky, kdy nám jde o nácvik a fixaci nových poznatků a dovedností. Zde se budeme snažit interferenci a tedy užití mateřštiny omezit na minimum, protože naším cílem je vytvořit v žákově myslí autonomní cizojazyčný systém, který bude využíván ke komunikaci bez zprostředkování mateřským jazykem (Choděra 2013, s. 51).

Interferenci nikdy nelze zcela eliminovat, protože mateřštinu sice můžeme vyhnat ze třídy, ale nikoli z hlav žáků (Ščerba in Hendrych 1988, s. 45). Roli také bude hrát věk žáka. Čím starší žák, tím větší je vliv mateřského jazyka. U starších žáků a u dospělých musíme počítat s tím, že návyky v mateřském jazyce jsou velmi silné a je s nimi nutno počítat ve vyučovacím procesu tím, že budeme vědomě využívat pozitivní jazykový transfer a potlačovat negativní interference (Beneš 1970, s. 189). Zde je ale třeba souhlasit se zastánci přímé metody, že neustálé uplatňování mateřštiny souběžně s cizím jazykem během vyučovací hodiny nežádoucí interferenci výrazně podporuje. Při hodině cizího jazyka je třeba navodit „cizojazyčnou atmosféru“, která bude pomáhat ke spontánnímu vybavování si cizích jazykových prostředků (Beneš 1970, s. 35). Cizí jazyk by měl v běžné hodině znít rozhodně častěji, než mateřština.

1.2.3 Respektování mateřského jazyka

Pokud chceme charakterizovat vhodnou roli mateřského jazyka v cizojazyčné výuce, můžeme vyjít z takřka všeobecného odborného konsenzu, že mateřský jazyk z hlediska žáka vystupuje v cizojazyčné výuce permanentně a na vůli člověka nezávisle. Řízení žákova učení je proto třeba projektovat a provádět tak, aby byl vliv mateřského jazyka potlačen tam, kde se oba jazyky liší, nebo naopak využit tam, kde se shodují (Choděra 2013, s. 122). Jak už jsme si řekli dříve, role mateřštiny je vždy skrytá (implicitní), ale někdy je vhodné, aby byl mateřský jazyk použit explicitně, tedy otevřeně. Choděra (2013, s. 123) uvádí pro použití mateřského jazyka následující obecné zásady:

(1) Explicitní mateřský jazyk je v cizojazyčném vyučování – učení v jistém smyslu minus, svým způsobem je „retardérem“, protože je popřením přirozené podstaty učebního předmětu: v předmětu „cizí jazyk“ zní jiný jazyk než „cizí“.

(2) Explicitní mateřský jazyk jakožto jazyk a metajazyk (teorie jazyka prezentovaná tímž jazykem), odlišný od jazyka vyučovaného, má své oprávnění tehdy a jen tehdy, když cizí jazyk není sám s to efektivně zajistit požadovaný výstup, výkon, výsledek. Jinými slovy: explicitní mateřský jazyk má své oprávnění jen tehdy a tam, je-li jeho přítomnost efektivnější, výhodnější než přítomnost jazyka cizího (což je záležitost aktuálního rozhodování učitele).

(3) Explicitní mateřský jazyk má své odůvodnění v různé míře za různých okolností: (a) z hlediska druhu učební pomůcky (v gramatickém přehledu zaujímá zřetelnější místo než v čítance; učebnice stojí někde uprostřed); (b) z hlediska lokace procesu vyučování – učení (v laboratoři bude mateřský jazyk spíše výjimkou, zatímco v domácí přípravě bude zastoupen daleko výrazněji; třída je v tomto někde uprostřed); (c) z hlediska fáze vyučování – učení (v prezentační fázi bude mateřština frekventovat více než ve fázi fixační, resp. automatizační a implementační, aplikační).

Willisová (1991, s. 14) uvádí následující příklady toho, kdy a proč je v cizojazyčné výuce vhodné využít mateřský jazyk žáků: (1) Vysvětlení významu nových slov, protože v cizím jazyce by to bylo příliš časově náročné; (2) představení cíle hodiny a jednotlivých aktivit, aby žáci s jistotou věděli, co se učí; (3) kontrola, zda žáci porozuměli novému učivu po výkladové fázi hodiny; (4) rozprava nad hlavními myšlenkami čteného textu, ale pouze pokud je cílem zlepšit čtecí dovednosti; (5) žáci dostanou učitelovo svolení k užívání mateřštiny, ale je důležité zdůraznit, kdy je třeba se znovu vrátit k angličtině.

Jak má ale učitel reagovat, když žáci nevhodně a nadbytečně užívají v cizojazyčné hodině mateřský jazyk? K tomu dochází velice často. Žáci s oblibou pokládají učiteli otázky v mateřštině, které ale dokáží nebo by měli dokázat formulovat v cizím jazyce: *Můžu otevřít okno? Jaká stránka?* Dále někteří studenti rádi odpovídají česky na učitelovy anglické otázky: *What did you do yesterday? – Spal.* Na základě praktických zkušeností musíme říci, že je třeba citlivě tyto situace vyhodnotit. Někdy

může jít o projev lenosti, někdy žák zkouší, jaká bude reakce. Někdy může žák odpovědět zcela bezděčně (interference), někdy chce pobavit třídu, jindy se jedná o projev drzosti. Učitel někdy může tento jev přejít bez povšimnutí, jindy pedagogicky využít, nebo žáka pokárat. Vše záleží na situaci, konkrétní fázi výuky a momentálním pedagogickém cíli.

Žáci také při cizojazyčné hodině často hovoří mateřštinou mezi sebou. Někdy je to ve chvíli, kdy je pozornost učitele zaměřena na jiného žáka, nebo přecházejí do češtiny při práci ve skupinách či ve dvojicích, ačkoli úkol je hovořit pouze cizím jazykem. Harmer (2001, s. 131) uvádí několik příčin užití mateřského jazyka v cizojazyčné hodině. Někdy je použití mateřského jazyka dáno charakterem samotné výukové aktivity. Pokud například požádáme začátečníky, aby vedli v angličtině diskusi o globálním oteplování, žádáme od nich něco, čeho nejsou jazykově schopní. Pokud chtějí něco k tématu říci, nezbývá jim, než využít mateřštinu. V tomto případě se těžko můžeme na studenty zlobit, protože jde o pedagogickou chybu učitele.

Dále studenti používají mateřštinu proto, že je to pro ně zcela přirozená věc. Začátečníci a mírně pokročilí studenti používají překlad, aniž by si toho byli vědomi. Snaží se proniknout do nového jazykového světa pomocí jazykového světa, který už znají. To je zcela přirozený vývojový proces a není na něm nic špatného.

Studenti přirozeně používají mateřský jazyk také z „pedagogických důvodů“, to je, když jeden druhému něco vysvětluje. A příčinou nadužívání mateřštiny může být sám učitel. K tomu dochází tehdy, když pedagog sám mateřský jazyk v hodině nadměrně používá a dává tak studentům špatný příklad. Studenti se pak cítí svobodní k užívání mateřského jazyka. Učitel by si měl uvědomovat, jaký příklad žákům dává.

V neposlední řadě je také třeba vzít v úvahu různé učební styly žáků. Někteří žáci používají už od počátku převážně cílový jazyk, zatímco jiní se potřebují častěji vracet k mateřštině. Harmer (2001, s. 131) nepovažuje úplné vyloučení mateřského jazyka z výuky, požadované ortodoxními zastánci přímé metody, za rozumný požadavek. Uvádí několik příkladů oprávněného užití mateřštiny: vysvětlování gramatiky, kontrola porozumění, zadávání instrukcí, vysvětlení metodologie výuky, kontrola smyslu. Nicméně cizojazyčná promluva učitele je pro žáky základním „srozumitelným vstupem“ a proto by měl učitel v hodině hovořit cizím jazykem, co nejvíce to jen bude možné.

Jakým způsobem může učitel pomoci žákům užívat v hodině cizí jazyk a zároveň respektovat mateřštinu? Zde jsou Harmerovy praktické rady (Harmer 2001, s. 131 – 132):

(1) Nastavme jasná pravidla. Žáci by měli vědět, kdy je užití mateřštiny povoleno a kdy ne. Studenti by měli vědět, (a) kdy je mateřština zcela v pořádku, (b) kdy může být v omezené míře tolerována, a (c) kdy je zcela nepřijatelná. Je nutné, aby učitel byl v tomto sám důsledný, jinak nemá šanci na úspěch.

(2) Vybírejte přiměřené úkoly. Měli bychom žákům zadávat takové úkoly, které jsou na svojí úrovni schopni v cizím jazyce zvládnout. Úkoly mohou být pro žáky výzvou, mohu být *kousek za* (vzpomeňme na Krashenovo *little beyond*) jejich aktuální jazykovou schopností, ale nesmí být nesplnitelné.

(3) Vytvořme cizojazyčnou atmosféru. Snažme se udělat cílový jazyk jazykem třídy a výuky, nejen předmětem zkoumání. Můžeme například poangličtit jména žáků. Zvýšíme tak šanci, že žáci přijmou cizojazyčnou atmosféru za svou.

(4) Přesvědčujeme žáky a používejme pobídky. Učitelé po celém světě tráví velkou část svého času tím, že obcházejí třídu a opakovaně říkají žákům věty typu: *Please, speak English!* nebo *Don't speak Czech!* atd. Pokud to nepomůže, můžeme zastavit aktivitu a vysvětlit studentům, že používání češtiny je problém. Někdy to pomůže k tomu, aby se žáci vrátili k aktivitě s novým rozhodnutím. Také je možné domluvit se žáky „tresty“ nebo „pokuty“ za užití češtiny při mluvních cvičeních, rozhovorech apod. Přitom je ale dobré zachovat pozitivní a přátelskou učební atmosféru a mít pro užití mateřštiny pochopení, stejně jako trpělivost při jejím důsledném vykořeňování z určitých částí hodiny a určitého druhu aktivit, kde by mateřština působila nežádoucí interferenci nebo úplně zastavila učební proces.

Zajímavý podnět ve své diplomové práci přinesla Koucká (2007, s. 53). Tématem jejího výzkumu byla právě role češtiny při hodinách angličtiny. Autorka vycházela z předpokladu, že „*systematické používání cílového jazyka ve výuce s minimální rolí jazyka mateřského, podporuje žáky v jednoznačném osvojení si cílového jazyka*“ (Koucká 2007, s. 3). Tedy byla zastánkyní přímé metody. Následně provedla výzkum, při kterém pořizovala videonahrávky sebe a svých spolužáků při hodinách angličtiny na školách v rámci vysokoškolské praxe. Tyto nahrávky pak studentka vyhodnocovala z hlediska toho, jak velký podíl měla v hodinách komunikace v češtině a angličtině. Její závěr je velice zajímavý: „*Po zhlédnutí prvního videozáznamu jsem s údivem zjistila, že i já sama jakožto začínající učitelka, používám*

mateřský jazyk ve velké míře, což ovlivnilo můj názor natolik, že jsem se tímto tématem rozhodla dále zabývat i ve své diplomové práci...“

Nás tento závěr po studiu odborných zdrojů nepřekvapuje. Je ovšem otázkou, zda mezi naší odbornou veřejností a při přípravě budoucích učitelů jazyků nepřetrvává jakýsi skrytý obdiv k přímé metodě jakožto ideálu výuky, zatímco praxe a odborná literatura hovoří jednoznačně ve prospěch účelného využívání mateřštiny při vyučování cizího jazyka.

1.3 Organizace výuky

V této kapitole se podrobněji zaměříme na roli mateřského jazyka v jednotlivých fázích výuky, jinými slovy v různých částech vyučovací lekce. Shrňme tak dosavadní zjištění a postoupíme směrem k jejich aplikaci v konkrétní vyučovací jednotce.

Každá vyučovací jednotka má určitou strukturu, která je dána především cílem konkrétní hodiny. Strukturu hodiny můžeme charakterizovat jako posloupnost jednotlivých úloh a cvičení, prostřednictvím kterých učitel řídí učební činnosti žáků. Činitelem, který strukturu určuje, je tedy sám učitel. Nelze přitom předpokládat, že existuje jedna standardní struktura vyučovací hodiny cizího jazyka, která by mohla naplnit všechny požadované funkce (Hendrych, aj. 1988, s. 291). Je třeba tvořivého přístupu učitele.

Struktura hodiny cizího jazyka je v rámci školního kurikula specifická. V řadě tzv. naukových předmětů žáci získávají především *vědomosti*, ale hodina cizího jazyka je změřena na *výcvik v praktickém užívání jazyka*, na *dovednosti*. Jinými slovy, v cizojazyčné hodině se neučíme *o* jazyku, ale učíme se jazyk sám. Tím je dán základní požadavek na vysoce aktivní účast žáků na vyučování (poslech, mluvení, četba, psaní), požadavek na vedení hodiny převážně v cizím jazyce a omezení užívání mateřského jazyka jen na případy, kdy je to nutné z hlediska efektivity učebního procesu. V literatuře i školské praxi se můžeme setkat se třemi základními *typy vyučovacích hodin* (Beneš 1970, s. 204): (1) hodina, v níž se *objasňuje* nové učivo; (2) hodina, v níž se učivo *prohluhuje* a procvičuje; (3) hodina, v níž se učivo *opakuje*, prověřuje a shrnuje do větších celků.

Pouze výjimečně se stává, že by se reálné hodiny vyskytovaly v čisté podobě podle uvedené typologie. Nicméně dochází k tomu například při vysvětlování zvláště obtížné nové látky, v angličtině je to třeba *present perfect tense*, (typ 1); dále při

nácviku složitějších cizojazyčných rozhovorů nebo scének, tzv. *role play* (typ 2); a také při periodickém prověřování osvojení učiva formou delších písemných testů, tzv. *unit tests* a *revision tests*, které žákům zpravidla zaberou celou vyučovací hodinu (typ 3).

Nicméně, z pedagogického hlediska je nejvýhodnější, aby většina vyučovacích hodin byla komplexních a aby jednotlivé lekce obsahovaly všechny tři složky (výklad, upevňování, opakování), a to v takovém poměru, který je vhodný dle zvážení učitele vzhledem ke konkrétní výukové situaci a také vzhledem k zasazení dané lekce do větších učebních celků (téma, lekce). Zkušenost učitele se projeví i v tom, že při rozhodování o typu hodiny dokáže komplexně zhodnotit momentální edukační realitu. Někdy je na místě přihlédnout k ostatním předmětům a školním aktivitám v rámci daného dne nebo týdne, zohlednit momentální dispozice žáků. Nebude například vhodné zahájit výklad nové látky v pátek odpoledne po návratu třídy z divadelního představení, stejně jako zadání velkého opakovacího testu, jestliže žáci předchozí hodinu absolvovali čtvrtletní písemnou práci z matematiky. Pro výklad nové látky využijeme vzhledem k unavitelnosti žáků raději lekce zařazené v rozvrhu do ranních hodin, v odpoledních volíme raději opakování a procvičování.

Na komplexnost je také třeba dbát vzhledem ke všem jazykovým složkám (výslovnost, slovní zásoba, gramatika, pravopis), ale také ke všem čtyřem základním jazykovým dovednostem: poslech, mluvení, čtení, psaní. V běžné vyučovací hodině by měly být vyváženě procvičeny a uplatněny všechny jazykové složky a dovednosti, i když opět je možné, aby jedné z nich byla věnována větší pozornost než ostatním vzhledem k aktuální potřebě a krátkodobému výukovému cíli.

Hendrych (1988 s. 294) považuje tuto Benešem uváděnou typologii (hodiny výkladové, prohlubovací a upevňovací) za překonanou, například právě z důvodu nemožnosti striktně rozlišit výklad od nácviku. Namísto toho rozlišuje typy hodin na (1) hodiny věnované rozvíjení jedné nebo několika komplexních řečových dovedností; (2) hodiny, jejichž těžištěm je osvojování určitého úseku učiva z oblasti jazykových prostředků se zaměřením na jejich užívání v řeči; (3) hodiny smíšené, v nichž jde o kombinaci obou předchozích metod. Žel Hendrych nikde uvedenou typologii blíže nevysvětluje ani neuvádí konkrétní příklady a tak nám zůstává poněkud záhadou, co přesně zde měl autor na mysli.

Zdá se, že anglofonní odborníci se soustředí zejména na praxi a že na teoretické rozlišování typů vyučovacích hodin spíše rezignovali. Harmer (2001, s. 311) tak hovoří o třech přístupech učitelů. První nazývá *stezka džunglí (jungle path)*. Při tomto přístupu

jde učitel do hodiny vědomě nepřipraven a netuší, co hodna přinese. Její náplň vystaví až na základě toho, co přinese konverzace s žáky a jaké potřeby se ukáží. Máme za to, že někdy, velmi výjimečně, je tento přístup na místě. Občas je opravdu třeba věnovat pozornost tomu, co žáky skutečně trápí, co potřebují vědět, čemu nerozumí. Pro učitele může být někdy obtížné vžít se do situace žáka a odhadnout, kde se žák se svou úrovní vědomostí a dovedností nachází. Žáka někdy trápí úplně jiné otázky, než se učitel domnívá, že by ho trápit měly.

Na opačném pólu je dle Harmera detailní formální plán hodiny, s přesným uvedením toho co, kdy a proč bude učitel dělat. Často je takový plán vypracován z toho důvodu, že učitel má být v hodině kontrolován (hospitace), nebo že to po něm vyžadují jeho nadřízení. Většina učitelů je pak někde uprostřed těchto dvou pólů a jdou tzv. *širokou chodbou (vague corridor plan)*: znají směr a cíl hodiny, ale jsou schopní flexibilně reagovat na aktuální situaci a potřeby.

1.3.1 Struktura vyučovací hodiny

Komplexní vyučovací hodina v tradičním pojetí se zpravidla skládá z těchto částí (Beneš 1970, s. 205): (1) organizace počátku práce; (2) prověření domácí úlohy; (3) opakování probraného učiva; (4) podání nového učiva; (5) nácvik nového učiva; (6) zadání domácího úkolu; (7) závěr. Jak vidíme, Beneš předkládá zcela klasickou stavbu vyučovací hodiny cizího jazyka v české škole. Vyjdeme z předpokladu, že ne vše tradiční je třeba zavrhnout. Tato stavba má svoji logiku a proto se podíváme na jednotlivé části vyučovací hodiny blíže.

(1) *Organizace počátku práce* je pro učitele dobrou příležitostí, jak v hodině hned od začátku nastavit cizojazyčnou atmosféru (Beneš 1970, s. 202; Harmer 2001, s. 132). Učitel žáky pozdraví v cizím jazyce, oni jeho pozdrav opětvují, je možno provést kontrolu docházky v cizím jazyce, zápis data apod. Je také možno zařadit na začátek krátkou básničku, říkanku, píseň pro navození pozitivní a radostné nálady. V této fázi se uplatní fráze a věty, které mohou obsahovat žákům dosud neznámé gramatické jevy, nicméně smysl sdělení je zcela zřejmý ze situace a pravidelného opakování. Domníváme se, že je vhodné záměrně po určitý časový úsek používat konstantních promluv a frází, a tyto neměnit, než budou žákům zcela vštípeny do povědomí. S přibývajícím složitostí učiva je možné tyto fráze modifikovat (např. *Open the window, please. – Could you open the window, please? – Would you mind opening the window?*)

(2) *Prověření domácího úkolu* zpravidla probíhá formou společné práce celé třídy. I tato část může probíhat z velké části cizojazyčně, včetně kontroly, kdo úkol nevypracoval a ukládání sankcí. Český jazyk uplatníme pouze při vysvětlení nejasností a obtíží, se kterými si žáci nedokázali doma sami poradit.

(3) *Opakování učiva*, které obvykle po kontrole domácího úkolu následuje, bývá prováděno formou orientačního frontálního zkoušení (učitel komunikuje s celou třídou, vyvolává jednotlivé žáky), ale může být realizováno i formou individuálního klasifikovaného zkoušení (jeden žák u tabule, ostatní poslouchají). Otázku použití mateřštiny nebo cílového jazyka Beneš přímo neřeší, ale dle našeho názoru by měla být tato část hodiny vedena pokud možno v cílovém jazyce, aby se v maximálně možné míře v myslích žáků aktivizoval cizojazyčný jazykový systém. Je ale možno i využít překladovou metodu opakování.

(4) *Podání nového učiva*, jak jsme si již ukázali v předchozích kapitolách, je předmětem různých pedagogických názorů a přístupů. Právě zde se v plné míře uplatní pohyb po dvou pomyslných osách, o kterých jsme hovořili výše: překládat vše – nepřekládat nic; nejdříve pochopit – nejdříve prožít (viz obr. 1). Při výkladu nového učiva můžeme postupovat *induktivně*, kdy necháme žáky nejdříve *empiricky* zakusit nový jev a teprve potom přijít s jeho vysvětlením. Jindy můžeme zvolit metodu *dedukce*: nejdříve žáky teoreticky, *racionálně* seznámit s novou strukturou a pak ji aplikovat v praxi.

Je třeba si uvědomit, že ani jeden z principů nelze využít absolutně. V reálných myšlenkových procesech, stejně jako v edukační praxi, se indukce a dedukce neustále prolínají v takřka nerozdělitelném klubku. Učitel zaníceně ukazuje příklady nového jevu (indukce), a vzápětí, prakticky zároveň s tím vysvětluje princip (dedukce). Ve výuce jazyků není možné abstraktně vysvětlovat gramatické principy, aniž bychom uvedli konkrétní příklady jejich použití. Toto nedělala ostatně ani racionalistická gramaticko-překladová metoda, protože i ta pracovala s reálnými texty, nikoli s abstraktními koncepty. Stejně tak není možné žáky pouze novému jevu vystavit a čekat, až ze zkušenosti induktivně přijdou na gramatické zákonitosti sami, zcela bez pomoci učitele.

Čistá indukce je v cizojazyčné školní výuce utopií. Aby mohla fungovat, byla by nutná mnohonásobně větší expozice žáka cizímu jazyku, než můžeme v běžném vyučování zajistit. Takovou expozici zajistí ve skutečnosti jen a pouze dlouhodobý pobyt v cizojazyčném prostředí, jakým je např. práce nebo studium zahraničí. Je-li člověk tzv. „hrozen do vody“ a musí se dlouhodobě komunikačně obstat v cizojazyčném

prostředí, pak získá potřebné jazykové kompetence prakticky každý, bez ohledu na specifické poruchy učení, jazykové nadání nebo výši IQ. To ale není situace školní výuky a proto přinášet tento argument do našeho diskursu není příliš užitečné.

Role mateřštiny ve vysvětlování nové jazykové látky je nezastupitelná. Na základě provedeného studia odborné literatury si dovolíme vyslovit závěr, že mezi odborníky na problematiku výuky cizích jazyků panuje takřka stoprocentní shoda v tom, že jestli má mateřský jazyk v cizojazyčném vyučování někde své opodstatněné místo, pak je to právě v této fázi výuky, to je ve fázi expozice nového učiva. Bylo by nerozumné a neekonomické, stejně jako odborně zpozdilé, snažit se mateřský jazyk z této fáze výuky vyloučit.

Než opustíme otázku výkladu nového učiva, připomeneme si, že v cizojazyčné výuce jsou cílem praktické dovednosti žáků, zatímco vědomosti jsou spíše prostředkem k tomuto cíli. To znamená, že ani ten nejlepší a nejpodrobnější výklad nového učiva nemůže zajistit jeho skutečné osvojení. Výklad má žákům podat dostatečné, ale stručné vědomosti, které jsou nutné k získání příslušných dovedností a návyků v dalším průběhu vyučování. Nejdůležitější při cizojazyčné výuce je najít vhodný způsob prezentace, podání nového učiva; jeho výklad je přitom jen doprovodnou složkou (Beneš 1970, s. 2006).

(5) *Nácvik* přímo navazuje na podání učiva a je nejdůležitější a obvykle také časově nejdelší částí vyučovací hodiny. K nácviku slouží nejrůznější typy cvičení, které by měly být pestré a všestranné, abychom udrželi zájem žáků a procvičili učivo ze všech stránek. Cílem nácviku je dosáhnout osvojení a zautomatizovaného používání nových jazykových prostředků. Nácvik by měl pokrývat poslech, mluvení, čtení i psaní. V hodinách probíhá nácvik ústně a snažíme se o co největší a co nejaktivnější zapojení všech žáků. V této fázi jednoznačně preferujeme užívání cílového jazyka a snažíme se o důsledné vyloučení mateřštiny.

(6) *Zadání domácího úkolu* je neodmyslitelnou součástí běžné výukové praxe. Obvyklé jsou písemné domácí úkoly v tzv. pracovních sešitech, které doplňují používané učebnice (*workbooks, activity books*). Méně využívané jsou samostatné písemné projevy žáka (text na dané téma v angličtině, popřípadě překlad apod.) Další možností je zadávání tematických referátů, projektů apod. Ze zkušenosti můžeme říci, že domácí úkoly patří k osvědčeným výukovým prostředkům. Ve výuce cizích jazyků jsou hojně využívány a jejich přínos je v tom, že zvyšují žákovu expozici cílovému jazyku a přinášejí cizí jazyk do žákova domácího prostředí, kde je dominantně obklopen

mateřtinou. Z praxe můžeme říci, že rodiče domácí úkoly ve valné většině vítají a dokonce učitele k jejich zadávání nezřídka povzbuzují, protože vnímají nedostatek povinností a přemíru nevyužitého volného času svých dětí.

(7) *Závěr* je poslední fází výuky, ke které v praxi často dochází až v momentu, kdy učitele vyruší zvonění. Žáci obvykle vyrušení nejsou, protože zvonění už dlouho toužebně očekávají. V této fázi, zvláště pokud je poznamenána časovou tísní, můžeme mateřský jazyk opět využít a připomenout žákům požadavky a úkoly, které mají do příští lekce splnit, popřípadě je upozornit, na co se mají v příští lekci připravit. Je dobré také zrekapitulovat učivo a máme-li času dostatek, můžeme v této fázi zařadit hru, písničku nebo jinou zábavnou aktivitu v cílovém jazyce.

Hendrych (1988, s. 292 – 293) rozděluje hodinu pouze na tři hlavní části: (1) *Úvodní část*, obsahující mimo jiné organizační přípravu, navození cizojazyčné atmosféry, motivace žáků; (2) *základní (ústřední)* část obsahující například rozvíjení dovednosti čtení, opakování výslovnosti, nácvik poslechu, opakování slovní zásoby a rozvíjení ústního projevu; (3) *závěrečná část*, která hodinu shrnuje a obsahuje zadání domácího úkolu. Ohledně kontroly a zadání domácího úkolu zastává Hendrych názor, že toto může být učiněno kdykoli během hodiny, kdy to bude vhodné v souvislosti s probíraným učivem.

Choděra (2013, s. 134) uvádí čtyři základní fáze výuky jazyků: (1) Expozice učiva (u učitele jde o jeho prezentaci, u žáka o příjem); (2) fixace učiva (u učitele i žáka jde o nácvik na úrovni návyků); (3) implementace, aplikace učiva (u učitele i žáka jde o nácvik do úrovně sekundárních dovedností); (4) kontrola. Choděra poznamenává, že tyto fáze v čisté podobě neexistují. V praxi se vždy částečně prolínají a překrývají.

1.3.2 Překlad

Otázka role mateřského jazyka je úzce spojena s problematikou překladu. Jakou roli, pokud vůbec nějakou, má překlad ve výuce hrát? Jak jsme již opakovaně uvedli, mateřský jazyk v implicitní (skryté) i explicitní (otevřené) formě nelze z vyučování zcela odstranit a nemělo by to být ani naším cílem, protože mateřský jazyk není při výuce jen překážkou, ale i pomocníkem. Překlad v pravém slova smyslu je ale samostatná kapitola, samostatný druh jazykové dovednosti.

Překlad je definován jako převod sdělení z jednoho jazyka do druhého, a to s maximálně možným zachováním obsahové informace i stylistického zabarvení

(Hendrych 1988, s. 246). Je zřejmé, že tento druh „opravdového“ překladu je záležitostí až vysokoškolské úrovně jazykových znalostí. Překlad jako takový nepatří mezi cílové dovednosti žáků základní školy. Nicméně překlad jako didaktický prostředek zde své místo má. Jednak žákům poslouží k uvědomování si podobností a rozdílností jazyků, kdy sami žáci prožívají realitu pozitivního i negativního jazykového transferu: něco lze přeložit doslovně, něco nikoli. Druhá důležitá funkce překladu je funkce kontrolní, protože překlad velice přesně ukáže, do jaké míry si žáci osvojili novou slovní zásobu a gramatiku.

Při vyučovacím procesu se setkáváme se specifickým druhem tzv. *vnitřního překládání* (Beneš 1970, s. 183). Žáci nevnímají a nechápou podněty z cizího jazyka přímo, ale v duchu si je převádějí do mateřského jazyka. Stejně tak je tomu v případě, že mají vyprodukovat cizojazyčný ústní nebo písemný projev. I v tomto případě dochází k tomu, že žák si nejprve formuluje obsah sdělení česky a teprve potom ho překládá. Toto je typické zejména v počátečních stádiích znalosti cizího jazyka. Nemůžeme tomuto jevu zcela zabránit, ale je třeba organizovat výuku a vést žáky tak, aby se učili reagovat a vyjadřovat přímo v cílovém jazyce bez záměrného a vědomého zprostředkování skrze mateřštinu. Důvod je ten, že vnitřní překládání je funkčně neekonomické a výrazně zpomaluje komunikaci. Vnitřní překládání je též velmi náchylné na negativní interference, tedy na přenášení nežádoucích jazykových struktur z mateřského do cílového jazyka. Odpadá ale většinou až tehdy, když jsou nové návyky dostatečně zafixované.

Schopnost překládat je samostatná, vysoce komplexní dovednost *sui generis*, svého druhu, odlišná od ostatních jazykových funkcí. K dobrému překladu je potřeba nejen dostatečná znalost obou jazyků, ale také cvik a nadání. Schopnost překladu nelze ztotožnit s kteroukoli ze čtyř základních jazykových dovedností – poslechem, mluvením, čtením, psaním (Beneš 1970, s. 183). Mohli bychom ho označit za dovednost pátou. Řečeno sportovní terminologií, překlad je zcela samostatná jazyková disciplína.

Rozlišujeme dva základní druhy překladu – *překládání do mateřského jazyka* a *překládání do cizího jazyka*. Překlad do cizího jazyka je obtížnější, než překlad z cizího jazyka do mateřského a měli bychom mít při něm mít na žáky podstatně nižší požadavky. Naopak, překlad z cílového jazyka do mateřštiny je možno s úspěchem využívat, ale ne s cílem vytvořit hodnotný český text, ale prověřit správné porozumění textu cizojazyčnému. Ústní překlad cizojazyčného textu je nejrychlejší a nejbezpečnější

kontrolou porozumění. Nemusíme mít přitom obavy z transferu, nejde nám o češtinářsky vybroušené vyjadřování. Máme za to, že případné nedostatky v češtině způsobené anglickou interferencí, např. slovosled podle anglického originálu nebo zbytečné vyjadřování podmětu (*On jde. - Jde.*) můžeme v rámci plynulosti hodiny tolerovat. Naopak Beneš (1970, s. 186) se domnívá, že překlad do mateřského jazyka by měl být přesný, protože to má velkou výchovnou a vzdělávací hodnotu a vede k hlubšímu poznání a jemnějšímu ovládnutí mateřského jazyka.

Ústní forma překladu, tlumočení, na základní škole uplatnění téměř nenajde. Výjimku může tvořit snad jen přítomnost rodilého mluvčího v hodině ve vyšších ročnících, kdy výborný žák může v některých případech přijmout roli tlumočnicka mezi cizincem a zbytkem třídy. Neměl by však být k této roli donucen. Tlumočení je ze své podstaty poměrně stresující činnost a vyžaduje vedle dobré jazykové znalosti také psychickou odolnost. Tlumočnick si musí umět poradit i tehdy, když si není jistý, že porozuměl mluvčímu úplně přesně. Je nutné, aby řekl alespoň něco a v případě omylu svoji původní informaci doplnit, korigovat nebo přešel. Pozice „tlumočnicka“ také daného žáka vyděluje ze skupiny třídy a staví jej do poněkud nadřazené role, což může být problémem. Je proto potřeba tento postup při výuce důkladně zvážit a pozorně reflektovat jeho průběh.

1.3.3 Slovní zásoba

Do oblasti domácích úkolů, respektive domácí přípravy, patří i neprávem opomíjená oblast, která je ale zcela klíčová pro pokrok v osvojování cizího jazyka. Touto oblastí je *získávání nové slovní zásoby*, lidově řečeno „učení slovíček.“ Pro pokrok v osvojování si cizího jazyka je rozšiřování slovní zásoby tím, čím je pro stavbu domu přisun cihel. Je to zcela nutná a nezbytná podmínka, bez níž nelze o pokroku vůbec hovořit. Dobré zvládnutí dostatečné slovní zásoby má v běžných cizojazyčných situacích z hlediska komunikační úspěšnosti vyšší důležitost, než správné užívání gramatických struktur. Je to obecná zkušenost: známe-li potřebná „slovíčka“, nepotřebujeme gramatiku na to, abychom se zeptali na cestu, našli si nocleh, koupili jídlo, dokonce vyjádřili základní názory, emoce, postoje atd. Opačně to říci nelze. Izolovaná gramatika sdělovací potenciál nemá.

Důrazem na slovní zásobu nechceme v žádném případě snížit důležitost správného užívání gramatiky ani význam její výuky. Chceme ale ilustrovat fakt, že

slovní zásoba je v cizojazyčné výuce mimořádně důležitá. Žel, pedagogická praxe tomu ne vždy odpovídá. Osvojování nové slovní zásoby totiž u většiny žáků probíhá samostatně v rámci domácí přípravy. Expozice novému výrazivu během vyučování drtivě většině žáků nestačí a je třeba, aby si nová slova fixovali vědomou samostatnou přípravou. Může se jednat o opakované čtení učebních textů, ale nejčastější je použití slovníčků, ať už si je žáci tvoří pod vedením učitele sami, nebo jsou součástí používaných učebnic. Učení slovíček je náročná, nepopulární, únavná činnost. Mnoho je těch, kteří se jí vyhýbají, a jen velmi málo studentů se učí slovíčka pravidelně. Kde bychom s úrovní cizích jazyků na našich školách byli, kdyby se každý žák alespoň deset minut denně učil nová slovíčka? Učitel si jen smutně povzdechne.

Proces, při kterém si osvojujeme význam pro nás do té doby neznámého cizojazyčného výrazu, se nazývá *sémantizace*. Ta probíhá v zásadě třemi způsoby (Hendrych, aj. 1988, s. 134 – 135): (1) znázornění; (2) *sémantizace v cizím jazyce*; (3) *sémantizace v mateřském jazyce*.

(1) Znázornění znamená, že žákům ukážeme přímo předmět nebo obrázek předmětu, který nový výraz označuje. Je to výhodné zejména v začátcích výuky. Na první pohled se jeví jako, výhoda, že se obejdeme bez mateřštiny, ale průzkumy ukázaly, že žáci si stejně uvědomují ekvivalent ve své mateřštině (Hendrych, aj. 1988, s. 134). S postupným rozšiřováním slovní zásoby ztrácí tento způsob na významu z důvodu časové náročnosti a obtížného znázornění složitějších konceptů a abstraktních slov.

Metodu znázornění využívají některé podpůrné výukové programy jako například český program *Jazyky bez bariér* ing. Dagmar Rýdlové (www.jazykybezbarier.cz). Obrázek zde doplňuje anglické slovo a jeho český ekvivalent. Přitom daný obrázek není vždy přesným ekvivalentem slova, ale někdy je jen zástupným zobrazením, symbolem, asociací apod. Autor ve své bakalářské práci zkoumal užitečnost tohoto programu při osvojování nové slovní zásoby u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Bylo zjištěno, že většině z nich tato metoda pomáhá při zapamatování významu nových cizojazyčných slov (Šťastný 2016, s. 45). Metoda *Jazyky bez bariér* ale není čistým znázorněním, protože využívá také *sémantizaci pomocí mateřského jazyka*.

(2) *Sémantizace v cizím jazyce* probíhá buď pomocí kontextu, ve kterém se nový výraz v cizojazyčné větě nebo frázi vyskytuje, nebo pomocí jeho vysvětlení (opisem, protikladem apod.) pomocí cizího jazyka. Výhodou je fixace cizího jazyka jako

autonomního jazykového systému bez interference mateřštiny a také opakování již známé slovní zásoby. Nevýhodnou je zpravidla časová náročnost (Hendrych, aj. 1988, s. 135).

(3) *Sémantizace pomocí mateřského jazyka* je nejobvyklejší způsob osvojování nové slovní zásoby. Jde vlastně o překlad nového výrazu do mateřštiny a následné učení se pomocí slovníčku. Slovníčky v případě anglického jazyka bývají tří sloupcové: anglické slovo – výslovnost – české slovo. Výrazným zdokonalením je přidání dalšího sloupečku, ve kterém poznamenejeme cizojazyčný kontext (část věty, slovní spojení, frázi), v němž jsme se s novým výrazem setkali (Hendrych, aj. 1988, s. 135).

Role mateřského jazyka v osvojování cizí zásoby je tedy dvojitá: *implicitní* (skrytá, neuvědomělá) a *explicitní* (otevřená, vědomě užívaná). Při osvojování nového výraziva se uplatní jak pozitivní mezijazykový transfer, tak i negativní mezijazyková interference. Volíme proto metody, které odpovídají úrovni žáka, charakteru učiva, materiálním, časovým a dalším možnostem žáka a také jeho individuálnímu učebnímu stylu. Neměli bychom také zapomínat na často opomíjený *princip jedné obtížnosti*, který je zvláště důležitý zohledňovat u slabších žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

„Platí zde však jedno zlaté pravidlo: *nácvik nové slovní zásoby je úspěšný tehdy, uskutečňuje-li se na pozadí staré, dříve probrané gramatiky (což platí i naopak). J. A. Komenský řekl, že kdo chytá dva zajíce, nechytí ani jednoho.*“ (Choděra 2013, s. 142)

1.4 Řečové dovednosti

Jaké jsou vlastně cíle jazykového vyučování? Můžeme říci, že je to „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem“ (Beneš 1970, s. 117). Jedná se o osvojení souboru určitých *řečových dovedností*, pro které je v současném odborném diskursu rozšířen termín *kompetence*. Toto označení zavedl v 60. letech N. Chomsky a D. Hymes je později rozšířil na *komunikační kompetence* (*communicative competence*) (Stuchlíková, Janík 2015, s. 78). V zásadě jde o schopnost úspěšné komunikace v cizím jazyce a k ní jsou potřeba čtyři základní řečové dovednosti (language skills): (1) poslech; (2) mluvení; (3) čtení; (4) psaní. Podle základních kategorií *mluvená řeč – psaná řeč; produkce* (výdej informace, aktivita) – *percepce* (příjem informace) můžeme základní řečové dovednosti uspořádat do přehledné tabulky (Beneš 1970, s. 117; Choděra 2013, s. 76).

Tabulka 1: Řečové dovednosti

	mluvená řeč	psaná řeč
produkce (výdej informace)	mluvení	psaní
percepce (příjem informace)	poslech	čtení

1.4.1 Poslech

(1) Poslech cizojazyčného projevu je řečová dovednost umožňující člověku vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu (Hendrych, aj. 1988, s. 187). Tato dovednost zahrnuje dvě složky: (a) sluchové vnímání zvukové podoby projevu; (b) pochopení obsahu projevu. Tyto dvě složky nelze v efektivní komunikaci oddělit, a proto někdy hovoříme o *poslechu s porozuměním* (*listening comprehension*). Poslech má zcela zásadní význam pro jazykovou komunikaci, protože sluchem vnímáme jak projev komunikačního partnera, tak i svůj vlastní ústní projev, který můžeme díky sluchu korigovat. Zatímco v minulosti se lidé v domácím prostředí

setkávali s cizím jazykem nejvíce v jeho psané formě (u nás například s anglickým jazykem v předrevolučním období), dnes již tomu tak není, a to především díky internetu a s ním spojené dostupnosti cizojazyčných audiovizuálních děl všech druhů: filmy, písničky, videa, hry atd.

Poslech může mít dvě základní formy: (a) *přímý* a (b) *nepřímý*. O přímém poslechu hovoříme tehdy, jestliže mluvčího máme na doslech, hovoříme s ním „z očí do očí“. Při tomto druhu poslechu vnímáme i mimojazykové komunikační prostředky. Nevýhodou přímého poslechu je nemožnost sdělení opakovat, pokud o to mluvčího vysloveně nepožádáme. Nepřímý poslech je poslech nahrávek. Jedná se typicky o nahrávky k učebnicím a jazykovým kurzům, ale můžeme sem zařadit i sledování filmů, poslech hudby apod.

Z hlediska míry porozumění rozdělujeme poslech na *přesný* a *přibližný*. V případě přesného překladu jde o naprosté porozumění všem detailům sdělení, zatímco u přibližného překladu postačí porozumění hlavnímu obsahu sdělení. V cizojazyčné výuce využíváme obou typů poslechu. Někdy volíme takový postup, že nahrávka je pouštěna opakovaně a žáci se opakovaným poslechem dostávají od přibližného porozumění až k přesnému, ať už díky pouhému opakování nahrávky, nebo i pomocí učitele či spolužáků.

Choděra (2013, s. 76) uvádí poněkud detailnější členění a to na poslech (a) *orientační*, při kterém se rozhodujeme, zde bude v poslechu pokračovat s ohledem na náš zájem o dané téma; (b) *selektivní*, při kterém se soustředíme jen na předem dané otázky; co je přesahuje, není předmětem pozornosti; (c) *kurzorický*, letmý, který se zaměřuje jen na hlavní a podstatné informace; (d) *totální*, intenzivní, detailní poslech.

Poslech má v cizojazyčné výuce zcela nezastupitelnou roli. Hlavním a dominantním zdrojem pro poslech žáků je a má být cizojazyčný projev učitele. Ač nejsme zastánci přímé metody a oceňujeme přínos mateřštiny pro cizojazyčnou výuku, zastáváme přesvědčení, že mluvený projev učitele v cizím jazyce by měl v běžné hodině cizího jazyka jednoznačně dominovat. Dalším zdrojem poslechu jsou nahrávky a poslechová cvičení, které dnes všechny používané učebnice běžně obsahují. Poslechová cvičení bývají i standardní součástí souhrnných písemných testů (*unit test*, *revision test*). V neposlední řadě jsou k poslechovým cvičením využívány cizojazyčná audiovizuální a hudební díla.

Harmer (2001, s. 228) rozlišuje ještě jiné dva druhy poslechu podle zcela odlišného kritéria: *extenzivní poslech* (*extensive listening*) a *intenzivní poslech* (*intensive*

listening). Extenzivním poslechem označuje poslech, který žáci praktikují sami mimo čas výuky. Může to být jejich zcela vlastní a spontánní aktivita, ale může být také podporována učitelem a různým způsobem využívána a oceněna při výuce. Intenzivním poslechem je označen poslech probíhající ve třídě pod vedením učitele s jasně danou strukturou a cílem. Velkou výhodou poslechu nahrávek je to, že si žáci zvykají na jiné tóny hlasu, intonace a výslovnosti, než užívá jejich učitel (Harmer 2001, s. 229).

Pro nás, s ohledem na zaměření naší práce na žáky se specifickými poruchami učení, bude zajímavé uvést hlavní důvody, pro které může poslech činit žákům potíže (Hendrych, aj. 1988, s. 196 – 197): (1) porucha sluchu, nedoslýchavost; (2) porucha jemnosti sluchu (v současné terminologii „porucha sluchové diferenciací“); (3) méně vyvinutá auditivní verbální paměť; (4) nesoustředěnost, nepozornost; (5) žákova nesprávná výslovnost; (6) nižší nadání žáka pro osvojování cizího jazyka.

Kromě nedoslýchavosti se všechny tyto faktory týkají žáků se specifickými poruchami učení. Nemají u nich vliv pouze na poslech, ale na všechny jazykové dovednosti výslovnost. Velice častý problém v praxi je právě žákova špatná výslovnost. Žák si ve své sluchové paměti vytváří zvukové stopy jazyka svým vlastním mluveným projevem. Je-li jeho výslovnost výrazně odlišná od normy, brání mu to ve správném porozumění mluvené řeči. Neumí-li žák sám slovo správně vyslovit, pak ho při poslechu nepozná. Pokud chceme zlepšit poslechové dovednosti žáka, musíme začít nejdříve u jeho vlastní výslovnosti.

Explicitní role mateřského jazyka při poslechových aktivitách je velmi malá. Mateřský jazyk se může uplatnit pouze při zadání a vysvětlení úkolu, dále v roli kontrolní a v případě závažných problémů v porozumění. Jinak se při poslechu snažíme o výlučné užívání jazyka cílového.

1.4.2 Mluvení

Cizojazyčný ústní projev (mluvení) je řečová dovednost, která slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě (Hendrych, aj. 1988, s. 211). Z hlediska výuky cizích jazyků rozlišujeme mnoho úrovní a druhů ústního projevu, od jednoduchých základů konverzace s každodenní tematikou na základní škole, přes vyprávění a konverzaci s náročnější tematikou (rodina, škola, cestování, zaměstnání) na středním stupni, až po odborné referáty a složité diskuse na universitní úrovni.

Z psycholingvistického hlediska rozlišujeme u mluvení v mateřském jazyce tři fáze: (1) *předjazykový koncept*; (2) *jazykové zformování*; (3) *zvuková realizace* (Beneš 1970, s. 135 – 136).

(1) *Předjazykový koncept* tvoří psychický prožitek mluvčího, který ho podněcuje ke komunikaci a formuje se v myšlenku, jež tvoří sdělovací záměr (intenci).

(2) *Jazykové zformování* sdělovacího záměru probíhá v podobě tzv. *vnitřní řeči*. Myšlení a mluvení jsou spolu neoddělitelně spjaté, protože myšlení probíhá v pojmech. Vyjadřovat se cizojazyčně znamená více či méně cizojazyčně myslet, osvojovat si vnitřní řeč pomocí cizích znaků (Beneš, 1970, s. 45). Jazyková formulace probíhá pod prahem vědomí. Slova a pravidla pro jejich spojování v podobě modelových konstrukcí a vzorců jsou uložena v naší paměti.

(3) *Zvuková realizace* nastává v okamžiku, kdy jsme začali jazykový projev artikulovat. Nemusíme se už vědomě soustředit na produkování jednotlivých hlásek nebo slov, toto probíhá automaticky podobně jako chůze k určitému cíli, kdy soustředíme na daný cíl, nikoli na každý krok. Pro dovednost mluvit cizím jazykem musíme mít (a) bezpečný návyk zvukové realizace řeči; (b) zautomatizovanou schopnost používat ve větším nebo menším rozsahu jazykové prostředky cizího jazyka; (c) schopnost volně užívat tyto jazykové prostředky pro sdělování myšlenek. Když v cizím jazyce dosáhneme určité úrovně mluvní dovednosti, pak jazykový mechanismus pracuje téměř samočinně a vytváří věty, obraty a větné struktury, o kterých si je sám mluvčí sotva vědom, že je ovládá (Beneš 1970, s. 136). Lidově řečeno, „rozmluvíme se“.

Nicméně, nedosáhneme-li v cizím jazyce dlouholetou praxí úrovně takřka rodilého mluvčího, překonáváme při mluvení cizím jazykem různé *zábrany*. Tyto zábrany rozděluje Beneš (1970, s. 136 – 137) na dvě kategorie: *jazykově – psychologické* a *pedagogicko – psychologické*.

Jazykově – psychologické zábrany jsou způsobeny tím, že cizím jazykem vládneme ve srovnání s mateřštinou jen nedokonale a omezeně. Zatímco mluvení v mateřštině nám nepůsobí takřka žádnou námahu a probíhá zcela automaticky, mluvení v cizím jazyce nás namáhá, unavuje a vyčerpává. Důvodem je skutečnost, že náš cizojazyčný projev probíhá za vypjatého a usilovného soustředění pozornosti, která je rozpolcena po dvou kolejích: obsahové a formální stránky řeči („co říct“ a „jak to říct“). Při tom často cítíme propast mezi obsahem, který chceme vyjádřit, a jazykovými

prostředky, které k tomu máme k dispozici. Naše slovní zásoba v cizím jazyce je omezená, stejně tak naše schopnost vyjadřovat jemné stylistické nuance.

Mezi zábrany pedagogického rázu zařazuje Beneš ostych (zejména u starších dětí a dospělých), strach z chyb, zvyk doslovně překládat a konstruovat cizojazyčné věty z mateřštiny, nedostatek cviku ve skutečném mluvení.

Jelikož mluvený projev patří mezi základní cíle cizojazyčné výuky, zaměřuje se na něj řada jazykových cvičení. Ta dělíme na (a) *cvičení průpravná*, sloužící k osvojení jednotlivých jazykových prostředků; (b) *cvičení reprodukční*, při kterých žáci více méně opakují; (c) *cvičení produkční*, při kterých již žáci vyjadřují vlastní myšlenky (Hendrych, aj. 1988, s. 218). Jednotlivé skupiny můžeme ještě dále rozdělit.

Cvičení průpravná lze rozdělit na (1) cvičení jazyková (fonetická, lexikální, gramatická); (2) cvičení jazykově – řečová (osvojování jazykových prostředků se zaměřením na jejich komunikační hodnotu); (3) cvičení předřečová (automatizace stereotypních struktur, idomů, frází, replik atd.) *Reprodukční řečová cvičení* dělíme na (1) otázky a odpovědi; (2) reprodukci monologů; (3) reprodukci dialogů. *Produkční řečová cvičení* zahrnují (1) individualizované otázky a odpovědi; (2) individualizované obměny monologických projevů; (3) samostatné dialogy.

Otázka opravování chyb v mluveném projevu žáků je poněkud nejednoznačná. Na jedné straně je třeba přihlédnout k psychologické stránce věci a žáka nestresovat opravou každé jeho chyby, zvláště při cvičeních produkčních, kde jde o jeho samostatný projev. Bylo by chybou tento projev narušovat. Na druhé straně, přílišné lpění na této zásadě má své stinné stránky.

Zde uvedme osobní zkušenost. Autor připravoval k maturitě velice nadanou žákyni gymnázia, která hovořila téměř plynule anglicky s vynikající slovní zásobou. Nicméně, v řeči se dopouštěla řady chyb v základních gramatických jevech. Chyby dělala také v gramatických testech. Učitelem byla hodnocena jako jedna z nejlepších v konverzaci, ale jedna z nejhorších v testech. Jak je toto možné? Trvalo několik měsíců, než jsme společně odhalili, že problém je pravděpodobně v tom, že její učitel striktně dodržuje zásadu *neopravovat mluvený projev*. Začali jsme tedy všechny její chyby důsledně opravovat. Výsledek se dostavil v podobě zlepšení známky o tři stupně během dvou let a následné maturitě na výbornou. Zlepšení gramatiky v mluveném projevu mělo za následek i zlepšení v písemných gramatických testech.

Máme proto za to, že otázka opravování chyb je spíše individuálního rázu, daná osobností žáka a osobností učitele. Některého žáka důsledné opravování chyb znechutí,

jiného naopak motivuje. Pro jednoho učitele je zcela přirozené opravit každou chybu, kterou uslyší, jiný je více benevolentní. V opravování chyb v mluvených projevech žáků je podle našeho názoru potřeba zkušenost, flexibilita a pedagogický takt, spíše než dogmatické striktní pravidlo. Pro naše žáky určitě platí, že „je lépe chybně mluvit, než správně mlčet“ (Beneš 1970, s. 157). Pro žáky se specifickými poruchami učení to platí dvojnásob.

1.4.3 Čtení

Dovednost cizojazyčného čtení je pro výuku jazyků klíčová a patří mezi základní cíle vyučování cizím jazykům. Choděra (2013, s. 147) uvádí, že „text je základem každého cizojazyčného vyučování – učení“. Samotný fakt, že používáme učebnice, je toho nepopíratelným důkazem. Výjimku tvoří pouze počáteční fáze výuky u mladších žáků, kde začínáme krátkým audioorálním úvodním kurzem, kde se žáci učí sluchově vnímat cizojazyčná slova a osvojovat si jejich výslovnost v krátké elementární konverzaci. Nicméně u starších žáků a dospělých se již obvykle využívá vizuální kanál (psaný text) od samého počátku výuky.

Hendrych se domnívá, že schopnost ústního vyjadřování v cizím jazyce je sice důležitá, ale její použitelnost nesmí být přeceňována, protože příležitost k četbě v cizím jazyce je nepoměrně větší, než příležitost k cizojazyčné konverzaci (Hendrych, aj. 1988, s. 221). Můžeme uvažovat o tom, do jaké míry je tento závěr ovlivněn společenskou a politickou situací v době sepsání citované práce. Avšak i když vezmeme v potaz společenské změny a současnou situaci na poli médií, sociálních sítí a komunikačních technologií, musíme konstatovat, že text a práce s ním hraje v naší cizojazyčné praxi stále velmi důležitou, pro mnohé z nás stále dominantní roli.

Čtení, stejně jako poslech, je na rozdíl od mluvení a psaní dovednost *receptivní*. To znamená, že nepředpokládá aktivní znalost jazykových prostředků, ale pouze schopnost poznávat tyto prostředky a chápat smysl psaného textu. Rozlišujeme dva základní druhy čtení, a to čtení *tiché* a *hlasité*. Pro hlasité čtení je také nutno zvládat zvukovou stránku jazyka (Hendrych, aj. 1988, s. 222), ale tiché čtení je základní dovedností pro porozumění textu. Je také důležité z hlediska našeho výzkumného tématu, kterým je role mateřského jazyka v cizojazyčné výuce.

Tiché čtení je složitý psychický proces, který prochází těmito fázemi (Beneš 1970, s. 157): (1) vnímání grafického obrazu zrakem; (2) asimilativní doplnění

chybějících nebo nezřetelných částí; (3) spojení grafického obrazu v představu zvukového ekvivalentu; (4) identifikace významu jednotlivých slov; (5) postižení vztahu mezi slovy, jazykové porozumění.

Při tichém čtení nám působí potíže neúplná a nedokonalá znalost cizího jazyka. Ta způsobuje, že se uchylujeme k překladu, abychom jeho pomocí pochopili smysl textu. Pokud překlad používáme pouze k osvětlení významu jednotlivých slov nebo vazeb, není to na závadu. Problém ale nastane tehdy, pokud se pro nás překládání stane trvalým návykem a nutným klíčem k pochopení textu. Jestliže nerozumíme cizojazyčnému textu bez překládání, nelze hovořit o dovednosti čtení v cizím jazyce.

Beneš (1970, s. 159) uvádí, že u žáků byla experimentálně prokázána škodlivost návyku překládat si při čtení v cizím jazyce. Žáci vyučovaní překladovou metodou si ve srovnání s žáky zvyklými číst bez překladu osvojili chybné čtecí návyky: jejich čtecí pole bylo menší, počet očních fixací (zastavení očního pohybu při čtení) byl u nich větší, stejně jako počet regresí (pohybů očí v textu zpět).

Jestliže je cizí jazyk psán latinkou, pak schopnost číst v českém jazyce žákům výrazně usnadňuje zvládnutí techniky čtení jazyka cizího. Toto je příklad pozitivního mezijazykového *transferu*. Při čtení dochází ale i k negativnímu transferu – *interferenci*. K interferenci dochází zejména tam, kde se liší česká a cizojazyčná výslovnost jednotlivých grafických znaků (písmen). V anglickém jazyce je výslovnost ve vztahu ke grafické podobě jazyka velmi nepravdělná a proto činí angličtina žákům při čtení obtíže. Pro zajímavost uvedme, jak De Saussure (2007, s. 61) vysvětluje nesoulad mezi psanou a mluvenou formou jazyka:

„Především se pak jazyk neustále vyvíjí, zatímco písmo má sklon ustrnout. Z toho vyplývá, že grafika již nakonec neodpovídá tomu, co má reprezentovat. Určitá notace, která je důsledná v daném okamžiku, bude o století později absurdní. Lidé nějaký čas grafický znak modifikují, aby ho přizpůsobili změnám ve výslovnosti, ale pak toho zanechají.“

1.4.4 Psaní

Poslední ze čtyř základních řečových dovedností, na kterou se krátce zaměříme především se zřetelem k vlivu mateřského jazyka, je písemný projev, *psaní*. Psát znamená užívat grafické podoby jazyka k předání jazykové informace (Beneš 1970, s. 173). Psaní řadíme společně s mluvením mezi aktivní řečové dovednosti, při kterých

dochází k řečové produkci. Psaný projev se však od mluveného projevu liší, a to nejen svojí formou (užívá grafické znaky místo zvuků), ale i výběrem slovní zásoby, gramatických struktur, délkou vět, jejich logickou návazností atd.

Ústní projev je z hlediska psychologie, lingvistiky i současné pedagogiky považován za primární. To by ale nemělo vést k podceňování písemného projevu, který plní v komunikaci své specifické a důležité funkce (Hendrych, aj. 1988, s. 236). Psaní je specifická činnost, která probíhá za výrazně jiných podmínek, než mluvení. Pisatel má na formulování písemného vyjádření více času a může volit vlastní tempo práce. To umožňuje vyjadřovat se více uceleně a promyšleně. Při písemném projevu také můžeme využívat řady pomůcek, které při ústní komunikaci využít nelze: slovníky, překladače, gramatické pomůcky apod. Písemný projev můžeme kontrolovat, revidovat, upravovat. To je jistě v porovnání s mluveným projevem určitou výhodou.

Nicméně je tu i stinná stránka. Právě skutečnost, že pisatel má při samostatném písemném projevu čas na rozmýšlení, totiž zesiluje rušivý vliv (*interferenci*) návyků a dovedností získaných v mateřském jazyce (Beneš 1970, s. 174). Při písemném cizojazyčném projevu žáků se častěji objevují chyby způsobené doslovným převodem z mateřského jazyka. Žák chce například přeložit slovní spojení „párek s hořčicí“. Jestliže ale do Google překladače zadá české slovo „*párek*“, první dva nabízené ekvivalenty jsou „*pair*“ a „*couple*“. Ani jeden z nich žel v angličtině neznamená uzeninu („*sausage*“), ale „*dvojici*“, dvou lidí pod. Tak vznikají často tragikomické překladové perly.

Žák při psaní pod vlivem interference mateřštiny začíná pochybovat i o původně správně napsaných cizojazyčných tvarech a formulacích, „opravuje“ je a často nakonec dochází k chybnému zápisu. Tehdy nastává nebezpečí, že nesprávný výraz se v jeho paměti fixuje silněji, než správný. Abychom tomuto riziku předešli, měli by žáci psát pouze to, s čím se již dříve v jakékoli formě seznámili. Opravdu samostatný písemný projev lze proto zadávat až žákům poměrně vyspělým, kteří se s danou problematikou a výrazivem již setkali, byť třeba v pozměněné formě (Beneš 1970, s. 179).

Ve školní praxi se písemný projev žáků v různých formách uplatňuje velice často. Nejběžnější formou písemného projevu jsou zápisy do sešitu. Jedná se o příklady a vysvětlení nové látky, přehledy, tabulky, samostatné krátké písemné úkoly a cvičení vypracovávaná během hodiny. Záznamy ve školních sešitech by měly být průběžně kontrolovány a opravovány, aby si žáci nefixovali chyby. Dále se písemný projev

uplatňuje v domácích úkolech, psaní v pracovních sešitech, vypracovávání projektů a referátů, krátkých vyprávění, ale i ve formě písemných prací a testů.

V doporučeních školských poradenských zařízení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se někdy setkáváme s doporučením „upřednostnit ústní formu zkoušení před písemným“. Z hlediska praxe je však toto doporučení problematické. Prvním je důvod *organizační a sociologický*: Má být dyslektický žák zkoušen u tabule, zatímco zbytek třídy píše na stejnou látku písemný test? Nebo má jeho zkoušení probíhat odděleně od zbytku třídy? Pomůže takové vyčleňování z kolektivu tolik zdůrazňované socializaci a následnému společenskému a pracovnímu uplatnění těchto žáků? Domníváme se, že nikoli.

Druhý důvod je *pedagogický*. Hovoříme-li z pohledu výuky angličtiny, pak nám na základě dlouholeté praxe nezbyvá než konstatovat, že preference ústní formy zkoušení dyslektických žáků problém neřeší, a to zejména z toho důvodu, že tito žáci se dopouštějí chyb v mluveném projevu ve zcela srovnatelné míře, v jaké se jich dopouštějí v projevu písemném. Někdy je tomu dokonce naopak: dyslektický žák se s velkým úsilím v rámci domácí přípravy naučí správně psát nová slovíčka, ale při ústním projevu je špatně přečte. Obvyklý písemný test na nová slovíčka znamená pro takového „pilného dyslektika“ úspěch, zatímco ústní zkoušení by mu v tomto případě naopak výsledek zhoršilo.

Chyby dyslektických žáků v mluveném anglickém projevu jsou časté. Týkají se výslovnosti slov i gramatiky a rozhodně jich není méně, než v projevu písemném. Ve skutečnosti tomu bývá dokonce naopak. Požadavek preference ústního zkoušení tak nezřídka zůstává pouze na papíře. Je totiž organizačně velmi obtížně realizovatelný, pro žáka sociálně znevýhodňující (protože ho vytrhuje z kolektivu) a k lepší klasifikaci zpravidla stejně nevede. Při hodnocení dyslektických žáků můžeme hovořit o požadavku „*tolerance specifické chybovosti*“. Ten se ale týká jak mluveného, tak písemného projevu. Na základě dlouhodobé zkušenosti s výukou těchto žáků můžeme uzavřít, že preference jedné či druhé formy cizojazyčné produkce nemá z hlediska klasifikace žádný podstatný význam.

1.5 Cizojazyčná výuka u žáků se specifickými poruchami učení

V následujících kapitolách teoretické části naší práce se budeme zabývat otázkou, jak aplikovat obecné poznatky lingvistiky a didaktiky cizích jazyků v otázce role mateřského jazyka v cizojazyčné výuce na oblast vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Klíčové otázky pro nás zní takto: V jakém smyslu jsou jejich specifické potřeby *specifické*? Je zde spíše rozdíl *kvalitativní*, nebo *kvantitativní*? Musíme zde objevit a aplikovat zcela nové, odlišné didaktické zákonitosti, pravidla a postupy? Nebo přijmeme obecné závěry pedagogiky, lingvistiky a psychologie a ty budeme na jednotlivé žáky uplatňovat *v různé míře*? Platí pro skupinu žáků se specifickými poruchami učení zcela odlišné didaktické zákonitosti, než jaké formuloval hlavní proud pedagogického bádání? Nebo jejich specifičnost spočívá v tom, že musíme obecně platné zákonitosti specificky aplikovat do praxe?

Podobně můžeme přemýšlet o významu slovního spojení *speciální vzdělávací potřeby*, o kterých hovoří §16 školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění. V jakém smyslu jsou vzdělávací potřeby naší skupiny žáků (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADHD) *speciální*? V jakém smyslu mají být *speciální* naše výukové postupy, metody, cíle? Jelikož vzdělávání neprobíhá ve vakuu, ale v právním rámci daném vzdělávací politikou státu a platnými právními předpisy, krátce se podíváme na oblast legislativy, a to zejména na školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění (dále jen „zákon“) a na vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen „vyhláška“).

1.5.1 Specifické poruchy učení

Popisu specifických poruch učení, jejich druhům, charakteristice, příčinám a možnostem nápravy jsme se podrobně věnovali v bakalářské práci, na kterou toto diplomová práce volně navazuje. Vyjádříme se k ní tedy na tomto místě pouze ve stručnosti. Pojem „specifické poruchy učení“ zastřešuje širokou škálu symptomů, které spočívají ve specifických obtížích některých žáků v oblasti čtení, psaní a dalších školních dovedností. V odborné literatuře nenajdeme jednu jedinou zastřešující definici těchto obtíží. Matějček (1993, s. 14) používá následující definici Národního ústavu zdraví ve Washingtonu z roku 1980:

„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat.“

Někteří autoři zdůrazňují, že o specifické poruše učení můžeme hovořit pouze tehdy, jestliže postižený jedinec disponuje alespoň průměrnou inteligencí a zároveň jeho kognitivní vývoj není narušen na základě sociálních příčin. Tak například Jucovičová (aj. 2008, s. 9) uvádí tuto definici:

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“

Pokorná (2001, s. 60) upozorňuje na terminologickou nejednotnost, která v dané oblasti v tuzemské i cizojazyčné odborné literatuře panuje a celou problematiku shrnuje následovně (Pokorná 2001, s. 73):

„Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně negativně ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí.“

Z hlediska cizojazyčné výuky jsou nejvýznamnějšími specifickými poruchami učení *dyslexie, dysgrafie a dysortografie*.

Dyslexie je nejdéle popsanou poruchou učení a někdy bývá tento termín užíván jako zastřešující pojem pro celou skupinu symptomů. Dyslexie je specifická porucha čtení. Projevuje se nesprávnou intonací melodie věty, nesprávným hospodařením s dechem při čtení, opakováním začátku slov, přeskakováním řádků, záměnou tvarově podobných písmen (*b – d – p*), přesmykováním slabik (*kolomotiva – lokomotiva*), vynecháváním písmen, slabik, slov nebo vět, vynecháváním nebo nesprávným umístováním diakritických znamének, domýšlením koncovek slov (Jucovičová, aj. 2008, s. 92).

Děti postižené dyslexií mají problémy nejen při hodinách českého jazyka, ale prakticky všude tam, kde je vyžadována práce s psaným textem. To zahrnuje většinu školních předmětů. Není nutno dodávat, že dyslexie působí nemalé obtíže právě při školní cizojazyčné výuce.

Dysgrafie je porucha písemného projevu, tedy porucha psaní. Projevuje se deformací správného tvaru písmen, problémy s navazováním písmen, udržení písma na řádku, dodržení správného sklonu a velikosti písma, dělením slov. Obtíže se neobjevují jen při ručně psaném textu, ale také při psaní na klávesnici, při kreslení, rýsování nebo psaní číslic. Příčiny bývají ve zhoršené jemné motorice, snížené zrakové představitivosti, neschopnosti zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková 2003, s. 93). Dysgrafie je velice často spojena s dyslexií.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Stejně jako dysgrafie bývá i tato porucha úzce spojena s dyslexií. Typickým projevem dysortografie je vynechávání písmen, slov, slabik nebo vět, přidávání písmen (vkládání samohlásek mezi souhlásky), chybná diakritika, přesmyk slabik, porušování hranice slov, záměna zvukově podobných hlásek (s – c – z), pravopisné a gramatické chyby.

Příčin specifických poruch učení je celá řada. Matějček (1993, s. 77) uvádí, že zhruba u poloviny dyslektiků můžeme usuzovat na drobné mozkové poškození v době prenatalní, perinatální nebo postnatální. Nezanedbatelný vliv má ale také dědičnost. Někteří badatelé se domnívají, že dědičnost má na vzniku dyslexie více než 80% podíl (Zelinková 2003, s. 19). Příčiny mohou být rovněž neurologického charakteru, Pokorná (2001, s. 85) hovoří o odchýlné organizaci cerebrálních aktivit. Často se v souvislosti se specifickými poruchami učení hovoří o deficitech dílčích funkcí, kterými je především sluchové a zrakové sluchové vnímání (fonologický a vizuální deficit). Významnou roli může hrát také rodinné prostředí, zejména pak raná komunikace mezi dítětem a matkou (Jošt 2011, s. 177). Matějček uvádí, že mezi dětmi, které prošly ústavní výchovou, je výskyt specifických poruch učení výrazně vyšší, než odpovídá průměru u běžné populace (Matějček, 1993, s. 85).

Odborná reedukace specifických poruch učení se zaměřuje především na rozvoj narušených nebo nedostatečně rozvinutých funkcí. Účinná náprava je vždy individuální záležitostí. Mnohé bývá zjištěno až při individuální práci s žákem a tak od sebe nikdy nelze striktně oddělit terapeutickou a diagnostickou práci (Matějček 1987, s. 151). Pro výuku dětí se specifickými poruchami učení se jako jeden z obecně vhodných principů doporučuje tzv. multisenzorický přístup. Ten spočívá ve snaze zapojit do výuky co nejvíce smyslů žáka, aby došlo k lepšímu vštípení nových znalostí a dovedností. Právě aplikací multisenzorického přístupu při osvojování anglické slovní zásoby jsme se zabývali v bakalářské práci. Bylo experimentálně zjištěno, že tento způsob výuky je pro většinu žáků se specifickými poruchami přínosem a dosahují při jeho aplikaci lepších

výsledků, než při učení senových nových slovíček klasickou „slovníkovou metodou“ (Šťastný 2016, s. 54). I zde se však objevily výrazné individuální odlišnosti mezi žáky a tento přístup se pro některé z nich naopak ukázal nevhodný, protože vedl ke snížení jejich výkonu (Šťastný 2016, s. 55).

1.5.2 Legislativa

Zákon v § 16 odst. 1) uvádí, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Důležitým pojmem jsou zde tedy *podpůrná opatření*, které zákon definuje jako *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření uvádí zákon v § 16 odst. 2). Tato podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou dle § 16 odst. 3) zákona rozčleněna do 5 stupňů, a to *„podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti“*. Jednotlivé stupně podpůrných

opatření pak stanovuje vyhláška. Skupiny podpůrných opatření jsou seřazeny vzestupně, od nejméně náročných (stupeň 1) po nejnáročnější (stupeň 5). Žáci se specifickými poruchami učení vzhledem ke stupni závažnosti svých obtíží a náročnosti potřebných podpůrných opatření spadají zpravidla do kategorie stupně 1 nebo 2.

(1) Podpůrná opatření prvního stupně upravuje § 10 vyhlášky. Tato opatření představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Škola v rámci podpůrných opatření prvního stupně zpracovává tzv. „plán pedagogické podpory žáka (PLPP)“. Zpracování plánu pedagogické podpory žáka je zcela v režii školy. Škola jej zpracovává dle svého uvážení bez účasti školského poradenského zařízení a k jeho vypracování není nutný ani souhlas žáka a jeho rodičů, resp. zákonných zástupců. Škola má však povinnost žáka a zákonného zástupce s plánem pedagogické podpory seznámit.

(2) Žáci se specifickými poruchami učení spadají obvykle dle přílohy č. 1 A vyhlášky do druhého stupně podpůrných opatření. Tento stupeň podpůrných opatření poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a informovaného souhlasu zákonných zástupců nezletilého žáka. Co se týká metod výuky, druhý stupeň podpory vyžaduje metody výuky a domácí přípravy, které (a) reflektují možnosti a potřeby žáka ve vztahu k věku, (b) rozvíjejí a podporují výchovu žáka, (c) zohledňují učební styly žáka; (d) respektují míru nadání žáka a jeho specifika, (e) rozvíjejí myšlení, paměť, pozornost, vnímání, motoriku, (f) stimulují vývoj, využívají řešení typových úloh, řešení problémů, (g) vedou k osvojení vědomostí, dovedností a postojů, (h) pomáhají překonávat nepřipravenost na školu a z toho plynoucí selhávání ve školních dovednostech, (i) zahrnují intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, (j) podporují připravenost na praktické činnosti, aj.

1.5.3 Didaktika cizích jazyků a speciální pedagogika

Jestliže po delší době intenzivního studia odborné literatury z oblasti lingvistiky a didaktiky cizích jazyků otevřeme literaturu speciálně pedagogickou, zažijeme určitý „kulturní šok“. Jako bychom se náhle ocitli v poněkud jiném světě. Narazíme nejen na odlišnou terminologii, ale také na jiné *paradigma*, na odlišný přístup k problematice.

Zatímco lingvistika a didaktika hledá *obecně platné* zákonitosti, ve speciální pedagogice jde především o individuální přístup ke konkrétnímu žákovi.

Uvedených rozporů si je vědoma odbornice na specifické poruchy učení O. Zelinková (2005, s. 126), která uvádí: „*Systém speciální pedagogiky není dosud kompatibilní se systémem jazykovědy. Je to dáno různým typem studia a zaměřením jednotlivých specialistů. Sjednocení terminologie je otázkou spolupráce a ochoty vnímat vědecké základy jiné disciplíny.*“ Autorka dále uvádí, že při pokusech o spolupráci s jazykovědci se dostává do „*potíží při přípravě společných výzkumů, při definování cílů a terminologickém vymezení.*“ V naší práci se tedy pohybujeme poněkud neprobádaným terénem, na pomezí dvou ne zcela spolupracujících vědeckých disciplín.

Citovaná autorka upozorňuje na termín „*jazykový cit*“. Ten u nás zavedl v 80. letech Zdeněk Žlab a vytvořil test jazykového citu, který je dodnes standardní součástí diagnostiky dyslexie. Avšak jazykovědci tento termín neznají, na rozdíl od speciálních pedagogů a logopedů, kteří jej běžně užívají.

Další příklad terminologické nejednotnosti můžeme uvést citací Michalové (2001, s. 64): „*Osvojování si cizích jazyků (u dyslektiků) nejlépe probíhá na základě tzv. mateřské metody, jejíž princip je nám všem dobře znám.*“ Žel jazykovědcům a didaktikům cizích jazyků termín *mateřská metoda* znám není. S tímto označením jsme se nesetkali ani v tuzemské, ani v anglicky psané odborné literatuře z oboru didaktiky cizích jazyků. Pravděpodobně se zde jedná o jiné označení pro tzv. přímou metodu, která je ale oborovými didaktiky prakticky jednomyslně považována za slepou uličku, za přístup „*zásadně pochybený*“ (Hendrych 1988, s. 42). Jak se z této nepříjemné situace dostat?

Domníváme se, že východiskem zde může být praxe. Vycházíme z toho, že jak odborníkům z oblasti jazykovědy a didaktiky, tak speciálním pedagogům jde při cizojazyčné výuce především o dobro žáka, o to, aby došel „*při určitých prostředcích a při stručném, snadném a příjemném způsobu ke spolehlivé znalosti jazyka*“ (Komenský 1964, s. 222). V oblasti výuky cizích jazyků tak speciální pedagogika nevytváří, ani nemůže vytvářet zcela nový, nezávislý systém poznatků a didaktických postupů, ale spíše se snaží vhodně *aplikovat* obecné poznatky lingvistiky a didaktiky na speciální situace jednotlivých žáků a také zpětně ověřovat jejich platnost a funkčnost.

Důraz v lingvistice a didaktice je položen na obecnou teorii, zatímco speciální pedagogika je blíže konkrétnímu žákovi nebo skupině žáků s určitým společným znakem, hendikepem. Zelinková (2005, s. 3) tento náš závěr potvrzuje: „*Účinná pomoc vyžaduje především porozumět problému, chápat specifické obtíže dítěte. Proto je*

nezbytně nutná alespoň částečná znalost teorie. Z ní vycházejí obecně platné přístupy k žákům, které lze aplikovat též u jedinců běžné populace. Teorie je východiskem pro utváření optimálních metod práce. Každé dítě je jiné... Při výběrů metod musíme vždy vycházet z diagnostiky.“

Ústředním bodem a základním principem speciální pedagogiky je individuální přístup, *zaměřený na specifika jednotlivého případu* (Pokorná 2010, s. 233). Na základě toho, co jsme se dozvěděli při studiu obecné didaktiky cizích jazyků, si znovu pokládáme otázku: Jsou tato individuální specifika a) kvalitativního, nebo b) kvantitativního rázu? Jsme přesvědčení, že b) je správná odpověď.

Žáci se specifickými poruchami učení nejsou řečeno s nadsázkou „jiným živočišným druhem“ nebo „návštěvníky z jiné planety“, pro který by platily kvalitativně jiné zákonitosti, než pro ostatní populaci. Napoví nám samotná terminologie: specifické poruchy učení se označují předponou „*dys*“, která znamená funkci neúplně vyvinutou, oslabenou, nedostatečnou (Zelinková 2005, s. 121). Není to funkce chybějící, ani funkce jiná, ale nedostatečná, oslabená.

Při cizojazyčné výuce žáka s poruchou učení je třeba identifikovat slabá, ale i silná místa jeho učebního procesu a z nich pak vycházet při volbě specifických metod a forem práce. Tyto formy a metody a postupy mají být inovativní, specifické, odlišné, ale je na místě, aby byly zároveň zakotveny v teorii obecné lingvistiky a didaktiky cizích jazyků. Teoretickou nepodloženost některých metod, používaných třeba s dobrým záměrem, kritizuje Pokorná (2010, s. 19).

Je pravda, že některé definice specifických poruch učení nám situaci neusnadňují. Nemůžeme se například plně ztotožnit s definicí, která označuje vývojové poruchy učení jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“ (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 9). Z praxe víme, že tomu tak není. Dyslektici, dysgrafici a dyskalkulici průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti se všichni bez výjimky v našich školách pomocí *běžných výukových metod* číst, psát a počítat *naučí*. Nicméně jejich výsledky jsou horší, mají specifické obtíže, specifickou chybovost a k překonání či zmírnění svých obtíží potřebují zvýšené úsilí, pomoc a podporu.

1.5.4 Edukační praxe

V odborné literatuře zabývající se problematikou specifických poruch učení nalezneme řadu doporučení, která lze aplikovat na výuku cizích jazyků u žáků s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení. V zahraniční i tuzemské literatuře se shodně objevují tři základní principy výuky u této skupiny žáků: (1) multisenzorický přístup; (2) individualizovaný přístup, (3) realistické stanovení cílů.

Multisenzorický přístup znamená snahu zapojit do výuky co nejvíce žakových smyslů (zrak, sluch, hmat, popř. čich) v kombinaci se slovem, pohybem nebo rytmizací. V aktivitách žáka se systematicky prolíná řeč, konkrétní situace, obrázky, úplná fyzická reakce (*total physical response*), psaní, mluvení, opakování slov v reálných situacích, sledování slov napsaných, barevně zvýrazněných apod. Motto multisenzorické výuky zní: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž (Zelinková 2005, s. 78 – 79). Teoretické východisko multisenzorického učení (angl. *multi-sensory learning*) vychází z předpokladu, že když využíváme všechny smyslové cesty do mysli (mozku) žáka, pak silnější smysly pomáhají těm slabším. Již řadu let je multisenzorický přístup považován za klíčový element při výuce osob se specifickými poruchami učení (Ott 1997, s. 123).

Určitou specifickou aplikaci multisenzorické zásady bychom mohli v poněkud posunutém významu spatřovat právě ve vhodném využití mateřského jazyka v cizojazyčné výuce. Pokud je užití mateřštiny efektivní a nabízí nejúčinnější a nejprímější cestu k mysli žáka, pak je na místě tento potenciál využít. Musíme přitom mít na paměti, že cílem je jazyk cizí a je třeba odolávat přílišnému a neodůvodněnému užívání mateřštiny. Naším cílem je navodit cizojazyčnou atmosféru, využít pozitivní jazykový transfer a omezit negativní interferenci.

Individualizovaný přístup je jedním ze základních principů speciální pedagogiky. Ve speciálně pedagogickém působení nelze od sebe striktně oddělit diagnostickou a výukovou (popř. terapeutickou) fázi práce se žákem, protože je to právě při výuce samotné, kdy dochází k odkrývání žakových nedostatků a jeho specifických potřeb (Matějček 1987, s. 151). Ideální způsob práce je ten, kdy se pedagog může věnovat pouze jednomu konkrétnímu dítěti. To je však z ekonomického a organizačního hlediska velice náročné. Ve školní praxi je toto možné formou individuální konzultace s učitelem nad konkrétním učivem a konkrétními požadavky.

Není možné, aby každý z dvaceti pěti žáků ve třídě měl „na míru šité“ osnovy. Výuková praxe je formována tak, aby vyhovovala většině. Nelze také očekávat, že

třídní nebo předmětový učitel bude schopen věnovat dostatek individuální pozornosti každému žákovi, který narazí na výukové obtíže (Pollock, Waller 2001, s. 175). Zde je nezbytná spolupráce s rodinou. Učitel by měl být schopen kvalifikovaně poradit, nasměrovat, povzbudit a motivovat.

Realistické stanovení cílů je ve výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení klíčové. Tato oblast nebude pro dyslektické žáky nikdy snadnou, ale to není důvodem, aby učitel nabízel těmto dětem pouze nudnou a jednotvárnou práci (Crombie 1997, s. 47). Je třeba se vyvarovat nadměrného snížení požadavků a poskytnutí neopodstatněných úlev žákovi na jedné straně, ale také nerealistického očekávání a přetěžování žáka na straně druhé. Pro rodiče i dítě je nutná důvěra a optimismus, ale nerealistické sliby a naděje jsou z dlouhodobého hlediska zcela destruktivní. Je možno odpovědně slíbit „pokus o nápravu“, nikoli však „jistý úspěch“ (Matějček 1993, s. 179).

V oblasti jazykové výuky můžeme hovořit o realistickém stanovení cílů v několika rovinách. (a) *Krátkodobé cíle* stanovujeme během školního roku stále znovu a opakovaně vzhledem ke konkrétnímu probíranému učivu. Jedná se o konkrétní požadavky, aby žák zvládl tu a tu konkrétní látku (nová slovíčka, větnou strukturu, gramatický jev) v daném rozsahu za daný čas. (b) *Střednědobé cíle* stanovujeme s výhledem na návaznost v dalším učivu a dalším studiu žáka. Ptáme, co bude žák nutně potřebovat v dalších ročnících a na střední škole. Cílem je, aby se cizí jazyk, který nikdy nebude silnou stránkou dyslektického žáka, nestal překážkou v jeho dalším rozvoji. Pokud chce například matematicky a technicky nadaný dyslektik studovat na střední průmyslové škole, je naším střednědobým cílem vybudovat natolik pevné základy angličtiny, aby tento žák úspěšně zvládl přijímací zkoušky a následně i maturitu z cizího jazyka.

(c) *Dlouhodobý cíl* pak odpovídá na otázku, co bude žák v životní praxi z cizího jazyka skutečně potřebovat. Zde se uplatní životní a jazyková zkušenost učitele, který není odtržený od reality života mimo školní prostředí a uvědomuje si, že jazyk je pro většinu populace prostředkem, nikoli cílem. Chyby jsou v praktických jazykových situacích zcela běžné, nevyhnutelné a zpravidla tolerované. Ve škole to tak není a nemůže být, protože odstraňování chyb je nutnou podmínkou jakéhokoli výukového procesu. V běžném životě je ale tou skutečně zásadní a jedinou chybou nekomunikovat vůbec. Na vině je *strach* - z trapnosti, zesměšnění, neúspěchu. Proto bychom dlouhodobý cíl mohli nejlépe formulovat spolu s Mathesiem takto: *Nebojte se*

angličtiny! Pokud se toto u dyslektického žáka podaří, učitel dosáhl ten největší úspěch. Jaká má být role mateřského jazyka v cizojazyčné výuce žáků se specifickými poruchami učení, na to se pokusíme odpovědět ve výzkumné části naší práce.

2 Empirická část

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cíle diplomové práce je zhodnotit roli mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a navrhnout vhodné výukové postupy pro tuto skupinu žáků.

V teoretické části jsme se zabývali teorií cizojazyčné výuky v obecné rovině, ale také s přihlédnutím k potřebám žáků se specifickými poruchami učení. Zajímala nás zejména role mateřského jazyka při cizojazyčné výuce, v našem případě konkrétně při výuce anglického jazyka. Snažili jsme se nalézt teoretické podklady pro odpověď na otázku, zda je pro žáky se specifickými poruchami vhodné, hovoří-li učitel při výuce pouze anglicky, nebo je na místě využívat v hodinách také český jazyk?

Všeobecná shoda lingvistů i každodenní školní praxe hovoří ve prospěch druhé varianty. V hodinách na základní škole se mateřský jazyk u všech skupin žáků běžně užívá. Ale je to opravdu pro dobro žáků? Nemají zastánci přímých metod, podezřívání z přílišného idealismu, přece jen pravdu? Nenaučili by se žáci více, kdybychom mateřštinu ze třídy opravdu důsledně „vyhnali“? Můžeme na tuto otázku vůbec uspokojivě odpovědět? Jakým způsobem by bylo možné toto v praxi ověřit? S těmito otázkami jsme přistoupili k přípravě empirické části této diplomové práce.

Výzkumné otázky tedy formulujeme takto:

1. Naučí se žáci se specifickými poruchami učení více, když bude mateřský jazyk z výuky angličtiny zcela vyloučen, nebo když bude mateřština účelně využívána?

2. Jak budou žáci se specifickými poruchami učení subjektivně prožívat a hodnotit, bude-li učitel při výuce komunikovat pouze v angličtině?

První výzkumná otázka je zaměřena kvantitativně. Odpověď na ni přinesou měřitelná a kvantifikovatelná data. Bude nás zajímat množství osvojených znalostí a dovedností žáků. Druhá výzkumná otázka míří do oblasti kvalitativní. Pokusíme se zjistit, jak různé výukové postupy hodnotí sami žáci a jak je subjektivně prožívají.

2.2 Návrh výzkumu

2.2.1 Výzkumná metoda a výzkumný vzorek

Cílem praktické části je porovnání výsledků dvou způsobů vyučování angličtiny: Výuka s aktivním využitím mateřského jazyka ve třídě a výuka s vyloučením mateřštiny, tedy výuka ryze cizojazyčná. Primárním cílem výzkumu je zjistit a porovnat účinnost obou přístupů. Chceme stanovit, jakým způsobem výuky se žáci více naučí. Jedná se tedy o výzkum *kvantitativní*. Budeme měřit kvantitu, množství nově osvojeného učiva. Jako vhodný výzkumný nástroj se jeví *experiment*. Jak ale tento experiment zrealizovat? Vycházeli jsme z praktických možností výzkumníka a pokusili jsme se nalézt nejvhodnější organizační formu výzkumu.

Reálná situace „v terénu“ je následující. Autor pracuje jako učitel na Základní škole 28. října, Turnov. Zde máme k dispozici dvě skupiny žáků 8. ročníku (skupina A) a 9. ročníku (skupina B). Obě skupiny splňují požadavky výzkumu a zadání diplomové práce. Jedná se o žáky, kterým byla pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikována specifická porucha učení dyslexie nebo dysgrafie, v některých případech v kombinaci s ADHD. Tito žáci jsou uvolněni z výuky druhého cizího jazyka (dvě vyučovací hodiny týdně) a místo něj dochází každý týden na jednu hodinu češtiny a jednu hodinu angličtiny navíc oproti ostatním žákům. Tyto dodatečné hodiny slouží k opakování a upevňování požadovaného učiva. Dodatečné hodiny angličtiny jsou u obou skupin zařazeny jako první v rozvrhu. U skupiny A je to ve středu, u skupiny B ve čtvrtek.

Skupina A se skládá z 12 žáků, skupinu B tvoří 8 žáků. Žel z důvodu absence bylo nutno při vyhodnocování výsledků experimentu 2 žáky ze skupiny A vyřadit. Konečný počet je tedy skupina A – 10 žáků, skupina B – 8 žáků. Máme k dispozici dvě skupiny žáků se specifickými poruchami učení a u každé skupiny jednu hodinu angličtiny týdně. Tím je dána základní výchozí situace výzkumu. Se souhlasem žáků, vedení školy a rodičů vybraných žáků jsme se rozhodli, že tuto jednu hodinu týdně využijeme na realizaci experimentu.

Nezávisle proměnnou, kterou budeme při výzkumu manipulovat, bude způsob výuky angličtiny: zaprvé výuka s využitím mateřského jazyka, zadruhé výuka s vyloučením mateřského jazyka. Jelikož výuka s využitím mateřského jazyka je běžně rozšířenou praxí, považujeme tento přístup za základní. Výuku vedenou pouze v cizím

jazyce budeme považovat za experimentální zásah. Nezávislé proměnná bude jedna a výzkum proto můžeme výzkum označit za *jednofaktorový* (Chráška 2010, s. 28).

Závislou proměnnou, kterou chceme při experimentu měřit, bude výkon žáků po určité době pedagogické působení. Na žáky budeme působit jednou základní, podruhé experimentální metodou.

Jako nejvhodnější pro dané podmínky se jevil způsob experimentu, který Chráška (2010, s. 31) označuje jako *techniku rotace faktorů*. Při tomto druhu experimentu pracujeme se dvěma nevyrovnanými skupinami osob. To odpovídá podmínkám našeho experimentu, protože máme dvě různě velké skupiny žáků ze dvou různých ročníků. Experiment technikou rotace faktorů má dvě fáze. V první fázi provedeme experimentální zásah v jedné skupině a druhá skupina slouží jako skupina referenční. Ve druhé fázi se role obou skupin obrátí. První skupina, ve které probíhal experimentální zásah, se stane skupinou referenční a zásah bude proveden ve druhé skupině, která se nyní stane skupinou experimentální. Tento způsob experimentu by měl zajistit validní data a výborně odpovídá našim praktickým možnostem.

Výzkum je konkrétně naplánován takto: Vybereme vhodnou učební látku, které budeme vyučovat obě skupiny po dobu jednoho měsíce, respektive čtyř vyučovacích hodin s frekvencí jedna hodina týdně. Důležité je, že ještě před zahájením výuky provedeme u obou skupin vstupní měření znalostí. Po vstupním měření pak zahájíme výuku. V jedné skupině budeme vyučovat pouze v angličtině, to bude skupina experimentální. Ve druhé skupině budeme stejné učivo vyučovat pomocí angličtiny a mateřského jazyka. Tato skupina bude skupinou kontrolní. Po čtyřech vyučovacích hodinách vyhodnotíme výsledky obou skupin druhým měřením. K tomuto koncovému měření využijeme totožný nástroj, který byl použit k měření vstupnímu.

V druhé fázi vybereme další soubor jiného učiva, kterému se budeme věnovat v následujících čtyřech vyučovacích jednotkách. Role obou skupin ale vyměníme. Ze skupiny kontrolní se stane skupina experimentální a naopak. Po čtyřech lekcích opět vyhodnotíme výsledek. Stejně jako v první fázi provedeme u každé skupiny dvoje měření: před zahájením a po ukončení výuky.

To, co nás v experimentu zajímá, je účinnost každé z metod u žáků se specifickými poruchami učení. Proto potřebujeme zjistit změnu ve znalostech a dovednostech žáků způsobenou pedagogickým působením. Je nezbytné před zahájením experimentu změřit vstupní znalosti žáků v dané oblasti, protože žádný

z nich nevstupuje do experimentu zcela nedotčen angličtinou. Je možné, že někteří budou probíranou látku do jisté míry ovládat.

Abychom získali validní data o změně (přírůstku) ve znalostech a dovednostech žáků, je třeba měření v nezměněné formě zopakovat po ukončení výuky. Otestujeme tedy žáky naprosto shodným testem před zahájením i po ukončení čtyřtýdenního pedagogického působení. Výsledek experimentu, závislá proměnná, bude dána rozdílem mezi prvním a druhým měřením. Tak budeme moci určit o kolik, pokud vůbec, vzrostly během experimentu vědomosti a dovednosti žáků. Budeme také schopni porovnat účinnost obou metod výuky. Schéma experimentu můžeme znázornit následující tabulkou (Chráska 2010, s. 32).

Tabulka 2: Schéma experimentu technikou rotace faktorů

	1. fáze	2. fáze
Skupina A	počáteční měření m_{A1} experiment konečné měření m_{A2}	počáteční měření m_{A3} ----- konečné měření m_{A4}
Skupina B	počáteční měření m_{B1} ----- konečné měření m_{B2}	počáteční měření m_{B3} experiment konečné měření m_{B4}

Výsledek experimentální výuky (pouze v angličtině) určíme takto:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})$$

Výsledek běžné výuky (s využitím češtiny) bude činit:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})$$

Změnu, kterou způsobil experimentální zásah, vyjádříme následovně:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})]$$

Na základě naměřeného rozdílu stanovíme, který přístup byl pro vybraný vzorek žáků vhodnější. V případě, že rozdíl bude kladné číslo, znamená to, že byla úspěšnější výuka experimentální, tedy pouze cizojazyčná. Bude-li však rozdíl vyjádřen zápornou

hodnotou, byla vhodnější výuka kombinující cizí jazyk s mateřštinou. Bude-li naměřený rozdíl významný, můžeme zformulovat obecně platný teoretický závěr a praktické doporučení. Při tom ale bude třeba mít na mysli, že náš experiment co do kvantity zpracovaných dat výzkumem malého rozsahu. Výzkum malého rozsahu sám o sobě nestačí na formulaci vědecké teorie, nicméně může přinést cenná a zajímavá data. Výsledky výzkumů malého rozsahu často dají podnět k tomu, že se daná oblast stane předmětem dalšího vědeckého bádání (Punch 2008, s. 36).

2.2.2 Výběr učiva

Při výběru učiva bylo třeba nejprve vyřešit etické dilema. Podpůrná hodina pro žáky se specifickými poruchami učení má především zlepšit výkon těchto žáků v běžných hodinách angličtiny. Proto bylo nutné, aby látka probíraná v průběhu experimentu souvisela s běžnou výukou. Cílem bylo, aby experiment nejen odpověděl na položené výzkumné otázky, ale také aby byl pro žáky přínosem v jejich běžné školní praxi a podpořil jejich úspěšnost v hodinách anglického jazyka. Zvolili jsme proto látku z učebnic, které žáci používají.

Požadavkem bylo, aby učivo pro každou ze dvou fází experimentu obsahovalo jeden gramatický jev, tvořilo jeden tematický okruh a obsahovalo přesně definovanou slovní zásobu. Zároveň se nesmělo jednat o učivo, které bude probíráno v běžných hodinách angličtiny souběžně s experimentem. To by experiment zcela znehodnotilo. Výběr učiva pro experiment byl proto konzultován s „kmenovými“ učiteli žáků, kteří tyto žáky mají na běžnou výuku angličtiny.

Pro 1. fázi experimentu bylo vybráno učivo z učebnice Project 2, 3. vydání, Oxford University Press, lekce 1, část D, téma „Daily life“ (Denní život). Gramatika je zaměřena na přítomný čas prostý (*present simple*) a slovní zásoba pokrývá oblast domácích prací a příslovcí času (*adverbs of frequency*). Pro obě skupiny experimentu se jedná o opakování učiva z počátku 7. ročníku. (viz příloha D)

Pro 2. fázi experimentu jsme zvolili učebnici Project 3, 3. vydání, Oxford University Press, lekce 2, část A, téma „Journey into space“ (Cesta do vesmíru). Gramatika obsahuje budoucí čas (*will*) a slovní zásobu z oblasti vesmíru a kosmonautiky. Učebnice je používána pro 8. ročník. Pro skupinu žáků z osmého

ročníku se jedná o nové a neznámé učivo, které teprve bude v běžných hodinách probíráno. Pro žáky 9. ročníku jde o opakování zhruba 1 rok staré látky. (viz příloha D)

2.2.3 Časové rozvržení experimentu

Experiment proběhl ve dvou fázích, které následovaly bezprostředně za sebou. Každá fáze trvala čtyři týdny a obsahovala 4 výukové jednotky a dvě měření – počáteční a koncové. Celý experiment proběhl v termínu od 04. 10. 2017 do 14. 12. 2017. Konkrétní časovou organizaci obou fází zachycují následující tabulky.

Tabulka 3: Časový harmonogram 1. fáze experimentu

Skupina A (experimentální)		Skupina B (kontrolní)	
měření m_{A1}	04. 10. 2017	měření m_{B1}	05. 10. 2017
výuka 1	11. 10. 2017	výuka 1	12. 10. 2017
výuka 2	18. 10. 2017	výuka 2	19. 10. 2017
výuka 3	25. 10. 2017	výuka 3	26. 10. 2017
výuka 4	01. 11. 2017	výuka 4	02. 11. 2017
měření m_{A2}	08. 11. 2017	měření m_{B2}	09. 11. 2017

Tabulka 4: Časový harmonogram 2. fáze experimentu

Skupina A (kontrolní)		Skupina B (experimentální)	
měření m_{A3}	15. 11. 2017	měření m_{B3}	16. 11. 2017
výuka 1	15. 11. 2017	výuka 1	16. 11. 2017
výuka 2	22. 11. 2017	výuka 2	23. 11. 2017
výuka 3	29. 11. 2017	výuka 3	30. 11. 2017
výuka 4	06. 12. 2017	výuka 4	07. 12. 2017
měření m_{A4}	13. 12. 2017	měření m_{B4}	14. 12. 2017

2.2.4 Měření

Realizovaný výzkum je kvantitativní, zajímá nás především množství, kvantita nově získaných znalostí a dovedností. (Jak jsme již uvedli dříve, v cizojazyčné výuce jde znalosti a dovednosti - učíme se *jazyk*, ne *o jazyku*.) V cizojazyčné výuce máme na výběr ze dvou základních druhů testování – písemného a ústního.

Ústní projev žáka je důležitý, ale jeho kvantitativní vyhodnocení je poměrně obtížné. Při ústním testování hrají velkou roli subjektivní faktory: komunikativnost žáka, téma před třídou, momentální dispozice žáka a učitele apod. Reliabilita získaných dat by tak nebyla vysoká. Navíc, pokud bychom chtěli výsledky ústního testování kvantifikovat, bylo by nutné je zaznamenávat písemně, ať už během samotného testování, nebo dodatečně z audionahrávky, což by znamenalo pro žáky vysoký stres. Ústní testování by také bylo v daném počtu zkoumaných subjektů časově prakticky neproveditelné.

Z výše uvedených důvodů jsme se rozhodli pro měření písemné. Měrným nástrojem bude didaktický test, který co nejlépe prověří zvládnutí daného učiva. Je třeba sestavit dva didaktické testy, každý pro jednu fázi experimentu. Měření bude prováděno opakovaně, to znamená, že každý žák bude psát stejný test před a po skončení příslušné fáze experimentu. Požadavkem na měrný nástroj je jasnost a srozumitelnost pro žáky, přiměřený rozsah a především vysoká míra validity a reliability.

Na základě rozboru vybraného učiva pro každou fázi experimentu byly sestaveny dva měrné nástroje – didaktické testy (viz přílohy A, B) Testy byly pečlivě navrženy tak, aby zmapovaly znalosti a dovednosti žáků v oblasti gramatiky, tvorby vět a osvojení nové slovní zásoby. Testy nepracují s uzavřenými úlohami (výběr z variant a-b-c-d), ale s úlohami otevřenými, kde žák musí sám daný jazykový jev „vytvořit“. To má několik důvodů. V první řadě chceme minimalizovat prvek náhody. Pravděpodobnost, že žák náhodou označí jednu ze čtyř nabízených variant řešení je vyšší, než že sám správnou odpověď náhodou vytvoří.

Druhý důvod je ten, že každý žák bude psát stejný test dvakrát (na začátku a konci experimentu) a výběr z možností se snadněji pamatuje. Žáci by si také mohli správné varianty odpovědi navzájem sdělovat a zapamatovat pro druhé opakování testu, což by snížilo jeho validitu. Třetí důvod je pedagogický. Při výuce cizího jazyka jde především o dovednost, o vlastní řečovou produkci žáka, v našem případě písemnou.

Test, ve kterém žák pouze nevybírání z nabízených možností, ale sám aktivně jazykový jev tvoří, má větší vypovídací hodnotu o jeho skutečné jazykové kompetenci.

Gramatická část se zaměřuje na obměny a tvorbu gramatických struktur v oblasti slovesných časů, které tvoří páteř anglické mluvnice – kladná věta, záporná věta, otázka. Také je zařazeno cvičení na vyhledání a odstranění gramatických chyb. Tato část je hodnocena jedním bodem za každou správnou odpověď.

Větná část se zaměřuje na vlastní cizojazyčnou produkci žáka. Žák je vyzván, aby vytvořil určitý počet vět o své osobě na dané téma s využitím probrané mluvnice a slovní zásoby. Věty jsou hodnoceny následovně: Správně sestavená věta bez gramatických chyb – 3 body; věta s menšími gramatickými chybami – 2 body; věta s většími gramatickými chybami, ale stále ještě srozumitelná – 1 bod; věta nesrozumitelná nebo chybějící – 0 bodů.

Slovní zásoba je testována v poslední části měrného nástroje. Žáci jsou během výukové fáze experimentu vystaveni nové (popřípadě „staronové“) slovní zásobě, přičemž důraz je při výuce kladen především na 10 nových slov, která budou předmětem testování. Hodnocení slovní zásoby je provedeno takto: správně napsané slovo – 2 body; slovo napsané s pravopisnou chybou, ale srozumitelné – 1 bod; slovo nesrozumitelné, jiné nebo chybějící – 0 bodů. Použité měrné nástroje můžeme přehledně znázornit tabulkami (viz tabulky 5 a 6).

Tabulka 5: Schéma měrného nástroje pro 1. fázi experimentu

Oblast	Rozsah	Bodový zisk (max. 40 b.)	Způsob hodnocení
Gramatika	11 otázek	11 b.	1 bod správná odpověď 0 bodů chybná odpověď
Věty	3 věty	9 b.	3 body věta bez chyb 2 body věta s drobnými chybami 1 bod věta s většími chybami, ale srozumitelná 0 bodů věta nesrozumitelná nebo chybějící
Slovíčka	10 slov	20 b.	2 body správně napsané slovo 1 bod slovo s pravopisnou chybou, ale srozumitelné 0 bodů slovo nesrozumitelné, jiné nebo chybějící

Tabulka 6: Schéma měrného nástroje pro 2. fázi experimentu

Oblast	Rozsah	Bodový zisk (max. 46 b.)	Způsob hodnocení
Gramatika	14 otázek	14 b.	1 bod správná odpověď 0 bodů chybná odpověď
Věty	4 věty	12 b.	3 body věta bez chyb 2 body věta s drobnými chybami 1 bod věta s většími chybami, ale srozumitelná 0 bodů věta nesrozumitelná nebo chybějící
Slovička	10 slov	20 b.	2 body správně napsané slovo 1 bod slovo s pravopisnou chybou, ale srozumitelné 0 bodů slovo nesrozumitelné, jiné nebo chybějící

Při porovnání měrných nástrojů pro první a druhou fázi experimentu zjistíme, že nástroj 2 je v maximálním součtu o 6 bodů rozsáhlejší než nástroj 1. Je to způsobeno tím, že druhý test obsahuje o 3 gramatické otázky a 1 větu více než test 1. Rozdíl vznikl odlišným charakterem zpracovaného učiva. Je nutné zdůraznit, že se jedná pouze o vadu „estetickou“, nikoli funkční, pokud vůbec můžeme o vadě hovořit. Tento drobný rozdíl v rozsahu testu totiž nijak nesnižuje reliabilitu výzkumného nástroje a hodnotu provedeného výzkumu, protože výsledky měření z první a druhé fáze experimentu se při vyhodnocování sčítají. Problém by nastal v případě, že by se výsledky první a druhé fáze u jedné skupiny žáků odčítaly, resp. porovnávaly, k čemuž v žádném případě při experimentu formou rotace faktorů nedochází. Nicméně, rozdíl v použitých měrných nástrojích by mohl u osoby seznamující se s průběhem a výsledky experimentu působit určitý zmatek a otázky.

Na druhou stranu, naprostá symetrie měrných nástrojů naopak může výzkumníka nebo čtenáře svádět ke srovnávání nesrovnatelného. Bylo by omylem srovnávat výsledky jedné a téže skupiny v 1. a ve 2. fázi experimentu. To bychom tzv. „sčítali jablka a hrušky“. (Sám výzkumník byl k tomuto pochybení v první fázi vyhodnocování výsledků sveden.) Je třeba se přesně držet stanovené metodologie. Technika rotace faktorů poskytuje relevantní výsledek jen a pouze při přesném dodržení stanovených pravidel experimentu.

2.2.5 Kritické hodnocení výzkumu

Výzkum byl realizován v běžném školním prostředí druhého stupně Základní školy 28. října v Turnově v rámci pravidelného školního života žáků. Jde o *experiment přirozený* (Chráska 2010, s. 28). Proto je nutné kriticky zhodnotit vlivy, které mohou na průběh a výsledky experimentu působit.

Časové ohraničení experimentu (začátek října až první polovina prosince) bylo naplánováno na nejvhodnější období školního roku tak, aby do průběhu experimentu nezasahovaly prázdniny a ani jiné významné školní události (zahájení roku, vánoce, pololetí, přijímací zkoušky apod.). Experiment probíhal v obou fázích u obou skupin paralelně, s posunem pouze jednoho dne. U obou skupin probíhaly experimentální hodiny vždy první vyučovací hodinu v daném dni (skup. A – středa, skup. B – čtvrtek). Podmínky byly zcela srovnatelné.

Místem konání experimentu je u obou skupin běžná školní třída s podobným vybavením a stavebně technickým řešením. Podmínky jsou prakticky totožné.

Výukové prostředky a pomůcky jsou voleny minimalisticky, protože hlavní důraz během experimentu je kladen na verbální projev učitele. Účastníci experimentu pracují pouze s učebnicí a sešitem, učitel využívá křidu a tabuli. Učitel v maximální možné míře hovoří s žáky, žákům není zadávána žádná samostatná práce ani práce ve skupinách. Při výuce není používána žádná audiovizuální ani výpočetní technika. Žáci sedí v prvních lavicích ve třídě, co nejbliže k tabuli a učiteli. U obou skupin je použito zcela totožných pomůcek a organizačních forem výuky. Velikost skupin je srovnatelná: skupina A – 10 žáků, skupina B – 12 žáků.

Absence žáků v průběhu experimentu byl rizikový faktor, který mohl experiment značně zkomplikovat. Žáci byli k experimentu motivováni a absence byla minimální. Nicméně dva žáky ze skupiny A bylo nutno z důvodu opakované absence z experimentu vyřadit, resp. jejich výsledky nebyly započítány. Původní počet ve skupině A byl 12 žáků, experimentu se však účastnilo pouze 10. U zbytku žáků neměla absence na průběh experimentu vliv.

Vliv ostatních předmětů a výukových požadavků na žáky jistě existuje, ale nelze jej nijak ovlivnit, zohlednit ani zmapovat. Stejně tak osobní situace žáků v rodině či ve škole, únava, fyzická a psychická kondice apod. Tyto vlivy není možné v průběhu experimentu nijak kontrolovat.

Zásadní roli v experimentu hraje samotný výzkumník, který zde v podstatě sehrává roli nezávislé proměnné. Přesněji řečeno, nezávisle proměnnou je jazykový projev učitele/výzkumníka. Tomuto faktoru musíme věnovat pozornost, protože se zde objevují některé zásadní otázky: Je učitel/výzkumník schopen efektivního experimentálního zásahu? Je schopen vést hodinu v cizím jazyce na požadované jazykové a pedagogické úrovni? Je učitel/výzkumník schopen být nestranný a žádné z testovaných metod tzv. „nenadržovat“? Bude učitel/výzkumník plně využívat potenciál obou metod, nebo bude jednu z nich vědomě či nevědomě „šidit“? Neprojeví se na výsledku experimentu především vyučovací styl učitele/výzkumníka? Nedozvíme se z výsledku experimentu spíše to, jaký styl výuky učitel/výzkumníkovi lépe „jde“, než jaký je vhodný pro samotné žáky? Byl by výsledek experimentu s jiným učitelem stejný, podobný, nebo zcela odlišný?

Protože tyto otázky míří k samotné podstatě experimentu, je třeba se k nim zodpovědně vyjádřit. Zaprvé, jak už jsme uvedli výše, jedná se o experiment malého rozsahu. Nelze na základě jeho výsledků tvrdit, že každý učitel v roli „nezávislé proměnné“ dosáhne stejných výsledků, jako autor výzkumu. K tomu by byl potřeba výzkum nesrovnatelně rozsáhlejší. I pokud by byly výsledky takového výzkumu jednoznačné, přesto by se pravděpodobně našli mezi učiteli výjimky potvrzující pravidlo.

Zadruhé, výzkum se opírá o poměrně rozsáhlé a ucelené teoretické poznatky z oblasti jazykovědy a výuky jazyků, stejně jako o zkušenosti učitelů v praxi. Bude-li experiment proveden kvalitně, lze očekávat, že jeho výsledky budou v souladu s názorem hlavního proudu odborníků.

Zatřetí, o kvalitě výuky vypoví samotné výsledky testu. Není snadné signifikantně zlepšit znalosti a dovednosti žáků specifickými poruchami učení ve čtyřech vyučovacích jednotkách cizího jazyka s frekvencí jednou týdně. Kvalitní výuka bude znamenat určité zlepšení výsledků u většiny žáků, a to oběma metodami – běžnou i experimentální.

Začtvrté, samotní žáci se budou moci k výuce volně vyjádřit v dotazníku, který je součástí doplňkového šetření. A zapáté, výzkum je veden skutečným zájmem výzkumníka, který se výukou jazyků u žáků se specifickými poruchami učení dlouhodobě profesně zabývá. Je v zájmu samotného experimentátora, aby výzkum proběhl na nejvyšší možné úrovni a poskytl co nejspolehlivější výsledky, které by autor mohl následně využít ve své každodenní pedagogické praxi.

Polední námitka by mohla směřovat k charakteru měření. Je to, co v experimentu měříme, skutečně cílem cizojazyčné výuky? Víme, že cílem výuky cizího jazyka je komunikační kompetence v ústním a písemném styku s cizojazyčným mluvčím, popř. pisatelem. V tomto smyslu je „prubířským kamenem“ úspěšnosti výuky cizího jazyka až sama jazyková praxe. Ta se ale z důvodu své rozmanitosti a neuchopitelnosti vymyká vědecky měřitelným kategoriím. Proto je pro pedagoga jedinou možností měřit výkon žáka v „umělém“ prostředí školy a „umělým“ nástrojem – testem.

Do jisté míry oprávněnou výtkou vůči našemu výzkumu by mohlo být, že experiment měřil pouze písemný projev účastníků a že neobsahoval ústní část měření (testování). Bez ohledu na výsledky testu, není přece jen možné, že striktně cizojazyčný projev učitele bude mít lepší vliv na praktickou komunikaci žáka s cizincem v reálné mluvní situaci než výuka kombinující cizí jazyk s mateřštinou? Ano, teoreticky to možné je. Žel není v našich možnostech tento faktor empiricky ověřit, natož pak kvantifikovat do výsledků kvantitativního výzkumu. Tuto otázku musíme prozatím nechat otevřenou.

Důvody pro upřednostnění písemného měření a vyloučení měření ústního projevu jsou v zásadě dva a oba spolu úzce souvisejí. První je důvod časový, resp. organizační. Nebylo v silách výzkumníka ani v časových možnostech účastníků experimentu realizovat v daném čase v podmínkách běžné školní výuky měření ústního výkonu. Druhý důvod se týká objektivit měření (hodnocení) ústního projevu. Pokud by měla být „ústní zkouška“ opravdu objektivní, bylo by třeba sestavit komisi několika zkoušejících, dejme tomu tři učitelů angličtiny. Tato komise by pak musela absolvovat celkem 72 ústních pohovorů s žáky (s každým žákem celkem čtyřikrát) v přesně daném čase. V praxi je toto organizačně zcela nemožné.

2.2.6 Doplnkové šetření

Jedna z výzkumných otázek našeho šetření zněla, jak budou žáci sami subjektivně hodnotit striktně cizojazyčnou výuku. Jedná se o oblast subjektivní a kvalitativní, na kterou nemohl hlavní kvantitativní výzkum podat odpověď. Za tímto účelem byl proto sestaven jednoduchý dotazník, ve kterém mají žáci volnou formu odpovědět na několik otázek (viz příloha F). Otázky jsou zaměřeny na výuku

v anglickém jazyce, tedy na experimentální metodu. Žáci budou odpovídat na otázky bezprostředně po ukončení experimentální fáze výzkumu a mohou zcela subjektivně tuto fázi zhodnotit. Otázky jsou v kvalitativním dotazníku formulovány následovně:

- 1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?*
- 2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?*
- 3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?*
- 4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?*
- 5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil v hodinách jenom anglicky?*

Toto kvalitativní šetření bude vyhodnoceno po hlavní fázi výzkumu a očekáváme, že zajímavým způsobem doplní data získaná kvantitativním výzkumem, abychom získali plastičtější obraz edukační reality. Přinese také prvek autoevaluace (sebehodnocení) žáků.

2.3 Průběh výzkumu

Před počátkem výzkumu byli všichni žáci seznámeni s charakterem a průběhem výzkumu. Všichni žáci souhlasili, že se chtějí výzkumu zúčastnit. Žákům byly předány formuláře pro informovaný souhlas rodičů (právních zástupců). Všichni žáci tento podepsaný souhlas odevzdali osobě provádějící experiment před zahájením výzkumu. Ze strany rodičů nebylo žádných námitek ani dotazů. Vedení školy s konáním experimentu souhlasilo za podmínky, že účast v experimentu bude přínosem pro vzdělání žáků a bude mít pozitivní vliv na úspěšnost žáků v běžných hodinách anglického jazyka. Tato podmínka byla splněna pečlivým výběrem učiva, které bylo jak opakováním, tak i přípravou na novou látku.

Samotný výzkum by zahájen dle časového harmonogramu a probíhal bez závad a narušení průběhu. Dva účastníci museli být z vyhodnocení výsledků experimentu vyřazeni z důvodu absence, ale účastnili se práce se zbytkem kolektivu. U ostatních žáků účastných v experimentu k absencím nedocházelo. Výzkum probíhal v obou skupinách prakticky paralelně, s jednodenním zpožděním. Obě fáze techniky rotace faktorů navazovaly bezprostředně na sebe. Výzkum se podařilo ukončit včas před vánočními svátky, které by jeho reliabilitu výrazně snížily (nižší soustředěnost žáků, volnější školní režim v posledním týdnu školy před vánoce, nervozita atd.). Z hlediska organizačního proběhl výzkum po všech stránkách úspěšně.

Experimentální hodiny byly vedeny ze strany učitele/experimentátora výhradně v anglickém jazyce. Učitel nejen že sám česky nehovořil, ale nereagoval ani na české promluvy žáků. Žáci byli s touto skutečností předem srozuměni a nutno říci, že se o českou komunikaci pokoušeli jen minimálně. Při experimentálních hodinách panovala ve třídě poměrně vysoká kázeň. Žáci dávali pozor a takřka nehovořili ani mezi sebou, což měli dovoleno pouze v angličtině.

Vysoká kázeň experimentátora poměrně příjemně překvapila. Zvláště v prvních dvou lekcích byli žáci obou skupin většinou zaujati netradičním stylem výuky a dávali pozor. Ve druhých dvou lekcích už pozornost a motivace mírně upadala. Většina žáků byla schopna výuku sledovat a chápat, ale u několika účastníků experimentu byla patrná frustrace a rezignace. Tito žáci dávali najevo, že nerozumí, co se v hodině děje, co po nich učitel chce, nevědí, co mají dělat. Několik jedinců si naopak ryze cizojazyčnou komunikaci doslova „užívalo“. Většina ale reagovala spíše vstřícně nebo neutrálně.

Z hlediska učitele bylo cizojazyčné vyučování motivující, ale chvílemi také frustrující. Bylo znát, že se tímto způsobem nelze pustit například do vysvětlování nových slov abstraktního významu. Výdej učitelovy energie byl při tomto způsobu výuky rozhodně větší. Bylo nutné velmi intenzivně používat tabuli, psát, používat příklady, obrázky (náčrtky) a reagovat na momentální potřeby a situaci ve třídě. Bylo potřeba improvizovat a hledat účinné cesty, jak žákům učivo osvětlit a předat.

V několika případech se stalo, že žáci po skončení hodiny, kdy už bylo dovoleno mluvit česky, za učitelem přišli a zeptali se na něco, co jim nebylo během výuky jasné. To lze hodnotit velice kladně, protože probuzení spontánního zájmu o učivo je jistě pedagogickým úspěchem. Hodiny s vyloučením českého jazyka byly více vystaveny na drilu, opakování a induktivním způsobu přemýšlení, kdy žáci „sami“ na základě opakování a pozorování docházeli k závěrům.

Hodiny kontrolní s využitím mateřského i cílového jazyka byly koncipovány na poměr asi 70 % angličtiny, 30 % češtiny. Experimentátor dbal na to, aby čeština nebyla nadužívána a ab si hodina udržela cizojazyčný charakter. Čistě cizojazyčné hodiny v experimentální skupině byly dobrou motivací pro co největší využití angličtiny a omezení češtiny na nezbytně nutnou míru. Výhoda mateřského jazyka se jevila především při rozšiřování slovní zásoby, vysvětlování gramatických pravidel a zodpovídání dotazů žáků. Zároveň si výzkumník v porovnání s experimentální hodinou uvědomoval nebezpečí lenosti a přílišného využívání mateřštiny z toho důvodu, že je to pro učitele jednodušší. To je pak ale na úkor kvality jazykového vyučování, které v takovém případě žáky dostatečně nestimuluje.

Větší problém „zkrotit mateřštinu“ než učitel měli ale samotní žáci. Zatímco v cizojazyčné experimentální hodině přistoupili žáci na pravidla hry a česky hovořili skutečně minimálně, v běžné výuce občas odpovídali na anglický dotaz učitele česky a měli tendenci povídat si mezi sebou. Rozhodně vládla v kontrolních hodinách oproti experimentálním menší kázeň, hodiny byly celkově rušnější. Mohli bychom říci, že bylo z hlediska učitele snazší češtinu z hodiny zcela „vyhnat“, než ji v hodině neustále „krotit“. Experiment tak byl zajímavou zkušeností i z tohoto praktického hlediska.

2.4 Výsledky výzkumu

V rámci organizace výzkumu byla striktně oddělena fáze sběru dat a fáze jejich následného vyhodnocení. Všechny dílčí měření (testy) byly v průběhu experimentu pouze zakládány a výzkumník se nijak neseznamoval s jejich obsahem a výsledky měření. Bylo tomuto tak proto, aby nebyla nijak ovlivněna činnost výzkumníka v průběhu experimentu. Přirozený předěl mezi fází sběru dat a jejich vyhodnocením tvořily vánoční prázdniny. K vyhodnocení získaných dat tak bylo přistoupeno až v lednu roku 2018.

Všechny dílčí testy byly vyhodnoceny a jejich výsledky byly převedeny na číselné hodnoty v souladu s předem stanovenými pravidly (viz kapitola Měření). Přitom byly u každého žáka hodnoceny výsledky jak v jednotlivých třech kategoriích testu (gramatika, věty, slovíčka), tak v celkovém souhrnu. Kvantifikované výsledky měření u všech žáků ze skupin A a B v první a druhé fázi experimentu byly přehledně zaznamenány do tabulek na následujících dvou tabulkách (viz tabulky 7, 8).

Při vyhodnocování výsledků experimentu je třeba odolat „pokušení“, ke kterému první pohled do tabulky svádí. Nelze srovnávat u jednotlivých žáků hodnoty získané v první a druhé fázi experimentu. To jsou nesrovnatelné údaje, protože jde o jiné učivo i o jiný rozsah testu. Relevantní výsledek přinese pouze následující postup vyhodnocení (Chráska 2010, s. 32):

a) Výsledek experimentální skupiny:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})$$

b) Výsledek kontrolní skupiny:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})$$

c) Změna vyvolaná experimentálním zásahem:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})]$$

Tabulka 7: Souhrnné výsledky skupiny A

G – gramatika V – věty S – slovíčka C – celkem	1. fáze				2. fáze		
	experimentální skupina (EN)				kontrolní skupina (CZ+EN)		
	před (m_{A1})	po (m_{A2})	$m_{A2} - m_{A1}$		před (m_{A3})	po (m_{A4})	$m_{A4} - m_{A3}$
Kód žáka							
A/1	G	2	9	+7	3	3	0
	V	5	6	+1	0	10	+10
	S	0	2	+2	8	16	+8
	C	7	17	+10	11	29	+18
A/2	G	7	7	0	6	9	+3
	V	8	9	+1	0	12	+12
	S	9	16	+7	11	18	+7
	C	24	32	+8	17	39	+22
A/3	G	1	3	+2	3	9	+6
	V	2	6	+4	3	8	+5
	S	0	2	+2	4	8	+4
	C	3	11	+8	10	25	+15
A/4	G	0	6	+6	2	4	+2
	V	0	2	+2	6	11	+5
	S	0	5	+5	2	12	+10
	C	0	13	+13	10	27	+17
A/5	G	0	2	+2	2	4	+2
	V	4	2	-2	6	9	+3
	S	10	13	+3	9	14	+5
	C	14	17	+3	17	27	+10
A/6	G	1	5	+4	5	12	+7
	V	3	5	+2	3	2	-1
	S	0	4	+4	0	1	+1
	C	4	14	+10	8	15	+7
A/7	G	0	2	+2	2	7	+5
	V	0	6	+6	0	0	0
	S	0	4	+4	0	0	0
	C	0	12	+12	2	7	+5
A/8	G	0	6	+6	3	5	+2
	V	0	5	+5	0	7	+7
	S	0	2	+2	2	7	+5
	C	0	13	+13	5	19	+14
A/9	G	0	0	0	3	5	+2
	V	0	0	0	0	6	+6
	S	0	1	+1	0	4	+4
	C	0	1	+1	3	15	+12
A/10	G	0	2	+2	4	2	-2
	V	0	0	0	0	0	0
	S	0	4	+4	4	4	0
	C	0	6	+6	8	6	-2
Celkem	G	11	42	+31	33	60	+27
	V	22	41	+19	18	65	+47
	S	19	53	+34	40	84	+44
	C	52	136	+84	91	209	+118

Tabulka 8: Souhrnné výsledky skupiny B

G – gramatika V – věty S – slovíčka C – celkem		1. fáze			2. fáze		
		kontrolní skupina (CZ+EN)			experimentální skupina (EN)		
		před (m_{B1})	po (m_{B2})	$m_{B2} - m_{B1}$	před (m_{B3})	po (m_{B4})	$m_{B4} - m_{B3}$
Kód žáka							
B/1	G	5	6	+1	4	6	+2
	V	9	9	0	7	6	-1
	S	16	19	+3	8	11	+3
	C	30	34	+4	19	23	+4
B/2	G	6	6	0	4	5	+1
	V	4	8	+4	1	5	+4
	S	0	15	+15	3	6	+3
	C	10	29	+19	8	16	+8
B/3	G	5	10	+5	4	7	+3
	V	9	9	0	2	12	+10
	S	8	13	+5	7	13	+6
	C	22	32	+10	13	32	+19
B/4	G	2	7	+5	2	2	0
	V	4	9	+5	7	10	+3
	S	0	5	+5	8	10	+2
	C	6	21	+15	17	22	+5
B/5	G	0	10	+10	1	0	-1
	V	0	9	+9	0	0	0
	S	7	16	+9	4	9	+5
	C	7	35	+28	5	9	+4
B/6	G	0	5	+5	2	2	0
	V	2	9	+7	2	10	+8
	S	7	13	+6	7	9	+2
	C	9	27	+18	11	21	+10
B/7	G	11	11	0	6	9	+3
	V	8	8	0	0	3	+3
	S	14	16	+2	14	14	0
	C	33	35	+2	20	26	+6
B/8	G	4	10	+6	4	5	+1
	V	4	4	0	0	8	+8
	S	15	18	+3	7	17	+10
	C	23	32	+9	11	30	+19
Celkem	G	33	65	+32	27	36	+9
	V	40	65	+25	19	54	+35
	S	67	115	+48	58	89	+31
	C	140	245	+105	104	179	+75

2.4.1 Výsledky kvantitativního měření

Naměřené výsledky můžeme hodnotit jak v jednotlivých kategoriích testů (G - gramatika, V- věty, S – slovíčka), tak i souhrnně jako komplexní výsledek celého testu (C – celkem) Začneme celkovým hodnocením:

1) Celkový výsledek měření

a) Celkový výsledek experimentální skupiny:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3}) = (136 - 52) + (179 - 104) = 84 + 75 = \mathbf{159}$$

b) Celkový výsledek kontrolní skupiny:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1}) = (209 - 91) + (245 - 140) = 118 + 105 = \mathbf{223}$$

c) Celková změna vyvolaná experimentálním zásahem:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})] = 159 - 223 = - \mathbf{64}$$

Závěr

Experimentální zásah vyvolal snížení celkového výsledku z 223 na 159 bodů. To je pokles celkového výsledku o 64 bodů. Vyjádřeno v procentech jde o snížení celkového výsledku o 28,7 %. ($223 = 100 \%$; $159 = 71,3 \%$; rozdíl = 28,7 %; zaokrouhloeno na desetiny procenta)

2) Výsledek měření v oblasti gramatiky

a) Výsledek experimentální skupiny v oblasti gramatiky:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3}) = (42 - 11) + (36 - 27) = 31 + 9 = \mathbf{40}$$

b) Výsledek kontrolní skupiny v oblasti gramatiky:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1}) = (60 - 33) + (65 - 33) = 27 + 32 = \mathbf{59}$$

c) Změna vyvolaná experimentálním zásahem v oblasti gramatiky:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})] = 40 - 49 = - \mathbf{19}$$

Závěr

Experimentální zásah vyvolal snížení výsledku v oblasti gramatiky z 59 na 40 bodů. To je pokles výsledku v oblasti gramatiky o 19 bodů. Vyjádřeno v procentech jde o snížení výsledku v oblasti gramatiky o 32,2 %. (59 = 100 %; 40 = 67,8 %; rozdíl = 32,2 %; zaokrouhloeno na desetiny procenta)

3) Výsledek v oblasti tvorby vět

a) Výsledek experimentální skupiny v oblasti tvorby vět:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3}) = (41 - 22) + (54 - 19) = 19 + 35 = \mathbf{54}$$

b) Výsledek kontrolní skupiny v oblasti tvorby vět:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1}) = (65 - 18) + (65 - 40) = 47 + 25 = \mathbf{72}$$

c) Změna vyvolaná experimentálním zásahem v oblasti tvorby vět:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})] = 54 - 72 = \mathbf{-18}$$

Závěr

Experimentální zásah vyvolal snížení výsledku v oblasti tvorby vět ze 72 na 54 bodů. To je pokles výsledku v oblasti tvorby vět o 18 bodů. Vyjádřeno v procentech jde o snížení výsledku v oblasti tvorby vět o 25 %. (72 = 100 %; 54 = 75 %; rozdíl = 25 %; zaokrouhloeno na desetiny procenta)

4) Výsledek měření v oblasti slovní zásoby

a) Výsledek experimentální skupiny v oblasti slovní zásoby:

$$(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3}) = (53 - 19) + (89 - 58) = 34 + 31 = \mathbf{65}$$

b) Výsledek kontrolní skupiny v oblasti slovní zásoby:

$$(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1}) = (84 - 40) + (115 - 67) = 44 + 48 = \mathbf{92}$$

c) Změna vyvolaná experimentálním zásahem v oblasti slovní zásoby:

$$[(m_{A2} - m_{A1}) + (m_{B4} - m_{B3})] - [(m_{A4} - m_{A3}) + (m_{B2} - m_{B1})] = 65 - 92 = \mathbf{-27}$$

d) Závěr

Experimentální zásah vyvolal snížení výsledku v oblasti slovní zásoby z 92 na 65 bodů. To je pokles výsledku v oblasti slovní zásoby o 27 bodů. Vyjádřeno v procentech jde o snížení výsledku v oblasti slovní zásoby o 29,3 %. (92 = 100 %; 65 = 70,7 %; rozdíl = 29,3 %; zaokrouhleno na desetiny procenta)

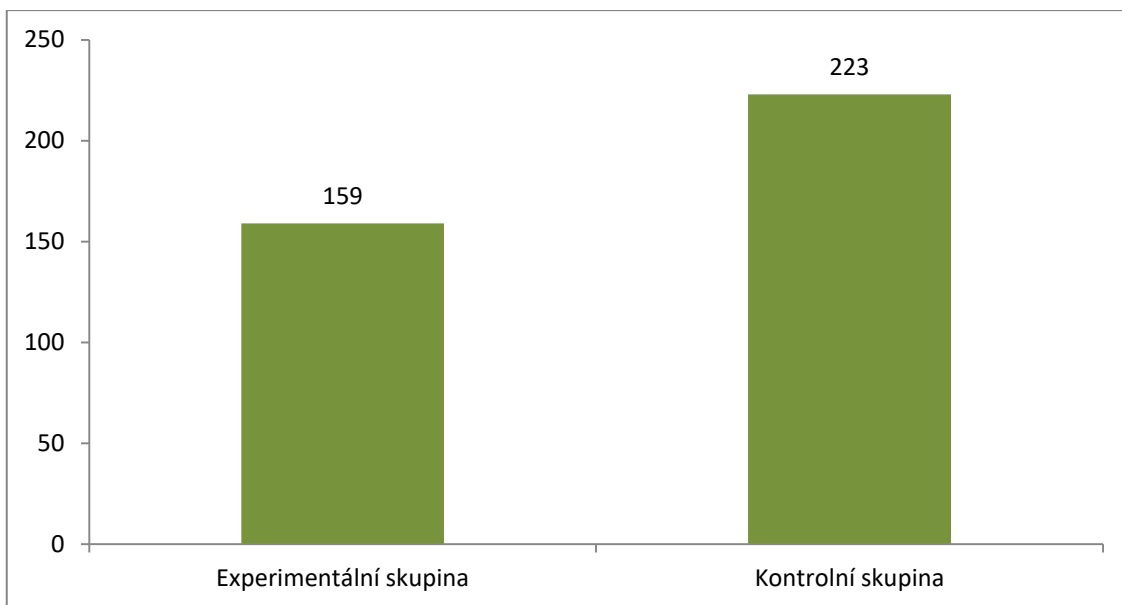
Celkový přehled výsledků experimentální a kontrolní skupiny znázorňuje následující tabulka. Vidíme, že experimentální zásah poměrně výrazně snížil výkon žáků ve všech sledovaných oblastech i v celkovém součtu. Snížení výkonu ve srovnání s kontrolní skupinou se u experimentální skupiny pohybuje v jednotlivých oblastech v rozmezí od 25 % do 32,2 % a celkově činí snížení výkonu o 28,7 %.

Tabulka 9: Porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny

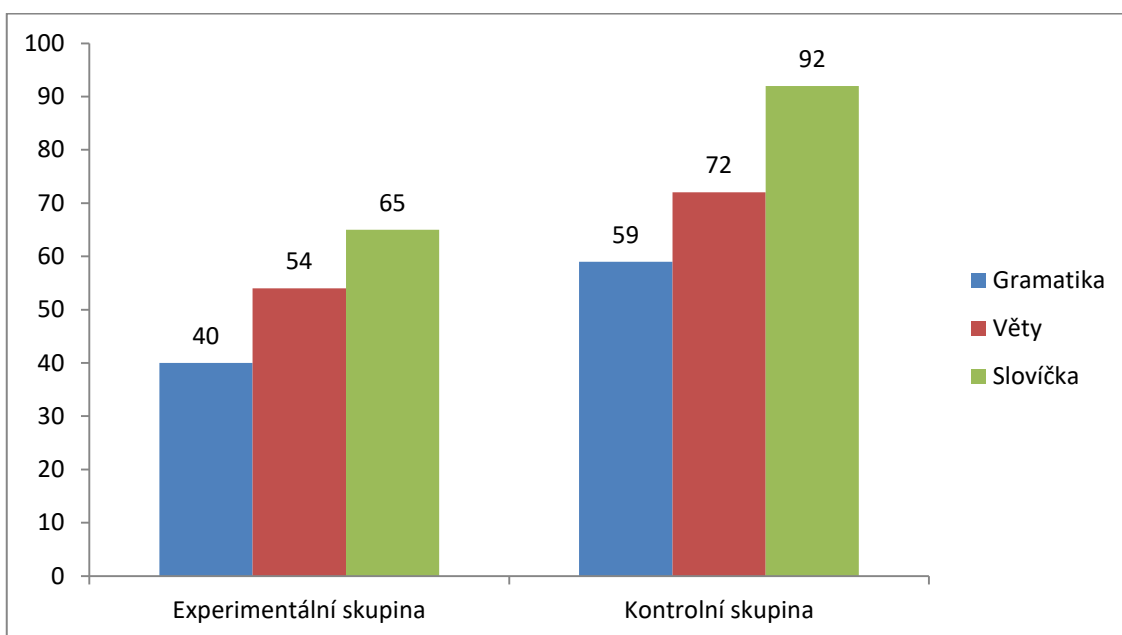
	Výkon experimentální skupiny v bodech	Výkon kontrolní skupiny v bodech	Změna u experimentální skupiny v bodech	Změna u experimentální skupiny v %
Gramatika	40	59	- 19	- 32,2
Věty	54	72	- 18	- 25
Slovíčka	65	92	- 27	- 29,3
Celkem	159	223	- 64	- 28,7

Graf 1 na následující straně srovnává celkový výsledek experimentální a kontrolní skupiny. Výsledek je definován jako rozdíl mezi počáteční a koncovou znalostí žáků a je vyjádřen v bodech naměřených pomocí didaktického testu. Graf zachycuje zlepšení jazykových znalostí a dovedností žáků. Experimentální skupina zlepšila své znalosti o 159 bodů, zatímco kontrolní skupina o 223 bodů.

Graf 2 na následující straně znázorňuje zlepšení znalostí a dovedností žáků v experimentální a kontrolní skupině v jednotlivých měřených oblastech. Výška sloupců stejně jako u předchozího grafu odpovídá rozdílu mezi počáteční a koncovou znalostí žáků. Vidíme, že u experimentální skupiny byl nárůst vědomostí ve všech třech sledovaných jazykových oblastech nižší než, u skupiny kontrolní.

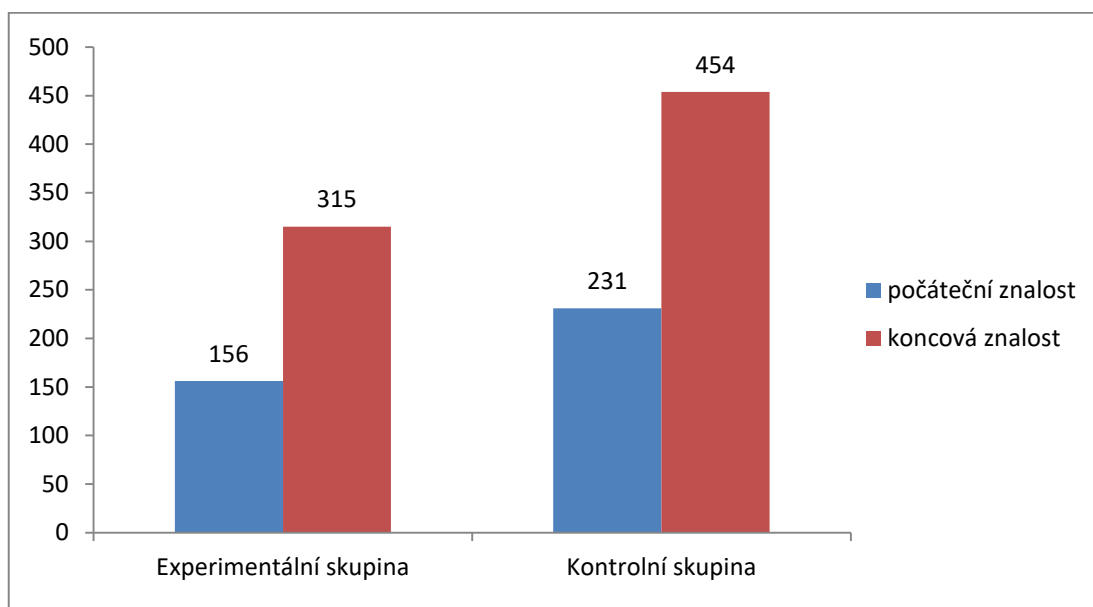


Graf 1: Celkový výsledek experimentální a kontrolní skupiny



Graf 2: Dílčí výsledky v jednotlivých oblastech

Poslední graf je připojen pro povzbuzení a může posloužit jako zdroj pedagogického optimismu. Z grafu vidíme, že u obou skupin žáků došlo v důsledku cíleného pedagogického působení v průběhu experimentu k významnému zlepšení cizojazyčných znalostí a dovedností. I když se účinnost jednotlivých metod lišila, obě metody přinesly poměrně uspokojivý pedagogický výsledek. To je jednak potěšujícím faktem pro vyučujícího provádějícího experiment, ale také empirickým důkazem skutečnosti, že cizojazyčná výuka není u žáků se specifickými poruchami učení marná ani neúčinná. Naopak, tito žáci mají potenciál se ve svých cizojazyčných znalostech uspokojivě zlepšovat. Graf 3 znázorňuje počáteční a koncovou znalost žáků obou skupin vyjádřenou v bodech didaktického testu.



Graf 3: Rozdíly v počáteční a koncové znalosti žáků

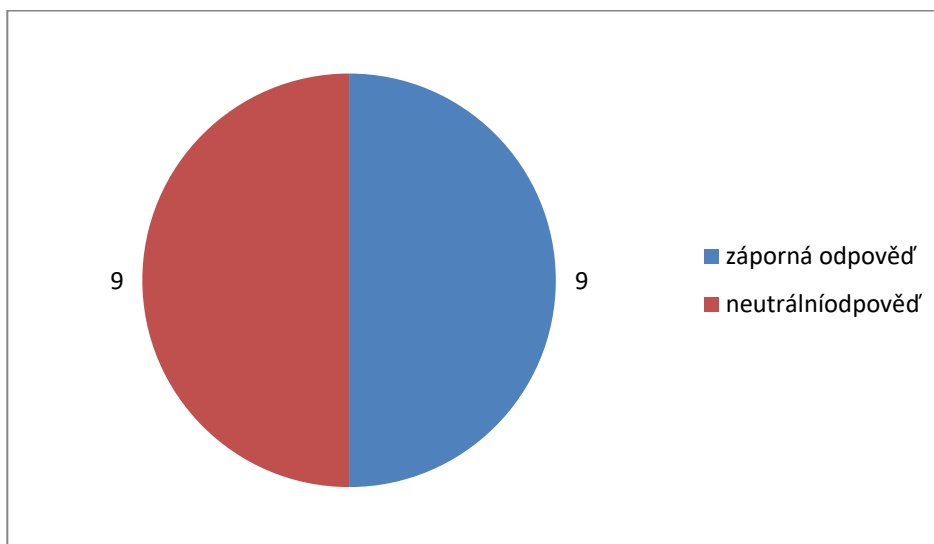
2.4.2 Výsledky doplňkového výzkumu

Ihned po ukončení experimentální fáze výzkumu byl žákům z experimentální skupiny předložen k vyplnění krátký dotazník s několika otázkami, na které žáci volnou formou odpovídali. Dotazník se týkal subjektivního hodnocení výuky vedené pouze v anglickém jazyce. Žáci odpovídali volnou formou, všechny otázky v dotazníku byly

otevřené. Pro přehlednost uvedeme odpovědi žáků shrnuté do jednoduchých tabulek. Kompletní přepis odpovědí v celém znění je uveden v příloze H

1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?

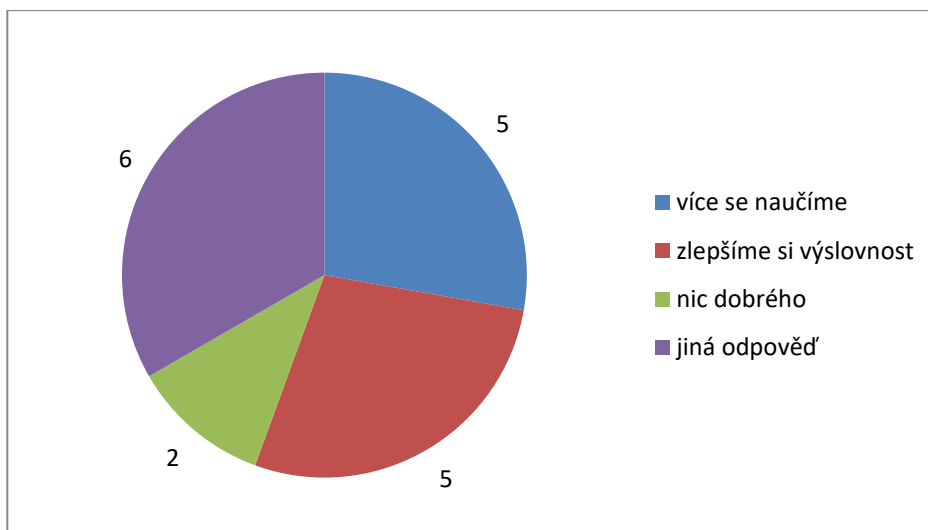
Dotázaní žáci hodnotili svůj pocit z ryze cizojazyčné výuky záporně nebo neutrálně. Nezaznamenali jsme žádnou pozitivní odpověď. Počet záporných a neutrálních odpovědí se shodoval. Stojí za povšimnutí, že žádný žák nevedl, že se při tomto stylu výuky cítí dobře. Výsledky hlavního kvantitativního výzkumu s tímto zjištěním korespondují. Zajímavé je ale porovnání s odpověďmi na otázku č. 2, 4 a 5, kde byli žáci výrazně optimističtější.



Graf 4: Subjektivní pocity žáků

2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

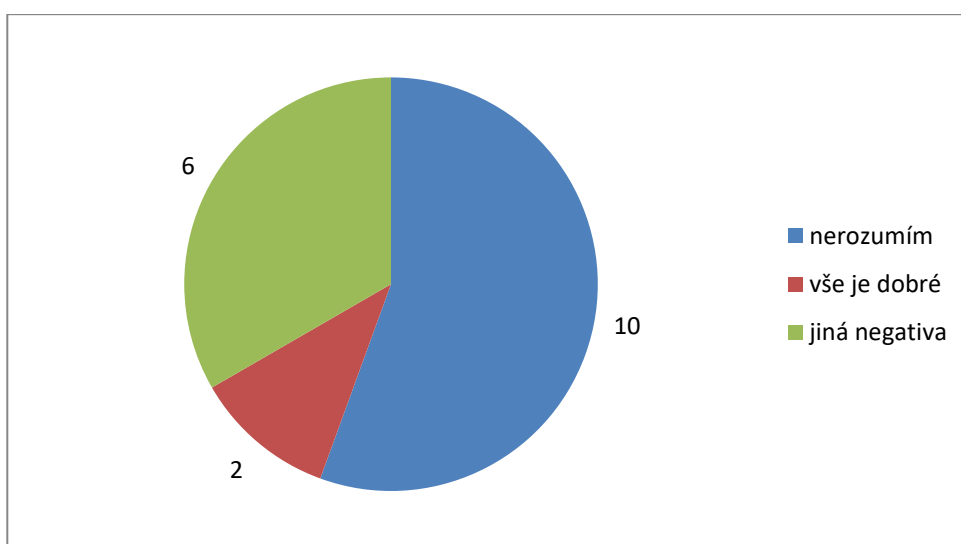
V kontrastu s odpověďmi na předchozí dotaz uváděli žáci řadu výhod, které podle nich vyloučení mateřštiny má (graf 5) Nejčastěji zaznělo zlepšení výslovnosti, větší množství osvojeného učiva, ale také více zábavy v hodině, více nových slovíček nebo zajímavá zkušenost. Dva žáci nenašli na tomto stylu výuky žádné pozitivum. Subjektivní hodnocení žáků není zcela v souladu s výsledky hlavního výzkumu. Může to být dáno formulací otázky, která sama vybízí k hledání pozitiv, nebo se žáci snažili odpovědět „správně“. Z didaktického hlediska stojí za pozornost především otázka správné výslovnosti, kterou žáci opakovaně uváděli a která nebyla měřena v rámci hlavního výzkumu.



Graf 5: Výhody vyloučení mateřštiny dle žáků

3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

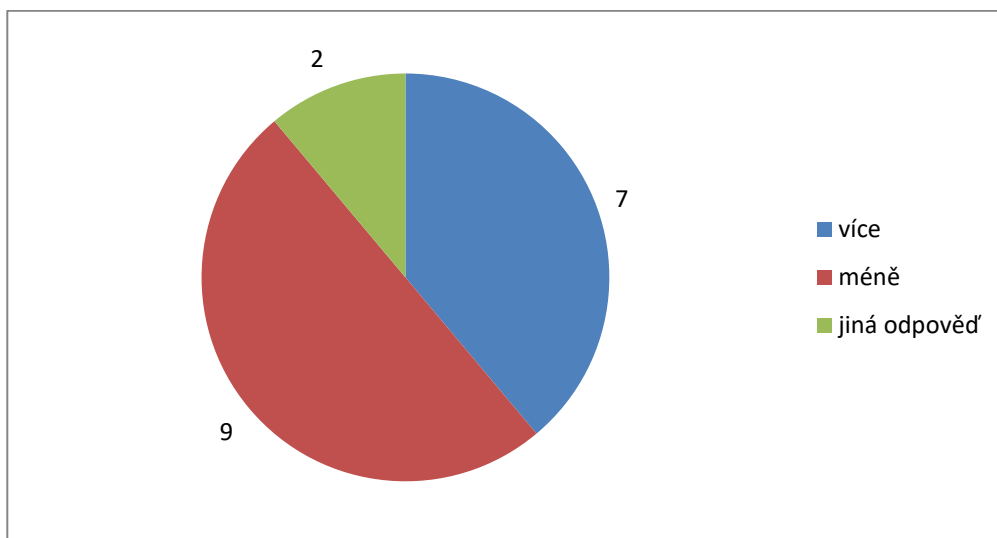
Jak lze předpokládat, hlavní problém spatřovali žáci v komunikační bariéře (graf 6). Při striktním užívání angličtiny žáci občas nevědí, co mají dělat, nemohou položit učiteli dotaz v češtině, může jim unikat smysl výkladu. Dva žáci hodnotili vyloučení mateřštiny pozitivně a nenalezli na tomto stylu výuky žádnou nevýhodu. Mezi nevýhodami zazněla také např. nutnost vše si překládat, ptát se spolužáka nebo horší zapamatování.



Graf 6: Nevýhody vyloučení mateřštiny dle žáků

4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?

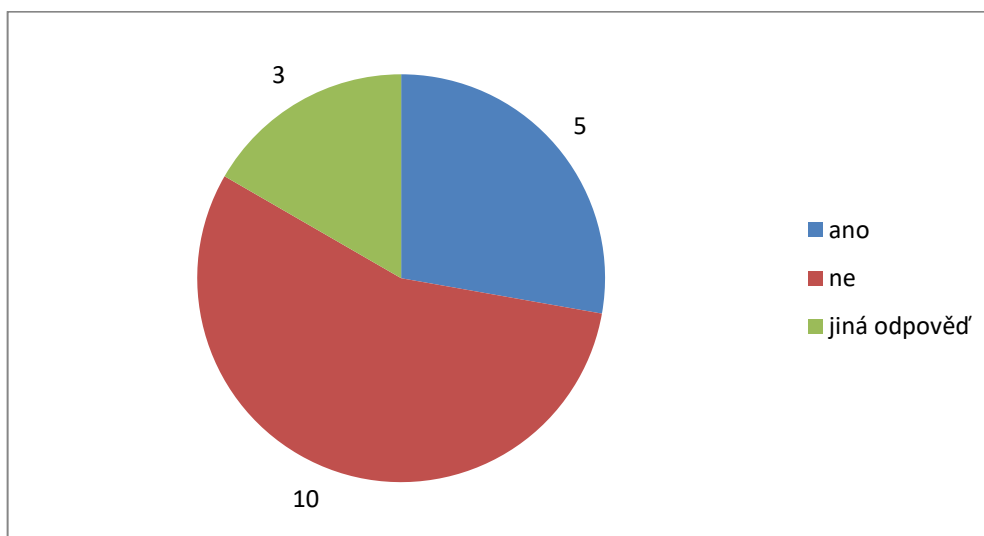
Odpovědi na tuto jednoduchou otázku se mezi žáky výrazně lišily. Jak vidíme z grafu 7, polovina žáků odpověděla kladně, zatímco druhá polovina záporně nebo jinak (neutrální nebo nejasná odpověď). Jestliže vyjdeme z odborné literatury a z výsledků našeho výzkumu, je zde patrný nerealistický optimismus řady žáků ve prospěch ryze cizojazyčné výuky, který však neodpovídá reálným výsledkům.



Graf 7: Množství osvojeného učiva dle žáků

5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil v hodinách jenom anglicky?

Poslední otázka kvalitativního dotazníku směřovala k preferovanému způsobu výuky do budoucna. Většina žáků preferuje výuku s využitím mateřštiny (graf 8).



Graf 8: Má učitel dle žáků mluvit pouze anglicky?

Kvalitativní šetření ukázalo, že postoj mezi žáky se specifickými poruchami učení není v otázce výlučně cizojazyčné komunikace v hodinách angličtiny jednoznačný. Žáci dokázali poměrně realisticky hodnotit výhody a nevýhody tohoto přístupu. Řada žáků je ostře vyhraněná proti, tento způsob výuky jim nevyhovuje, někteří jsou naopak pro. Jako negativum žáci uváděli především to, že nerozumí instrukcím a významu slov. Pozitivum naopak viděli především v lepším osvojení výslovnosti. To je poměrně významné zjištění. Celkově ale můžeme říci, že jsme u žáků zaznamenali pozitivnější subjektivní hodnocení ryze cizojazyčné komunikace v hodině, než by odpovídalo reálným učebním výsledkům dosaženým touto metodou.

2.5 Shrnutí výsledků výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek

Provedený pedagogický experiment byl organizačně náročný na přípravu a realizaci v praxi. Experiment probíhal v časovém rozpětí více než dvou měsíců. Experiment probíhal v běžném učebním režimu druhého stupně základní školy 28. října v Turnově a účastnilo se ho celkem 18 žáků z 8. a 9. ročníku, kteří byli rozděleni podle ročníku do dvou nevyrovnaných skupin. Jedná se o žáky, kteří jsou uvolněni z výuky druhého cizího jazyka z důvodu diagnostikované specifické poruchy učení. Experiment byl proveden technikou rotace faktorů a proběhl ve dvou fázích. Jednalo se celkem o 8 sérií měření (testů) a 16 realizovaných vyučovacích jednotek.

V průběhu experimentu byla získána data s poměrně vysokou validitou a reliabilitou. Validita je dána tím, že provedená měření skutečně měřila to, co měřit měla, tedy zvládnutí předem dané a jasně ohraničené učební látky. Měření bylo zajištěno pečlivě připravenými testy, které s vysokou přesností zmapovaly počáteční a konečný stav znalostí a dovedností účastníků experimentu v klíčových oblastech cizojazyčné kompetence: gramatiky, tvorby vět na dané téma a slovní zásoby. Reliabilitu výzkumu zajistila technika rotace faktorů, která se ukázala jako výborný výzkumný nástroj k provádění pedagogického šetření v rámci běžné školní výuky u dvou nevyrovnaných skupin žáků. Můžeme s uspokojením konstatovat, že provedený výzkum přinesl odpovědi na všechny předem formulované výzkumné otázky.

Oč složitější byl výzkum v terénu, o to jednodušší bude interpretace získaných dat. Výsledkem výzkumu jsou totiž dvojice hodnot, které nevyžadují žádné jiné statistické zpracování, než je vzájemné porovnání jejich velikosti.

Experimentální skupina, která byla po dobu čtyř vyučovacích jednotek vystavena striktně anglickému slovnímu projevu učitele, dosáhla výsledku 159 bodů, zatímco kontrolní skupina, která byla vyučována s využitím češtiny, dosáhla výsledku 223 bodů. Tento bodový výsledek je definován jako rozdíl mezi vstupní a konečnou hodnotou znalostí účastníků experimentu a můžeme jej tedy označit jako ukazatel zlepšení žáků v osvojení dané látky. Rozdíl je poměrně výrazný: činí 64 bodů, které vyjádřeny v procentech znamenají zhoršení výkonu u experimentální skupiny o 28,7 % v porovnání se skupinou kontrolní. Zhoršení výkonu se projevilo ve všech dílčích sledovaných jazykových oblastech: V gramatice jsme zaznamenali pokles o 32,2%,

v tvorbě vět o 25 % a při osvojení nové slovní zásoby o 29,3 % v porovnání s kontrolní skupinou. Na první výzkumnou otázku můžeme dát poměrně jednoznačnou odpověď.

1. Naučí se žáci se specifickými poruchami učení více, když bude mateřský jazyk z výuky angličtiny zcela vyloučen, nebo když bude mateřština účelně využívána?

Výsledek kvantitativního měření, který je v souladu s hlavním proudem lingvistiky a didaktiky cizích jazyků, prokázal, že účelné využívání mateřského jazyka ve výuce angličtiny vedlo u žáků se specifickými poruchami učení k lepším výsledkům, než úplné vyloučení mateřštiny a striktně cizojazyčná komunikace mezi učitelem a žáky v hodině. Při cizojazyčné výuce je třeba dbát na to, aby mateřský jazyk nebyl v hodině nadužíván a aby byla zachována cizojazyčná atmosféra hodiny. Nicméně, úplné vyloučení češtiny se ukázalo jako kontraproduktivní.

Zároveň je třeba dodat, že výzkum měřil komplexní výsledek pro celou skupinu 18 účastníků experimentu. Výzkum neodráží individuální odlišnosti jednotlivých žáků. Na základě výsledků provedeného výzkumu nelze vyloučit, že pro některé žáky by mohla být čistě cizojazyčná komunikace přínosem. Avšak u většiny testovaných žáků se specifickou poruchou učení tomu tak není. Proto nelze tuto metodu pro danou skupinu žáků při hromadné výuce doporučit.

2. Jak budou žáci se specifickými poruchami učení subjektivně prožívat a hodnotit, bude-li učitel při výuce komunikovat pouze v angličtině?

Účastníci experimentu se ve svém subjektivním hodnocení na toto téma rozcházelí. Někteří jsou vyhraněni velmi negativně, jiní naopak vyloučení mateřštiny hodnotí kladně. U většiny účastníků experimentu převažuje mírná skepse a jsou spíše pro využívání mateřského jazyka v hodinách angličtiny. Někteří žáci jsou ale přesvědčeni, že se při vyloučení mateřského jazyka naučí více. To však nekoresponduje s výsledkem kvantitativního šetření. Jako výhodu striktně cizojazyčného projevu žáci nejčastěji uváděli lepší osvojení správné anglické výslovnosti. Za nevýhodu naopak považují komunikační bariéru, neporozumění pokynům učitele a nejasnosti v učební látce, které jsou bez mateřského jazyka těžko překonatelné.

2.6 Praktická doporučení

Na základě studia odborné literatury z oblasti jazykovědy, didaktiky cizích jazyků a specifických poruch učení, stejně jako na základě empirických dat zjištěných v průběhu výzkumu, můžeme formulovat některá doporučení pro pedagogickou praxi.

Při výuce cizího jazyka (angličtiny) u skupiny žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy je vhodné účelně využívat i jazyk mateřský. Není naopak vhodné snažit se mateřský jazyk z cizojazyčné výuky zcela vyloučit. Jestliže učitel účelně využívá mateřského jazyka při výuce cizího jazyka, dosahují žáci lepších výsledků, než když se učitel snaží mateřštinu z výuky zcela vyloučit.

Někteří žáci se specifickými poruchami učení prožívají zvýšenou nervozitu, pokud učitel hovoří při hodině pouze cizojazyčně. Žáci negativně vnímají situaci, kdy nevědí, co mají dělat a co po nich učitel chce. Těmto situacím je třeba se vyhnout. Některým žákům se specifickou poruchou učení naopak ryze cizojazyčná komunikace v hodině subjektivně vyhovuje. Není však jisté, zda jim také objektivně zlepšuje studijní výsledky. Pro hromadnou výuku žáků se specifickými poruchami učení rozhodně nelze tento způsob doporučit.

Cizojazyčný (anglický) projev učitele je pro žáky cenný z hlediska osvojení si správné výslovnosti. Proto by měl učitel během hodiny hojně cizí jazyk využívat. Používání mateřštiny by mělo být omezeno na nezbytně nutnou míru, ale nikoli zcela zapovězeno. Komunikace v mateřštině je pro učitele cizího jazyka snazší. Učitel by se měl bránit lenosti a vyvarovat se nadužívání češtiny v cizojazyčných hodinách.

Cizí jazyk se žák učí na základě jazyka mateřského. Je třeba tento fakt přijmout a využít, nikoli odmítat. „Zkrotit“ mateřský jazyk v hodině cizího jazyka je těžší, než ho z hodiny „vyhnat“. První varianta je ale cestou k efektivnější výuce. Je vhodné během výuky oddělovat části učební jednotky, popřípadě situace, kdy lze mateřský jazyk využívat, a kdy je vyžadována pouze cizojazyčná komunikace.

I při použití méně vhodné metody výuky se znalosti žáků zlepšují, pokud se o to pedagog při výuce skutečně snaží. Verbální projev učitele je vzorem pro verbální projev žáků. Používá-li učitel v hodině cizího jazyka příliš často češtinu, budou tak činit také žáci. Výuka cizího jazyka má smysl i u žáků se specifickou poruchou učení. Tito žáci jsou schopni zřetelného zlepšení v osvojení cizího jazyka.

2.7 Diskuse

Volbu tématu diplomové práce a formulaci výzkumných otázek ovlivnil praktický zájem autora, který se profesně zabývá výukou anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. Zkoumali jsme, jakou roli má hrát v cizojazyčné výuce cizí jazyk. Seznámili jsme se s pojetím, které bývá označováno jako přímá metoda a které jako ideál výuky spatřuje úplné vyloučení mateřštiny z cizojazyčné výuky. Ozvěny tohoto didaktického směru můžeme zaznamenat jak ve školské praxi, tak i ve speciálně pedagogické odborné literatuře (Michalová 2001, s. 64). Na základě studia odborné literatury a výsledků provedeného výzkumu se však s tímto názorem nemůžeme ztotožnit.

Zjistili jsme, že důsledné vyloučení mateřského jazyka z výuky nevede ke zlepšení výsledků žáků se specifickými poruchami učení, ale že výsledky žáků jsou naopak lepší při účelném využívání mateřského jazyka v procesu cizojazyčné výuky. Mezi odbornou veřejností stále přetrvává jistý skrytý obdiv k přímé metodě výuky, který je však třeba označit jako neopodstatněný. Empirická část této práce dala za pravdu většinovému proudu lingvistů a didaktiků, kteří se kloní k účelnému využívání mateřštiny při výuce cizích jazyků. Účelné využívání češtiny v hodinách anglického jazyka se ukázalo jako vhodný přístup i žáků se specifickými poruchami učení.

Proti našemu závěru by mohla být vznesena námitka, že mateřský jazyk má tendenci v cizojazyčné výuce dominovat, jak u žáků, tak u samotných učitelů. Toto je jistě velký nešvar, ke kterému žel nezdědka dochází. Rozhodně je třeba trvat na cizojazyčné atmosféře hodiny. Nicméně zbavit se zcela mateřského jazyka znamená zbavit se užitečného spojence. Je velice těžké pro učitele mateřštinu v hodinách cizího jazyka „zkrotit“, ale zcela ji vyloučit vede ke zhoršení studijních výsledků žáků.

V průběhu vyhodnocování získaných dat jsme přemýšleli nad tím, jakým směrem by se mohlo ubírat další bádání v cizojazyčné výuce u žáků se specifickými poruchami učení. Nabízejí tři možné oblasti výzkumu.

Bylo by zajímavé zjistit, jestli by stejný experiment provedený u běžné žákovské populace přinesl stejné nebo obdobné výsledky, jako u žáků se specifickými poruchami učení. Podle odborné literatury bychom mohli očekávat, že tomu tak bude. Také bychom mohli do výzkumu zahrnout faktory věku a jazykové úrovně žáků. Mohli bychom tak zkoumat studenty všech jazykových úrovní a všech věkových kategorií.

Z odborné literatury můžeme vyvodit následující obecný princip: „Čím nižší jazyková úroveň studenta a čím vyšší jeho věk, tím více je při výuce potřeba využívat mateřský jazyk.“ Je tomu tak skutečně?

Jinou možností dalšího výzkumu by bylo rozšíření experimentu, respektive opakování stejného experimentu s jinými skupinami žáků a s jinými pedagogy v roli „nezávislé proměnné“. Byly by výsledky stejné, nebo alespoň podobné jako u našeho experimentu? Jakou roli by hráli pedagogové? Potvrdilo by se úsloví, že když dva dělají totéž, není to vždy totéž? Existují učitelé, kteří by dosáhli lepšího výsledku při naprostém vyloučení mateřštiny z výuky než při jejím využití? Podle literatury by tomu tak být nemělo, ale...?

Poslední směr další možné výzkumné práce se objevil při vyhodnocování doplňkového kvalitativního šetření. Tento směr se nám jeví jako nejzajímavější, ale zároveň velmi nesnadný na praktickou realizaci. Řada žáků v dotazníku uvedla, že hovoří-li učitel v hodině pouze anglicky, pomáhá jim to při fixaci správné výslovnosti. Je tedy možné, že žáci dlouhodobě vystavení ryze cizojazyčnému působení učitele budou dosahovat lepších výsledků v praktické ústní komunikaci, než žáci vyučování standardní metodou, ačkoli ti by třeba zase vykazovali lepší výsledky v didaktických testech? Jak by srovnatelní žáci dlouhodobě vedení těmito dvěma rozdílnými metodami obstáli v komunikaci s rodilým mluvčím? To je velice zajímavá otázka. Náš experiment ústní projev žáků nepokryl, ani organizačně pokrýt nemohl. Tato otázka se nicméně nabízí. Jenže jak takový výzkum realizovat? Je to vůbec v praxi proveditelné?

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zhodnotit roli mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a navrhnout vhodné výukové postupy pro tuto skupinu žáků. Formulovali jsme dvě výzkumné otázky: (1) Naučí se žáci se specifickými poruchami učení více, když bude mateřský jazyk z výuky angličtiny zcela vyloučen, nebo když bude mateřština účelně využívána? (2) Jak budou žáci se specifickými poruchami učení subjektivně prožívat a hodnotit, bude-li učitel při výuce komunikovat pouze v angličtině?

Domníváme se, že cíl diplomové práce byl splněn a na obě výzkumné otázky jsme nabídli uspokojivé odpovědi podložené jak studiem odborných pramenů, tak empirickým výzkumem v praxi. Teoretická i praktická část této diplomové práce byla pro autora zajímavou a někdy i napínavou cestou s nejistým výsledkem. Mnozí učitelé jazyků mají za to, že ideálem je mateřštinu z cizojazyčné hodiny zcela vyloučit. Ale všichni na tento ideál už po několika hodinách na základní škole rezignovali. Je to ale skutečně tak? Je mateřština v hodinách nepřítel?

Po prostudování tuzemské i cizojazyčné odborné literatury jsme s určitou úlevou zjistili, že „ideál“ čistě cizojazyčné pedagogické komunikace je současnými odborníky označován za nerealistický, nevhodný, ba dokonce pochybený. Jedná se o směr, který má své historické kořeny a vývoj (tzv. „přímá metoda výuky“), ale který se v hlavním proudu teoretické i praktické pedagogiky a jazykovědy nikdy zcela neprosadil. Odborníci mají vzácnou shodu v tom, že mateřský jazyk je třeba v cizojazyčných hodinách omezovat na minimum, ale jeho role je přesto nezastupitelná. Zbavit se se při výuce cizího jazyka mateřštiny znamená zbavit se užitečného spojení.

S tímto zjištěním jsme přistoupili k problematice žáků se specifickými poruchami učení. Platí závěry lingvistů a jazykových pedagogů také pro tuto skupinu žáků, nebo je pro ně vzhledem k jejich hendikepu přece jen lepší zvolit čistě cizojazyčnou výuku? V literatuře věnované specifickým poruchám učení jsme na tuto otázku nenalezli jednoznačnou odpověď. Pokusil se ji dát náš výzkum.

Hlavní výzkum byl kvantitativní a byl realizován formou pedagogického experimentu. Výzkum měl v praxi ověřit účinnost výuky s vyloučením mateřského jazyka v porovnání s běžnou výukou, která mateřský jazyk využívá. Dále byl

naplánován doplňkový kvalitativní výzkum, který byl zaměřen na samotné žáky se specifickými poruchami učení a jejich vlastní prožitky a hodnocení výuky.

Plánování výzkumu vycházelo z praktických možností výzkumníka, učitele anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Pro účely výzkumu byly k dispozici dvě skupiny žáků se specifickými poruchami učení. Tito žáci jsou osvobozeni od výuky druhého cizího jazyka a mají týdně jednu hodinu angličtiny navíc. Tyto hodiny jsme se rozhodli využít pro realizaci výzkumu.

Obě skupiny žáků se specifickými poruchami učení byly navzájem nevyrovnané. Jednu skupinu tvoří 10 žáků z osmých ročníků, druhá skupina se skládá z 8 žáků devátých ročníků. Jako nejvhodnější forma experimentu se jevila technika rotace faktorů. Tento experiment je vhodný právě u výzkumu realizovaném na dvou nevyrovnaných skupinách. Experiment probíhá ve dvou fázích. V první fázi je jedna skupina experimentální a druhá kontrolní, ve druhé fázi se role obou skupin obrátí.

Experimentálním zásahem bude to, že učitel bude hovořit při výuce v experimentální skupině pouze anglicky, zatímco druhá skupina bude vyučována s využitím mateřského jazyka. Ve druhé fázi se role skupin vymění. Každá fáze experimentu bude trvat čtyři týdny, to znamená čtyři vyučovací hodiny.

Na začátku a na konci každé fáze proběhne v obou skupinách měření ve formě testu, který zmapuje počáteční a konečné znalosti žáků v dané oblasti učiva. Tak bude možno určit, který ze způsobů výuky byl pro žáky účinnější. Test bude zaměřen na gramatiku, tvorbu vět a slovní zásobu.

Experiment proběhl bez narušení podle plánu v termínu od 04. 10. 2017 do 14. 12. 2017. Po vyhodnocení naměřených hodnot bylo zjištěno, že výsledek experimentální skupiny, která byla vyučována pouze v angličtině, byl o 28,7 % horší, než výsledek skupiny kontrolní, která byla vyučována s využitím mateřského jazyka. Pokles byl u experimentální skupiny zaznamenán ve všech sledovaných oblastech (gramatika, tvorba vět, slovní zásoba). Výzkum tedy prokázal, že vyloučení mateřského jazyka z hodin angličtiny není pro žáky se specifickými poruchami učení vhodné, protože vede ke snížení efektivity jejich výuky.

Doplňkový kvalitativní výzkum rozšířil závěry kvantitativního měření o vlastní subjektivní prožitky žáků. Ti se ve svém hodnocení experimentální, čistě cizojazyčné výuky lišili. Někteří ji hodnotili kladně a vyjádřili přesvědčení, že se tímto způsobem více naučí. Jiní žáci experimentální výuku odmítli, někteří z nich velice důrazně. Žáci se shodovali v tom, že cizojazyčný projev učitele vede k lepšímu fixování správné

výslovnosti. Na druhou si stěžovali na to, že učitelé často nerozuměli, nevěděli, co mají dělat, nebo že byli během hodiny více nervózní. Většina z nich by si čistě cizojazyčnou nepřála a jsou rádi, když učitel používá během výuky i češtinu.

Experiment byl zajímavý a přínosný i pro samotného výzkumníka, jehož jazykový projev jakožto učitele účastnícího se experimentu zajišťoval funkci nezávislé proměnné. Učitel si mohl uvědomit, jak frustrující je v některých výukových situacích naprostý zákaz mateřštiny v hodině, ale také jak snadno může ze strany učitele dojít k nadužívání češtiny, což je pak na úkor kvality anglické výuky.

Velice pozitivním výsledkem experimentu bylo zjištění, že obě metody vedly u žáků se specifickými poruchami učení k nezanedbatelnému zlepšení cizojazyčných znalostí a dovedností. Ačkoli se výsledky obou výukových přístupů lišily, došlo u experimentální i kontrolní skupiny k poměrně výraznému nárůstu výkonu žáků. To může být pro nás důkazem, že cizojazyčná výuka u žáků se specifickými poruchami učení není marná, a stát se zdrojem tak potřebného pedagogického optimismu.

Použitá literatura

- BENEŠ, E., a kol., 1970. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BIRKENBIHL, V., F., 2009. *Jak se učí chlapci a jak děvčata*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-110-6.
- CARAVOLAS, J., A., 2001. *Přehled dějin vyučování jazyků*. Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-329-0.
- CROMBIE, M., 1997. *Specific Learning Difficulties (Dyslexia). A Teacher's Guide*. Belford: Ann Arbor Publishers Ltd. ISBN 1-900506-02-5.
- ČERNÝ, J., 1996. *Dějiny lingvistiky*. Praha: Votobia. ISBN 80-85885-96-4.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd., Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARMER., J., 1998. *How to Teach English*. Longman. ISBN 0582-29796-6.
- HARMER., J., 2001. *The Practise of English Language Teaching*. Third edition. Pearson Education. ISBN 0-582-403855.
- HENDL, J., REMR, J. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HENDRYCH, J., a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN.
- CHODĚRA, R., 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍKOVÁ, V., a kol., 2011. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol., 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KOMENSKÝ, J., A., 1964. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 3. Nejnovější metoda jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KRASHEN, S., 1982. *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. ISBN 0-08-028628-3.

- LARSEN-FREEMAN, D., 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second edition. Oxford University Press. ISBN 0-19-435574-8.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.
- MATHESIUS, V., 2001. *Nebojte se angličtiny*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-59-5.
- MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.
- NOVÁK, P., 2010. *Lingvistika a jazyková realita: výbor z díla*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87310-04-5.
- OBST, O., 2016. *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4916-6.
- OTT, P., 1997. *How to Detect and Manage Dyslexia*. Oxford: Heinemann. ISBN 0-435-104195.
- POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POLLOCK, J., WALLER, E., 2001. *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*. Revised edition. London: Routledge. ISBN 0-415-11132-3.
- PUNCH, K., F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- PUNCH, K., F., 2015. *Úspěšný návrh výzkumu*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0980-5.
- REPKA, R., GAVORA, P., 1987. *Didaktika angličtiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
- RICHARDS, J., C., RODGERS, T., S., 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-67596-4.
- RÝDLOVÁ, D., a kol., 2015. *Pracovní sešit v bezbariérové formě pro žáky s SPU*. Prostějov: Computer Media s.r.o. ISBN 978-80-7402-158-9.
- SAUSSURE de, F., 2007. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1568-6.
- SCHNEIDER, E., CROMBIE, M., 2003. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. New York: David Fulton Publishers. ISBN 1-85346-966-1.
- STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T., a kol., 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.

SWAN, M., 1980. *Practical English Usage*. Oxford University Press. ISBN 0-19-431185-6.

ŠŤASTNÝ, V., 2016. *Žáci se specifickou poruchou učení a výuka angličtiny na druhém stupni základní školy*. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky. Liberec: Technická univerzita.

WILLIS, J., 1991. *Teaching English through English*. Longman. ISBN 0-58274608-6.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

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

Seznam příloh

- Příloha A: Test 1, měrný nástroj 1. fáze experimentu
- Příloha B: Test 2, měrný nástroj 2. fáze experimentu
- Příloha C: Ukázky vyplněných testů 1 a 2
- Příloha D: Přehled vybraného učiva
- Příloha E: Plány vyučovacích lekcí
- Příloha F: Dotazník doplňkového šetření
- Příloha G: Ukázky vyplněných dotazníků doplňkového šetření
- Příloha H: Přepis odpovědí doplňkového šetření
- Příloha I: Ukázka tabule
- Příloha J: Souhlas zákonného zástupce

Příloha A: Test 1, měrný nástroj 1. fáze experimentu

Kód žáka:

Datum: _____

TEST 1 – Před zahájením experimentu

1. Napiš svými slovy, jak vyjádříš v angličtině budoucí čas (že se něco stane v budoucnosti...)

.....

2. Převeď věty z přítomného času do budoucího času.

I live on a farm.

People don't travel to Mars.

He is happy.

You have a car.

We don't work in hospital.

3. Oprav chyby. V každé větě je jedna chyba. Napiš vedle správně.

Aliens will visiting our planet.

Lucy don't will have a big house.

I will to live in a big city.

You write will a book.

My brother isn't will be a teacher.

4. Napiš 3 věty o své budoucnosti. (Např. Co budeš dělat? Kde budeš bydlet? Co budeš mít?)

.....

.....

.....

5. Přelož slovíčka

1. vesmír

6. mimozemšťan

2. Země

7. doufat

3. Měsíc

8. vesnice

4. kosmonaut

9. válka

5. budoucnost

10. pravděpodobně

Vyhodnocení:

Příloha B: Test 2, měrný nástroj 2. fáze experimentu

Kód žáka:

Datum: _____

TEST 2 – Před zahájením experimentu

1. Napiš svými slovy, k čemu se používá přítomný prostý čas

.....

2. Ze záporných vět utvoř kladné věty

My dad doesn't play tennis.....

We don't help in the house.

You don't speak English.

3. Z kladných vět utvoř záporné věty

His parents work in a hospital.

Peter does his homework after dinner.

I go to school by bus.

4. Utvoř otázky

I like pizza. - What? (Co máš rád?)

Polar bears live in the Arctic. - Where? (Kde žijí lední medvědi?)

She gets up at 7 o'clock. - When.....? (Kdy vstává?)

5. Oprav chyby. Napiš vedle správně.

I not like your hair.

Bob watching TV every day.

You are often play computer games.

Children doesn't drink beer.

5. Napiš 4 věty o tom, jaké domácí práce a jak často děláš.

.....
.....
.....
.....

6. Přelož slovíčka

1. zaneprázdněný 6. vydlička

2. místo 7. nikdy

3. rozbít 8. talíř

4. jazyk (řeč) 9. uklidit

5. učit se 10. vždy

Vyhodnocení:

Příloha C: Ukázky vyplněných testů 1

Kód žáka:

97

KON.

Datum:

5.10.13

TEST 1 – Před zahájením experimentu

1. Napiš svými slovy, jak vyjádříš v angličtině budoucí čas (že se něco stane v budoucnosti...)

will 1

2. Převeď věty z přítomného času do budoucího času.

I live on a farm. I will live on a farm x
 People don't travel to Mars. People didn't will travel to Mars
 He is happy. He will be happy x
 You have a car. You will have a car 1
 We don't work in hospital. We didn't will work in x

3. Oprav chyby. V každé větě je jedna chyba. Napiš vedle správně.

Aliens will visiting our planet. Aliens will visit 1
 Lucy don't will have a big house. Lucy will have a big house 1
 I will to live in a big city. I will live in a big city 1
 You write will a book. You will write a book 1
 My brother isn't will be a teacher. My brother isn't will be a teacher x56

4. Napiš 3 věty o své budoucnosti. (Např. Co budeš dělat? Kde budeš bydlet? Co budeš mít?)

I will live in a house. 3
 I will work in factory. 2
 I will have a car. 3 96

5. Přelož slovíčka

1. vesmír	space 2	6. mimozemšťan	alien 2
2. Země	earth 2	7. doufat	think x
3. Měsíc	moon 2	8. vesnice	village 2
4. kosmonaut	space man 2	9. válka	war 2
5. budoucnost	future 2	10. pravděpodobně	maybe x 16

Vyhodnocení:

Gr - 5 / Věty - 9 / Slova - 16

Příloha C: Ukázky vyplněných testů 1

Kód žáka: 919

KON.

Datum: 9.77

TEST 1 – Po ukončení experimentu

1. Napiš svými slovy, jak vyjádříš v angličtině budoucí čas (že se něco stane v budoucnosti...)

pomocí slova will 1

2. Převeď věty z přítomného času do budoucího času.

I live on a farm. I will live on a farm 1

People don't travel to Mars. People don't will travel to Mars x

He is happy. He will be happy x

You have a car. you will have a car 1

We don't work in hospital. We don't will work in hospital x

3. Oprav chyby. V každé větě je jedna chyba. Napiš vedle správně.

Aliens will visiting our planet. Aliens will visit our planet 1

Lucy don't will have a big house. Lucy don't will have a big house x

I will to live in a big city. I will live in a big city 1

You write will a book. you will write a book 1

My brother isn't will be a teacher. My brother can't be a teacher x 6

4. Napiš 3 věty o své budoucnosti. (Např. Co budeš dělat? Kde budeš bydlet? Co budeš mít?)

I will build a house. I will 3

work in factories. factories. 3

I will have a car 3 9

5. Přelož slovíčka

1. vesmír space 2

6. mimozemšťan alien 2

2. Země the earth 2

7. doufat to hope 1

3. Měsíc the moon 2

8. vesnice village 2

4. kosmonaut an astronaut 2

9. válka war 2

5. budoucnost future 2

10. pravděpodobně probably 2 19

Vyhodnocení:

Gr - 6 / Věty 9 / Slova - 19

Příloha C: Ukázky vyplněných testů 2

Kód žáka:

9/3

EX.

Datum:

16. listopadu

TEST 2 – Před zahájením experimentu

1. Napiš svými slovy, k čemu se používá přítomný prostý čas

..... X

2. Ze záporných vět utvoř kladné věty

My dad doesn't play tennis. *My dad plays tennis.* X

We don't help in the house. *We help in the house.* 1

You don't speak English. *You speak English.* 1

3. Z kladných vět utvoř záporné věty

His parents work in a hospital. *His parents doesn't work in a hospital.* X

Peter does his homework after dinner. *Peter doesn't his homework after*

I go to school by bus. *I don't go to school by bus.* X

4. Utvoř otázky

I like pizza. - What *do you like?* X ? (Co máš rád?)

Polar bears live in the Arctic. - Where *live* X ? (Kde žijí lední medvědi?)

She gets up at 7 o'clock. - When *you stand up* X ? (Kdy vstává?)

5. Oprav chyby. Napiš vedle správně.

I ~~do~~ like your hair. *I don't like your hair.* 1

Bob watching TV every day. *Bob watch TV every day.* X

You are often play computer games.

Children doesn't drink beer. 46

6. Napiš 4 věty o tom, jaké domácí práce a jak často děláš.

I clean the car. 2

.....

..... 26

7. Přelož slovíčka

1. zaneprázdněný 6. vidlička *fork* 1

2. místo 7. nikdy *never* 2

3. rozbít *break* 2 8. talíř

4. jazyk (řeč) 9. uklidit

5. učít se *study* 10. vždy *always* 2 76

Vyhodnocení:

Gr - 4 / Vety - 2 / Slov - 7

Příloha C: Ukázky vyplněných testů 2

Kód žáka:

9/3

EX-

Datum:

14. prosince

TEST 2 – Po ukončení experimentu

1. Napiš svými slovy, k čemu se používá přítomný prostý čas

.....

2. Ze záporných vět utvoř kladné věty

My dad doesn't play tennis. *My dad plays tennis.* X

We don't help in the house. *We help in the house.* 1

You don't speak English. *You speak English.* 1

3. Z kladných vět utvoř záporné věty

His parents work in a hospital. *His parents don't work in a hospital.* 1

Peter does his homework after dinner. *Peter doesn't do his homework after dinner.* 1

I go to school by bus. *I don't go to school by bus.* 1

4. Utvoř otázky

I like pizza. - What *do you like?* X? (Co máš rád?)

Polar bears live in the Arctic. - Where *live polar bears?* X? (Kde žijí lední medvědi?)

She gets up at 7 o'clock. - When *do you get up?* X? (Kdy vstává?)

5. Oprav chyby. Napiš vedle správně.

I not like your hair. *I don't like your hair.* 1

Bob watching TV every day. *Bob watches TV every day.* X

You are often play computer games. *You are often playing computer games.* X

Children doesn't drink beer. *Children don't drink beer.* 1 126

6. Napiš 4 věty o tom, jaké domácí práce a jak často děláš.

I wash up every day. I take rubbish out

on Sunday in week. I tidy my room at the weekend. 3

I clean the car in summer. 3

..... 2 126

7. Přelož slovíčka

1. zaneprázdněný 6. vidlička *fork* 2

2. místo *place* 2 7. nikdy *never* 2

3. rozbit *break* 2 8. talíř

4. jazyk (řeč) *language* 1 9. uklidit

5. učit se *study* 2 10. vždy *always* 2 126

Vyhodnocení:

Gr - 17 / Věty - 12 / Slov - 136

Příloha D: Přehled vybraného učiva (1. fáze)

2 The future

Grammar • will for predictions and decisions

A Journey into space

Vocabulary

1 a Look at the picture and listen. Label the picture with the words.
 the Earth the Moon the Sun a planet a star
 a spaceship an astronaut a rocket a satellite
 a space station

b Are these stars or planets?
 – the Earth
 – the Sun

c What are these things?
Intelsat is a satellite.

- 1 Intelsat
- 2 Saturn V
- 3 Neil Armstrong
- 4 Mir
- 5 Alpha Centauri
- 6 Venus

Comprehension

2 a Read the interview. Find the things that the experts talk about in the picture in exercise 1.

b Which person do you agree with?

THE FUTURE IN SPACE

<p>INTERVIEWER Professor Stark and Professor Handy, welcome. You are both experts in space exploration. What do you see in the future for space travel?</p>	<p>PROF STARK Well, I think within twenty years there will be a space station on the Moon.</p>	<p>PROF HANDY I don't agree. People won't go to Mars.</p>
<p>INTERVIEWER So soon? Will we go to other planets, too?</p>	<p>PROF STARK Yes, we will. A space station on the Moon will help us travel further into space. From the Moon astronauts will travel to Mars.</p>	<p>INTERVIEWER Will they live on the Moon?</p>
<p>PROF STARK Yes, we will. A space station on the Moon will help us travel further into space. From the Moon astronauts will travel to Mars.</p>	<p>PROF HANDY No, they won't. We'll probably build space stations on the Moon and Mars, but we'll use robots. People will not live there.</p>	<p>PROF HANDY It will be too dangerous for people. Robots will be cheaper, too.</p>

20

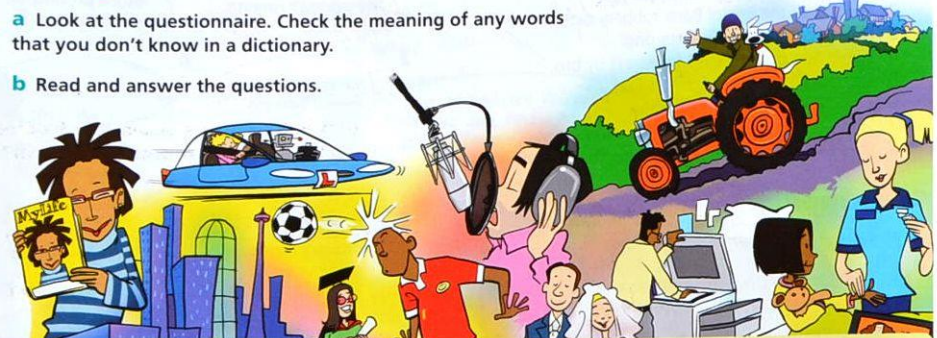
Příloha D: Přehled vybraného učiva (1. fáze)

C Your future

Reading

1 a Look at the questionnaire. Check the meaning of any words that you don't know in a dictionary.

b Read and answer the questions.



Your future

Where will you be in twenty years from now?
What will your life be like? Will you be happy?
What do you think? Try our questionnaire and make some predictions about your future!

1 Where will you live? (Tick one box).

On a farm	<input type="checkbox"/>
In a village or small town	<input type="checkbox"/>
In a big city	<input type="checkbox"/>
In another country	<input type="checkbox"/>

2 Where will you work? (Tick one box).

In a shop or an office	<input type="checkbox"/>
Outdoors	<input type="checkbox"/>
In a hospital	<input type="checkbox"/>
None of these	<input type="checkbox"/>

3 What will your ideal partner be like? (Tick one box).

Rich	<input type="checkbox"/>
Intelligent	<input type="checkbox"/>
A good friend	<input type="checkbox"/>
Good-looking	<input type="checkbox"/>

4 At what age will you do these things?

	Age
Learn to drive	_____
Start work	_____
Get married	_____
Have children	_____

5 Do you think you will ever do any of these things?

	Yes	No
Write a book	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appear on TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Play in a national sports team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Make a record	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Which of these do you most want to be? (Tick one box).

Famous	<input type="checkbox"/>
Important	<input type="checkbox"/>
Rich	<input type="checkbox"/>
Happy	<input type="checkbox"/>

7 Will these things happen in your lifetime?

	Yes	No
We will find life on other planets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People will take holidays in space.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aliens will visit the Earth.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People will live on Mars.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 Will we have these things in the future?

	Yes	No
Cars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Newspapers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HUTCHINSON, T., 2008. *Project 3. Učebnice angličtiny*. 3. vydání. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476416-2.

Příloha D: Přehled vybraného učiva (1. fáze)

shot (n) /ʃɒt/ výstřel
 single /ˈsɪŋɡl/ svobodný
 son /sʌn/ syn
 twin /twɪn/ dvojče
 uncle /ˈʌŋkəl/ strýček
 university /ˌjuːnɪˈvɜːsəti/ univerzita
 walk (n) /wɔːk/ procházka
 well /wel/ dobře, správně

D Kids
 book (v) /bʊk/ zajistit, zamluvit
 By the way ... /baɪ ðə 'weɪ/
 Mimo chodem ...
 canoeing /kəˈnɔːɪŋ/ kanoistika
 dancing /ˈdɑːnsɪŋ/ tančení
 Do you fancy ...? /dʒuː 'fænsi/ Máš/
 Máte chuť ...
 I'd love to. /aɪd 'lʌv tə/ Hrozně ráda/a bych.
 introduce /ɪn'troʊdʒuːs/ představit (koho)
 invite /ɪn'vaɪt/ pozvat
 later /'leɪtə(r)/ později
 loads of /ləʊdz əv/ spousty
 Nice to meet you. /naɪs tə 'mi:t juː/ Rád/a
 tě/vás poznávám.
 painting /'peɪntɪŋ/ malování
 practice /'præktɪs/ trénink
 roller-blading /'rəʊləbldɪŋ/ jízda na
 jednořadých kolečkových bruslích
 running /'rʌnɪŋ/ běh
 skiing /'skiːɪŋ/ lyžování
 swimming /'swɪmɪŋ/ plavání
 table tennis /'teɪbəl tennis/ stolní tenis
 Thanks. /θæŋks/ Díky.
 Would you like to ...? /'wʊd juː laɪk tə/
 Chtěl/Chtěla bys/byste ...?

Culture
 adult /'ædʌlt/ dospělý člověk
 alone /ə'ləʊn/ sám
 common /'kɒmən/ běžný
 divorce (n) /dɪ'vɔːs/ rozvod
 flat (n) /flæt/ byt
 home town /'həʊm taʊn/ rodné město
 most /məʊst/ většina
 normally /'nɔːmali/ normálně
 nowadays /'naʊədeɪz/ v dnešní době
 share /ʃeə(r)/ sdílet, společně užívat
 single-parent family /sɪŋɡl peərənt 'fæmli/
 neuplná rodina
 step brother /sɪstər /'step brʌðə(r),
 sestra/ nevlastní bratr/sestra
 step-parent /'step peərənt/ nevlastní rodič
 typical /'tɪpɪkl/ příznačný, typický

English across the curriculum
 breed (v) /brɪd/ množit se
 butterfly /'bʌtəflaɪ/ motyl
 Earth /ɜːθ/ Země (planeta)
 elephant /'eləfənt/ slon
 end (n) /end/ konec
 furthest /'fɜːðɪst/ nejdál, nejvzdálenější, nejdále
 insect /ɪnsekt/ hmyz
 kilometre /kɪ'lɒmɪtə(r)/ kilometr
 lay eggs /leɪ 'egz/ klást vajíčka
 mammal /'mæməl/ savec
 migrate /maɪ'greɪt/ stěhovat se
 migration /maɪ'greɪʃn/ stěhování, tah
 (ptáků), migrace
 millions of /'mɪljənz əv/ miliony
 northern /'nɔːðən/ severní
 ocean /'əʊʃn/ oceán

per day /pə(r) 'deɪ/ za den, denně
 return /rɪ'tɜːn/ vrátit se
 route /ruːt/ trasa, cesta
 safe /seɪf/ bezpečný
 salmon /'sæmən/ losos
 south /saʊθ/ jih
 southern /'sʌðən/ jižní
 spend /spend/ (s)trávit (např. čas)
 swallow /'swɒləʊ/ vlašťovka
 tern /tɜːn/ rybak obecný (mořský ravec)
 travel (v) /'trævl/ cestovat
 until /ən'tɪl/ do té doby, než
 warm /wɔːm/ teplý
 water /'wɔːtə(r)/ voda
 wildebeest /'wɪldəbiːst/ pakůň modrý
 zebra /'zebrə/ zebra

Song
 allowed /ə'ləʊd/ povolený, přípustný
 crowd /kraʊd/ spousta lidí
 date /deɪt/ mít schůzku (s někým)
 downstairs /daʊn'staɪz/ v přízemí
 hang around /hæŋ ə'raʊnd/ okounět
 happen /'hæpən/ stát se, přihodit se
 kiss (n) /kɪs/ polibek
 mess /mes/ nepořádek
 middle /'mɪdl/ střed; (prostřední
 proud /praʊd/ pyšný
 rest (n) /rest/ odpočinek
 sigh (v) /saɪ/ vzdychat
 tired /'taɪəd/ unavený

2 The future
A Journey into space
 agree /ə'grɪ/ souhlasit
 air /eə(r)/ vzduch
 astronaut /'æstrɔːnɔːt/ astronaut/
 astronautka, kosmonaut /kosmonautka
 build /bɪld/ budovat, stavět
 century /sentʃəri/ století
 dangerous /deɪndʒərəs/ nebezpečný
 electricity /ɪlek'trɪsəti/ elektrická energie
 expensive /ɪk'spensɪv/ nákladný, drahý
 expert /'ekspɜːt/ expert, odborník
 exploration /'eksplə'reɪʃn/ průzkum,
 výzkum
 forever /fɔː'revə(r)/ navždy
 future /'fjuːtʃə(r)/ budoucnost
 important /ɪm'pɔːtənt/ důležitý, významný
 light (n) /laɪt/ světlo
 Mars /mɑːz/ Mars
 mineral /'mɪnərəl/ nerost
 Moon /muːn/ Měsíc
 planet /'plæni/ planeta
 probably /'prɒbəbli/ pravděpodobně
 robot /'rəʊbɒt/ robot
 rocket /'rɒkɪt/ raketa
 satellite /'sætəlait/ umělá družice
 space /speɪs/ vesmír
 space station /'speɪs steɪʃn/ vesmírná
 stanice
 spaceship /'speɪsʃɪp/ kosmická loď
 star /stɑː(r)/ hvězda
 Sun /sʌn/ slunce
 use (v) /juːz/ užívat
 Venus /'viːnəs/ Venuše
 Welcome! /'welkəm/ Vítejte/Vítejte!
 within /wɪðɪn/ do, za

B Detective of the year
 award /ə'wɔːd/ ocenění, cena (výhra)
 believe /bɪ'liːv/ věřit
 bridge /brɪdʒ/ most
 church /tʃɜːtʃ/ kostel
 Could I speak to ...? /kʊd aɪ 'spiːk tə/
 Mohl/a bych mluvit s ...?
 hot /hɒt/ horký
 idea /aɪ'dɪə/ nápad, myšlenka
 It's your turn. /ɪts 'jɔː tɜːn/ Jsi/Jste na řadě.
 jealous /'dʒeləs/ žárlivý, závistivý
 money /'mʌni/ peníze
 president /'prezɪdnt/ prezident/
 prezidentka
 programme /'prəʊgræm/ program
 record (v) /rɪ'kɔːd/ nahrát, zaznamenat
 robbery /'rɒbəri/ loupež, krádež
 Shall we play tennis ...? /ʃəl wɪː
 'pleɪ tennis/ Zahrajeme si tenis...?
 sing /sɪŋ/ zpívat
 stamp /stæmp/ známka
 straightaway /streɪt ə'weɪ/ ihned, okamžitě
 sure /ʃʊə(r), ʃʊə(r)/ jistý
 theatre /'θɪətə(r)/ divadlo
 treasure /'treʒə(r)/ poklad
 win /wɪn/ vyhrát (cenu), získat (prvenství)
 worry /'wʌri/ dělat si starosti, trápit se

C Your future
 alien /'eɪliən/ mimozemšťan
 appear /ə'piə(r)/ objevit se, vystoupit (na
 veřejnosti)
 disease /dɪ'ziːz/ choroba, nemoc
 farm /fɑːm/ statek, farma
 good-looking /'gʊdlikiŋ/ pohledný, hezký
 hope (v) /həʊp/ doufat
 hospital /'hɒspɪtl/ nemocnice
 ideal /aɪ'diəl/ ideální
 intelligent /ɪn'telɪdʒənt/ inteligentní,
 vzdělaný
 national /næʃnəl/ národní
 newspaper /'njuːspeɪpə(r)/ noviny
 partner /'pɑːtnə(r)/ partner/partnerka
 perhaps /pə'hæps/ snad, možná
 questionnaire /'kwɛstʃənɔːrɪ/ dotazník
 record (n) /'rekɔːd/ nahrávka (na zvučkový
 nosič)
 village /'vɪlɪdʒ/ vesnice
 war /wɔː(r)/ válka

D Kids
 arrange /ə'reɪndʒ/ zařadit
 borrow /'bɒrəʊ/ vypůjčit si
 bungee jump (n) /'bʌndʒiː dʒʌmp/ skok
 na gumě (bungee jump)
 clear up /kliə(r) əp/ uvést do pořádku,
 uklidit
 Cool! /kuːl/ Senzál!
 equipment /'kwɪpmənt/ vybavení
 glass /glɑːs/ sklenice
 He can't make it. /hiː kɑːnt 'meɪk ɪt/
 Nemůže to zvládnout udělat. / To nemůže
 stihnout.
 knee /niː/ koleno
 lemonade /lemə'neɪd/ citronáda
 look forward to /lʊk 'fɔːwəd tə/ těšit se na
 offer (v) /'ɒfə(r)/ nabídnout
 real /riːl/ skutečný, pravý
 sandwiches /'sænwɪdʒɪz/ sendviče
 slow number /'sləʊ nʌmbə(r)/ pomalá
 skladba / písnička

1. Future
 2. Space
 3. Satellite
 4. Important
 5. Mineral
 6. Moon
 7. Sun
 8. Venus
 9. Daughter
 10. Happy

HUTCHINSON, T., EDWARDS, L., 2008. *Project 3. Pracovní sešit*. 3. vydání. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476355-4.

Příloha D: Přehled vybraného učiva (2. fáze)

D

Daily life

Vocabulary

1 Listen and repeat.

1 wash up	2 cook the dinner	3 do the shopping	4 make the bed	5 vacuum the floor
6 set the table	7 feed the cat	8 tidy your room	9 clean the car	10 take the rubbish out

Comprehension

2 Read and listen.
Answer the questions.

- 1 What's the robot's name?
- 2 What jobs does he do?
- 3 Which job is he good at?

1 *This is our robot. His name's Quasar. He does lots of jobs in the house. He normally sets the table, but he never puts the knives and forks in the right place.*

2 *Quasar always tidies my room, but he doesn't often put things in the right places. My chair's usually in the wardrobe.*

3 *Quasar normally washes up, but he always breaks some plates and cups.*

4 *He normally makes my bed, but he sometimes makes the bed when I'm in it.*

5 *But I like Quasar, because he helps me with my homework, and he's always brilliant at that! Quasar, you're great!*

14

HUTCHINSON, T., 2008. *Project 2. Učebnice angličtiny*. 3. vydání. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476415-5.

Příloha D: Přehled vybraného učiva (2. fáze)

1

Grammar

3 a Look.

never					
not often	★				
sometimes	★	★			
often	★	★	★		
usually / normally	★	★	★	★	
always	★	★	★	★	★

b Rewrite the sentences below with the correct adverbs of frequency.
Quasar tidies my room, but he doesn't put things in the right places. My chair's in the wardrobe.

c Where do the adverbs of frequency go?
 with a normal verb?
 with auxiliary verbs (*have, do / don't, etc*)?
 with the verb *be*?

4 Put the adverbs of frequency in the correct place.
Quasar usually takes out the rubbish.

- 1 Quasar takes out the rubbish. (usually)
- 2 He doesn't do the shopping. (normally)
- 3 My homework is very easy. (always)
- 4 I don't help in the house. (often)
- 5 Quasar feeds the cat. (sometimes)
- 6 He takes newspapers to the recycling centre. (usually)
- 7 Quasar is busy. (always)
- 8 I clean the car. (never)

5 Look at the other jobs in exercise 1 again. What do you think Quasar does wrong? Use the adverbs of frequency.
He sometimes cooks the dinner, but he usually burns it.

6 How often do you do these things?
I always make my bed.

1 make my bed	5 do the shopping
2 play the piano	6 go swimming
3 tidy my bedroom	7 get up early
4 wash up	8 cook a meal

Listening and writing

7 a Listen. Jessica is talking to a radio DJ. Tick (✓) the jobs she does.

	Jobs	How often
✓	make her bed	<i>normally</i>
	tidy her room	
	vacuum the floor	
	set the table	
	wash up	
	cook the dinner	
	feed the dog	
	do the shopping	

b Listen again. How often does Jessica do the jobs? Write the adverbs of frequency.

c What does Jessica do?
She normally makes her bed.

8 Write sentences about your life. Write about something that:

- 1 you always do
- 2 you usually do at the weekend
- 3 you don't often do
- 4 is usually in the kitchen
- 5 doesn't often happen
- 6 is usually good
- 7 you never watch on TV
- 8 you don't normally play

Pronunciation

-es endings

9 a Which verbs have an /ɪz/ ending? Tick (✓) them.

takes	washes ✓	makes	practises
watches	goes	likes	uses
catches	writes	cycles	finishes

b Listen, check and repeat.

HUTCHINSON, T., 2008. *Project 2. Učebnice angličtiny*. 3. vydání. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476415-5.

Příloha D: Přehled vybraného učiva (2. fáze)

Months of the year
January /ˈdʒeɪnjuəri/ leden
February /ˈfebrʊəri/ únor
March /mɑːtʃ/ březen
April /ˈeɪprəl/ duben
May /meɪ/ květen
June /dʒuːn/ červen
July /dʒaɪlɪ/ červenec
August /ˈɔːɡəst/ srpen
September /ˈsepˈtembə/ září
October /ˈɒkˈtəʊbə/ říjen
November /ˈnəʊvembə/ listopad
December /dɪˈsembə/ prosinec

C Mickey, Millie and Mut
all the time /ɔːl ðə ˈtaɪm/ stále, po celou dobu
best /best/ nejlepší; nejlepší
computer /kəmˈpjʊ:tə(r)/ počítač
Don't ask me. /dəʊnt ɑːsk ˈmiː/ Neptej se mě.
elephant /ˈelɪfənt/ slon
get up /ɡet ˈʌp/ vstávat (z postele)
help /help/ pomoci
I don't know. /aɪ dəʊnt ˈnaʊ/ Nevím.
I've got no idea. /aɪv ɡɒt nəʊ aɪˈdiə/
Nemám ani potuchy. Nemám žádný nápad.
language /ˈlæŋɡwɪdʒ/ jazyk (řeč)
learn /lɜːn/ učít se
lion /ˈlaɪən/ lev
pet /pet/ domácí zvířecí mazlíček
polar bear /pəʊlə ˈbeə/ lední medvěd
president /ˈprezɪdənt/ prezident /
prezidentka
sleep /sliːp/ spát
summer /ˈsʌmə(r)/ léto
village /ˈvɪlɪdʒ/ vesnice
winter /ˈwɪntə(r)/ zima
work /wɜːk/ fungovat

D Daily life
always /ˈɔːlweɪz/ vždy
because /bɪˈkɔːz/ protože
break /breɪk/ pokazit se, rozbit, zlomit
brilliant /ˈbrɪljənt/ skvělý
busy /ˈbɪzi/ zaneprázdněný, příliš zaměstnaný
catch /kætʃ/ chytit
clean /kliːn/ čistit
cook /kʊk/ vařit
cup /kʌp/ šálek
cycle /ˈsaɪkl/ jezdit na kole
dinner /ˈdɪnə(r)/ hlavní jídlo dne
do the shopping /duː ðə ˈʃɒpɪŋ/ nakoupit
early /ˈɜːli/ časně, brzy
feed /fiːd/ krmit
floor /flɔː(r)/ podlaha
fork /fɔːk/ vidlička
great /ɡreɪt/ ohromný, skvělý
happen /ˈhæpən/ stát se, přihodit se
job /dʒɒb/ zaměstnání
knife /naɪf/ nůž
lots of /ˈlɒts əv/ mnoho (čeho)
make the bed /meɪk ðə ˈbed/ ustlat postel
meal /miːl/ jídlo (událost)
never /ˈnevə(r)/ nikdy
newspaper /ˈnjuːspeɪpə(r)/ noviny (tisk)
place /pleɪs/ místo
plate /pleɪt/ talíř
recycling centre /riːˈsaɪklɪŋ sentə(r)/
středisko recyklace
right /raɪt/ správný (opak špatného); správně
robot /ˈrɒbɒt/ robot
set the table /set ðə ˈteɪbl/ prostřít stůl
sometimes /ˈsʌmtaɪmz/ někdy, občas
take the rubbish out /teɪk ðə ˈrʌbɪʃ aʊt/
vyvést odpadky

tidy /ˈtaɪdi/ uklidit, dát do pořádku
vacuum /ˈvækjuəm/ vysávat, luxovat
wardrobe /ˈwɔːdraʊb/ skříň na šaty
wash up /wɒʃ ˈʌp/ mýt nádobí

Culture
also /ˈɔːlsəʊ/ také, rovněž
band /bænd/ hudební skupina, kapela
(rocková skupina)
beginning /bɪˈɡɪnɪŋ/ začátek
Boxing Day /ˈbɒksɪŋ deɪ/ druhý svátek
vánoční (sv.Štěpána)
bread /bred/ chléb
British /ˈbrɪtɪʃ/ britský
bun /bʌn/ bochánek, houska
call /kɔːl/ zavolat, navštívit
celebrate /ˈselɪbreɪt/ slavit
chocolate eggs /ˈtʃɒkələt ˈegz/ čokoládová
vajička
Christmas /ˈkrɪsməs/ Vánoce
Christmas Day /ˈkrɪsməs ˈdeɪ/ první svátek
vánoční, Boží hod vánoční
Christmas pudding /ˈkrɪsməs ˈpuːdɪŋ/
vánoční pudink
Christmas tree /ˈkrɪsməs ˈtriː/ vánoční stromek
come together /kʌm tə ˈɡeðə(r)/ scházet se,
sejít se
decorate /ˈdeɪkəreɪt/ zdobit
decorations /ˈdeɪkəˈreɪʃnz/ ozdoby
Easter /ˈiːstə(r)/ Velikonoce
Easter egg hunt /ˈiːstə(r) ɛɡ haʊnt/ hledání
velikonočního vajička
Easter Monday /ˈiːstə ˈmʌndeɪ/ velikonoční
pondělí
Easter Sunday /ˈiːstə ˈsʌndeɪ/ Boží hod
velikonoční
eat /iːt/ jíst
famous /ˈfeɪməs/ slavný, proslulý
festival /ˈfestɪvəl/ svátek
fireworks /ˈfaɪəwɜːks/ ohňostroj
followed by /ˈfɒləʊd baɪ/ následovaný (čím)
Good Friday /ɡʊd ˈfraɪdeɪ/ Velký pátek
holiday /ˈhɒlədeɪ/ prázdniny (školní prázdniny)
important /ɪmˈpɔːtənt/ důležitý
join /dʒɔɪn/ spojit, přidat (se)
last /lɑːst/ trvat
main /meɪn/ hlavní
match /mætʃ/ zápas, utkání (sportovní)
midnight /ˈmɪdnaɪt/ půlnoc
New Year /njuː ˈjɪə(r)/ Nový rok
open /əʊpən/ otevřít
park /pɑːk/ park
put up /pʊt ˈʌp/ postavit, vyvěsit
schoolchildren /ˈskuːlˌtʃɪldrən/ školáci
street /striːt/ ulice
sweet /swiːt/ sladký
term /tɜːm/ část školního roku (např. semestr
-pololetí, trimestr)
town /taʊn/ město
traditional /trəˈdɪʃnəl/ tradiční
tree /triː/ strom
turkey /ˈtɜːki/ krocán
typical /ˈtɪpɪkəl/ typický
vegetable /ˈvedʒtəbəl/ zelenina
visit /ˈvɪzɪt/ navštívit

English across the curriculum
alarm clock /əˈlɑːm klɒk/ budík
daylight /ˈdeɪlaɪt/ denní světlo
decade /ˈdekeɪd/ dekáda, desetiletí
hourglass /ˈaʊəɡlɑːs/ přesýpací hodiny
ruler /ˈruːlə/ pravítko
scales /skeɪlz/ váhy

stopwatch /ˈstɒpwɒtʃ/ stopky
sundial /ˈsʌndaɪəl/ sluneční hodiny
thermometer /θəˈmɒmɪtə/ teploměr

Your project
add /æd/ přidat
blue /bluː/ modrý
calendar /ˈkælɪndə(r)/ kalendář
cousin /ˈkʌzɪn/ bratranec, sestřenice
draw /draʊ/ kreslit
events /ɪˈvents/ události
fall apart /fɔːl ɔːpɑːt/ rozpadnout se
go back /ɡəʊ ˈbæk/ vrátit se
go skiing /ɡəʊ ˈskiːɪŋ/ jít lyžovat
go sledging /ɡəʊ ˈsledʒɪŋ/ jít sáňkovat
grey /ɡreɪ/ šedivý
head /hed/ hlava
heart /hɑːt/ srdce
hesitate /ˈhezɪteɪt/ váhat
hold /həʊld/ držet
I don't care. /aɪ dəʊnt ˈkeə(r)/ Je mi to jedno.
Je mi to fuk.
I'm in love. /aɪm ɪn ˈlʌv/ Jsem zamilovaný /
zamilovaná.
illustrate /ˈɪləstreɪt/ ilustrovat
instead /ɪnˈsted/ místo toho
late /leɪt/ pozdě
life /laɪf/ život
look back /lʊk ˈbæk/ ohlížet se, dívat se zpět
love /lʌv/ láska
lovely /ˈlʌvli/ rozkošný, překrásný
pancake /ˈpæŋkeɪk/ palačinka
picture /ˈpɪktʃə(r)/ obrázek
snow /səʊ/ sněžit; sníh
special /ˈspeʃl/ speciální, zvláštní
stay /steɪ/ zůstat, bydlet (přechodně)
wait /weɪt/ čekat
wall /wɔːl/ zed'

2 Animals
A Our school trip
bat /bæt/ netopýr
bear /beə(r)/ medvěd
camel /ˈkæməl/ velbloud
classroom /ˈklɑːsruːm/ třída (učebna)
climb /klaɪm/ šplhat
coach /kəʊtʃ/ autobus (dálkový)
crocodile /ˈkrɒkədaɪl/ krokodýl
drink /drɪŋk/ pít
fly /flaɪ/ létat
football /ˈfʊtbɔːl/ fotbal
get on /ɡet ˈɒn/ nastoupit (do autobusu)
happy /ˈhæpi/ šťastný
hide /haɪd/ schovat (se)
jump /dʒʌmp/ skákat; skok
kangaroo /ˈkæŋɡəːruː/ klokan
listen to /lɪsn tə/ poslouchat (co)
lunch /lʌntʃ/ oběd
monkey /ˈmʌŋki/ opice
outside /aʊtˈsaɪd/ venku
programme /ˈprɔːɡræm/ (televizní) pořad
run /rʌn/ běžet
snake /sneɪk/ had
train /treɪn/ vlak
trip /trɪp/ výlet
zebra /ˈzebrə/ zebra
zoo /zuː/ ZOO

HUTCHINSON, T., PELTERET, C., 2008. *Project 2. Pracovní sešit*. 3. vydání. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-476354-7.

Příloha E: Plány vyučovacích lekcí (1. fáze)

Lekce 1/1 Téma: WILL – positive sentences

- a) Will – introduction (5 min.)
- b) will for future – positive sentences, using familiar vocabulary (I write on the board, pupils into their notebooks,) typical mistakes: do not use *to* and *-ing* after will (10 min.)
- c) New vocabulary – Space (p. 20) (5 min.)
- d) Oral drills – simple positive sentences (5 min.)
- e) Memory game – go round the class, remember („Eliška will ..., Peter will ...) (10 min.)
- f) Write about your future – 3 sentences on „what you will do in the future“ (7 min.)
- g) Summary (3 min.)

Lekce 1/2 Téma: WILL NOT (WON'T) – negative sentences

- a) Vocabulary check and revision using pictures on p. 20 (3 min.)
- b) Grammar revision- will in positive sentences about the future (find the mistake in the sentence) (5 min.)
- c) Will not (won't) – negative sentences about the future – intro and explain, typical mistakes: *won't* vs. *want* (10 min.)
- d) Oral drills – simple negative sentences using „I will not ...“ as funny as possible (10 min.)
- e) Work in pairs – memory game - remember 3 things your neighbour won't do in the future (10 min.)
- f) Summary (2 min.)

Lekce 1/3 Téma: WILL HE/SHE...? – questions and short answers

- a) Vocabulary and grammar revision – oral (I ask students about their future plans, they say “Yes I will./ No I will not (won't).“ (7 min.)
- b) How to make a question about somebody's future – conversion: *He will... - Will he...?* (10 min.)
- c) Questionnaire p. 24 – work in pairs. Ask your neighbour and answer his questions (15 min.)
- d) Make 2 questions about someone's future, then ask him/her – writing and speaking (10 min.)
- e) Summary – questions and short answers with *will* (5 min.)

Lekce 1/4 Téma: WILL – positive, negative, questions and short answers

- a) Vocabulary check – writing in notebooks, just words, not sentences (5 min.)
- b) Grammar summary – play with a sentence make it positive, negative, question and answer writing on the board (10 min.)
- c) The same as b) but just speaking - no writing (5 min.)
- d) Reading – p. 20, then answering simple questions about the text (10 min.)
- e) Writing – „What will happen in year 2100?“ 1 to 3 sentences (7 min.)
- f) Summary (3 min.)

Příloha E: Plány vyučovacích lekcí (2. fáze)

Lekce 2/1 Téma: Present simple – positive sentences, new vocabulary – jobs in the house

- a) Intro – What for..? routines, always true... familiar vocabulary)“S“ in the 3rd person singular !!! (10 min.)
- b) Jobs in the house – p. 14 listening and speaking (5 min.)
- c) Memory game – remember the pictures p. 14/1 (5 min.)
- d) What job do you do at home? – speaking (5 min.)
- e) „Mime the job“ – one pupil mimes a job in the house, in front of the class, others write in notebooks, take turns after 3 jobs „He takes the rubbish out.“ Mind the –S! (10 minutes)
- f) Oral drills – simple sentences in all persons I – you – he ... (5 min.)
- g) Summary (5 min.)

Lekce 2/2 Téma Present simple – negative sentences, adverbs of frequency

- a) Vocabulary and grammar check - jobs in the house, -S in the 3rd person! (5 min.)
- b) Adverbs of frequency – p. 15 How often do you...? (5 min)
- c) Negative in present simple – DO NOT (DON'T) /DOES NOT (DOESN'T) Simple sentences on the board with familiar vocab.(10 min)
- d) Turn positive sentences into negative, together on the board and in notebooks (10 min.)
- e) Oral drills – I say positive sentence, they say it negative form. Students speak all together, then boys, girls, one by one... (5 min.)
- f) Summary – do not, does not, adverbs of frequency (5 min.)

Lekce 2/3 Téma: Present simple – questions and short answers

- a) Vocabulary and grammar check –jobs in the house, frequency, positive and negative sentences - speaking and writing (10 min.)
- b) Questions – „Magic DO and DOES“ – sentence patterns – mind the S, it moves to DO to create DOES (10 min.)
- c) Make questions – basic vocabulary: *Mark – like milk. Does Mark like milk?* All pupils and teacher together on the board. (5 min.)
- d) Short answers - use the sentences already written on board form c) (5 min.)
- e) Oral drills – students repeat and answer teacher's questions, use short answers (10 min.)
- f) Summary (3 min.)

Lekce 2/4 Téma: Present simple – revision and exercises

- a) Jobs in the house - mime or memory game using pictures p. 14 (3 min.)
- b) Sentences in all persons: positive, negative, questions, speaking/writing (7 min.)
- c) Typical mistake: missing – S in 3rd person singular, cannot be too careful !!! (5 min.)
- d) Adverbs of frequency – put them in the correct order (3 min.)
- e) Reading – Quasar comic, p. 14 (10 min.)
- f) How often do you ...? Work in pairs or small groups, asking and answering q. (7 min.)
- g) Speaking and writing: I ask questions, they answer in notebooks. *Do you like...* (5 min.)
- h) Summary (3 min.)

Příloha F: Dotazník doplňkového šetření

Dotazník pro žáky

Kód žáka:

Datum:

1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?

.....
.....
.....

2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

.....
.....
.....

3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

.....
.....
.....

4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?

.....
.....
.....

5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil o hodinách jenom anglicky?

.....

Příloha G: Ukázky vyplněných dotazníků doplňkového šetření

Dotazník pro žáky

Kód žáka: 81a

Datum: 8.11.

1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?

Cítím se dobře, protože mi nerozumím.

2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

Snáším se mu rozumět a pochopit co říká.

3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

Ne mi nerozumím.

4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?

NE

5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil o hodinách jenom anglicky?

NE

Dotazník pro žáky

Kód žáka: 919

Datum: 14.12.

1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?

Cítím se normálně.

2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

víc se naučím.

3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

že si nepočínám dobře, ale občas
spíše než aby mi nerozuměl.
to anglicky.

4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?

že se naučím více ang.

5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil o hodinách jenom anglicky?

že by mluvil i česky.

Příloha H: Přepis odpovědí doplňkového šetření

1. Jak se cítíš, když učitel v hodině mluví jenom anglicky?

- „Cítím se normálně.“
- „Cítím se divně, protože mu nerozumím.“
- „Nijak mi to nevadí.“
- „Nerozumím, bylo by lepší, kdyby mluvil česky i anglicky.“
- „Nepochopím, co říká, něco vím, ale nedává mi to smysl, takže se musím ptát spolužáka, co vlastně říkal.“
- „Mně to nevadí, ale moc tomu nerozumím.“
- „Blbě protože mu nic moc nerozumím. Pro mě je lepší když mluví česky a vysvětlí to všechno a pak nám to ukáže v angličtině.“
- „Docela špatně.“
- „No snažím se ho pochopit, co říká, ale někdy nevím, co mluví, protože na to nejsem moc zvyklá, ale poslouchám, abych se něco nového naučila.“
- „Normálně.“
- „Občas mě štve, že dlouho nerozumím.“
- „Nevadí mi to, jen bych asi měl problém, že bych nepochopil novou látku, kdyby mi to nikdo nevysvětlil česky.“
- „Jako bych byl někde v Anglii.“
- „Jsem si nejistá, někdy mu nerozumím.“
- „No jako, jak kdy.“
- „Cejtím se, jako by na mě mluvil pravej Angličan.“
- „Špatně.“
- „Cítím se normálně.“

2. Co je dobré na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

- „Více se naučíme.“
- „Je to sranda protože si to vyložíme třeba jinak. Je to taková škola hrou.“
- „Je to velká zkušenost. Je to jen o tom si na to zvyknout a vnímat, co říká. A myslím si, že aspoň v tý angličtině budeme zlepšovat.“
- „Snažím se mu rozumět a pochopit, co říká.“
- „Víc se soustředím na to, co říká a někdy se i víc naučím.“
- „Něco málo si zapamatuju.“
- „Naučím se nějaká slovíčka dobře vyslovovat a lépe si to zapamatuju, ale musím tomu slovíčku rozumět česky.“
- „Nic mu nerozumím. Není na tom nic dobrého.“
- „Říká nová slovíčka.“
- „Že se něco nového naučíme a že příště možná to budem vědět.“
- „Naučím se výslovnost, naučím se různá slovíčka, je to o dost lepší než česky.“
- „Pamatuju si tak líp nová slovíčka.“
- „Že se více naučím.“
- „Víc se toho naučím.“
- „Vím, jak se slovíčka vyslovují a aspoň budu vědět, jak na to jsem.“
- „Slyším ty věty, jak se co vyslovuje a tak, no.“
- „Dobrý je, že když na nás mluví anglicky tak to slovo slyšíme a víme tu pravou výslovnost toho slova.“
- „Že mu nerozumím.“

3. Co je špatné na tom, když učitel mluví jenom anglicky?

- „Občas nevíme, jak mu odpovědět.“
- „Právě že jsem dyslektik tak mu moc nerozumím.“
- „Občas je to nevýhoda, že když něco potřebuju třeba vysvětlit, tak ten učitel musí jenom anglicky.“
- „Že mu nerozumím.“
- „Někdy nerozumím, co říká.“

Příloha H: Přepis odpovědí doplňkového šetření

„Nerozumím, je to k ničemu.“
„Nevím, co to je a zapamatuju si to špatně.“
„Nerozumím mu moc.“
„Musím si to překládat, musím se i zeptat spolužáka.“
„Tak nejsem trochu ráda, že mu rozumím.“
„Nic.“
„Když někdo nerozumí, tak třeba ani nepochopí, co se po něm chce.“
„Někdy nepochopím, jak se něco řekne česky.“
„Nic, je to dobrý.“
„Někdy mu nerozumím, musí mi to víc vysvětlit.“
„No jako občas nerozumím.“
„Nemůžu říct ani jedno slovo česky.“
„Nic se nenaučím.“

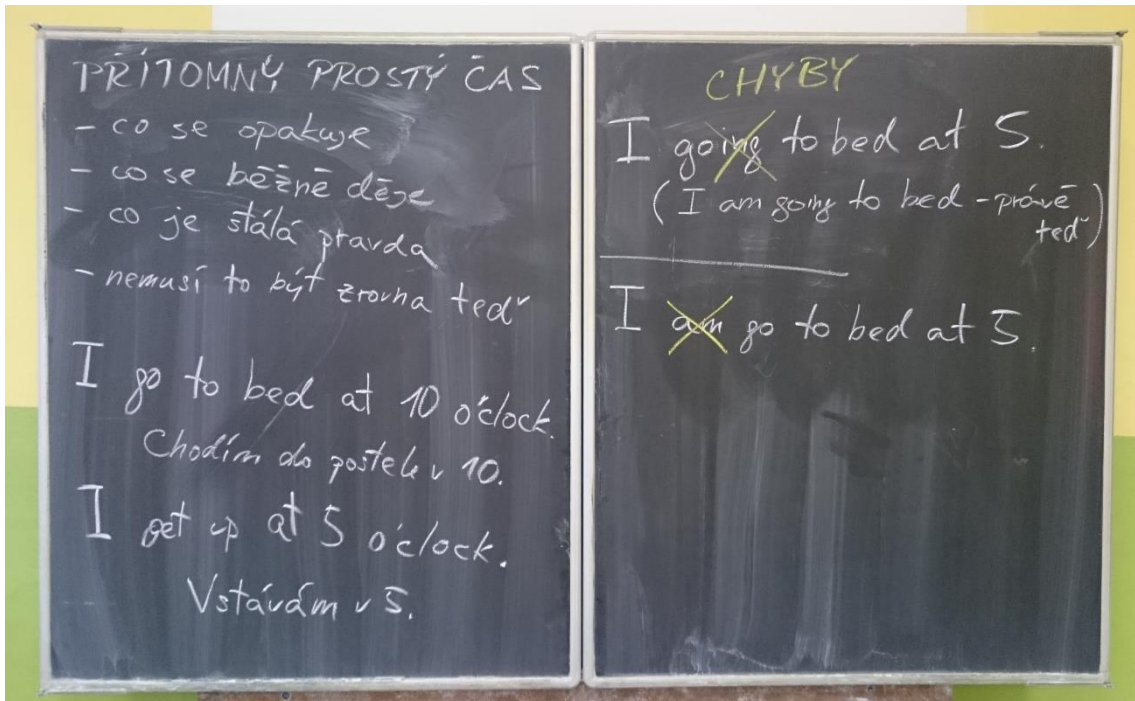
4. Naučíš se víc, když učitel mluví jenom anglicky?

„Já si myslím, že ano.“
„Možná jen trochu, ale je to rozhodně víc zábavný.“
„Ano, myslím, že když je angličtina, tak by se mělo mluvit jen anglicky.“
„NE“
„Ano“
„Ne, nemá to dobrý vliv.“
„Ne, protože mu nerozumím a nevím, co po mě chce.“
„Myslím, že ne.“
„Ne, spíš míň.“
„Trochu se jenom učím.“
„Ano, určitě.“
„Já ne, ale někomu to vyhovuje.“
„Asi ano.“
„Ano, protože by jsme to potřebovali když někdo půjde na gympl nebo na střední.“
„Ne, potřebuji ještě překlad do češtiny.“
„Řekl bych, že ano.“
„No, je to tak půl na půl.“
„Ne, nenaučím.“

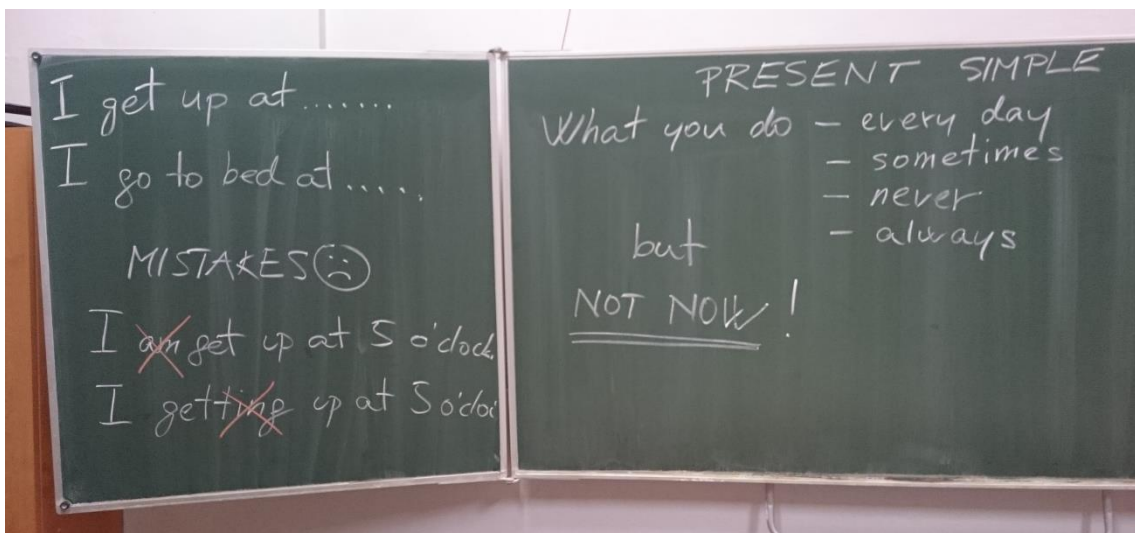
5. Chtěl/a bys, aby učitel mluvil v hodinách jenom anglicky?

„To úplně ne, aby mluvil i česky.“
„Asi spíš né, je to sranda, ale jsem pak nervózní.“
„Ano, je to mnohem lepší.“
„NE“
„Ano“
„Ne“
„Někdy ano někdy ne, podle toho, co probíráme a jak mu rozumím, jinak ne.“
„Ne“
„Ne, protože ničemu nerozumím.“
„No jen někdy, někdy to je dobré, někdy ne.“
„Ano.“
„Asi ne, myslím si, že většinou nerozumím.“
„Ano, proč ne.“
„To záleží na spolužácích, mě je to jedno.“
„Kdybych uměla líp anglický jazyk tak ano.“
„Asi ano, jak kdy, má to výhody i nevýhody.“
„Ne, nechtěl, protože pak nemůžu říct ani jedno slovo v CZ.“
„Ne, nikdy.“

Příloha I: Ukázka tabule



Výklad s využitím češtiny (kontrolní skupina)



Výklad s vyloučením češtiny (experimentální skupina)

Příloha J: Souhlas zákonného zástupce

Souhlas zákonného zástupce

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera (jméno a příjmení):
zúčastnil/a výzkumu v rámci diplomové práce Bc. Vítězslava Šťastného s názvem „*Role mateřského jazyka při výuce angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení*“ předkládané na Katedře sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci.

V..... dne: Podpis: