



# Žáci se specifickou poruchou učení a výuka angličtiny na druhém stupni základní školy

## Bakalářská práce

*Studijní program:* B7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Autor práce:* **Vítězslav Šťastný, DiS.**  
*Vedoucí práce:* Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC  
Faculty of Science, Humanities  
and Education



# Pupils with Specific Learning Difficulties and English Teaching at Secondary School

## Bachelor thesis

*Study programme:* B7506 – Special Education  
*Study branch:* 7506R029 – Special Education for Educators  
*Author:* **Vítězslav Šťastný, DiS.**  
*Supervisor:* Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vítězslav Šťastný, DiS.**  
Osobní číslo: **P13000071**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**  
Název tématu: **Žáci se specifickou poruchou učení a výuka angličtiny na druhém stupni základní školy**  
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 bakalářské práce: Charakterizovat výuku angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a navrhnout vhodné výukové postupy.

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

Metody: Rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

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

**JANÍKOVÁ, V., a kol., 2011. Výuka cizích jazyků. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.**

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

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

## Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou 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 bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou 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.

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

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

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D. za pomoc a cenné rady při tvorbě této práce. Děkuji také vedení Základní školy 28. října v Turnově za vstřícnost a podporu při studiu. V neposlední řadě děkuji své manželce Blance za její oddanost a pochopení v průběhu studia a během psaní této práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku výuky anglického jazyka na druhém stupni základní školy u žáků se specifickou poruchou učení. V teoretické části jsou shromážděny poznatky o specifických poruchách učení, o jejich typech, projevech a zásadách pedagogické práce se žáky, u kterých se tyto poruchy vyskytují. Dále se teoretická část zabývá didaktikou cizích jazyků se zaměřením na osvojování nové slovní zásoby. V závěru teoretické části je popsána výuka anglického jazyka na druhém stupni a formulovány základní zásady pro práci se žáky se specifickou poruchou učení. Empirická část práce zkoumá účinnost dvou metod získávání slovní zásoby u žáků se specifickými poruchami učení. Jedná se o tradiční „slovníkovou metodu“, která je porovnána s tzv. multisenzorickým přístupem reprezentovaným výukovým programem Jazyky bez bariér. Provedený výzkum prokázal, že multisenzorický přístup je pro většinu žáků se specifickými poruchami učení vhodný a může přinést zlepšení jejich výsledků v osvojování nové slovní zásoby. Zároveň byly u některých žáků zaznamenány výrazné individuální odlišnosti, které je vhodné při výuce zohlednit. Výsledky provedeného výzkumu jsou vyhodnoceny a shrnuty do praktických doporučení pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základní školy.

### **Klíčová slova:**

Specifické poruchy učení, dyslexie, multisenzorický přístup, anglický jazyk, slovní zásoba, druhý stupeň základní školy.

## **The Summary**

This bachelor thesis focuses on teaching English as a foreign language to pupils with specific learning difficulties in a secondary school (grades 6 to 9). In the theoretical part, the data on specific learning difficulties are collected, including types of special learning difficulties, their symptoms and principles of teaching pupils suffering from these difficulties. The theoretical part also deals with foreign language didactics, concentrating on gaining new vocabulary. Then, the basic facts about teaching English in a secondary school are introduced, formulating the main recommendations for teaching pupils with specific learning difficulties. The empiric part of the thesis examines two methods of gaining new vocabulary. It is the traditional „dictionary method“, which is compared to a multisensory teaching method represented by a teaching software Jazky bez bariér (Languages without barriers). The research proved that the multisensory teaching method is beneficial to most pupils with specific learning difficulties and it can bring improvement in gaining new vocabulary. However, some significant individual differences with particular students have been detected and they should be taken into account. The results of the research are evaluated and summarized into practical suggestions concerning teaching English in a secondary school.

## **Key words**

Specific learning difficulties, dyslexia, multisensory teaching, English language, vocabulary, secondary school.



## Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část .....	11
1 Specifické poruchy učení .....	11
1.1 Terminologické vymezení .....	11
1.2 Druhy specifických poruch učení .....	13
1.3 Příčiny specifických poruch učení .....	16
1.4 Náprava specifických poruch učení .....	17
1.5 ADD/ADHD .....	20
2 Didaktika cizích jazyků.....	22
2.1 Didaktické zásady .....	22
2.2 Strategie učení cizímu jazyku .....	23
2.3 Učební styly .....	24
2.4 Slovní zásoba cizího jazyka .....	26
2.5 Osvojování slovní zásoby .....	27
3 Specifické poruchy učení a výuka cizího jazyka .....	30
3.1 Projevy specifických poruch učení na druhém stupni .....	31
3.2 Aplikace poznatků pro výuku cizího jazyka .....	32
3.3 Zásady a doporučení .....	35
Empirická část.....	36
4 Úvod do problematiky .....	36
5 Cíle výzkumu a formulace hypotéz .....	38
6 Výzkumný vzorek.....	39
7 Metody a průběh výzkumu .....	39
8 Výsledky výzkumu a analýza dat.....	43
8.1 Doplnující šetření.....	51
9 Vyhodnocení a interpretace výsledků .....	54
9.1 Ověření platnosti hypotéz .....	54
9.2 Rekapitulace výsledků výzkumu .....	55
Závěr .....	57
Navrhovaná opatření .....	59
Použitá literatura .....	60
Seznam příloh .....	62

## **Seznam grafů**

Graf 1: Výsledky metody Jazyky bez bariér ve srovnání se slovníkovou metodou .....	45
Graf 2: Procentuální porovnání počtu správných odpovědí v jednotlivých dnech.....	46
Graf 3: Procentuální porovnání výsledků pravopisu a výslovnosti v obou dnech.....	47
Graf 4: Výsledky žáků, kteří se s metodou Jazyky bez bariér zlepšili .....	48
Graf 5: Výsledky žáků, kteří dosáhli u metody Jazyky bez bariér největšího zlepšení..	48
Graf 6: Výsledky žáků, kteří dosáhli u metody Jazyky bez bariér největšího zhoršení .	49
Graf 7: Úspěšnost chlapců a děvčat při Slovníkové metodě .....	50
Graf 8: Úspěšnost chlapců a děvčat při metodě Jazyky bez bariér.....	50

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Souhrnný přehled výsledků jednotlivých žáků.....	44
Tabulka 2: Porovnání počtu správných odpovědí v jednotlivých dnech .....	45
Tabulka 3: Porovnání výsledků pravopisu a výslovnosti v obou dnech.....	46
Tabulka 4: Výsledky žáků, kteří se s metodou Jazyky bez bariér zlepšili.....	47
Tabulka 5: Srovnání úspěšnosti chlapců a děvčat v obou metodách .....	50
Tabulka 6: Souhrnný počet všech správných odpovědí v obou dnech.....	51
Tabulka 7: Doplnující šetření .....	53

# Úvod

Výuka anglického jazyka u žáků se specifickou poruchou učení na druhém stupni základní školy má řadu charakteristických rysů a požadavků. Jedná se o nalezení vhodných učebních metod a strategií, realistické stanovení vzdělávacích cílů, hledání účinného způsobu motivace a hodnocení výsledků žáka. Je třeba spolupráce učitele, žáka, rodiny, a svoji roli může sehrát i třídní kolektiv.

Realita, se kterou se učitel anglického jazyka na druhém stupni základní školy setkává, je rostoucí objem a složitost učiva, jehož bezchybné zvládnutí se ve vyšších ročnících dostává již nad možnosti řady žáků se specifickou poruchou učení. V této situaci je třeba stanovit priority s ohledem na individuální potřeby žáka, a to jak z hlediska školní úspěšnosti, tak i jeho budoucího praktického uplatnění. Jedná se o stanovení splnitelných, ale zároveň prakticky využitelných výukových cílů. O to se v naší práci pokusíme.

Teoretická část sestává ze tří hlavních oddílů. První oddíl je zaměřen na specifické poruchy učení jako takové. Vysvětlíme základní pojmy a terminologii, charakterizujeme jednotlivé druhy specifických poruch učení a uvedeme jejich možné příčiny. Dále se v této části práce zaměříme na možnosti nápravy a reedukace specifických poruch učení a na formulaci hlavních didaktických zásad, které je nutno při práci se žáky se specifickou poruchou učení dodržovat.

Druhý oddíl teoretické části se zabývá didaktikou cizího jazyka. Uvedeme zde hlavní zásady a strategie učení cizímu jazyku a učební styly jednotlivých žáků. Poté se zaměříme na oblast slovní zásoby cizího jazyka a specifika osvojování si nových výrazů.

Ve třetím oddílu teoretické části propojíme poznatky z oblasti specifických poruch učení s poznatky z oboru didaktiky cizích jazyků a zaměříme se na druhý stupeň základní školy. Závěr teoretické části pak tvoří konkrétní praktická doporučení pro výuku angličtiny na druhém stupni základní školy u žáků se specifickou poruchou učení, ze kterých vyjdeme v části empirické.

V empirické části bakalářské práce prakticky ověříme účinnost dvou metod osvojování nové slovní zásoby u vybraného vzorku žáků se specifickou poruchou učení na druhém stupni základní školy. První metodou je učení se nových slov z psaného seznamu (slovníčku) ve formě anglické slovo – výslovnost – český překlad. Druhou

metodou je využití tzv. multisenzorického přístupu (zapojení více smyslů) pomocí výukového programu Jazyky bez bariér. Výsledky obou metod budou porovnány a zanalyzovány a na základě jejich interpretace formulujeme závěry a doporučení pro školní praxi.

# Teoretická část

## 1 Specifické poruchy učení

### 1.1 Terminologické vymezení

Problematika specifických poruch učení je velice komplexní a heterogenní soubor obtíží a projevů. Není zcela snadné exaktně definovat a odlišit jednotlivé poruchy. Příčinou je jednak rozdílný úhel pohledu a přístupu odborníků k dané oblasti. Někteří badatelé přistupují ke specifickým poruchám spíše z hlediska jejich příčin, zatímco jiní se zabývají více jejich praktickými projevy. Terminologické problémy vyvstávají také z důvodu výrazně individuálního charakteru a různorodých projevů specifických poruch učení. Každý jedinec je i přes určité charakteristické společné rysy dané poruchy výrazně individuální, což dokonce vede některé odborníky s bohatou praktickou zkušeností k přesvědčení, že ohledně výukových postupů nelze předávat obecná doporučení (Zelinková 2003, s. 168, Drnková in Matějček 1993, s. 25). Nemělo by nás proto překvapit, narazíme-li na poli terminologie v tomto oboru na určitou pojmovou nejednotnost. To platí jak pro českou, tak pro zahraniční odbornou literaturu. Terminologické problémy v českém, anglickém i německém jazykovém prostředí podrobně mapuje Pokorná, která uvádí i úsměvný příklad terminologického chaosu v rámci Spojených států amerických (Pokorná 2001, s. 60).

Pro účely bakalářské práce, kterou chceme zaměřit převážně do roviny praktické, si uvedeme a vysvětlíme několik základních pojmů, jejichž správné pochopení je nezbytné a budeme z něj vycházet v empirické části. Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na výuku cizího jazyka, věnujeme největší pozornost těm druhům specifických poruch učení, které se jazykové oblasti dotýkají nejvíce. Zaměříme se na dyslexii, dysgrafii a dysortografii a pomineme dyskalkulii, dyspraxii nebo dysmúzií, které se naší problematiky přímo netýkají.

Specifické poruchy učení jsou nejširším zastřešujícím pojmem pro celou škálu poruch běžně označovaných zkratkou „SPU“. Někdy také bývá uváděn se slovíčkem *vývojové*, tedy „Specifické vývojové poruchy učení“. Definic je k dispozici celá řada. Matějček (1993, s. 14) uvádí jednu již poněkud starší, nicméně jasnou a výstižnou

definici dle Národního ústavu zdraví ve Washingtonu z roku 1980, která zní takto: *Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat.*

Tato definice ve svojí stručnosti však pomíjí dvě důležité okolnosti. První z nich, která hraje roli při posuzování, zda jde o specifickou poruchu učení či nikoli, je faktor inteligence. O specifické poruše učení v pravém slova smyslu totiž hovoříme jen tehdy, má-li dotyčný jedinec (dítě) alespoň průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci. Tedy jinými slovy, jeho obtíže při čtení nebo počítání nejsou způsobeny jeho celkově nízkými rozumovými schopnostmi, ale jsou *specifické* pro konkrétní oblast, pro určitý druh myšlenkových operací, zatímco výkon v jiných oblastech je průměrný či dokonce nadprůměrný.

Další okolností, ke které je nutno přihlídnout, je sociální a kulturní prostředí dítěte, tedy převážně vliv rodiny. Opět musíme uvést, že o specifické poruše učení v pravém slova smyslu hovoříme pouze tehdy, nejsou-li výukové potíže dítěte způsobené jeho sociální a kulturní zanedbaností, což bývá způsobeno zejména vlivem nevhodného rodinného prostředí. K oběma posledně zmíněným faktorům přihlíží Jucovičová (2008, s. 9), která uvádí následující definici specifických poruch učení: *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.*

Jde tedy o určité jednostranné neschopnosti nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence (Heverocho in Matějček, 1993 s. 15). Slovo neschopnost by zde bylo přesnější nahradit pojmem snížená schopnost. Nicméně je třeba dát pozor na „mezioborové interference“. Tak například při slovní úloze v matematice žák potřebuje využívat jak jazykových, tak matematických dovedností. Stejně tak při některých jazykových cvičeních a testech je nutno zapojit například prostorovou orientaci, práci s obrázky, čísla, seznamy a podobně. Deficit v jedné oblasti tedy v praxi téměř vždy znamená větší či menší negativní přesah do oblastí dalších a stává se tak limitem, oním příslovečným nejslabším článkem řetězu, který může mít velmi negativní a komplexní dopad na profesní i osobní život člověka v jiných oblastech průměrně nebo nadprůměrně nadaného. Proto si problematika specifických poruch zaslouží naši pozornost. Jako zastřešující shrnutí k definici pojmu specifických poruch učení uvedme

následující slova V. Pokorné (2001, s. 73): *Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.*

## 1.2 Druhy specifických poruch učení

Nejběžnější specifickou poruchou učení je **dyslexie**. Jako dyslexii označujeme specifickou poruchu čtení (z řeckého slovesa *legein* – číst). Termín dyslexie použil pravděpodobně jako první německý neurolog R. Berlin, když v roce 1887 hovořil ve svém článku o dyslexii jako o *Wortblindheit*, tedy zvláštní formě slovní slepoty (Matějček 1993, s. 17). Jedná se tedy o poruchu čtení, která může mít celou řadu příčin a projevů.

Podle Mezinárodní dyslektické společnosti je za jednu z hlavních příčin považován *fonologický deficit*. Ten spočívá v obtížích při dekodování slov, rozlišování jednotlivých hlásek, narušené schopnosti hláskové syntézy, fonologické manipulaci nebo automatizaci fonetických dovedností (Jucovičová, aj. 2008, s. 12). Tento poznatek, kterému se podrobněji věnuje Matějček (1993, s. 117) je pro naše téma důležitý, neboť se přímo dotýká anglického jazyka, kde se výslovnost slova často výrazně liší od jeho psané podoby.

Další příčinou dyslexie může být *vizuální deficit*. U osob postižených touto poruchou dochází k potížím při rozlišování stranově obrácených tvarů písmen, drobných detailů písma, rozlišování figury a pozadí. Může se ale také jednat o problémy v rozlišování barev nebo o neschopnost pohotové zrakové identifikace písmen. Důležitou roli hraje také schopnost zrakové analýzy a syntézy, schopnost pravolevé orientace, prostorové orientace nebo nedostatečná zraková paměť. Deficit může být i v oblasti motoriky očí, motoriky mluvidel nebo senzorio-motorické oblasti, např. vizuo-motorické koordinaci (Jucovičová, aj. 2008, s. 12).

Dyslexie rovněž může souviset s problémy při *lateralizaci* a spolupráci mozkových hemisfér. Jucovičová (2008, s. 13) rozlišuje dvě kategorie problematického čtení. První, tzv. *pravo-hemisférové čtení*, je pomalé, namáhavé, neplýnulé, s menším výskytem chyb. Dítě při tomto druhu čtení využívá především pravou mozkovou hemisféru, což je charakteristické pro předčtenářské a počáteční období čtení.

Pravohemisférové čtení se projevuje vnímáním izolovaných zvuků, hlásek, rozlišováním tvarů a hlásek aj.

Naproti tomu tzv. *levohemisférové čtení* je rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Obecně je levohemisférové čtení typické pro pokročilejší čtenáře, nicméně není-li spojeno a podloženo vývojově základnějšími dovednostmi pravé hemisféry, je tento typ čtení nedostatečný. Autorka nicméně uvádí, že ne vždy je možno tyto dvě kategorie jednoznačně odlišit.

Mezi další projevy dyslexie patří nesprávná intonace a melodie věty (monotónní čtení, neklesají hlasem), nesprávné hospodaření s dechem při čtení, opakování začátku slov, přeskakování řádků, tzv. *statické inverze*, to je záměny tvarově podobných písmen (b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h), *kinetické inverze*, tedy přesmykování slov (lokomotiva-kolomotiva), vynechávání písmen, slov, slabik nebo vět, vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčků, čárek), domýšlení koncovek slov (Jucovičová, aj. 2008, s. 14).

Důsledky výše uvedených poruch jsou nasnadě. Dítě má problémy s porozuměním a reprodukcí čteného textu, a tento problém se zhoršuje úměrně tomu, jak s postupem do vyšších tříd přibývá obtížných slov a obsahově náročnějších textů. Roztáčí se tak bludný kruh, kdy stále obtížnější texty představují stále horší porozumění a dítěti tak začne doslova „ujíždět vlak“.

Když se malý dyslektik od třetí třídy setká s povinnou výukou angličtiny, s její problematickou výslovností a mnohdy nesystematicky koncipovanými učebnicemi, které zpravidla nezohledňují české kulturní prostředí, a poté narazí na v současné době (doufejme, že ne na dlouho) povinný druhý jazyk na druhém stupni (bývá to obvykle němčina se svými pády a koncovkami nebo ruština se svojí azbukou), stává se pro něj výuka nikoli radostným objevováním nového, ale doslova bojem o přežití.

Děti postižené dyslexií nemají problém jen při výuce jazyků, ale prakticky vždy při práci s textem. To pokrývá většinu školních předmětů, snad jen s výjimkou hudební, tělesné a pracovní výchovy. Školní výkony a vzdělání jsou v naší společnosti hodnoceny velmi vysoko a potíže ve školních výkonech mají výrazný dopad na sebezpetí dospělého člověka. Nízké sebehodnocení vede ke ztrátě motivace a naděje na možnost změny a tím doslova k patové situaci (Pokorná 2010, s. 190). Zážitek opakovaného školního neúspěchu sice může za určitých okolností (zejména v případě velmi dobře fungujícího rodinného zázemí) přinést pro budoucí život školáčka cenné ovoce v podobě vybudování psychické odolnosti, nicméně to je velmi riskantní cesta



a jistě to není cílem, o který bychom chtěli v našem školství usilovat. Je třeba mít na zřeteli tři okruhy cílů speciální pedagogiky, jak je uvádí Pešatová a Tomická (2007, s. 21): humanitární, vyjadřující právo na co nejúplnější rozvoj jedince a jeho osobnosti; výchovný, zajišťující vzdělání umožňující jeho optimální rozvoj, a ekonomický, který usiluje o odpovídající pracovní zařazení.

**Dysgrafie** je porucha písemného projevu (řecky *grafein* – psát). Za její nejčastější příčinu je pokládána porucha motoriky, především jemné, někdy i v kombinaci s hrubou (Jucovičová, aj. 2008, s. 15). Mezi další příčiny bývají uváděny deficity v těchto oblastech: zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha systémů, které zajišťují převod sluchového nebo grafického vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém, spojení mezi psacím a tiskacím písmem. Nejčastější je kombinace těchto deficitů: zhoršená jemná motorika, snížená zraková představitost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková 2003, s. 92).

Podíl na rozvoji dysgrafických obtíží může hrát i nesprávné držení psacích potřeb, psaní levou rukou, špatné držení těla, sklon sešitu, poloha lokte apod. Potíže se netýkají pouze písmen, tedy jazyka jako takového, ale také psaní číslic, kreslení, rýsování, dokonce se objevují též při psaní na stroji nebo počítači. Děti s dysgrafií mají problémy všude, kde jsou závislé na psaní s požadavkem na rychlost, správnost a úpravu psaného projevu. Jak uvádí Jucovičová (2008, s. 21), jedná se prakticky o všechny školní vyučovací předměty. Autorka rovněž připomíná, že nebývá v praxi snadné, zvláště u žáků 2. stupně základní školy, rozlišit projevy poruchy, její důsledky a nedostatečnou snahu dítěte, která ale může být reakcí na dosavadní negativní zkušenost (Jucovičová, aj. 2008 s. 22).

**Dysortografie** je specifická porucha pravopisu (řecky *orthos* – správný, *grafein* – psát). Bývá úzce spojena s dyslexií. Někteří odborníci mezi těmito dvěma poruchami nijak nerozlišují a dysortografii zařazují pod širší pojem dyslexie (Matějček 1993, s. 87). S dyslexií podobné, v mnoha ohledech zcela totožné jsou i deficity funkcí zapříčiňující vznik dysortografie: porucha fonemického sluchu, narušení sluchové percepce, narušená schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace, sluchová paměť a celkově zhoršení jazykový cit (Jucovičová, aj. 2008 s. 23). Mezi typické dysortografické chyby řadí posledně zmiňovaná autorka následující projevy: vynechávání písmen, slov, slabik a vět, přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), chyby

v diakritice, kinetická inverze (přesmyk slabik), záměny zvukově podobných hlásek (h-ch, b-p, d-t, š-č, s-z-c apod.), nedodržování hranic slov v písmu (psaní slov nebo i vět dohromady), komolení slov, gramatické chyby (i v případě, že dítě teoreticky gramatiku ovládá).

Stejně jako u dyslexie a dysgrafie, prostupují následky dysortografické poruchy takřka celým školním kurikulem. Netřeba opakovat, že i tato porucha má komplexní a negativní vliv na školní úspěšnost dítěte s dlouhodobým a celoživotním přesahem do procesu socializace a do řady oblastí pracovního i rodinného života.

### 1.3 Příčiny specifických poruch učení

Příčin specifických poruch učení je celá řada a jednotliví autoři se do jisté míry liší v názorech a přístupu k této otázce i dle určitých národních tradic. Matějček (1993, s. 77) s odkazem na výzkumy O. Kučery z let 1958 a 1961 uvádí, že skoro u 50 % dyslektiků je možno soudit na drobné poškození mozku v době prenatalní, perinatální a postnatální. Dále uvádí, že okolo 20 % případů je způsobeno hereditálně, tedy dědičností. Třetí skupinu, kterou tvořilo asi 15 % dyslektiků, tvoří spojení obou předešlých kategorií, tedy encefalopaticko-hereditální (poškození mozku zde „nasedá“ na již geneticky oslabený terén). A konečně zbývajících 15 % dětí spadalo dle výzkumu Kučery do etiologie neurotické nebo nejasné. Naproti tomu Zelinková (2003, s. 19) odkazuje na výzkum Švéda Hallgrena, který prokázal dědičnost až u 81 % dyslektických dětí.

Pokorná (2001, s. 85) k výše zmiňovanému výčtu přidává jako možnou příčinu odchýlnou organizaci cerebrálních aktivit. Uvádí, že při výzkumech mozkové aktivity prováděných pomocí EEG bylo zjištěno, že mozek dyslektiků je při čtení zatěžován více a jiným způsobem, než mozek intaktní populace. Prokazatelný vliv má rovněž nepříznivá nebo netypická lateralita. Bylo zjištěno, že u leváků a osob s ambidextrií se specifické poruchy učení vyskytují častěji než u praváků (Pokorná 2001, s. 87). Vliv mohou mít také hormonální poruchy (Zelinková 2003, s. 24)

Jako velmi zajímavá se jeví otázka, jaký vliv má na rozvoj specifických poruch učení rodinné prostředí. Jošt (2011, s. 177) s odkazem na finský výzkum z let 2003 a 2005 upozorňuje na významný vliv rané komunikace matek s dětmi batolecího věku na rozvoj budoucích dyslektických obtíží. Tato oblast je více než aktuální v době, kdy západní společnost čelí bolestným následkům krize tradiční rodiny, relativizaci

morálky, absence otců ve výchově, nedostatku hranic při tzv. „volné výchově“, pracovní vytíženosti rodičů a enormnímu množství času, které děti tráví před monitory počítačů a displeji svých chytrých telefonů při hraní her a komunikaci na sociálních sítích prakticky bez kontroly rodičů. Může snad toto zůstat bez vlivu na školní výkony dětí, ať už je v konečném důsledku diagnostikujeme jakkoli? Odpověď je nasnadě. A samostatnou kapitolu pak tvoří děti ze sociálně slabých rodin či děti, které prošly ústavní péčí.

*Co tomu říká životní praxe? Předně, je v této spojitosti, myslím příznačné, že vůbec první chlapec, který byl přijat jako dyslektik do nápravné péče (J. Langmeierem v Havlíčkově Brodě v roce 1952) byl vychováván od časného dětství v tzv. kolektivní péči a prošel několika dětskými domovy. V následujících letech jsme měli i v léčebně v Dolních Počernicích více takových případů. Při vyšetřování dětí v dětských domovech jsme specifické obtíže ve čtení zaznamenávali rozhodně častěji, než odpovídalo procentuálnímu zastoupení ústavních dětí v celkové dětské populaci. (Matějček 1993, s. 85)*

## **1.4 Náprava specifických poruch učení**

Reedukace specifických poruch zahrnuje speciálně-pedagogické postupy zaměřené na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí (Jucovičová, aj. 2008, s. 27). Jucovičová, aj. (2008, s. 27 – 32) uvádí přehled obecných zásad a principů, z nichž vybereme ty, které se nejvíce dotýkají našeho tématu.

Reedukace je vždy *individuální* záležitostí. Pro stanovení účinných a vhodných reedukačních metod, postupů i pomůcek je nutná kvalitně zpracovaná zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. I tak bývá mnohé zjištěno až v samotném procesu nápravy, kdy dochází k odkrytí nedostatků v základních mentálních funkcích, které byly předtím skryty. Proto nelze od sebe oddělit terapeutickou a diagnostickou práci (Matějček 1987, s. 151).

Reedukace *neznamená doučování*. Jedná se o soubor metod směřujících k odstranění specifických obtíží, nikoli o samotnou výuku jako takovou. Dítě, zejména starší, by si také mělo budovat a osvojovat schopnost učit se pomocí vhodných učebních technik a kompenzačních strategií. Reedukaci zahajujeme vždy na té úrovni, kterou dítě ještě zvládá, teprve poté obtížnost postupně zvyšujeme. Umožníme tedy dítěti úspěšný start a navodíme pozitivní motivaci.

Při reedukaci používáme tzv. *multisenzorický přístup*. Ten spočívá ve snaze zapojit do výuky co nejvíce smyslů najednou (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Cílem je použít co nejvíce vstupních smyslových bran, čímž umožníme snazší zapamatování, uchování i vybavení předávané učební látky.

Nejefektivnější je cílená a individuální reedukační činnost, která umožňuje zaměření na jedno konkrétní dítě. Je-li z ekonomického hlediska nutno používat skupinovou reedukaci, maximální počet je 3 – 5 dětí. Skupiny s vyšším počtem ztrácejí reedukační efekt. Reedukační činnost bývá *dlouhodobou záležitostí* a často vyžaduje týmovou spolupráci specialisty, školy i rodiny dítěte. Po určité době je třeba zhodnotit *efekt* reedukace a v případě neuspokojivých výsledků hledat jiné, účinnější metody. Cílem není docházka dítěte na reedukační cvičení, ale jejich výsledný efekt. Základem úspěchu nejsou pouze odborné znalosti, ale i osobní přístup s pochopením situace dítěte i jeho rodičů.

Zásady správného postupu nápravy dyslexií, které uvádí Matějček (1993, s. 179), s výše uvedenými zásadami korespondují a doplňují ještě dvě důležité poznámky:

*Prognózu odhadovat realisticky.* Je potřeba dodávat dítěti jeho rodičům optimismus a důvěru v nápravné možnosti, ale přitom v nich nevzbuzovat zcela nerealistické naděje. Je možno zodpovědně slíbit „pokus o nápravu“, nikoli však „jisté uzdravení“

*Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte.* Je třeba realisticky zhodnotit, jak dalece může dítě dostát nárokům, které na ně bude klást škola, zaměstnání nebo širší společenské prostředí. Dítě se specifickou poruchou učení bude potřebovat vedení a pomoc na svojí cestě za dalším vzděláním a sociálním uplatněním.

Zelinková (2003, s. 167 - 169) se zaměřuje již přímo na výuku cizího jazyka a uvádí následující principy vyučování a učení:

*Multisenzoriální vyučování a učení.* Tento princip byl uveden již výše. V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, konkrétní situace, obrázky popř. úplné fyzické reakce (zapojení motoriky a pohybu). Žák by měl co nejvíce mluvit, opakovat slova v souvislosti s reálnou situací, vidět slova napsaná, barevně zvýrazněná.

*Komunikativní přístup* preferuje dovednosti vnímat mluvčího, rozumět jeho sdělení, vyjadřovat své potřeby, myšlenky, aktivně se účastnit výuky. *Strukturovaný postup* dle autorky spočívá v tom, že má-li žák obtíže při čtení v českém jazyce (čte po

hláskách, slabikách, luští písmena apod.), může pro učení cizího jazyka vyzkoušet globální čtení celých slov, tedy osvojování nových slov jako celku ve spojení s obrázkem nebo situací. (Pozn.: Tento postup jistě pomůže v ústním projevu, nicméně zůstává otázkou, jak řešit písemný projev žáka v cizím jazyce, který je také povinně vyžadovanou dovedností.)

*Sekvenční postup* znamená obecně známé pedagogické pravidlo postupu po malých krůčcích od jednoduššího učiva, které žák zvládá, k náročnějšímu. Zelinková (2003, s. 167) správně uvádí, že v praxi není tento princip často respektován a žáci se učí složitou gramatiku, aniž by byli sami schopni komunikace v jednotlivých větách.

*Kumulativní princip* spočívá ve spojování nového učiva s učivem již osvojeným, zařazování nových poznatků do stávajících struktur. Autorka se táže, kam má zařazovat nové poznatky dítě, které nemá zvládnuty požadavky předcházející a neustále postupuje se třídou bez zvládnutí předcházejícího učiva. (Zelinková 2003, s. 186) S tímto postřehem opět nelze než souhlasit. Jak ale tento problém řešit v každodenní praxi základní školní docházky povinné pro všechny, která probíhá formou hromadné výuky výrazně heterogenních skupin dětí s výrazně rozdílnými schopnostmi, motivací i sociálním zázemím, o speciálních poruchách nemluvě, to zůstává neřešitelným dilematem a chronickým zdrojem frustrace učitelské profese.

*Respektování individuality* dítěte. Tento požadavek, který je červenou nití všech reedukačních principů, byl již výše v této práci opakovaně uveden. *Respektování stylu učení* je velmi blízký předchozímu požadavku. Stylům učení budeme věnovat samostatnou kapitolu.

*Mateřská metoda* znamená, že si dítě osvojuje cizí jazyk obdobným způsobem, jako svůj jazyk mateřský. Nejprve se učí řeči rozumět, vnímat všemi smysly, a až poté následuje vlastní mluva. Popsaný postup je logický, otázkou však zůstává, do jaké míry lze tuto metodu aplikovat do podmínek současné výuky cizího jazyka na běžné základní škole. Respektování role mateřského jazyka při cizojazyčné výuce, kterou zdůrazňuje např. Choděra (2013, s. 122) má své důležité místo a zejména žákům se specifickými poruchami učení je opora o mateřský jazyk, byť má své limity a negativa, nepochybně přínosem.

Na závěr této kapitoly uveďme ještě dva příspěvky z knihy Školní didaktika autorů Z. Kalhouse, O. Obsta a kol. První ocitujeme v plném znění.

*„Jádrem dobrého vzdělání je naučit děti a mladé lidi být úspěšnými. (Learning to Succeed, 1993) Je potřeba, aby od prvních zkušeností se školou alespoň občas každé*

*dítě zažilo úspěch, aby věřilo, že jeho školní dráha bude úspěšná a že bude schopné i v pozdějším životě se trvale učit. Z toho vyplývá důsledek, že vzdělávací nabídka školy musí být velmi široká a stále se rozšiřovat. Už od dětství některé děti vynikají praktickou inteligencí, ve sportu, jsou schopny uměleckého výrazu, nebo se zapojují do činnosti v obci a starají se o druhé. To vše je platnou životní cestou a to vše by měla škola u žáků ocenit. “ (Kalhous, aj. 2002, s. 372)*

Jako doplněk k tomuto konstatování pak uvedme postřeh stejných autorů s odkazem na práci Mana, Mareše a Stuchlíkové (2000), ze kterého plyne, že žák může chválu za úspěch v jednoduchém úkolu vnímat vlastně jako sdělení o tom, že je učitelem považován za neschopného. Rovněž tak destruktivní účinek z hlediska motivace může mít chválení žáka za pouhé zapojení se do činnosti bez ohledu na její výsledek (Kalhous, aj. 2002, s. 370).

## **1.5 ADD/ADHD**

Obě tyto u nás dnes běžně užívané zkratky pocházejí z anglického jazyka a označují specifické poruchy chování, nebo také hyperkinetické poruchy. Zkratka ADD znamená *Attention Deficit Disorder*, tedy česky porucha spočívající v nedostatku pozornosti. Zkratka ADHD znamená *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, to je porucha spočívající v nedostatku pozornosti s hyperaktivitou. Jiné možné označení pro tuto skupinu symptomů je název Hyperkinetické poruchy, který preferuje Pokorná (2010, s. 129). Dříve byl u nás užíván termín „lehká mozková dysfunkce“ (zkratka LMD), který byl nahrazen pojmy z anglosaského světa zaměřeného spíše behaviorálně, tedy na praktické a reálně pozorovatelné vnější projevy. Ve své podstatě jde o pojmenování téhož problému, avšak o rozdíl přístupu k věci, který se jednou zaměřuje na příčinu, jindy pak na popis projevů (Matějček 1993, s. 25).

Ze systematického hlediska by bylo správnější nezařazovat tyto poruchy do kapitoly nazvané Specifické poruchy učení a vyčlenit jim kapitolu vlastní nazvanou Specifické poruchy chování. Na druhou stranu, pro účely naší práce a zachování její přehledné struktury vyjdeme z faktu, že specifické poruchy chování mají ve škole zpravidla nezanedbatelný vliv na školní úspěšnost, a jsou tedy ve svém důsledku kromě poruch chování zároveň i poruchami učení. V každodenní školní praxi se tak často rozdíl mezi jednotlivými diagnózami smazává, neboť projevy jsou velice blízké, zhusta

totožné. Například žák s dyslexií projevuje při čtení výrazný psychomotorický neklid, je roztěkaný, ztrácí nit výkladu, následně ruší spolužáky atd. Vyjdeme ze základního a mnoha autory opakovaného předpokladu, že osoby s poruchami učení a chování netvoří homogenní skupinu. Nejde tedy především o správné zaškátulkování žáka do předem připravené diagnózy, ale o osobní porozumění a účinnou pomoc v daném konkrétním případě.

*Dnešní vědomosti o našem tématu vyžadují, pokud pracujeme způsoby u nás běžnými, zcela individuální terapii, která by odpovídala individuálním obtížím klienta. (Pokorná 2010, s. 40)*

Dle Malé (in Pokorná 2001, s. 131) lze symptomy těchto poruch rozdělit do pěti oblastí. Jsou to (1) *poruchy kognitivních funkcí* (porucha pozornosti, motorický neklid, neschopnost selekce podnětů, porucha exekutivních funkcí, neschopnost organizace činnosti, porucha motivace, porucha úsilí a vytrvalosti, oddálení činnosti aj.), (2) *poruchy motoricko-percepční* (hyperaktivita, neschopnost relaxace, zbrkllost, nekoordinovanost, nepřesnost pohybů, porucha vizuomotorické koordinace aj.), (3) *porucha emocí a afektů ve smyslu lability*, (4) *impulzivita* (chaotické a nepředvídatelné chování, nepoučí se z chyb, provádí rychlé závěry) a (5) *sociální maladaptace* (neadekvátní kontrola, familiární chování, neschopnost přizpůsobit se vrstevníkům, respektovat pravidla, akceptovat sociální prostředí, výkyvy v emocionálních projevech, touha po sociální akceptaci, kterou si ale neumí udržet, nedostatek altruismu a empatie). I zde platí již několikrát opakovaný požadavek individuálního přístupu, protože nenajdeme dva stejné klinické obrazy hyperaktivní poruchy (Pokorná 2001, s. 131).

## 2 Didaktika cizích jazyků

### 2.1 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter (Kalhous, aj. 2002, s. 268). Kalhous aj. (2002, s. 269 – 272) uvádí následující tradičně prezentované pedagogické zásady, z nichž některé byly již v různých variacích zmíněny v kapitolách věnovaných specifickým poruchám učení. Všechny tyto zásady mají platnost jak pro oblast výuky jazyků obecně, tak pro skupinu žáků se specifickými poruchami učení, kde je jejich důsledné uplatňování snad ještě důležitější než u intaktní žákovské populace.

*Zásada komplexního rozvoje žáka.* Učivo má napomáhat rozvoji žákovy osobnosti ve třech základních rovinách: kognitivní (rozumové), afektivní (citové a morální) a psychomotorické (pohybové). Podstata učitelovy práce je vždy komplexní, škola sama nemůže navzdory očekávání společnosti nést plnou zodpovědnost za komplexní rozvoj osobnosti žáka.

*Zásada vědeckosti.* Od učitele se očekává dvojí požadavek. Zaprvé by měl celoživotně udržovat kontakt s vědeckými disciplínami, které jsou základem jeho vyučovacích předmětů a aktualizovat své rychle zastarávající poznatky. Zadruhé by měl umět vhodnými výukovými metodami tyto vědecké informace svým žákům předávat a provázet je při jejich vyhledávání, zpracování a využívání.

*Zásada individuálního přístupu k žákům.* Opět mnohokrát zmiňovaná zásada, která je ovšem mnohdy v praxi obtížně realizovatelná. Autoři pokládají otázku, je-li vůbec možné požadovat ji po učiteli sekundární školy, který například vyučuje 150 žáků, s nimiž přichází do kontaktu pouze dvě vyučovací hodiny týdně? Záporná odpověď je více než zřejmá.

*Zásada spojení teorie s praxí.* Škola není uzavřeným systémem, ale je spojena s okolím početnými vazbami. Žáci by měli být pedagogem přesvědčeni o smysluplnosti výuky ve škole pro praktický život. Uplatňování této zásady je charakteristické pro různé alternativní vzdělávací koncepce, ale nemělo by být problémem ani v tradičně pojaté výuce.

*Zásada uvědomělosti a aktivity.* Uvědomělost vyjadřuje jak postoj žáka k učení, tak i kvalitu osvojovaných poznatků. Uvědoměle osvojené poznatky jsou hluboce



pochopené a žák na jejich základě dokáže prakticky jednat. Zásada aktivity vyjadřuje požadavek, aby byla v rámci výuky podněcována aktivní zapojení celé osobnosti žáků jak po stránce myšlenkové, tak i citovou a volní.

*Zásada názornosti.* Tato po dlouhá staletí významnými pedagogy zdůrazňovaná zásada se v praxi týká především zrakového vnímání, ale třeba také výkladu za použití termínů žákům dobře známých. Zanedbání této zásady může vést k verbálním, formálním a nejasným znalostem žáků; její přecenění může naopak brzdit rozvoj abstraktního myšlení.

*Zásada soustavnosti a přiměřenosti.* Poznatky zařazené v určitém logickém systému jsou lépe osvojeny, chápány a v praxi žáky používány. Učivo by proto mělo být členěno do přehledného didaktického systému přiměřeně složitého a rozsáhlého vzhledem k věku a vyspělosti žáků.

## **2.2 Strategie učení cizímu jazyku**

Jelikož chceme naši práci udržet i v její teoretické části co nejblíže praktické rovině a využití získaných poznatků z literatury v každodenní učitelské praxi, seznámíme se s přehledem přímých a nepřímých strategií učení, jejichž přehled s odkazem na R. L. Oxfordovou (1990) uvádí Janíková aj. (2011, s. 62).

*Přímé strategie* se dělí na paměťové, kognitivní a kompenzační. *Paměťové strategie* slouží pro snadnější zapamatování i vyvolání informací z paměti. Jde např. o využívání mnemotechnických pomůcek, rýmů, vizuálních představ, pohybu, pojmových map apod.

*Kognitivní strategie* umožňují s cizím jazykem „manipulovat“. Sem patří např. opakované vyslovení či napsání si výrazu z důvodu jeho procvičení; několikanásobné čtení textu, dokud nedojde k plnému porozumění; zběžné přečtení textu s cílem uchopit hlavní myšlenku; používání slovníků, encyklopedií; rozdělování slova na jeho významové části s cílem porozumět; srovnávání jazyků, jejich podobností a odlišností; psaní si poznámek ve výuce.

*Kompenzační strategie* vedou k rozvoji komunikativní kompetence a schopnosti se v jazyce úspěšně dorozumět i přes jisté deficity. Zahrnují např. využívání gestikulace a mimiky, odhadování významu promluvy z textu, používání opisu apod.

*Nepřímé strategie* obsahují metakognitivní, afektivní a sociální strategie. *Metakognitivní strategie* vedou k identifikaci vlastního učebního stylu, vlastních potřeb

a rozvíjení schopnosti plánovat učení, shromažďovat a organizovat studijní materiály, monitorovat vlastní nedostatky a provádět sebehodnocení. Jsou to strategie, které pomáhají žákům učit se učit. *Afektivní strategie* se týkají emocionální stránky učení, např. uvědomování a odbourávání obav, uvědomování si vlastních pocitů a nálad, dodávání si odvahy apod. *Sociální strategie* souvisejí s faktem, že jazyk je jednou z forem sociálního jednání a rozvíjejí schopnost požádat o pomoc či vysvětlení v komunikační situaci, vyhledávat komunikaci s rodilými mluvčími, seznamovat se s rozdíly i shodami sociokulturních norem apod.

Totožný přehled strategií s odkazem na stejnou autorku R. L. Oxfordovu (1990) uvádí i Vlčková (2007, s. 149 – 151). Ta navíc přidává i výsledky výzkumu toho, v jaké míře jsou tyto jednotlivé strategie mezi žáky využívány.

### 2.3 Učební styly

Jako jedna z reálných možností, jak při výuce cizího jazyka na druhém stupni i v rámci hromadného vzdělávání naplnit požadavek individuálního přístupu k žákům, je snažit se žákům pomoci „naučit se učit“. Velká část práce žáka při studiu cizího jazyka totiž musí být odvedena doma, při domácí přípravě. To platí zejména při osvojování si nové slovní zásoby. Nová slovíčka mohou být ve škole různými formami představena, procvičována, upevňována, opakována a testována, ale tu hlavní, „bolestivou“ práci spočívající v samotném naučení se nových slovíček, jejich vštípení si do paměti, tu musí udělat žák obvykle sám v rámci svojí domácí přípravy. A zde se otevírá prostor pro učitele k tomu, aby pomohl žákovi domácí přípravu maximálně přizpůsobit jeho učebnímu stylu s využitím stávajících, popřípadě i zcela individuálních učebních strategií. Učitel tedy může pomoci žákovi objevit, rozpoznat a rozvíjet jeho vlastní učební styl, nabídnout žákovi k využití paletu existujících učebních strategií a vést žáka ke kreativě při hledání vlastních, osobitých postupů a strategií, které mu pomohou dosáhnout kýženého cíle.

Odborná literatura (Mareš in Kalhous, aj. 2002, s. 210) uvádí tři základní učební styly: povrchový, utilitaristický a hloubkový.

*Povrchový učební styl* pramení z žákova celkového povrchního přístupu k učebním povinnostem. Vyznačuje se snahou „projít“. Žák se zaměřuje na prostou reprodukci učiva, obvykle ovládá pravidla, vzorce, typové úlohy, ale nerozumí souvislostem. Žák nemá zájem o učivo jako takové, ale snaží se minimálně namáhat při

splnění učebních povinností. Uvedený přístup mívá dvojí podobu: Pasivní styl je typický malým či žádným zájmem o učivo a nepatrným žakovým úsilím. Žák se zaměřuje na detaily, v poznacích nemá systém, uniká mu smysl naučeného. Aktivní styl je podobný, ale u žáka převládá značná píle a snaha. Při zkoušení se žák zpočátku jeví jako úspěšný, ale brzy se zjistí, že znalosti jsou povrchní, popisné, bez pochopení vnitřních souvislostí.

*Utilitářský učební styl* je ve škole velmi častý. Projevuje se žakovou snahou o co nejlepší výkon, snahou obstát před spolužáky, uspět v konkurenci a soutěži za každou cenu. Osobní prospěch a honba za známkami mívá za následek i poškozování zájmů spolužáků. Žák s tímto přístupem se obvykle dokáže velmi dobře přizpůsobit požadavkům jednotlivých učitelů, odhalit učitelovy slabé stránky a využít je ve svůj prospěch.

Nemusí se však jednat o „odpudivý“ obraz žáka. Zahraniční autoři používají jako synonymum ke slovu utilitární slovo strategický. Konstatují, že jde o žáky, kteří si rozumně plánují učivo a rozvrhují síly tak, aby zvládli všechny úkoly. Jsou pracovití a ke své práci mají vztah. Může se jednat o pracovité a motivované, ne nutně oportunistické žáky. Mohou dosahovat dokonce lepších studijních výsledků než žáci s hloubkovým učebním stylem, protože v případě potřeby vynakládali větší úsilí a dokázali si práci lépe zorganizovat.

*Hloubkový učební styl* je typický skutečným zájmem o učivo, o pochopení podstaty a souvislostí. Učící se jedinec je veden snahou učivu rozumět a podle svých možností ho dokonale zvládnout, zaměřuje se na obecné myšlenky a základní principy a usiluje o zobecnění poznatků. Nicméně někdy tvoří předčasné, fakty nepodložené závěry. Přestože jsou obvykle úspěšní v teorii, zpravidla selhávají na faktografii.

Tito žáci obvykle uplatňují pružný způsob učení, kdy si nejdříve vytvoří celkový vhled do učební problematiky a pak se vrací k podrobnostem. Tento způsob je pro žáka velmi výhodný, umožňuje mu pochopení obecnějších problémů, aniž by byla opomíjena jednotlivá fakta. Přináší i pevnější a hlubší osvojení učiva s možností pohotového využití.

Určování a rozpoznávání učebního stylu žáka je pro učitele velmi důležité. Znat žákův učební styl znamená znát možnosti a meze usměrňování i ovlivňování tohoto stylu (Kalhous, aj. 2002, s. 211) Identifikovat žákův učební styl lze pomocí přímých metod (pozorování), nebo metod nepřímých, kterými jsou zejména dotazníky (Lojová, Vlčková 2011, s. 35 – 40).

## 2.4 Slovní zásoba cizího jazyka

Slovní zásoba tvoří pojmenovávací složku komunikativního aktu. Je základní složkou jazyka, a to jak z hlediska komunikativního, tak i lingvistického a didaktického. Její osvojení je především záležitostí paměti (Hendrych, aj. 1988, s. 130).

*Slovo* je v jazyce primárním nositelem významu a slovní zásoba se vzájemně prolíná s gramatikou při tvorbě vět. Osvojování slovní zásoby je nutno věnovat při výuce cizího jazyka velkou pozornost, což se však mnohdy ke škodě žáků neděje. Právě rozšiřování slovní zásoby, znalost slovíček, jejich významů a používání v reálných situacích je tím hybným faktorem, který posouvá znalost cizího jazyka kupředu, zvláště v prvotních fázích studia. Gramatika je rovněž nepostradatelnou složkou a její význam roste úměrně s tím, jak roste znalost a schopnost užívání cizího jazyka. Nicméně můžeme si dovolit tvrzení, že z praktického hlediska je znalost „slovíček“ v počátečních fázích výuky, v nichž se na základní škole obvykle pohybujeme, zásadnějším požadavkem, než znalost gramatiky.

Ilustrujme si toto tvrzení jednoduchým, byť pouze teoretickým případem. Bude-li žák bezpečně ovládat elementární anglickou slovní zásobu (800 – 1000 slov), ale bez jakékoli znalosti gramatiky, bude schopen v anglicky mluvícím prostředí zvládnout prakticky všechny základní komunikační situace a obstát v nich (zeptat se na cestu, koupit si jídlo, najít ubytování, vyhledat pomoc, představit se, navázat základní sociální vztahy apod.). Pokud by ale disponoval pouze znalostí gramatických pravidel, bez znalosti významu slov mu nebude gramatika v praktické komunikaci k ničemu. Nicméně, jak jsme řekli, jde o případ čistě teoretický. Zaprvé proto, že reálně není možné naučit se dostatečnou slovní zásobu a přitom zůstat jakkoli nedotčen gramatikou. Zadruhé proto, že znalost gramatiky mateřského jazyka pomůže při chápání vět v jazyce cizím, zvláště u jazyků z příbuzné jazykové rodiny (indoevropské jazyky). Ačkoli se nám může zdát, že angličtina se od češtiny výrazně liší, v porovnání obou jazyků např. s hebrejštinou zjistíme, že čeština i angličtina mají velké množství lexikálních i gramatických podobností.

Slovní zásoba současných kulturních jazyků se odhaduje na více než půl milionu slov. Slovní zásoba jednotlivce, tzv. *idiolekt*, pak kolísá v závislosti na věku a vzdělání mezi několika sty až několika desítkami tisíc výrazů (Hendrych, aj. 1988, s. 130). Přitom je třeba rozlišovat mezi slovní zásobou aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní). *Aktivní slovní zásobu* tvoří slova, které jedinec ve svém jazykovém projevu

sám aktivně používá. *Pasivní slovní zásobu* tvoří slova, které sám nepoužívá, nicméně kterým bez obtíží rozumí. Pasivní slovní zásoba je samozřejmě mnohem širší než aktivní. Odhadovaný poměr je mezi 1:2 až 1:5, ale může být i větší (Hendrych, aj. 1988, s. 130).

Uvědomit si realitu fenoménu aktivní a pasivní slovní zásoby je pro učitele jazyka důležitou věcí, která mu umožní určité uklidnění v situaci, kdy žák rozumí a dokáže přeložit věty nebo slova, které by ale sám vytvořit či použít nedokázal. Nesmí být naším cílem obě kategorie sjednotit do jedné a nemůžeme tedy chtít po žákovi, aby v překladu z mateřského do cizího jazyka tvořil stejně složité věty, jaké dokáže přeložit z jazyka cizího do mateřského, ani aby ve svém spontánním projevu používal stejně složité věty, jaké čte v učebnici. I sám pedagog si musí být vědom faktu, že také mezi jeho aktivní a pasivní slovní zásobou zeje určitá propast, která má ošklivou tendenci se rozevírat úměrně tomu, jak dlouhou dobu tráví výukou začátečníků na základní škole. Neměli bychom tedy „kázat vodu a pít víno“ a klást na své žáky nereálné požadavky, kterým sami nejsme schopni dostat. Rozdíl mezi aktivní a pasivní zásobou není chybou, ale reálným faktem, který je třeba brát při výuce na vědomí.

Z hlediska vyučovací praxe můžeme rozlišit čtyři typy lexikálního minima (Hendrych, aj. 1988, s. 133): *Elementární lexikální minimum* zahrnuje 800 – 1000 slov a zhruba odpovídá požadavku druhého stupně základní školy. *Základní lexikální minimum* je nutné pro komunikaci v běžných situacích a pro četbu lehčích textů. Jeho rozsah je 1400 – 2000 slov a odpovídá přibližně úrovni střední školy. *Souborné lexikální minimum* je potřebné ke komunikaci o kulturní, politické, ekonomické, výrobní tematice, četbu obtížnější beletrie, populárně vědeckých textů a novin. Obsahuje 5000 – 6000 slov. *Odborné čtecí lexikální minimum* zahrnuje obecně vědní a oborovou slovní zásobu potřebnou pro četbu odborné literatury jakéhokoli oboru. (Pozn.: Jednotlivé skupiny je třeba k sobě přičítat, nejedná se o souhrnné počty.)

## 2.5 Osvojování slovní zásoby

Hendrych, aj. (1988, s. 134 – 135) uvádí tři základní způsoby, jak žáky seznamovat s novou slovní zásobou: znázornění, sémantizace v cizím jazyce, sémantizace pomocí mateřského jazyka.

*Znázornění* je účelné především v začátcích výuky pro několik desítek výrazů označujících konkrétní pojmy, na které lze ve třídě přímo ukázat nebo které lze

demonstrovat na obraze. Na první pohled se tu jeví výhoda, že se obejdeme bez mateřského jazyka. Průzkum ale ukázal, že si žáci stejně uvědomují ekvivalent ve své mateřštině (Hendrych, aj. 1988, s. 134). Nevýhodou znázornění je fakt, že může někdy vést k nesprávným představám (záměna druhu za jednotlivost apod.). S postupným rozšiřováním slovní zásoby ztrácí znázornění na významu, neboť jeho aplikace se stává buď časovou ztrátou, nebo je dokonce nemožná, např. u abstraktních slov.

Nicméně, a zde můžeme autora doplnit, používání charakteristického obrázku ve spojení s novým slovíčkem (jak to využívá například program pro dyslektiky Jazyky bez bariér), kdy obrázek je spíše vizuální pomůckou pro zapamatování než přesným obrazovým ekvivalentem slova, může být velmi užitečnou pomůckou k zapamatování.

*Sémantizace v cizím jazyce* spočívá ve vysvětlení významu nového slova pomocí již známých cizojazyčných výrazů. Zde postačí buďto samotný kontext věty, nebo lze nový výraz vysvětlit opisem či synonymem v cizím jazyce. Výhodou je zvýšená expozice žáka cizímu jazyku a opakování již známé slovní zásoby. Nevýhodou je zejména vysoký nárok na pokročilost žáků a také časová náročnost této metody.

*Sémantizace pomocí mateřského jazyka* znamená v podstatě překlad cizího výrazu do mateřštiny, popřípadě i jeho výklad v mateřském jazyce. Jeho výhodou je rychlost, přesnost a úspornost. Přesto ale dlouhodobě čelí neutuchající kritice některých metodiků, a to zdaleka nejen v rámci moderních trendů současnosti (Hendrych, aj. 1988, s. 135).

V praxi se u této metody jedná o staré známé a věčně diskutované vedení slovníčků. Ztotožníme se s Hendrychem v názoru, že používání dvousloupcových slovníčků (na jedné straně cizojazyčný výraz, na druhé straně mateřský ekvivalent) má nesporné výhody a lze ho jedinečně doporučit. Použití překladu „slovo za slovo“ přináší určité zjednodušení, protože významový okruh a způsob použití se jen zřídka, ne-li nikdy, zcela překrývá. Ale pedagogické zjednodušení je jeden z obecně přijímaných principů, tak proč se mu v případě výuky slovíček bránit. Je jen přirozené, že se žák nejdříve naučí jeden význam (mateřský ekvivalent) nového výrazu, aby pak přidával další a další a postupně se od mateřštiny čím dál více oprostoval.

Jako vynikající se jeví Hendrychovo doporučení používat slovníčků třísloupcových (Hendrych, aj. 1988, s. 135), kdy prostřední sloupec tvoří příklad použití nového výrazu v cizím jazyce (slovní spojení, fráze, krátká věta, lze užít synonymum či antonymum apod.). Sám autor této práce tímto způsobem během studia angličtiny postupoval a postupuje. Tento systém pomůže žákovi osvojit si kromě cizího slova

v základním tvaru i větu či frázi, ve které slovíčko použije. Klade však na žáka poměrně velké nároky.

Jako závěr uvedme, že všechny shora jmenované metody mají své silné i slabé stránky a neúčinnější v praxi je jejich kombinace. Je třeba, aby učitel dokázal pružně, takřka intuitivně během výuky volit, střídat a kombinovat takové metody, které budou nejlépe odpovídat momentální edukační situaci, právě probírané učební látce a také individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Při osvojování nové slovní zásoby rozeznáváme tyto etapy: *vedení (prezentace) – uvědomění – zapamatování – upevnění – aktivizace* (Hendrych, aj. 1988, s. 135).

V počáteční etapě dbáme na to, aby si žáci osvojili dobrou výslovnost a správné užívání výrazu. V této fázi je třeba dosáhnout co největšího automatismu, tedy využijeme hojně opakování, nácvik výslovnosti, užívání ve větách atd.

Ve druhé etapě můžeme zvyšovat počet nových slov na jednu lekci. Žáky lze seznamovat s novými významy již známých slov, s jejich synonymy, antonymy, frazeologickými obraty. Tato fáze se někdy také nazývá etapa hojného čtení.

Ve třetí etapě se slovní zásoba dále doplňuje, ale zároveň shrnuje do tematických okruhů. Žák si tvoří pevné asociace, aby si mohl slova pohotově a správně vybavovat. Zde také upevňujeme a rozšiřujeme idiomatické obraty a odstraňujeme stylistické chyby. Žáci v této etapě již pracují samostatně, hlavním typem cvičení je samostatný písemný nebo ústní projev a překlad do cizího jazyka.

Při osvojování nových výrazů se ovšem objevuje řada nesnází. Hendrych, aj. (1988, s. 139 – 140) jich uvádí několik. Prvním z nich je *interference*. V zásadě jde o skutečnost, že jazyky jsou rozdílné a nelze překládat tzv. otrocky. Komickými příklady interference jsou výrazy jako *couple – párek (nápis na českém stánku s občerstvením)*, *sausage of lovers – párek milenců*, *water with spring – voda s Jarem*, *your eyes September – tvoje oči září* apod.

*Divergence* (rozbíhavost) představuje další problém. Jde o případ, kdy pro jedno slovo v mateřtině má cizí jazyk hned několik výrazů. Toto může být dáno historickou, kulturní i geografickou odlišností národů. (např. angl. *chasm, gorge, glen, abyss, precipice* – česky *propast*).

*Konvergence* (sbíhavost) je opačný případ, kdy cizí slovo má v žákově mateřtině více ekvivalentů. (Jako příklad poslouží již zmíněná *uzenina*: angl. *sausage* – česky *vuřt, špekáček, párek, klobása*).

Potíže působí i *formálně blízka, ale obsahově odlišná* slova (např. angl. *command – commend – comment; rice – rize - raise*).

Problémem jsou ale také tzv. *zrádná slova*. Jedná se většinou o mezinárodně používaná slova, která ale mají v různých jazycích díky odlišnému vývoji různý význam (angl. *genial – srdečný, genius – geniální, sympathetic – soucitný* apod.). Zde už se ale dostáváme do oblastí, které jsou pro naše žáky se specifickými poruchami učení natolik vzdálené, že bude lépe pokročit k praktické části této práce.

### **3 Specifické poruchy učení a výuka cizího jazyka**

Tématem této kapitoly bude propojení poznatků o specifických poruchách učení s obecnými poznatky z oblasti didaktiky cizích jazyků v prostředí druhého stupně základní školy. V odborné literatuře není toto téma příliš frekventované, samostatné pojednání o výuce cizího jazyka na druhém stupni z pohledu specifických poruch učení u nás prakticky chybí. Určitou výjimku tvoří Zelinková (2003, s. 177 – 183) která se danému tématu věnuje, nicméně nezaměřuje se výhradně na oblast cizího jazyka, ale zkoumá výuku na druhém stupni jako takovou.

Je zřejmé, že na počáteční fáze a první roky výuky cizího jazyka, tedy na učivo prvního stupně, lze aplikovat a využít řadu aktivit, které účinně poslouží při osvojení si několika desítek základních slovíček a nejjednodušších konverzačních obrátů cizího jazyka. Jedná se o řadu metod, postupů a technik. Uvedme pro ilustraci pantomimu, využití magnetické tabule při pojmenování např. částí lidského těla, používání obrázků, reálných předmětů, kreslení, použití hrací kostky při učení se číslovkám apod. (Vernacová in Zelinková 2003, s. 170). Podstatou je zde již mnohokrát opakovaný multisenzorický přístup.

Na druhém stupni ale při aplikaci řady názorných postupů narazíme na dvojitý problém. Prvním z nich je narůstající objem a složitost učební látky, která pro svoji abstraktnost již nemůže být vždy dostatečně názorně prezentována. Druhým faktorem jsou vývojové změny v psychice dětí, zejména snížená hravost a také snížení zájmu o výuku, který často nahrazují zájmy jiné. Úroveň znalostí, vědomostí a dovedností, na kterou jsou někteří žáci schopni dospět, ne vždy odpovídá požadavkům učebních plánů druhého stupně (Zelinková 2003, s. 175). Na druhou stranu bývá v některých případech na druhém stupni obtížné určit, zda jde u konkrétního žáka o projev poruchy, nebo o nedbalost a nedostatečnou domácí přípravu (Zelinková 2003, s. 180).



### 3.1 Projevy specifických poruch učení na druhém stupni

Obtíže ve čtení, psaní a počtech se na druhém stupni promítají prakticky do všech vyučovacích předmětů. Zatímco zvládnutí čtení, psaní a základních početních operací bylo na prvním stupni cílem, na druhém stupni se stává již prostředkem k osvojení dalších vědomostí a dovedností, jehož zvládnutí se automaticky předpokládá. Pokud tomu tak není, začnou se na druhém stupni výrazně rozevírat pomyslné nůžky mezi jedinci se specifickými poruchami učení a běžnou žákovskou populací (Zelinková 2003, s. 178). Tyto rozdíly mezi žáky jsou na druhém stupni zřetelnější než na prvním, a to především v souvislosti s nárůstem objemu a složitosti učiva.

Zvláštnosti práce s dětmi se specifickými poruchami učení na druhém stupni vyplývají dle Zelinkové (2003, s. 177) z několika okolností. Předně musíme vzít v úvahu jejich předchozí negativní zkušenosti se zvládáním výukových cílů a z toho plynoucí nedostatek motivace. Dále se u těchto dětí setkáme s různými nesprávnými návyky. Objevuje se již výše popsáný rozpor mezi tím, jaká je úroveň jedince v oblasti čtení, psaní, počítání a jeho celkového mentálního vývoje a zájmů na straně jedné, a mezi požadavky školy na straně druhé. Dítě ve škole nezvládá běžné prostředky výuky (čtení textu, zápis poznámek z výkladu atd.) a proces osvojování nových poznatků a dovedností je omezen. To vede u těchto jedinců k frustraci, pocitům nedostatečnosti, nepochopení okolí a vztahovým problémům se spolužáky, pedagogy i rodiči, což bývá kompenzováno hledáním náhradních, často společensky nežádoucích forem uspokojování psychických potřeb. Vnitřní motivace ke zvládnutí školních úkolů se vytrácí a převládá motivace vnější, „donucovací“, což má často negativní vliv na rozvoj aktivity a tvořivosti žáků (Lokšová, Lokša 1999, s. 36).

Zelinková (2003, s. 178) správně připomíná, že kvalita života dospívajících spočívá v postupném získávání nezávislosti, autonomie. Škola by měla podle autorky pomáhat dítěti rozvíjet jeho potenciál jinými cestami, umožnit mu intelektuální svobodu, dát mu možnost výběru a naučit ho svobodě volit svou cestu s vědomím negativních důsledků nesprávné volby. Toto je z velké části otázka osobnostních kvalit a pedagogického nadhledu každého jednotlivého učitele, který by měl mít vždy na zřeteli fakt, že cílem školního působení je budoucí kvalitní život jeho žáků. Jestliže žák ani přes opakovanou snahu není schopen zvládnout určitý obtížný prvek učiva, pak je na místě, aby si pedagog položil otázku, zda je to pro budoucí kvalitní život tohoto žáka skutečně nezbytně nutné (Zelinková 2003, s. 179). Michalová (2008, s. 47) uvádí, že

výkon žáků se specifickými poruchami učení bývá v cizím jazyce minimálně o 2 až 3 roky nižší ve srovnání s intaktními spolužáky.

Je přínosné, pokud je pedagog schopen kritické sebereflexe, je si vědom svých silných a slabých stránek ve vyučovacím procesu a dokáže přizpůsobit svůj převažující vyučovací styl aktuální potřebě konkrétního žáka (Fenstermacher 2008, s. 17). Rovněž tak bychom neměli zapomínat na žáky, kteří sice trpí specifickou poruchou učení, ale svým intelektem nebo schopnostmi v jiných oblastech patří mezi nadané studenty s velkým potenciálem. Zde bychom se neměli zaměřovat jen na deficitní oblasti a možnosti jejich kompenzace, ale i na silné stránky těchto žáků, které by měly být zohledněny při volbě dalšího vzdělávání a kariéry (Portešová, a kol. 2014, s. 32)

Ze speciálně pedagogického hlediska lze říci, že zatímco na prvním stupni převládá reedukace (snaha po rozvoji, zlepšení postižené funkce), na druhém stupni se již do popředí dostává kompenzace, tedy nahrazení postižené funkce funkcí jinou. Jestliže se například ani po několika letech snahy nepodařilo u dítěte vypěstovat základní čtenářské dovednosti, je třeba hledat kompenzaci v podobě využívání např. diktafonu, počítače, grafického znázornění, nebo se více opírat o paměť (Zelinková 2003, s. 179).

### **3.2 Aplikace poznatků pro výuku cizího jazyka**

Jako hlavní obecnou zásadu, kterou se budeme snažit aplikovat, je doporučení Michalové (2003, s. 24): „*Postupujme po malých krocích, stanovujme si krátkodobé a reálné cíle a na ně zaměřme své úsilí a pozornost a buďme důslední.*“ V praxi to bude znamenat zadávat úkoly tak, aby dítě přesně vědělo, co se po něm žádá. Domácí úkoly jasně zadané, ohraničené, konkrétní a splnitelné. Zvláště u cizojazyčných učebnic je nutné, aby dítě přesně porozumělo instrukcím pro danou činnost nebo cvičení. Je dobré vždy společně číst a překládat instrukce k jednotlivým cvičením, aby si tak žák zažil používanou a opakující se slovní zásobu a přesně chápal požadovanou činnost. Situace, kdy žák neví, co má dělat, je nepřijatelná a z pedagogického hlediska jedna z nejhorších, které mohou při výuce nastat.

V případě plánovaného testu nebo zkoušení je užitečné předem žáka upozornit, na co se má připravit, jaká slovíčka se má naučit, jaký gramatický jev si zopakovat, které stránky z učebnice nebo ze sešitu zopakovat apod. Učitelovo prohlášení „Máte

umět všechno“ nebude pro žáka se specifickou poruchou učení ani užitečné, ani motivující.

Úkoly je vhodné volit kratší a v takové obtížnosti, kterou je žák schopen splnit. Je-li to možné, vždy respektujeme pomalé osobní tempo (Zelinková 2003, s. 182), ovšem ne za cenu pasivity ostatních žáků ve třídě. Delší čas je možno poskytnout při písemné práci, kdy se zbytkem třídy můžeme po odevzdání prací již začít jinou činností (opakování, hru, ne výklad nové látky) a počkat, až nejpomalejší žák dopíše.

Žáka je dobré vést k aktivnímu přístupu k učení – pomoci mu nalézt svůj vlastní styl učení, který mu bude nejvíce vyhovovat. Na druhém stupni je samostatná příprava pro většinu žáků nutným předpokladem úspěchu. U jazyka to platí zejména v oblasti získávání nové slovní zásoby, tedy ono „učení se slovíček“. Je to činnost, která je často neprávem opomíjená, ale která je pro pokrok v cizím jazyce klíčová. Přitom je to činnost, kterou žáci musejí vykonávat zpravidla sami v rámci své domácí přípravy bez přímého dohledu a pomoci učitele. Proto je vhodné pomoci jim v této oblasti najít vhodné individualizované přístupy a účinné strategie.

Praktickou pomůckou je tzv. „úkolníček“, užitečné může být vytváření tabulek a pojmových map (Krejčová, aj. 2014, s. 140 – 143). Pro děti velmi atraktivní jsou počítačové programy a herní aktivity zaměřené na procvičování cizího jazyka. (Jedná se například o webové stránky: [www.jazyky-bez-barier.cz](http://www.jazyky-bez-barier.cz); [www.dyslang.eu](http://www.dyslang.eu); [www.kaminet.cz](http://www.kaminet.cz)). Nicméně ani sebelepší pomůcky nenahradí nutnost velmi dlouhého a vytrvalého opakování (Krejčová, aj. 2014, s. 213), někdy i nepopulárního a náročného drilu.

Při výuce je třeba zajistit, aby každé dítě (alespoň občas) zažilo úspěch. Vyhne se přehnané, neopodstatněné chvále, která působí demotivačně, ale přitom se budeme snažit poskytnout žákovi splnitelné a zároveň přiměřeně náročné úkoly. Ve výuce cizího jazyka to bude například konkrétní soubor nových slovíček, která se má žák do určitého data naučit nebo konkrétní gramatický jev či struktura, kterou použije v požadovaném cvičení. Pro žáky se specifickou poruchou učení nejsou vhodná cvičení tzv. „matoucí“, kdy do procvičované látky je vložen jiný, navenek podobný gramatický jev. Tento postup, který žel některé učebnice využívají, je vhodný pro nadané žáky, kteří si uvědomují problematiku v celé šíři, ale ne pro žáky slabé nebo trpící specifickou poruchou učení, kteří se zpravidla vždy „nachytají“, protože se zaměří na právě probíraný jev a nepostřehnou „past“ v podobě nečekané odlišnosti. Úkolem pedagoga je děti učit, nikoli je mást a překvapovat.

Klíčovou, ale v praxi málo naplňovanou zásadou je požadavek krátké, ale pravidelné, nejlépe každodenní, domácí přípravy. (Bartoňová, Vítková 2007, s. 187) Zejména při učení vyžadující spíše mechanické zapamatování než logické myšlenkové postupy, což studium cizího jazyka často bývá, je pravidelnost a soustavnost nutným předpokladem úspěchu. Jelikož se jedná o činnost bez přímého dohledu učitele, je zde nutná motivace dítěte, spolupráce s rodiči, zajištění vhodných podmínek pro učení a také nalezení nejlepších učebních strategií. Požadavek pravidelné domácí přípravy naopak komplikuje fakt, že ne všechny děti mají doma harmonické prostředí a vhodné podmínky k domácí přípravě. Děti se specifickými poruchami učení bývají také často ze školy natolik unavené, že na domácí přípravu již nezbývá chuť ani síla. Z hlediska psychodidaktického lze jako ideální čas pro zopakování učiva a domácí přípravu doporučit 18. hodinu, kdy v rámci lidského biorytmu nastává druhý denní výkonostní vrchol (Škoda, Doulík 2011, s. 67).

Chybou, které by se měl učitel vyvarovat, je obsahové předimenzování vyučovací hodiny. Této chyby se často dopouštějí začínající učitelé ve snaze vyložit co nejvíce učiva. Obsah takové hodiny jsou pak schopni pojmout jen ti nejnadanější žáci (Michalová, Pešatová 2011, s. 65). I při vyučování platí, že méně bývá často více. Důraz na hloubku a kvalitu žákova pochopení a osvojení nové látky znamená z dlouhodobého hlediska větší přínos, než povrchní parciální znalost velkého množství učiva.

Otázkou, která může budít názorovou nejednotnost, je role mateřského jazyka v cizojazyčné výuce, která má své pozitivní i negativní aspekty. Danou problematikou se blíže zabývá Choděra (2013, s. 123). V případě výuky žáků se specifickými poruchami učení je primárním požadavkem, aby žák úplně a přesně pochopil požadavky a úkoly ze strany učitele. Proto je užití mateřského jazyka velmi často nezbytné. Mateřský jazyk má svou nezastupitelnou roli při expozici nového učiva a v prvních fázích jeho osvojování. Struktura vyučovacích hodin by však měla být koncipována tak, aby užívání cizího jazyka ze strany učitele i žáků vždy převládalo nad jazykem mateřským. Důraz je přitom nutno klást na řečovou praxi před jazykovou teorií (Choděra 2013, s. 121).

### 3.3 Zásady a doporučení

Na základě zjištěných poznatků lze formulovat několik hlavních zásad a doporučení, které by měly charakterizovat výuku cizího jazyka na druhém stupni základní školy se zřetelem k potřebám žáků se specifickými poruchami učení:

- a) **Individualizovaný přístup**, který respektuje osobnost žáka a jeho vzdělávací potřeby,
- b) **realistické stanovení výukových cílů** na základě kvalifikovaného zhodnocení možností žáka a úrovně jeho znalostí,
- c) **náhled na celkovou osobnost žáka** s perspektivou jeho budoucího životního uplatnění včetně nalezení účinné formy motivace,
- d) **krátké, jasné a splnitelné úkoly**, které jsou přesně vysvětleny a žákem správně pochopeny; ověření správného pochopení úlohy,
- e) **cvičení a úlohy bez kumulace** problematických nebo nečekaných jazykových jevů, tj. procvičování vždy pouze jednoho gramatického jevu
- f) **multisenzorický přístup**, využívání obrázků, barev, grafických znázornění, poslechu, dramatizace aj.,
- g) **vyvážený poměr** cizího i mateřského jazyka v učebních jednotkách,
- h) **nepředimenzování obsahu** vyučovacích hodin (raději méně, ale kvalitněji),
- i) **pravidelná domácí příprava** s využitím vhodných učebních technik a strategií,
- j) **atmosféra přijetí**, pedagogické lásky a optimismu,
- k) **časté opakování** vedoucí k upevnění a automatizaci naučené látky,
- l) **pomoc při nalezení a používání individuálně účinných učebních strategií** ve spolupráci školy a rodiny s využitím vhodných pomůcek, kompenzačních technik, mnemotechnických pomůcek a zájmů dítěte.

# Empirická část

## 4 Úvod do problematiky

Tématem bakalářské práce je problematika výuky angličtiny u žáků se specifickou poruchou učení na druhém stupni základní školy. Na tuto oblast je také zaměřen výzkum.

Zkušenosti ze školní praxe ukazují, že dosažení dobrých výsledků v předmětu Anglický jazyk na druhém stupni základní školy je pro většinu dětí s dyslexií a jinými specifickými poruchami učení velmi problematické. I když učitel zohlední žákův hendikep při klasifikaci, v rozumné míře toleruje specifické chyby v žakově písemném i slovním projevu a položí důraz na ústní formu zkoušení a ověřování znalostí, stále je zvládnutí angličtiny pro většinu těchto žáků obtížné.

Někteří dyslektici dovedou své omezení kompenzovat nadprůměrným intelektem, intenzivní domácí přípravou, aplikací individualizovaných přístupů při domácí přípravě, doučováním apod. Zbývá však vysoké procento dyslektických dětí, které nadprůměrnou inteligencí nedisponují a ani jejich podmínky pro domácí přípravu nejsou ideální. Angličtina je pro ně jen jedním z mnoha předmětů, na který se musí připravovat. Opakovaný neúspěch a námaha, která není úměrná dosaženým výsledkům, pak často vede k rezignaci, ztrátě motivace, zájmu o učivo a nežádoucím kompenzačním mechanismům (vyrušování, vzdor, nepozornost aj.). Tyto děti často oscilují na 4. klasifikačním stupni (dostatečný) a nejsou schopné dohnat onen pomyslný vlak, který jim s každou další lekcí ujíždí.

Učitel si v takové situaci klade řadu otázek: Jak žáka motivovat? Jaký úkol pro něj bude splnitelný? Jak může žák zakusit úspěch? Co bude potřebovat pro další vzdělávání? Co pro něj bude užitečné v praktickém životě? Otázka má mnoho hledisek a souvislostí. Ty hlavní jsme se pokusili zaznamenat do pojmové mapy, která nabízí komplexní pohled na problematiku žáků se specifickou poruchou učení a výukou angličtiny na druhém stupni základní školy (příloha A).

Při úvahách o dětech se specifickou poruchou učení a anglickém jazyku vyvstává do popředí důležitost dobře zvládnuté slovní zásoby. Čím jsou pro stavbu domu cihly, tím je pro cizí jazyk slovní zásoba. Množství dobře zvládnuté slovní zásoby bývá klíčovým faktorem pokroku v ovládnutí cizího jazyka. Anglická gramatika je

v principu velmi jednoduchá, protože je tvořena kombinacemi poměrně malé množiny jazykových prostředků. V tom ale spočívá i její záludnost. Žáci se specifickou poruchou učení se zpravidla v gramatice dopouštějí řady chyb (např. vynechání koncového *-s* ve 3. osobě sg., vynechání částice *to* u infinitivu, vynechání koncovky *-ing* u průběhových časů, vynechání tvaru slovesa *to be* u průběhových časů, špatná volba slovesného času apod.). Z čistě pragmatického pohledu na funkci jazyka se jedná o chyby, které často nemají zásadní vliv na pochopení obsahu sdělení, nicméně v rámci školního prostředí znamenají špatný výsledek a neúspěch. A dyslektický žák se obvykle chyb v anglické gramatice nevyvaruje.

Na rozdíl od školní praxe, rodilým mluvčím v běžném styku gramatické chyby u cizinců vadí obecně daleko méně, než bychom čekali. Anglická věta obvykle v rámci kontextu zůstane srozumitelnou i při použití např. nevhodného slovesného času nebo slovosledu. Na druhou stranu, použití špatného nebo nesprávně vysloveného slova zpravidla význam sdělení podstatně změní. Dobré osvojení slovní zásoby je proto v praktických životních situacích klíčovou a primární dovedností, která je zároveň pro žáky s dyslexií reálně dosažitelná. Zaměření se na slovní zásobu tak splňuje i kritérium komplexního posouzení žákovy osobnosti z hlediska budoucího životního uplatnění.

Z hlediska školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení bývá slovní zásoba často tím jediným, co se tito žáci dokáží naučit tak, aby mohli být klasifikováni výborným nebo chvalitebným stupněm. Znamky tzv. „ze slovíček“ bývají pro dyslektické děti těmi nejlepšími, které pak mohou zlepšit jejich celkový prospěch a tedy i ono kýžené vysvědčení. Úkol „naučit se slovíčka“ je realistický, jasně definovaný, splnitelný, umožňuje aplikaci individualizovaných postupů, lze v něm dosáhnout školního úspěchu a má praktické využití pro další život žáka.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, jedním z obecně doporučovaných principů pro výuku dyslektických dětí je multisenzorický přístup. Tento přístup označuje snahu o zapojení co nejvíce smyslových vjemů do procesu osvojování nové informace, která by se tak měla do paměti vstřípit lépe, než při stimulaci pouze jednoho smyslu. V provedeném výzkumu bude ověřeno, zda tomu tak skutečně je a zda lze tento přístup s úspěchem aplikovat na osvojování nové slovní zásoby angličtiny na druhém stupni základní školy.

## 5 Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Hlavním cílem výzkumu bylo porovnat dvě odlišné metody učení nové slovní zásoby z hlediska účinnosti a tak zhodnotit jejich vhodnost pro žáky s dyslexií. První metodou bylo tradiční učení se nových anglických slovíček pomocí psaného třísloupcového seznamu (anglické slovo – výslovnost – české slovo). Tento postup jsme pro účely výzkumu nazvali „slovníková metoda“. Jedná se o memorování nových slov zobrazených písemnou formou pomocí jejich opakovaného tichého nebo hlasitého čtení, popřípadě se zakrytím levého nebo pravého sloupce.

Druhou metodou je učení slovíček pomocí výukového programu „Jazyky bez bariér“. Tento program využívá tzv. multisenzorický přístup, tedy zapojení více smyslů do učebního procesu. Při této metodě učení žák před sebou na monitoru nebo projektoru vidí napsané anglické slovo, vidí také obrázek, který dané slovo charakterizuje a slyší výslovnost slova, která je namluvena rodilým mluvčím. Obrázek je někdy přesným vystižením slova (např. crossroads/křižovatka - obrázek křižovatky), jindy jej evokuje na základě asociace (např. expect/ očekávat - obrázek dárku).

Před zahájením výzkumu byly formulovány dvě hypotézy, jejichž platnost měl provedený výzkum potvrdit či vyvrátit:

Hypotéza 1:

**Multisenzorický přístup je pro zapamatování nové slovní zásoby u nadpoloviční většiny žáků se specifickými poruchami učení účinnější, než slovníková metoda.**

Hypotéza 2:

**U žádného žáka se specifickou poruchou učení nedojde při multisenzorickém přístupu k horším výsledkům v zapamatování nové slovní zásoby, než při slovníkové metodě.**

*Multisenzorický přístup* znamená zapojení více smyslů do získávání nové informace. Pro potřeby tohoto výzkumu byl použit výukový počítačový program „Jazyky bez bariér“ autorky Ing. Dagmar Rýdlové ([www.jazyky-bez-barier.cz](http://www.jazyky-bez-barier.cz)). Tento program při učení slovní zásoby pracuje kromě psaného textu také s obrázkem a hlasovou nahrávkou. Kromě grafického vnímání psaného slova je tak zapojena



i představivost a sluchový vjem. V tabulkách a grafech porovnávajících výsledky obou metod uvádíme pro přehlednost termín „Jazyky bez bariér“, který pro účely výzkumu reprezentuje pojem „multisenzorický přístup“.

Podstatou provedeného výzkumu bylo aplikovat na jedné skupině žáků se specifickými poruchami učení postupně obě metody zapamatování nové slovní zásoby a na základě zjištěných výsledků porovnat jejich účinnost.

## **6 Výzkumný vzorek**

Terénní výzkum mezi žáky byl proveden na druhém stupni základní školy v Turnově, ul. 28. října 18, 511 01 Turnov. Jedná se o školu s celkovou kapacitou 600 žáků, z toho 350 žáků připadá na druhý stupeň. Ve spolupráci s výchovným poradcem byl vytipován vzorek žáků se specifickou poruchou učení s tím požadavkem, aby daní žáci měli z odborného pracoviště diagnostikovanou dyslexii. Mohlo se jednat buď o samotnou diagnózu dyslexie, nebo o dyslexii v kombinaci s dalšími poruchami (ADHD, ADD, dysgrafie, snížené rozumové schopnosti).

Uvedenému požadavku vyhovělo 19 žáků druhého stupně. Jednalo se o 5 žáků 6. ročníku (3 děvčata, 2 chlapci), 5 žáků 7. ročníku (5 chlapců), 3 žáci 8. ročníku (2 děvčata, 1 chlapec) a 6 žáků 9. ročníku (4 děvčata, 2 chlapci). Velikost vzorku byla dána dvěma faktory. Prvním byla místní i časová dostupnost žáků v rámci jedné školy. Druhým faktorem byl charakter výzkumu. S každým žákem byly provedeny celkem čtyři strukturované rozhovory v časovém rozmezí dvou až tří týdnů, v rámci kterých probíhalo jak učení nové slovní zásoby, tak i její prověřování ústní i písemnou formou.

## **7 Metody a průběh výzkumu**

Pro hlavní kvantitativní výzkum byla připravena speciální metodika výuky a následného ověřování zapamatovaných informací. Jako výzkumná metoda byl zvolen rozhovor, který byl doplněn o písemný záznam žáka pro ověření správnosti pravopisu a písemný záznam testujícího pro záznam správnosti výslovnosti. Jako doplňující výzkumná metoda byl zvolen dotazník spíše kvalitativního charakteru, který se zaměřil na jednotlivé žáky, zejména na jejich subjektivní hodnocení průběhu výzkumu, ale i na školní výuku a osvojování si angličtiny jako takové.

Výzkum probíhal v měsících lednu, únoru a březnu 2016 v pracovních dnech vždy v dopoledních hodinách v rámci běžné vyučovací doby, ale mimo vyučovací

hodiny. Každý žák byl informován o organizaci, cílech a průběhu výzkumu a jeho účast ve výzkumu byla dobrovolná. Rodiče (zákonní zástupci) žáka byli požádáni o souhlas s provedením výzkumu, který stvrdili písemnou formou. Testování probíhalo v prostorách školy. Pro slovníkovou metodu bylo zvoleno prostředí školního klubu, pro metodu Jazyků bez bariér specializovaná učebna s PC, kvalitními reproduktory a projektorem.

Jako první byla prověřována slovníková metoda. Žák obdržel seznam sedmi anglických slov s uvedeným přepisem výslovnosti a českým ekvivalentem. Slova byla vybrána z učebnice pro příslušný ročník z dosud neprobraných lekcí. Testující (učitel angličtiny) s každým žákem dvakrát prošel celý seznam, předvedl správnou výslovnost, kterou žák zopakoval. Pak dostal žák 7 minut na to, aby se pokusil co nejvíce z daných slov zapamatovat, a to jak výslovnost, tak i psanou formu - pravopis. Po uplynutí sedmi minut byl testovanému žákovi seznam slov odebrán. Následovala krátká přestávka v délce 5 minut, kdy se mohl žák věnovat libovolné klidné činnosti, ale nesměl opustit místnost. Po uplynutí 5minutové přestávky obdržel žák list pouze s českými ekvivalenty a jeho úkolem bylo doplnit slova anglická a také v rozhovoru s učitelem správně reprodukovat jejich anglickou výslovnost. Slova byla uvedena ve stejném pořadí, v jakém byla napsána na seznamu, ze kterého se žák učil. Žák zapisoval slova do výsledkového listu (zapamatování pravopisu) a testující zaznamenával správnost nebo chybnost výslovnosti (zapamatování výslovnosti).

Druhý den byl žák znovu požádán, aby napsal a ústně reprodukoval slova, která si z předchozího dne zapamatoval, již bez možnosti opětovného nahlédnutí do slovníkového seznamu. Postup ověření zapamatovaného byl zcela totožný jako prvního dne. Žák zapisoval zapamatovaná anglická slova do předloženého listu k českým ekvivalentům a testující zaznamenával správnost jeho výslovnosti. Tím byla ukončena první část výzkumu týkající se slovníkové metody učení. Bylo tedy prověřeno zapamatování bezprostředně po učebním procesu a poté zapamatování do druhého dne s odstupem cca 24 hod.

V následujícím týdnu byl zopakován shodný postup, ale tentokrát s využitím výukového programu Jazyky bez bariér. Výhodou toho programu je, že pracuje se slovní zásobou mnoha u nás používaných učebnic angličtiny včetně řady Project, 3. vydání. Byla zvolena skupina sedmi jiných slov, která svou obtížností odpovídala předešlým. Testovaná slova byla vybrána dle shodných kritérií, jako slova pro slovníkovou metodu. Na začátku sezení byl žák seznámen s funkcí programu a stejně

jako u předchozí metody dvakrát s učitelem prošel všech 7 nových slov s tím, že kromě psané formy sledoval i obrázek a přitom slyšel a sám opakoval výslovnost rodilého mluvčího. Učení nových slov probíhalo stejně jako u předchozí metody 7 minut. Žák procházel slova, sledoval obrázky, poslouchal a opakoval výslovnost. Poté následovala 5minutová přestávka a po ní rozhovor s písemným záznamem pravopisu a správnosti výslovnosti.

Stejně jako u předchozí metody byl testovaný žák vyzván i následující den, aby zopakoval, která slova si zapamatoval do druhého dne. I při tomto druhém rozhovoru byl pořízen písemný záznam pravopisu a výslovnosti. Tak byly získány dva srovnatelné soubory výsledkových dat, které umožnily porovnání účinnosti obou metod.

Slova, která byla žákům předložena k naučení, byla vybrána z řady učebnic Project 3. vydání, Oxford University Press, díly 1 – 4 dle příslušných ročníků (6. ročník díl 1; 7. ročník díl 2; 8. ročník díl 3; 9. ročník díl 4). Slova byla vybrána z dosud neprobraných lekcí. Při výběru slov byla volena slova střední a vyšší obtížnosti, která nejsou žákům běžně známa a která nemají obdobný ekvivalent v češtině (např. dinosaur – dinosaurus). Slova se týkala všech významových okruhů, aby nedošlo k ovlivnění osobními zájmy žáků. Také bylo dbáno o zastoupení různých slovních druhů (podstatná jména, přídavná jména, slovesa).

Pro jednotlivé ročníky byla vybrána následující slova:

## 6. ročník

### **Slovníková metoda:**

read (číst)  
flute (flétna)  
catch (chytit)  
winter (zima)  
under (pod)  
welcome (vítej)  
sunny (slunečný)

### **Jazyky bez bariér:**

can (moci, umět)  
closed (zavřený)  
cross (přejít)  
find (najít)  
go back (vrátit se)  
paint (barva, malovat)  
speak (mluvit)

## 7. ročník

### Slovníková metoda:

wheel (kolo)  
lock (zamknout)  
dangerous (nebezpečný)  
hope (doufat)  
butter (máslo)  
expensive (drahý)  
smile (usmívat se)

### Jazyky bez bariér:

loudly (nahlas)  
quietly (potichu)  
rush (spěchat, hnát se)  
sad (smutný)  
safe (bezpečný)  
secret (tajemství)  
strange (divný)

## 8. ročník

### Slovníková metoda:

headache (bolest hlavy)  
focus (zaostřit)  
creep (plížit se)  
bighead (náfuksa)  
crime (zločin)  
bright (jasný)  
directly (přímo)

### Jazyky bez bariér:

corridor (chodba)  
escape (únik)  
playground (hřiště)  
rival (soupeř)  
switch (vypínač)  
together (společně)  
touch (dotýkat se)

## 9. ročník

### Slovníková metoda:

afford (dovolit si)  
saucer (podšálek)  
hide (schovat)  
promise (slib)  
weak (slabý)  
tax (daň)  
wounded (zraněný)

### Jazyky bez bariér:

amazed (ohromený)  
bark (štěkat)  
crossroads (křižovatka)  
expect (očekávat)  
gentle (jemný)  
scream (křičet)  
worried (ustaraný)

Jako doplněk k hlavnímu výzkumu byl použit dotazník (příloha G), který se zaměřil na subjektivní hodnocení účastníků výzkumu a na jejich učební návyky a postoje. Účastníci vyplnili dotazník krátce po ukončení hlavní části výzkumu. Zhodnotili v něm ze subjektivního hlediska obě metody, které si v rámci výzkumu vyzkoušeli. Dále měli možnost popsat svoje vlastní učební strategie, ale také ze svého pohledu zhodnotit školní výuku angličtiny zejména s ohledem na její obtížnost a používané učebnice.

## 8 Výsledky výzkumu a analýza dat

Výsledky výzkumu byly zaznamenány a uvedeny do přehledné celkové tabulky (tab. 1). V levé části tabulky jsou křestními jmény uvedeni jednotliví žáci, kteří jsou seřazeni vzestupně dle ročníků od 6. do 9. ročníku s uvedením pohlaví. Střed tabulky je rozdělen na dvě hlavní části reprezentující tzv. slovníkovou metodu a metodu Jazyky bez bariér, zastupující multisenzorický přístup. Obě tyto části jsou dále rozděleny na 1. den a 2. den. Každý den je rozdělen na položku „P“ – pravopis a „V“ – výslovnost.

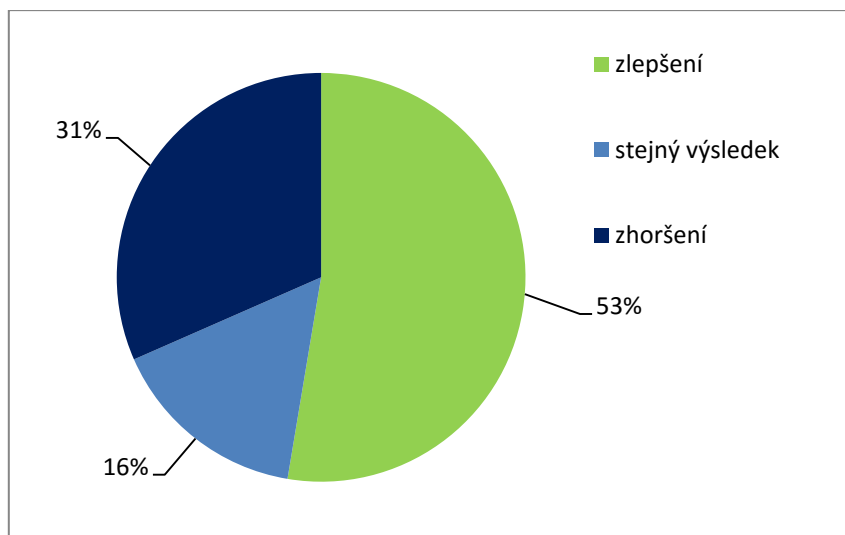
Čísla v jednotlivých kolonkách představují počet správných odpovědí, to znamená správně zapamatovaného pravopisu a výslovnosti zadaných slovíček. Maximální počet správných odpovědí v každé jednotlivé kolonce je 7, což odpovídá celkovému počtu v testu použitých slov. Ve sloupci zcela vpravo tabulky vidíme porovnání výsledků z hlediska úspěšnosti metody Jazyky bez bariér. Plusové hodnoty znamenají vyšší výsledek u metody Jazyky bez bariér, minusové hodnoty znamenají vyšší výsledek slovníkové metody, nula představuje shodný výsledek. Do výsledku v tabulce 1 jsou stejnou měrou započítány jak pravopis, tak i výslovnost v obou testovaných dnech.

Jak můžeme vidět z tabulky 1, při použití programu Jazyky bez bariér za účelem osvojení nové slovní zásoby došlo ve srovnání se slovníkovou metodou ke zlepšení u 10 žáků z 19, což činí 53 % zkoumané skupiny. U 3 dětí, tj. 16 % vzorku, byly výsledky obou metod učení prakticky totožné. U 6 dětí, které představují 31 % zkoumaného vzorku, došlo naopak při použití metody Jazyky bez bariér oproti slovníkové metodě ke zhoršení výsledků. Procentuální rozložení úspěšnosti metody Jazyky bez bariér znázorňuje graf 1. Do výsledku je zahrnut pravopis i výslovnost první i druhý den se stejnou váhou hodnocení. Výsledky jsou zaokrouhleny na celá procenta.

Tabulka 1: Souhrnný přehled výsledků jednotlivých žáků

Jméno	ročník	pohlaví	Slovníková metoda				Jazyky bez bariér				Zlepšení
			1. den		2. den		1. den		2. den		
			P*	V*	P	V	P	V	P	V	
Marek	6.	m	3	5	3	5	5	5	5	5	+ 4
Jakub	6.	m	1	3	0	3	1	3	1	2	0
Zuzana	6.	ž	3	5	4	5	2	4	2	4	- 5
Beata	6.	ž	2	2	2	3	3	3	4	4	+ 5
Anna	6.	ž	4	6	3	6	3	4	4	6	- 2
David 1	7.	m	3	3	3	3	3	3	3	3	0
Tomáš	7.	m	5	5	2	6	3	6	4	7	+ 2
Petr	7.	m	5	6	5	6	4	7	6	5	0
Tomáš	7.	m	2	3	1	3	4	4	2	4	+ 5
David 2	7.	m	4	4	3	4	4	4	3	3	- 1
Robert	8.	m	3	2	2	2	7	7	5	6	+ 16
Jana	8.	ž	2	3	2	3	6	5	3	3	+ 7
Klára	8.	ž	2	3	2	3	5	6	3	4	+ 8
Eliška	9.	ž	7	7	5	6	2	4	2	4	- 13
Barbora	9.	ž	5	5	6	6	4	5	3	4	- 6
Michal	9.	m	5	6	2	3	7	7	5	5	+ 8
Alena	9.	ž	6	6	4	4	5	7	4	7	+ 3
Denis	9.	m	5	5	4	5	7	7	4	4	+ 3
Martina	9.	ž	6	6	6	6	3	4	2	3	- 12

\*P – pravopis; \*V – výslovnost

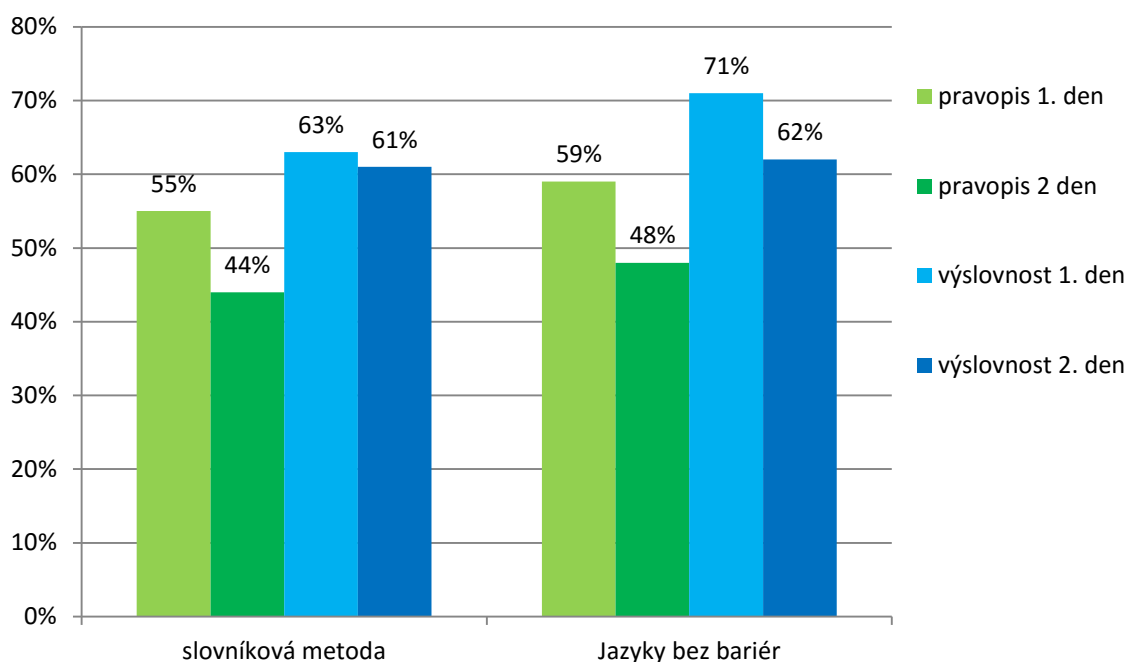


Graf 1: Výsledky metody Jazyky bez bariér ve srovnání se slovníkovou metodou

Tabulka 2 a graf 2 porovnává celkový počet správných odpovědí u slovníkové metody a u metody Jazyky bez bariér, a to souhrnně u všech 19 testovaných žáků. V tabulce a grafu vidíme odděleně výsledky pravopisu a výsledky výslovnosti. Výsledky jsou dále rozděleny na 1. a 2. testový den. Každý žák mohl dosáhnout v jednom dni maximálně 7 správných odpovědí v pravopise a 7 správných odpovědí z výslovnosti. To znamená, že v každé jednotlivé kategorii (pravopis a výslovnost) mohlo být v jednom dni ode všech 19 žáků získáno maximálně 133 správných odpovědí (7 x 19 = 133). Výsledky jsou doplněny procentuálním vyjádřením úspěšnosti zaokrouhleným na celá procenta.

Tabulka 2: Porovnání počtu správných odpovědí v jednotlivých dnech

		Slovníková metoda	Jazyky bez bariér	Zlepšení
		Počet správných odpovědí ze 70 (100 %)	Počet správných odpovědí ze 70 (100 %)	
<b>Pravopis</b>	1. den	<b>35</b> (50 %)	<b>52</b> (74 %)	24 %
	2. den	<b>24</b> (30 %)	<b>39</b> (56 %)	26 %
<b>Výslovnost</b>	1. den	<b>40</b> (57 %)	<b>57</b> (81 %)	24 %
	2. den	<b>36</b> (51 %)	<b>49</b> (70 %)	19 %



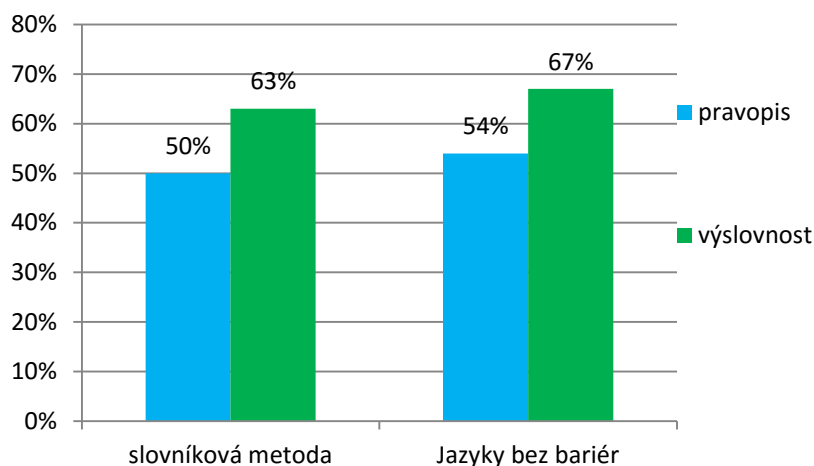
Graf 2: Procentuální porovnání počtu správných odpovědí v jednotlivých dnech

Pokud bychom chtěli navzájem porovnat účinnost obou metod v oblasti pravopisu a výslovnosti, poslouží nám k tomu tabulka 3 a graf 3. Tabulka i graf zaznamenávají souhrnné výsledky za oba dva dny. Je zajímavé, že metoda Jazyky bez bariér byla v průměru celkově o 4 % procenta úspěšnější než slovníková metoda, a to shodně jak v oblasti pravopisu, tak i v oblasti výslovnosti. Tím se ovšem neruší výrazné individuální rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků, které zachycuje tabulka 1.

Tabulka 3: Porovnání výsledků pravopisu a výslovnosti v obou dnech

	<b>Slovníková metoda</b>	<b>Jazyky bez bariér</b>
	Počet správných odpovědí z 266 (100 %)	Počet správných odpovědí z 266 (100 %)
<b>Pravopis</b>	<b>132</b> (50 %)	<b>143</b> (54 %)
<b>Výslovnost</b>	<b>167</b> (63 %)	<b>178</b> (67 %)



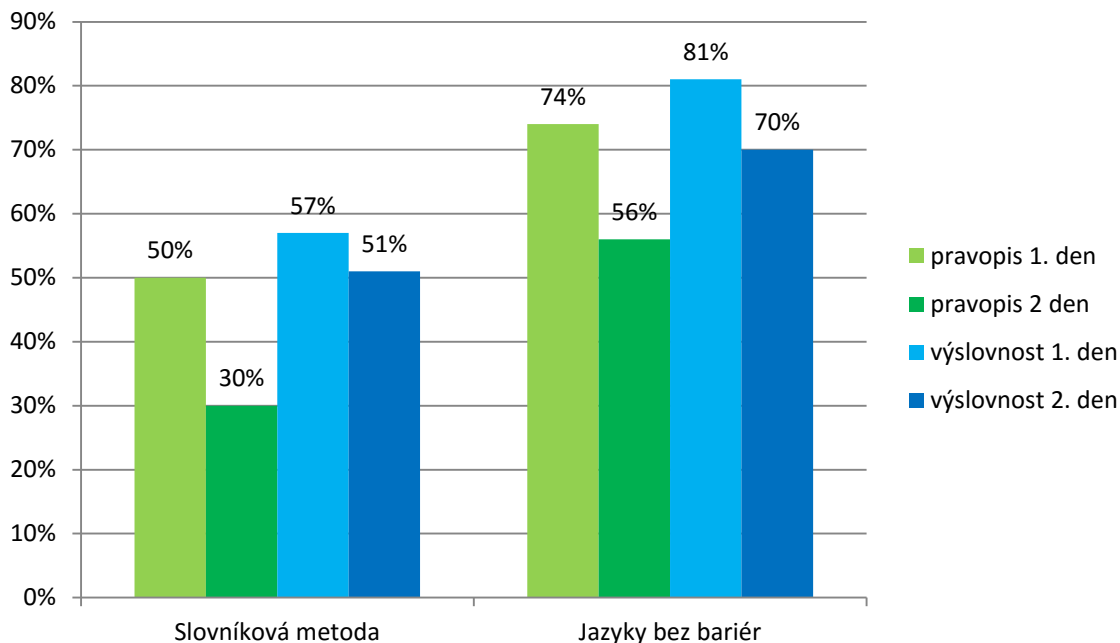


Graf 3: Procentuální porovnání výsledků pravopisu a výslovnosti v obou dnech

Jako další srovnání uvedeme přehled výsledků pouze u těch žáků, kteří se při aplikaci metody Jazyky bez bariér oproti slovníkové metodě zlepšili. Jedná se o 10 žáků z 19. Jejich výsledky souhrnně zachycuje tabulka 4 a graf 4. Tabulka 4 obsahuje zvlášť výsledky pravopisu a výsledky výslovnosti. Výsledky jsou rozděleny na 1. a 2. den. Každý žák mohl dosáhnout v jednom dni 7 správných odpovědí v pravopise a 7 správných odpovědí z výslovnosti. To je v každé jednotlivé kategorii (pravopis a výslovnost) v jednom dni ode všech žáků celkem 70 správných odpovědí (7 x 10 = 70). Výsledky jsou doplněny procentuálním vyjádřením úspěšnosti zaokrouhleným na celá procenta. Zcela vpravo je procentuální zlepšení ve prospěch metody Jazyky bez bariér. Jedná se procento absolutního výkonu ve vztahu k zadanému úkolu. Přínos metody Jazyky bez bariér byl pro tuto skupinu žáků poměrně výrazný, jak vidíme z následující tabulky.

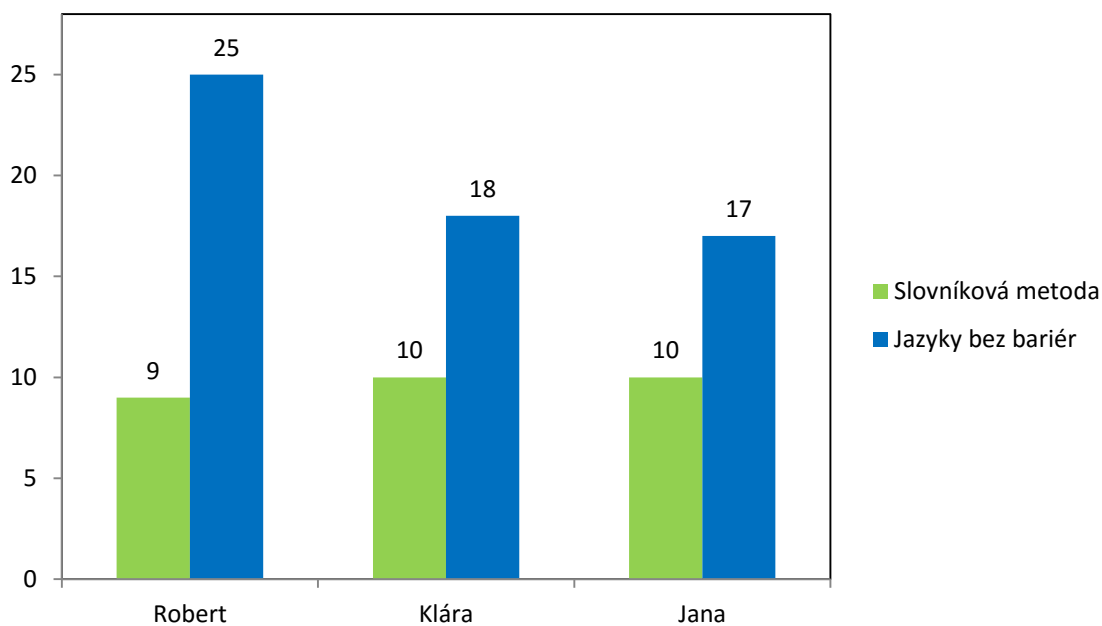
Tabulka 4: Výsledky žáků, kteří se s metodou Jazyky bez bariér zlepšili

		Slovníková metoda	Jazyky bez bariér	Zlepšení
		Počet správných odpovědí ze 70 (100 %)	Počet správných odpovědí ze 70 (100 %)	
<b>Pravopis</b>	1. den	<b>35</b> (50 %)	<b>52</b> (74 %)	24 %
	2. den	<b>24</b> (30 %)	<b>39</b> (56 %)	26 %
<b>Výslovnost</b>	1. den	<b>40</b> (57 %)	<b>57</b> (81 %)	24 %
	2. den	<b>36</b> (51 %)	<b>49</b> (70 %)	19 %



Graf 4: Výsledky žáků, kteří se s metodou Jazyky bez bariér zlepšili

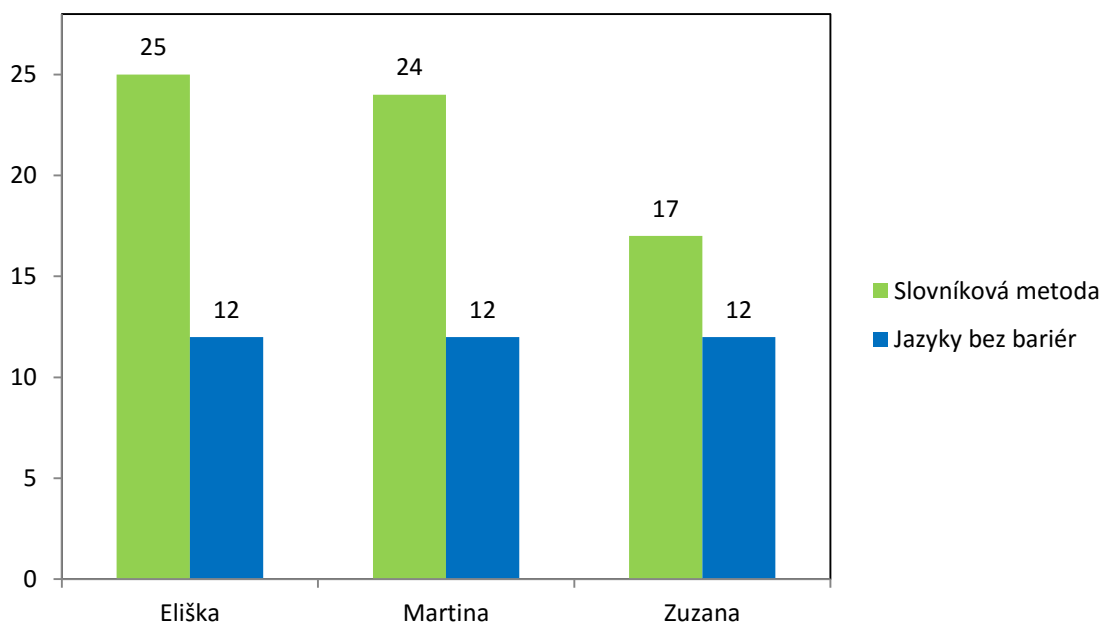
Tři nejvýraznější individuální zlepšení u metody Jazyky bez bariér, které zaznamenali testovaní jednotlivci, bylo zjištěno u žáků 8. ročníku Roberta, Jany a Kláry. Pravopis i výslovnost byly posuzovány dohromady se stejnou váhou v celkovém výsledku. Počty správných odpovědí zachycuje graf 5.



Graf 5: Výsledky žáků, kteří dosáhli u metody Jazyky bez bariér největšího zlepšení

Robert zaznamenal při použití slovníkové metody 9 správných odpovědí z 28, zatímco při použití Jazyků bez bariér to bylo 25 správných odpovědí z 28. Poměr 9 : 28 znamená zlepšení splnění zadaného úkolu o 57 %. Klára měla poměr správně zapamatovaných slov 10 : 18 ve prospěch metody Jazyky bez bariér, což je z celkového počtu 28 zadaných slov zlepšení o 28 %. Jana zaznamenala poměr správně osvojených slov 10 : 17 ve prospěch metody Jazyky bez bariér, což je z celkového počtu 28 slov zlepšení úspěšnosti o 25 %. Výhoda multisenzorického přístupu u těchto žáků je velice výrazná.

Jak bylo uvedeno výše, ne všem žákům se specifickou poruchou učení multisenzorický přístup programu Jazyky bez bariér vyhovoval. Tři nejvýraznější zhoršení u použití metody Jazyky bez bariér oproti slovníkové metodě zaznamenaly Eliška (9. třída), Martina (9. třída) a Zuzana (6. třída). Pravopis i výslovnost byly posuzovány dohromady se stejnou váhou v celkovém výsledku. Zjištěné hodnoty zobrazuje graf 6.



Graf 6: Výsledky žáků, kteří dosáhli u metody Jazyky bez bariér největšího zhoršení

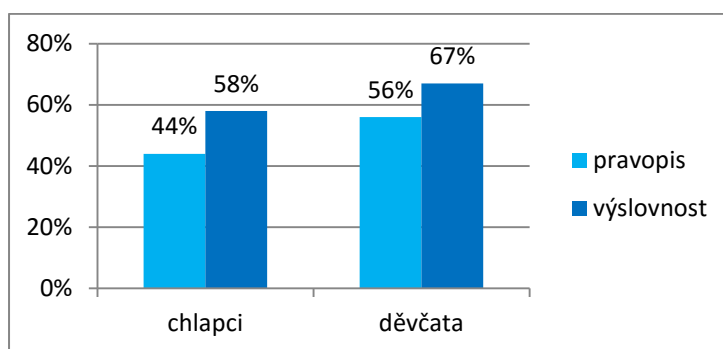
Eliška dosáhla při použití slovníkové metody 25 správných odpovědí z 28 (to je 89% úspěšnost), zatímco při použití Jazyků bez bariér pouze 12 správných odpovědí z 28 (43% úspěšnost). Poměr správně zapamatovaných slov byl u ní 25 : 12, což je vzhledem k maximálnímu možnému počtu správných odpovědí (28) pokles v úspěšnosti splnění zadaného úkolu o 46 %. Martina měla tento poměr 24 : 12 ve prospěch

slovníkové metody. V procentech na maximálním možném počtu 28 správných odpovědí je to zhoršení o 43 %. Zuzana měla poměr zapamatovaných slov 17 : 12 ve prospěch slovníkové metody. Z celkového počtu 28 zadaných slov to představuje je zhoršení úspěšnosti o 18 %.

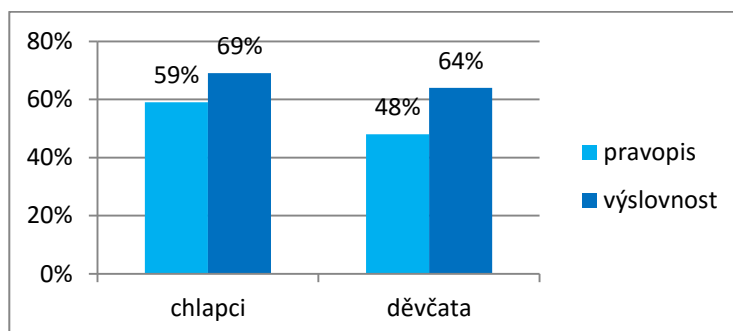
Jako další zajímavé srovnání se nabízí porovnání výsledků chlapců s výsledky děvčat. Zde se již ale pohybujeme na hranici hodnověrné vypovídací hodnoty vzhledem k velikosti vzorku. Zdá se, že multisenzorický přístup programu Jazyky bez bariér vyhovoval obecně lépe chlapcům než dívkám. Zajímavé ale je, že mezi třemi nejúspěšnějšími žáky u metody Jazyky bez bariér byla 2 děvčata, a zároveň mezi 3 nejméně úspěšnými byla 3 děvčata.

**Tabulka 5: Srovnání úspěšnosti chlapců a děvčat v obou metodách**

		<b>chlapci</b>	<b>děvčata</b>
<b>Slovníková metoda</b>	pravopis	44%	56%
	výslovnost	58%	67%
<b>Jazyky bez bariér</b>	pravopis	59%	48%
	výslovnost	69%	64%



Graf 7: Úspěšnost chlapců a děvčat při Slovníkové metodě



Graf 8: Úspěšnost chlapců a děvčat při metodě Jazyky bez bariér

Pokud nás zajímá celkový počet správných odpovědí, to je absolutní souhrn všech slov, resp. správných odpovědí, které všichni žáci dohromady při použití dané metody učení dosáhli, pak tento poměr v procentech i absolutních hodnotách vyjadřuje tabulka 5. Maximální počet správných odpovědí, to je 100% úspěšnost, je 532. Slovníková metoda dosáhla výsledku 299 správných odpovědí (56 %), metoda Jazyky bez bariér 321 správných odpovědí (60 %). Rozdíl je tedy pouze 4%.

Tabulka 6: Souhrnný počet všech správných odpovědí v obou dnech

	<b>Slovníková metoda</b>	<b>Jazyky bez bariér</b>
<b>Celkový počet správných odpovědí</b>	<b>299</b>	<b>321</b>
<b>Procento správných odpovědí (100 % = 532)</b>	<b>56 %</b>	<b>60 %</b>

## 8.1 Doplnující šetření

Jako doplňující zdroj informací k hlavnímu výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření mezi žáky, kteří se výzkumu účastnili. Oproti hlavnímu šetření, které bylo zaměřeno na objektivní, kvantitativní ukazatele, bylo doplňkové šetření zaměřeno na kvalitativní, subjektivní stránku problematiky žáků se specifickými poruchami učení ve vztahu k anglickému jazyku vyučovanému na 2. stupni základní školy. Po ukončení hlavní části výzkumu bylo žákům formou jednoduchého dotazníku položeno několik otázek, resp. okruhů otázek, na které odpovídali uzavřeným nebo otevřeným druhem odpovědi. Otázky byly formulovány jednoduchým jazykem s ohledem na věk a potřeby respondentů. Počet respondentů v tomto šetření se zmenšil o jednoho žáka, který přestoupil na základní školu praktickou, takže činil celkem 18 dotázaných.

Jako první byla žákům položena otázka: „*Který ze způsobů učení nových slovíček ti více vyhovoval? S papírem nebo s programem Jazyky bez bariér?*“ 10 žáků odpovědělo, že jim více vyhovoval program „Jazyky bez bariér“, zatímco 8 dalo přednost „papíru“, tedy slovníkové metodě. Mezi chlapci převažovala preference „Jazyků bez bariér“ vůči slovníkové metodě v poměru 6 : 2. U děvčat byl poměr

opačný, 6: 3 ve prospěch slovníkové metody. Využití výukového programu bylo tedy v rámci výzkumu lépe přijato chlapci.

Následovala otázka: „*Kde myslíš, že jsi dosáhl(a) lepších výsledků: S papírem, nebo s programem Jazyky bez bariér?*“. 5 chlapců a 3 dívky, to je dohromady 8 žáků se domnívalo, že dosáhli lepších výsledků při metodě Jazyky bez bariér. Naproti tomu 6 dívek a 3 chlapci, tedy 9 žáků, bylo přesvědčených, že dosáhli lepšího výsledku při slovníkové metodě.

Následující dotaz nebyl již zaměřen na samotný výzkum, ale na učební návyky žáků. Otázka zněla: „*Jak často se učíš anglická slovíčka?*“. Odpovědi byly následující: nikdy: 1 žák, občas: 4 žáci, 1x týdně: 0 žáků; 2x týdně: 7 žáků; 3x týdně: 4 žáci; 5x týdně a víc: 2 žáci. Nejvíce žáků (11) tedy spadalo do kategorie „občas až 2x týdně“. Lze předpokládat, že žáci v odpovědích reálná čísla nesnižovali, spíše by bylo možno očekávat tendenci opačnou s cílem ukázat se v lepším světle. Domácí příprava v oblasti osvojování nové slovní zásoby tedy rozhodně není na vysoké úrovni.

Žáci byli dále dotázáni, jestli by chtěli při své domácí přípravě využívat program „Jazyky bez bariér“. 7 žáků uvedlo, že ano; 2 žáci uvedli, že ne; 9 uvedlo, že neví. To je pro program Jazyky bez bariér poměrně pozitivní výsledek. Většina žáků se s ním seznámila poprvé, jeho možnosti využili jenom částečně a pouze dva jeho užívání odmítli, zatímco 16 se vyjádřilo kladně nebo neutrálně.

Dále se dotazník zaměřil na vlastní učební strategie žáků: „*Máš nějaké svoje způsoby (triky), jak se učíš nová anglická slovíčka?*“. Většina žáků, konkrétně 11 žáků z 18 uvedla, že žádný svůj způsob učení nových slovíček nemají. 7 žáků odpovědělo kladně a jako způsoby uvedli následující: kartičky (1), zakývání sloupečků (1), vyslovování nahlas (1), pomoc druhé osoby (1), vedení slovníčku (1), psaní si nových slovíček (2). V této oblasti se jeví veliké rezervy a prostor pro vyučující, aby žákům s metodikou samostudia pomohli.

Žákům byla také položena otázka: „*Co je pro tebe na angličtině nejtěžší?*“. První místo v tomto pomyslném žebříčku bylo následující: gramatika a tvoření vět (8), pravopis slovíček (3), výslovnost (3), učení nových slovíček (2), velké písemné testy (1). Tento výsledek podpořil správnost předpokladu, že anglická gramatika představuje pro žáky se specifickými poruchami těžko zvladatelný problém. Tím byla potvrzena i správnost primárního zaměření na slovní zásobu jako na snáze splnitelný a limitovaný výukový cíl.

Dotazník dále obsahoval několik otázek hodnotících používané učebnice (řada Project 3. vydání, díly 1 – 4), ale také vlastní dovednosti a postoje žáků k výuce angličtiny. Žákům byly předloženy výroky, u kterých označili jednu ze tří možností: souhlasím, nesouhlasím, nevím. Výsledky uvádí tabulka 7:

Tabulka 7: Doplňující šetření

	<b>Souhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>	<b>Nevím</b>
Naše učebnice angličtiny mi vyhovuje.	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
V učebnici se nevyznám.	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
Učebnice by měla být jednodušší.	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
Jediné, co zvládám, jsou slovíčka.	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>0</b>
U cvičení často nevím, co mám dělat.	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
V angličtině mám zmatek.	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
Nejde mi tvořit anglické věty.	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
Nevím, co se mám učit.	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
Angličtina mě docela baví.	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
Dokážu se naučit anglická slovíčka.	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Angličtinu budu v životě potřebovat.	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Naše učebnice je přehledná.	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Naše učebnice je zmatená.	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>4</b>
Slovíčka se naučím, ale věty nedám.	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

Jak vidíme z tabulky 7, nejvyšší počty souhlasných odpovědí jsou u výroků „Dokážu se naučit anglická slovíčka“ (15) a „Angličtinu budu v životě potřebovat“ (15). To potvrzuje správnost předpokladu, že zaměření na slovní zásobu je jak praktický, tak i reálně splnitelný úkol pro žáky se specifickou poruchou učení.

## 9 Vyhodnocení a interpretace výsledků

### 9.1 Ověření platnosti hypotéz

Provedený výzkum si položil za cíl porovnat dvě metody osvojování nové slovní zásoby u dětí se specifickou poruchou učení. První metodu, kterou jsme nazvali metodou slovníkovou, bylo učení nových slov pomocí psaného seznamu se třemi sloupečky (anglické slovo – výslovnost – české slovo). Druhou metodou bylo použití výukového programu Jazyky bez bariér, který využívá tzv. multisenzorický přístup (slovo, překlad, audionahrávka výslovnosti, obrázek).

Jako výzkumný vzorek bylo vybráno 19 žáků z druhého stupně Základní školy 28. října, Turnov, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení dyslexie, popřípadě v kombinaci s další poruchou (dysgrafie, dysortografie, ADHD). Jednalo se o 10 chlapců a 9 dívek z 6., 7., 8. a 9. ročníku.

Žáci se v rámci výzkumu nejprve učili 7 nových slov za daný časový úsek pomocí slovníkové metody. Výsledky, což byl počet správně zapamatovaných anglických slov (pravopisu a výslovnosti), byly prověřeny tentýž den bezprostředně po učení a dále druhý den s odstupem cca 24 hodin. Výsledky byly zaznamenány a stejný postup byl zopakován o týden později s metodou Jazyky bez bariér za použití jiných 7 anglických slov. Tak jsme získali soubory navzájem srovnatelných dat, která umožnila srovnání účinnosti obou metod učení u daného vzorku žáků a zároveň ověření platnosti hypotéz. Ty byly formulovány takto:

Hypotéza 1:

**Multisenzorický přístup je pro zapamatování nové slovní zásoby u nadpoloviční většiny žáků se specifickými poruchami učení účinnější, než slovníková metoda.**

Výzkum ověřil účinnost multisenzorického přístupu s využitím výukového programu Jazyky bez bariér. Bylo zjištěno, že u 10 žáků z celkového počtu 19 žáků se specifickou poruchou učení, to je u 53 % zkoumaného vzorku, přinesl multisenzorický přístup zlepšení v osvojení nové slovní zásoby. **Platnost první výzkumné hypotézy byla provedeným výzkumem potvrzena.**



Byly zároveň zjištěny výrazné individuální rozdíly v účinnosti i subjektivní preferenci daných metod u jednotlivých žáků, což je významný fakt, který je třeba v závěrech šetření zohlednit. 7 žáků v doplňujícím šetření uvedlo, že by chtěli program Jazyky bez bariér používat při své domácí přípravě. 9 žáků odpovědělo na tuto otázku neutrálně (*nevím*) a 2 žáci odpověděli záporně, tedy že by uvedený program při své domácí přípravě používat nechtěli.

Hypotéza 2:

**U žádného žáka se specifickou poruchou učení nedojde při multisenzorickém přístupu k horším výsledkům v zapamatování nové slovní zásoby, než při slovníkové metodě.**

V průběhu výzkumu bylo zjištěno, že u 6 žáků z celkového počtu 19 žáků se specifickou poruchou učení, kteří představují 31 % zkoumaného vzorku, došlo při aplikaci multisenzorického přístupu pomocí programu Jazyky bez bariér ke zhoršení výsledků zapamatování nových anglických slov. **Platnost druhé hypotézy byla provedeným výzkumem vyvrácena.**

V některých případech bylo zhoršení nevýrazné, ale u některých žáků bylo natolik zjevné, že jim multisenzorickou metodu zastoupenou programem Jazyky bez bariér nelze doporučit. Nicméně většina žáků se specifickou poruchou učení (15 z 18 žáků) je přesvědčena, že novou slovní zásobu se dokáží naučit a zároveň že angličtinu budou v životě potřebovat. Proto je důležité pomoci jim při nalezení co nejvhodnější metody učení.

## **9.2 Rekapitulace výsledků výzkumu**

Jak bylo uvedeno výše, 53 % žáků dosáhlo při použití multisenzorické metody Jazyky bez bariér lepších výsledků, než při použití slovníkové metody. 16 % žáků mělo výsledek při obou metodách učení stejný, pouze s drobnými odchylkami v pravopisu a výslovnosti. 31 % žáků mělo lepší výsledek při použití tradiční slovníkové metody.

Také absolutní srovnání souhrnu všech správných odpovědí při aplikaci každé z testovaných metod vyznívá mírně ve prospěch metody Jazyky bez bariér. Při její aplikaci zaznamenali žáci 322 správných odpovědí z 532 možných, což znamená

úspěšnost 60 %. U metody slovníkové bylo správných odpovědí 299 z 532 možných, což představuje úspěšnost 56 %.

Multisenzorická metoda reprezentovaná výukovým programem Jazyky bez bariér se tak ukázala jako obecně vhodná pro většinu dětí se specifickou poruchou učení, nicméně byly zaznamenány i výrazné individuální rozdíly. U některých žáků došlo při aplikaci metody Jazyky bez bariér k velmi výraznému zlepšení výkonu. Robert se pomocí slovníkové metody naučil pouze 9 slov z 28, zatímco pomocí metody Jazyky bez bariér to bylo 25 z 28. To představuje opravdu radikální zlepšení výkonu. Klára měla tento poměr 10 : 18 ve prospěch metody Jazyky bez bariér a Jana 10 : 17 také ve prospěch metody Jazyky bez bariér.

Jiní žáci naopak dosahovali lepších výsledků u slovníkové metody. Eliška se slovníkovou metodou naučila 25 slov z 28, zatímco metodou Jazyky bez bariér pouze 12 slov z 28. Martina měla poměr správně naučených slov 24 : 12 ve prospěch slovníkové metody a Zuzana 17 : 12 ve prospěch slovníkové metody. Multisenzorický přístup zastoupený programem Jazyky bez bariér proto nelze považovat za univerzální metodu vhodnou pro všechny žáky se specifickou poruchou učení, ale je třeba zohlednit individuální odlišnosti dětí.

Doplňující dotazníkové šetření mezi účastníky výzkumu přineslo další zajímavé informace. 15 žáků z 18 uvedlo, že se dokáže naučit anglická slovíčka, zatímco pouze 2 žáci si myslí, že dovedou tvořit anglické věty. 15 žáků z 18 je přesvědčeno, že angličtinu budou v dalším životě potřebovat. 11 žáků z 18 uvedlo, že nemají žádný svůj způsob, jak se učí nová slovíčka. To je situace, která z hlediska školní praxe vybízí k reflexi, kterou učiníme v rámci navrhovaných opatření.

## Závěr

Provedený výzkum potvrdil předpoklad, že multisenzorický přístup je pro většinu dětí se specifickými poruchami učení vhodnou a účinnou metodou osvojování si nové slovní zásoby. U 69 % procent žáků znamenala aplikace multisenzorického přístupu pomocí programu Jazyky bez bariér při učení nových anglických slov stejný nebo lepší výsledek v porovnání s obvyklou slovníkovou metodou. Multisenzorický přístup zastupovaný výukovým programem Jazyky bez bariér, lze proto většině žáků se specifickou poruchou učení doporučit pro zlepšení výsledků v osvojování si nové slovní zásoby. U řady žáků se specifickou poruchou učení přinesl tento přístup velmi výrazné zlepšení v zapamatování nové slovní zásoby.

Výzkum rovněž potvrdil výrazné individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky se specifickou poruchou učení. Zatímco u některých žáků přinesla aplikace metody Jazyky bez bariér výrazné zlepšení, u jiných se naopak výsledky zhoršily. Celkem byly zaznamenány zhoršené výsledky u 31 % testovaných žáků, což není zanedbatelná skupina. Multisenzorický přístup na druhém stupni základní školy proto nelze považovat za univerzální zázračný všelék, byť ho lze většině dětí se specifickou poruchou učení doporučit. Je ale nutno respektovat individuální odlišnosti a ponechat žákovi možnost upřednostnit jiný způsob osvojování nové slovní zásoby, pokud se pro něj ukáže jako vhodnější a účinnější.

Proto zde nehovoříme o způsobu, jak - řečeno školní hantýrkou - „udělat ze čtyřkaře jedničkáře“, ale jak zlepšit žákův výkon řádově o jeden stupeň hodnocení. I to je ale pro žáka se specifickou poruchou učení nezanedbatelný úspěch, který může znamenat významnou motivační pobídku a změnu postoje k danému předmětu.

Bylo by ku prospěchu věci, kdyby mohl být vzorek testovaných žáků větší. Při stanovení velikosti výzkumného vzorku jsme ale vycházeli z reálných možností, které poskytla jedna základní škola, která svým počtem 600 žáků patří mezi největší v Libereckém kraji. Počet žáků s diagnostikovanou poruchou učení na druhém stupni byl tak limitován na 19. Charakter výzkumu byl takový, že v jeho rámci neprobíhal pouze sběr dat, ale také aktivní výuková práce s jednotlivými žáky. S každým žákem bylo hovořeno čtyřikrát, jednalo se tedy o 76 výzkumných rozhovorů, při kterých probíhala jak výuka, tak ověřování výsledků.

Výzkum byl poměrně dynamický a žáky bavil. Jejich účast byla dobrovolná a při prodlužování výzkumu opětovným testováním by u řady žáků došlo ke ztrátě motivace a chuti spolupracovat. Je třeba brát v potaz, že šlo o žáky se specifickou poruchou učení, kteří jsou ve škole poměrně výrazně zatíženi. Nebylo by v jejich zájmu dlouhodobě je přetěžovat opakovaným testováním, které by pro ně znamenalo další psychickou zátěž. I z tohoto hlediska se jeví rozsah výzkumu jako přiměřený.

Výzkum neprobíhal v laboratorních podmínkách, ale v běžném školním provozu. Mohlo proto docházet k interferencím ze strany ostatních školních předmětů a dalších okolností, které mohly v různé míře ovlivnit výkon žáků v průběhu výzkumu. I přesto ale výzkum přinesl cenná zjištění, která najdou praktické uplatnění jak pro vyučujícího anglického jazyka, tak pro žáky samotné.

## Navrhovaná opatření

Vzhledem k poznatkům shromážděným v teoretické části práce a výsledkům provedeného empirického výzkumu lze formulovat následující praktická doporučení pro školní praxi.

1. Učitel angličtiny by měl vést žáky se specifickou poruchou učení k tomu, aby hledali svoje způsoby a strategie, jak si osvojovat novou slovní zásobu. Někteří žáci jsou schopni najít si tento způsob sami, většina z nich však nikoli a potřebují pomoc učitele.

2. Žáci se specifickou poruchou učení by měli být seznámeni s různými metodami a strategiemi, jak se učit nová slovíčka. Měli by být obeznámeni s principem multisenzorického přístupu k učení a s výukovým programem Jazyky bez bariér nebo jiným obdobným nástrojem, který multisenzorické učení umožní. U většiny žáků se specifickou poruchou učení může tento přístup přinést zlepšení a zefektivnění přípravy na vyučování.

3. Důraz při výuce angličtiny u žáků se specifickou poruchou učení by měl být položen na kvalitní osvojení základní slovní zásoby. Čím těžší je hendikep žáka, tím větším problémem je pro něj osvojení a bezchybné užívání anglické gramatiky. Zvládnutí základní slovní zásoby je pro žáky se specifickou poruchou učení splnitelný cíl s praktickým přesahem pro jejich další život.

4. Osvojování nové slovní zásoby je činnost, která probíhá z velké části v rámci domácí přípravy žáka. Proto je nutné spolupracovat v této oblasti s rodiči. Spolupráce je potřebná především v oblasti motivace, podpory, kontroly a nalezení vhodných způsobů a strategií učení. Je třeba s rodiči o této problematice hovořit jak v rámci pravidelných třídních schůzek, tak i při individuálních setkáních s rodiči žáků se specifickými poruchami učení.

## Použitá literatura

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F., 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- HENDRYCH, J., a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.
- CHODĚRA, R., 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5
- 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.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., a kol. 2014. *Specifické poruchy učení*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., 2011. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.
- MICHALOVÁ, Z., 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-115-X.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-815-1.
- PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-268-5.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PORTEŠOVÁ, Š., a kol., 2014. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7520-7.

ŠKODA, J., DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

VLČKOVÁ, K., 2007. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-155-3.

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

## **Seznam příloh**

Příloha A: Pojmová mapa „Žák s SPU a výuka angličtiny“

Příloha B: Ukázka z výukového programu Jazyky bez bariér

Příloha C: Materiály pro 6. ročník

Příloha D: Materiály pro 7. ročník

Příloha E: Materiály pro 8. ročník

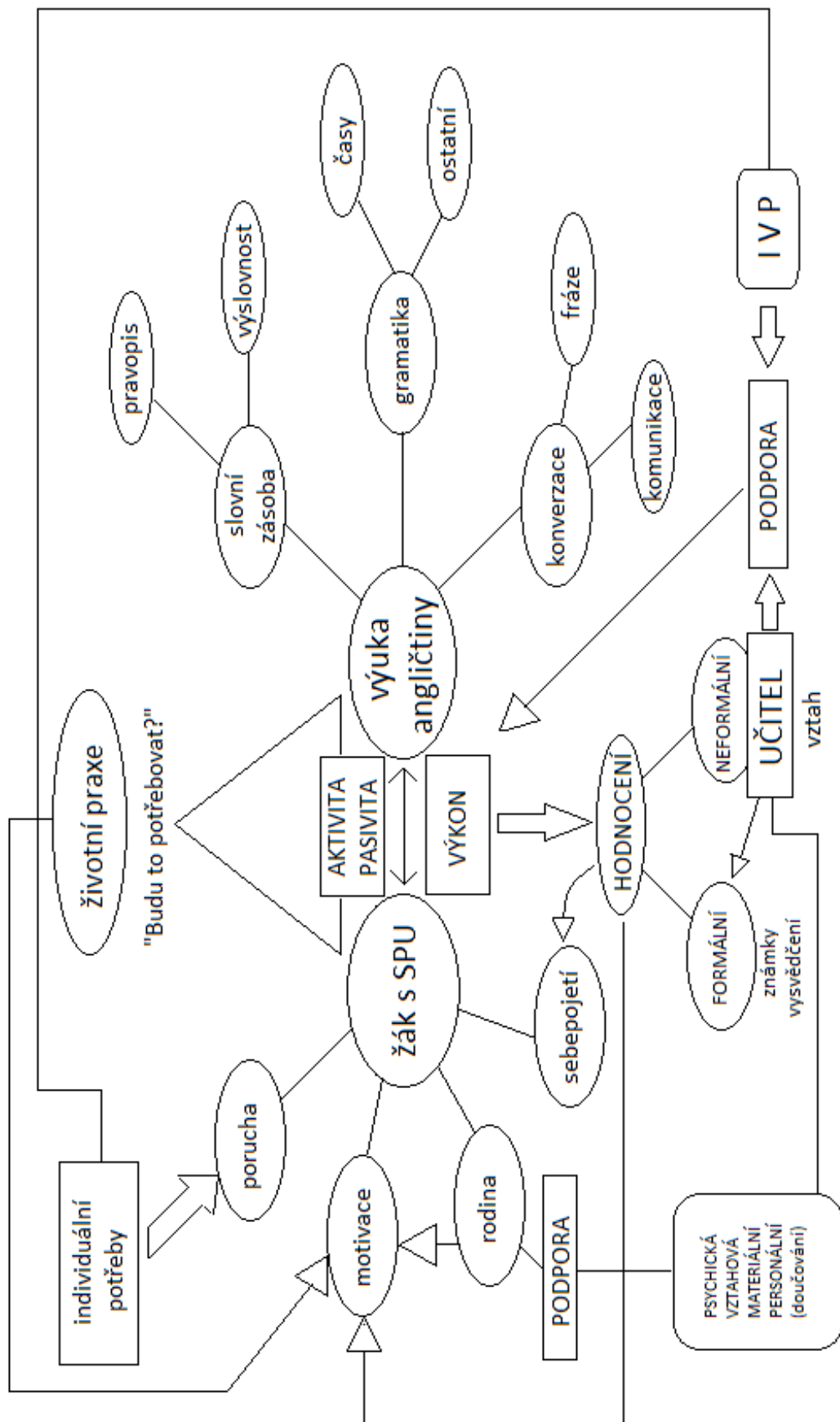
Příloha F: Materiály pro 9. ročník

Příloha G: Doplnující dotazník

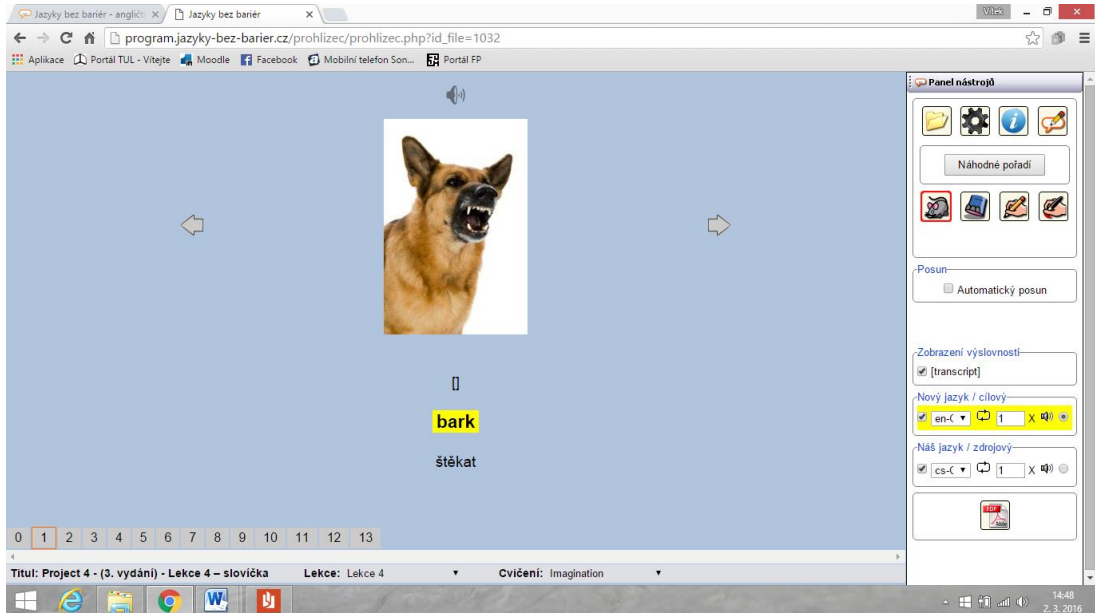
Příloha H: Souhlas zákonného zástupce



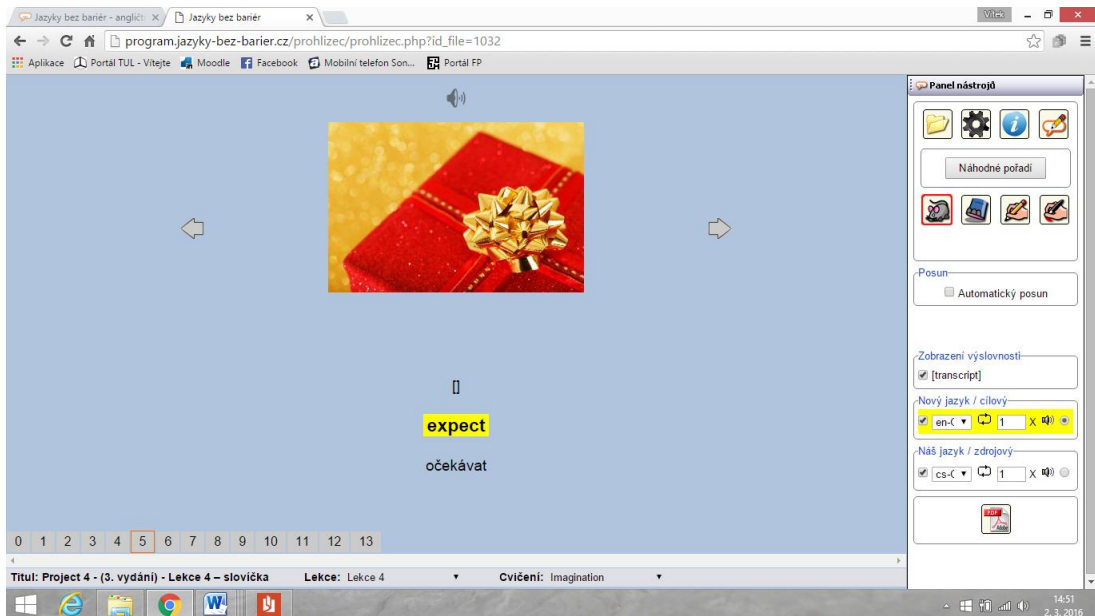
Příloha A: Pojmová mapa „Žák s SPU a výuka angličtiny“



## Příloha B: Ukázka z výukového programu Jazyky bez bariér



The screenshot shows a web browser window displaying the 'Jazyky bez bariér' program. The main content area features a central image of a German Shepherd dog barking. Below the image, the word 'bark' is highlighted in yellow, with its Czech translation 'štěkat' underneath. A progress bar at the bottom indicates the current position in the lesson. The right sidebar contains a 'Panel nástrojů' (Tools Panel) with various icons and settings, including a 'Náhodné pořadí' (Random order) button, a 'Posun' (Move) section with an 'Automatický posun' (Automatic move) checkbox, and a 'Zobrazení výslovnosti' (Pronunciation display) section with a '[transcript]' checkbox. The bottom status bar shows the title 'Titul: Project 4 - (3. vydání) - Lekce 4 - slovička', the lesson 'Lekce: Lekce 4', and the exercise 'Cvičení: Imagination'. The system tray in the bottom right corner shows the time as 14:48 and the date as 2.3.2016.



The screenshot shows the same 'Jazyky bez bariér' program interface, but with a different image of a red gift box with a gold bow. Below the image, the word 'expect' is highlighted in yellow, with its Czech translation 'očekávat' underneath. The progress bar at the bottom indicates the current position in the lesson. The right sidebar contains the same 'Panel nástrojů' (Tools Panel) with various icons and settings. The bottom status bar shows the title 'Titul: Project 4 - (3. vydání) - Lekce 4 - slovička', the lesson 'Lekce: Lekce 4', and the exercise 'Cvičení: Imagination'. The system tray in the bottom right corner shows the time as 14:51 and the date as 2.3.2016.

## **6. třída (část 1. – slovníková metoda)**

<b>read</b>	[ríd]	číst
<b>flute</b>	[flút]	flétna
<b>catch</b>	[keč]	chytit
<b>winter</b>	[uintr]	zima
<b>under</b>	[andr]	pod
<b>welcome</b>	[uelkam]	vítej!
<b>sunny</b>	[sany]	slunečný

---

### **Výsledkový arch 6.1.**

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře ✗ špatně
číst		
flétna		
chytit		
zima		
pod		
vítej!		
slunečný		

## **6. třída (část 2. – Jazyky bez bariér)**

<b>can</b>	umět, moci
<b>closed</b>	zavřený
<b>cross</b>	přejít
<b>find</b>	najít
<b>go back</b>	vrátit se
<b>paint</b>	barva, malovat
<b>speak</b>	mluvit

---

### **Výsledkový arch 6.2**

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře ✗ patně
umět, moci		
zavřený		
přejít		
najít		
vrátit se		
barva, malovat		
mluvit		

## 7. třída (část 1. – slovníková metoda)

<b>wheel</b>	[uíl]	kolo
<b>lock</b>	[lok]	zamknout
<b>dangerous</b>	[dendžerez]	nebezpečný
<b>hope</b>	[houp]	doufat
<b>butter</b>	[batr]	máslo
<b>expensive</b>	[ikspenziv]	drahý
<b>smile</b>	[smajl]	usmívat se

---

### Výsledkový arch 7.1.

Datum: .....

Jméno: .....

česky	anglicky	výslovnost
		✓ dobře ✗ špatně
kolo		
zamknout		
nebezpečný		
doufat		
máslo		
drahý		
usmívat se		

## 7. třída (část 2. – Jazyky bez bariér)

<b>loudly</b>	nahlas
<b>quietly</b>	potichu
<b>rush</b>	spěchat, hnát se
<b>sad</b>	smutný
<b>safe</b>	bezpečný
<b>secret</b>	tajemství
<b>strange</b>	divný

---

### Výsledkový arch 7.2

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře    ✗ špatně
nahlas		
potichu		
spěchat, hnát se		
smutný		
bezpečný		
tajemství		
divný		

## **8. třída (část 1. – slovníková metoda)**

<b>headache</b>	[hedeik]	bolest hlavy
<b>focus</b>	[foukəs]	zaostřit
<b>creep</b>	[kri:p]	plížit se
<b>bighead</b>	[bighed]	náfuka
<b>crime</b>	[kraim]	zločin
<b>bright</b>	[brait]	jasný
<b>directly</b>	[direktli]	přímo

---

### **Výsledkový arch 8.1.**

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře    ✗ špatně
bolest hlavy		
zaostřit		
plížit se		
náfuka		
zločin		
jasný		
přímo		

## **8. třída (část 2. – Jazyky bez bariér)**

<b>corridor</b>	chodba
<b>escape</b>	únik
<b>playground</b>	hřiště
<b>rival</b>	soupeř
<b>switch</b>	vypínač
<b>together</b>	společně
<b>touch</b>	dotýkat se

---

### **Výsledkový arch 8.2**

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře    ✗ špatně
chodba		
únik		
hřiště		
soupeř		
vypínač		
společně		
dotýkat se		



## 9. třída (část 1. – slovníková metoda)

<b>afford</b>	[efo:d]	dovolit si
<b>saucer</b>	[so:sə]	podšálek
<b>hide</b>	[haid]	schovat
<b>promise</b>	[proumis]	slib
<b>weak</b>	[ui:k]	slabý
<b>tax</b>	[tæx]	daň
<b>wounded</b>	[wu:ndid]	zraněný

---

### Výsledkový arch 9.1

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře    ✗ špatně
dovolit si		
podšálek		
schovat		
slib		
slabý		
daň		
zraněný		

## 9. třída (část 2. – Jazyky bez bariér)

<b>amazed</b>	ohromený
<b>bark</b>	štěkat
<b>crossroads</b>	křižovatka
<b>expect</b>	očekávat
<b>gentle</b>	jemný
<b>scream</b>	křičet
<b>worried</b>	ustaraný

---

### Výsledkový arch 9.2

Datum: .....

Jméno: .....

<b>česky</b>	<b>anglicky</b>	<b>výslovnost</b> ✓ dobře    ✗ špatně
ohromený		
štěkat		
křižovatka		
očekávat		
jemný		
křičet		
ustaraný		

## Příloha G: Doplnující dotazník

**Dotazník pro účastníky výzkumu.** Správnou odpověď označ křížkem: X

**1. Do kterého chodíš ročníku?**

6. ročník

7. ročník

8. ročník

9. ročník

**2. Jsi chlapec nebo dívka?**

chlapec

dívka

**3. Jaký způsob učení slovíček ti více vyhovoval?**

s papírem

s programem Jazyky bez bariér

**4. Kde myslíš, že jsi dosáhl(a) lepších výsledků?**

s papírem

s programem Jazyky bez bariér

**5. Jak často se doma učíš anglická slovíčka?**

5x týdně nebo víc

3x týdně

2x týdně

1x týdně

občas

nikdy

**6. Chtěl(a) bys používat program Jazyky bez bariér doma při učení nových slovíček?**

ano

ne

nevím

**7. Máš nějaké svoje způsoby (triky), jak se učíš nová anglická slovíčka?**

nemám

mám Popiš svůj způsob:.....

**8. Co je pro tebe na angličtině nejtěžší? (popiš svými slovy)**

.....

**9. Souhlasíš s následujícími větami?**

Naše učebnice angličtiny mi vyhovuje.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

V učebnici se nevyznám.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Učebnice by měla být jednodušší.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Jediné, co zvládám, jsou slovíčka.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

U cvičení často nevím, co mám dělat.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

V angličtině mám zmatek.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Nejde mi tvořit anglické věty.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Nevím, co se mám učit.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Angličtina mě docela baví.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Dokážu se naučit anglická slovíčka.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Angličtinu budu v životě potřebovat.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Naše učebnice je přehledná.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Naše učebnice je zmatená.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Slovíčka se naučím, ale věty nedám.

Souhlasím

Nesouhlasím

Nevím

Příloha H: Souhlas zákonného zástupce

**Souhlas zákonného zástupce**

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera (jméno a příjmení):

.....

zúčastnil/a výzkumu v rámci bakalářské práce Vítězslava Šťastného  
„Žáci se specifickou poruchou učení a výuka angličtiny  
na druhém stupni základní školy.“

V..... dne:..... Podpis:.....