

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními  
vzdělávacími potřebami v mladším školním věku

Posibilities of Support for Teaching a Foreign Language to Pupils  
with Special Educational Needs at Younger School Age

Dana Kramářová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.  
Studijní program: Pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku vypracovala samostatně, všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Souhlasím s poskytnutím této práce ke studijním účelům.

V Praze 10. října 2016

.....

podpis

Ráda bych poděkovala své školitelce, PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi pomohly při zpracování daného tématu. Dále děkuji všem pedagogům za jejich ochotný přístup při shromažďování potřebných dat.

## **ABSTRAKT**

Rigorózní práce s názvem Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku reaguje na potřebu změny tradičního přístupu ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými obtížemi. Cílem práce je vytvoření a zmapování možností využití didaktického materiálu - souboru podpůrných pomůcek, vytvořeného pro podporu osvojení vybraného učiva v anglickém jazyce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku a ověřit jeho přínos v oblasti dosažených znalostí, motivace žáků a jejich aktivního zapojení ve výuce. Dílčím cílem je hodnocení jednotlivých pomůcek, které jsou zpracovány s využitím multisenzoriálního přístupu a jsou určeny k podpoře osvojení vybraných gramatických struktur cizího jazyka (angličtiny).

Teoretickými východisky jsou současné poznatky o problematice specifických vzdělávacích obtíží žáků mladšího školního věku. Výzkumná část je založena na analýze zjištěných problematických oblastí žáků a analýze osvojených znalostí anglického jazyka u žáků výzkumného vzorku, na základě kterých byl soubor podpůrných pomůcek žákům experimentální skupiny cíleně předkládán.

Analýza výsledků výstupní zkoušky osvojených znalostí žáků experimentální skupiny byla zaměřena na zmapování posunu dosažených jazykových znalostí, analyzována byla úroveň motivace a aktivity žáků. V závěru práce je soubor podpůrných pomůcek zhodnocen a jsou uvedena doporučení vyplývající z jeho realizace v běžné jazykové výuce. Výzkumný vzorek realizovaného výzkumného šetření zahrnoval 20 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

speciální vzdělávací potřeby; specifické vzdělávací obtíže; cizí jazyk; anglický jazyk; mladší školní věk; soubor podpůrných pomůcek; didaktický materiál; žáci experimentální skupiny; podpora osvojování; speciálně pedagogická podpora; podpůrná opatření

## **ABSTRACT**

Doctoral thesis titled Possibilities of support for teaching a foreign language to pupils with special educational needs at younger school age responds to the need to change the traditional approach in teaching a foreign language to pupils with specific difficulties. The aim is to create and map out the possibility of the use of the material-support file didactic aids, created to support the adoption of the selected curriculum in the English language for pupils with specific difficulties and verify his contribution in the field of the achieved knowledge, motivation and their active involvement in education. Partial goal is evaluation of the individual tools, which are processed using the multisenzorial approach and are designed to support the adoption of selected grammatical structures of foreign language (English).

Theoretical bases of the current knowledge about specific learning difficulties young learners. Research is based on analysis of identified problem areas and analyzing pupils' acquired knowledge of the English language among pupils research sample, on the basis of which the file support has been specifically presented to pupils of the experimental group.

Analysis of the results of the output test of acquired knowledge pupils of the experimental group was focused on mapping the displacement achieved language skills, analyze the level of motivation and activities of pupils. In the end, the support program is evaluated and recommendations are made arising from its implementation in everyday language teaching. The research sample realized the research included 20 pupils with special educational needs at younger school age.

## **KEY WORDS**

special educational needs; specific learning difficulties; foreign language; English language; school age; a set of supporting aids; didactic material; pupils of experimental group; support learning; special educational support; support measures

## Obsah

I. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1    Aktuálně řešená témata .....	10
1.1    Rozvoj komunikačních kompetencí v mateřském a cizím jazyce .....	13
1.2    Osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	15
2    Komunikační kompetence žáků s narušenou komunikační schopností .....	25
2.1    Vývoj poznávacích procesů a emoční vývoj žáků mladšího školního věku .....	25
2.2    Žák s narušenou komunikační schopností ve škole .....	28
3    Specifické poruchy učení .....	35
3.1    Projevy a klasifikace specifických poruch učení .....	40
3.2    Specifické poruchy pozornosti a jejich projevy .....	47
4    Výuka cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	51
4.1    Legislativní úprava vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami....	51
4.2    Zásady a metody vyučování a učení žáků se specifickými poruchami učení a chování .....	54
4.3    Zásady hodnocení a tolerance žáků se specifickými poruchami učení a chování 59	
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	64
5    Ověření podpůrného programu .....	64
5.1    Formulace výzkumného problému.....	64
5.2    Metody a techniky.....	65
5.3    Časový harmonogram výzkumu .....	68
5.4    Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku .....	69
5.5    3.,4. fáze výzkumného šetření.....	71
5.6    Kazuistiky žáků experimentální skupiny .....	90
5.7    Porovnání experimentální a kontrolní skupiny .....	170
5.8    Diskuze k výsledkům výzkumného šetření.....	191
5.9    Doporučení pro praxi .....	196
6    Závěr .....	199
7    Seznam použitých informačních zdrojů.....	202
8    Seznam příloh .....	208
9    Seznam obrázků .....	209
10   Seznam tabulek .....	210
11   Seznam grafů.....	213

## Úvod

Tématem a cílem rigorózní práce je v rámci současného trendu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vytvoření a následně aplikace didaktického materiálu - souboru podpůrných pomůcek k výuce anglického jazyka, který je určen žákům se specifickými obtížemi. Sada pomůcek je zpracována s využitím multisenzoriálního přístupu a je určena k podpoře vybraných gramatických struktur cílového jazyka.

Rigorózní práce je rozdělena na dvě části, první, teoretická je členěna do čtyř kapitol, druhá část je zacílena na výzkumné šetření.

První kapitola je věnována aktuálně řešené problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifikován je pojem specifické vývojové poruchy školních dovedností. Obsahem první kapitoly je uvedení legislativních změn, která se týkají zavádění nového systému podpory pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První podkapitola vymezuje pojem komunikace, její funkce a formy nejen z hlediska mezilidské komunikace. Druhá podkapitola je věnována osvojování komunikačních kompetencí v mateřském a cizím jazyce. Zvýšená pozornost při výuce cizích jazyků by měla být zacílena na skupiny ohrožené neúspěšností při osvojování cizího jazyka, kterými jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pak děti se specifickými poruchami učení a narušenou komunikační schopností. U dětí s dyslexií se v rovině poznávacích procesů vyskytují deficity v různých oblastech. Pro osvojování cizího jazyka u žáků s obtížemi je zásadním činitelem motivace a úspěšně zvolená strategie žákovy učení. V období mladšího školního věku je při osvojování cizího jazyka kladen důraz zejména na ústní komunikaci, klíčové kompetence zahrnují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání kompetence k učení a kompetence komunikativní.

Obsah druhé kapitoly je zacílen na mapování vývoje poznávacích procesů a emočního rozvoje dítěte v období mladšího školního věku. Je zde specifikován pojem narušená komunikační schopnost s uvedením základní symptomatické klasifikace užívané v české logopedické praxi od 90. let. Druhá podkapitola specifikuje úroveň komunikačních dovedností při vstupu dítěte do školy. Úroveň osvojení komunikačních kompetencí ovlivňuje celkový průběh vzdělávání dítěte. U žáků s narušenou komunikační schopností se obtíže projevují v oslabené školní výkonnosti a negativním způsobem se promítají do

žákova sebepojetí. Závěrem podkapitoly jsou vymezeny očekávané kompetence a základní cíle výuky cizího jazyka u žáků se specifickými obtížemi.

Třetí kapitola je uvedena několika odbornými definicemi, které se pro označení termínu specifické poruchy učení užívají a zároveň se v pedagogicko-psychologické praxi uplatňují jako zastřešující termín pojmů dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie. První podkapitola je věnována klasifikaci specifických poruch a uvedení projevů jednotlivých obtíží tak, jak je v současné době popisují přední odborníci oboru speciální pedagogika Matějček Z., Pokorná V., Jucovičová D., Žáčková H., Zelinková O., Bartoňová M. aj. Specifické poruchy pozornosti syndromy ADHD/ADD jsou ve druhé podkapitole nahlíženy z hlediska četných projevů poruchy.

Čtvrtá kapitola teoretické části je zacílena na podrobnější vhled týkající se samotné výuky cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při její realizaci je nezbytné vycházet z platného legislativního rámce, jehož součástí jsou Podpůrná opatření s klasifikací pěti stupňů opatření, vypracovaných pro účely zohlednění specifickým potřeb žáků při osvojování učiva, v závislosti na nezbytnosti míry poskytované podpory. Má-li být proces osvojování učiva žáků se specifickými obtížemi efektivní, je třeba hledat alternativní cesty k uplatňování výukových metod i obecných pedagogických zásad. Druhá podkapitola uvádí příklad vhodné metody pro výuku jazyka u žáků se specifickými obtížemi. Změna přístupu ve vzdělávání žáků a odklon od tradičních výukových metod s sebou přináší i jinou strategii hodnocení a klasifikaci. Zásady hodnocení a tolerance u žáků se specifickými poruchami učení jsou obsahem třetí podkapitoly.

Obsahem závěrečné kapitoly s názvem Ověření podpůrného programu je podrobná analýza realizovaného výzkumného šetření, jehož subjektem je výzkumný vzorek dvaceti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v běžné základní škole v režimu individuální integrace.

Ve své rigorózní práci se zabývám aplikací souboru podpůrných pomůcek, který byl vytvořen za účelem snazšího osvojení učiva anglického jazyka u žáků se specifickými obtížemi. Navržená a ve výzkumném šetření ověřovaná sada pomůcek splňuje požadavek multisenzoriálního přístupu, na jehož základě žák přijímá informace cestou, která je u něho nejlépe rozvinuta. V neposlední řadě bylo naším záměrem vytvoření podpůrných prostředků, které by žáky s obtížemi při jazykové výuce motivovaly a aktivizovaly.



## Cíl práce

Cílem této rigorózní práce je v rámci naplnění současného trendu inkluzivního vzdělávání vytvořit a zmapovat využití didaktického materiálu - souboru podpůrných pomůcek, určeného pro podporu osvojování učiva v anglickém jazyce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku a ověřit jeho přínos v praktické výuce. V souvislosti se stanoveným cílem práce byly formulovány následující výzkumné otázky:

- a. V jakých oblastech (osvojení vybraného učiva, motivace, aktivita žáků) a zda vůbec, je soubor podpůrných pomůcek přínosný?
- b. Jaká doporučení vyplývají z ověřovaného souboru podpůrných pomůcek na základě realizovaného výzkumného šetření?
- c. Jaké didaktické pomůcky lze na základě provedeného výzkumu doporučit pro praktickou výuku angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Aktuálně řešená témata

Specifické poruchy učení, či specifické vývojové poruchy školních dovedností, v anglické odborné literatuře užívané termíny „learning disability“ nebo „specific learning difficulties“ patří v současné době k aktuálně řešeným tématům naší výchovně-vzdělávací praxe. Dosud nejednotná česká i zahraniční terminologie souvisí s teoretickými východiský jednotlivých odborníků, kteří na problematiku nahlíží z pohledu svého oboru. Specifické poruchy učení lze považovat za poruchy v jednom nebo více psychických procesech, účastnících se porozumění nebo užívání řeči, v podobě mluvené i psané. Mohou se také projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat (Matějček Z., 1988).

Specifické obtíže se mohou v různých případech projevovat zcela odlišně nebo v kombinaci příznaků, ovlivňují nabývání základních školních dovedností – čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), počítání (dyskalkulie) i motorické dovednosti (dyspraxie), navzdory vyšší rozumové úrovni jedince. Selhávání ve školním výkonu se projevuje v různých podobách v osvojování jazykových dovedností, v písemném a čteném projevu, v pohybových dovednostech, a to zejména v časté kombinaci s průvodními příznaky – hyperaktivitou, impulzivitou a nesoustředěností. Opakované nezdary mohou u žáků s obtížemi vyvolat stavy nepochopení a frustrace. Specifické poruchy učení je třeba odlišit od poruch nespecifických, které mohou být zapříčiněny snížením intelektových schopností, smyslovou vadou, výukovou či výchovnou zanedbaností, nízkým sociálně-kulturním rodinným zázemím či nízkou motivací ke školní práci (Bartoňová M., 2012).

Pojem inkluzivní vzdělávání je v České republice spojen především s ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která vstoupila v platnost v roce 2010. Podle článku 24 této úmluvy, se stát zavazuje k vytvoření inkluzivního vzdělání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Rovný přístup všech žáků ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace a na základě respektování vzdělávacích potřeb každého z nich, je zakotven v §2 Školského zákona přijatého v roce 2004. Inkluzivní vzdělávání poskytuje možnost uspořádání ve škole hlavního vzdělávacího proudu způsobem, který respektuje

individuální odlišnosti žáků a zároveň umožňuje všem žákům příležitost optimálního společného vzdělávání.

Rose, Howley (2007) vnímají současný inkluzivní trend očima běžného učitele. Současnou pedagogickou profesi lze vnímat jako výzvu k analýze vlastního učebního stylu, analýze efektivity volených učebních metod a technik, analýze učebního stylu žáka, v tak rozmanitém prostředí, jakým je prostředí inkluzivní školy. Tento profesionální přístup sebou přináší nutnost celoživotního vzdělávání, doplňování nových oborových poznatků a samozřejmě ochotu aplikovat individuální učební postupy v každodenních výukových situacích.

V České republice je vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení legislativně ošetřeno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005.

Do června 2016, byla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platná vyhláška č.73/2005 Sb.<sup>1</sup> o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška specifikovala: 1. žáky se zdravotním postižením – tělesným, sluchovým, zrakovým, poruchou autistického spektra, vadou řeči, specifickými poruchami učení nebo chování, souběžným postižením více vadami. 2. žáky se zdravotním znevýhodněním - zdravotním oslabením, onemocněním dlouhodobějšího charakteru nebo lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování a vyžadují zohlednění ve výchovně-vzdělávací praxi. 3. žáky se sociálním znevýhodněním – žáky ohrožené sociálně patologickými jevy, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním zázemím, s nařízenou ústavní výchovou, žáky v postavení azylantů nebo osob používající doplňkové ochrany, aj.<sup>2</sup> (Školský zákon, 2004).

Novela školského zákona již zavádí výše uvedenou kategorizaci. Jedná se o novelu č. 82/2015 Sb. Od září 2016 jsou podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

---

<sup>1</sup> Předpis č.73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<sup>2</sup> Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů.

potřebami vymezeny vyhláškou ve znění č. 73 nahrazeny vyhláškou č. 27/2016 Sb.<sup>3</sup> Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Změny od 1. 9. 2016, které uvedla novela č. 82/2015 Sb. se v §16 týkají podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které zohledňují zdravotní stav dětí, žáků nebo studentů přihlíží k sociokulturnímu prostředí, ze kterého přicházejí a zohledňuje jejich životní podmínky Děti, žáci a studenti, kteří jsou podle platné legislativy zařazeni do výše uvedené kategorie, mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů je možné kombinovat. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školního poradenského zařízení, podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze aplikovat pouze s doporučením školského poradenského zařízení.

K podpoře implementace nové právní úpravy byly vytvořeny metodické materiály s názvem Katalogy podpůrných opatření. Tento dokument, tvoří ucelený soubor informací a pojednává o uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory ve vzdělávání – žáků s mentálním postižením nebo žáků s oslabením kognitivního výkonu, žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním, zrakovým postižením nebo oslabeným zrakovým vnímáním, sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání, žáků s poruchou autistického spektra nebo psychickým onemocněním, žáků s narušenou komunikační schopností nebo žáků se sociálním znevýhodněním. Pro výše uvedené žáky je v katalogu podpůrných opatření vypracován soubor doporučení ve vzdělávání, a to v podobě Karty podpůrných opatření.

---

<sup>3</sup> Předpis č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Skutečností zůstává, že v katalogové verzi 2015 není zpracovaná samostatná část pro podporu vzdělávání žáků s poruchami učení a poruchami chování ani žáků mimořádně nadaných.

### **1.1 Rozvoj komunikačních kompetencí v mateřském a cizím jazyce**

Komunikace znamená obecně lidskou schopnost, která je realizována v souvislosti s vytvářením, udržováním a pěstováním mezilidským vztahů. Je nezbytnou podmínkou rozvoje osobnosti, existence mezilidských vztahů a nezbytným předpokladem umožnění komunikačního procesu.

Komunikace (z lat. „communicatio“), s překladem „vespolného účastnění“ znamenající sdílení, přenos, spojování i participaci, a také společenství. Podle některých autorů lze termín „communicare“, tedy činit něco společným, chápat ve smyslu společného sdílení (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

Lze se domnívat, že komunikace probíhá při výměně informací dvou účastníků, které jsme sami přítomni, a to i přesto, že se aktivně nezapojujeme a sdělení není určeno přímo nám. Komunikujeme však i tehdy, když je kontakt zprostředkován technicky prostřednictvím elektronických zařízení, telefonů, e-mailů, rádií, novin, televize (Plaňava, 2005).

Z jiného pohledu nahlíží komunikaci M. Lejska (2003), když přináší medicínský náhled z hlediska sluchu a řeči. Smyslovou komunikaci tak rozděluje na neakustickou zahrnující komunikaci optickou, čichovou, hmatovou a chuťovou. Akustickou komunikací má zmiňovaný autor na mysli zvukové pozadí, verbální (pojmovou) a mimopojmovou komunikaci (obecné zvuky – I. signální soustava). Mimosmyslová komunikace poté zahrnuje např. řízení krevního tlaku, glykemie uvnitř organismu, apod. V souvislosti s verbální komunikací autor hovoří o významu komunikace z hlediska zachování a vývoje lidského rodu, na druhé straně však připouští, že je-li tato specificky lidská činnost z nějakého důvodu znemožněna, jedinec je ohrožen ve své identitě a dochází k narušení jeho seberealizace.

Zvláštním druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická, která se podílí na procesu výchovy a vzdělávání a sleduje pedagogické cíle. V pedagogické praxi se uplatňují všechny druhy komunikace, tj. komunikace verbální, neverbální i komunikace činem. Na její realizaci se podílí učitelé, žáci, popř. také rodiče. Pedagogická komunikace zprostředkovává mezilidské vztahy, postoje a emoce. Její důležitou součástí je poskytnutí

zpětné vazby, která má pro žáka i učitele korekční a informativní význam. Zpětná vazba by měla být jednoznačná a srozumitelná. V opačném případě způsobuje obtíže v komunikaci (Zelinková, 2015).

Ke komunikaci dochází již v prenatálním období života, přičemž dochází k vytváření určitého komunikačního systému, jehož je plod aktivním účastníkem. Verny (1993 viz Vágnerová, 2012) rozlišuje druhy komunikace mezi matkou a plodem. Fyziologická komunikace je zprostředkována placentárním krevním oběhem, ve kterém jsou přenášeny různé látky, např. adrenalin, glukóza, aj. ovlivňující plod, a zároveň vyvolávající určité fyziologické reakce. Smyslová komunikace vychází z přítomnosti četných smyslových podnětů. Prvním komunikačním projevem novorozence vyvolaným změnou prostředí je křik.

Každé dítě si během svého vývoje osvojí tisíce slov. Proces osvojení řeči je umožněn vybudováním tisíců spojení mezi fonologickou, sémantickou a syntaktickou informací. K tomuto složitému ději dochází přibližně mezi devátým a dvanáctým měsícem věku dítěte. Lze hovořit o vytvoření pevného spojení mezi tvarem slova, které dítě slyšelo a věcí či dějem, ke kterému se slovo vztahuje (Chiat, 2000).

Přibližně ve 12 měsících, v období, kdy se děti začínají vyjadřovat pomocí prvních slov, se do popředí stále více dostává snaha po aktivním mluvním projevu. První slova vznikají opakováním slabik a vyjadřují dětská přání, pocity a emoční ladění. Období počátku samostatné řeči se označuje obdobím emocionálně-volním. Podle Sováka (1986) tak dochází k druhé fázi začátku vývoje vlastní řeči označované jako „práh proslovení“.

Období, ve kterém dítě objevuje mluvení jako činnost, často se ptá a napodobuje řeč dospělých, se nazývá obdobím egocentrického stadia vývoje řeči. Období mezi druhým až třetím rokem se označuje jako období rozvoje komunikační řeči, dítě používá řeč především jako prostředek dosahování drobných tužeb. V období kolem třetího roku věku lze v mluvním projevu dítěte zaznamenat abstrakci, neboť slova se stávají všeobecnými pojmy. Období přechodu na druhosignální soustavu lze označit obdobím logických pojmů. Stadium intelektualizace řeči nastupuje přibližně ve čtyřech letech věku dítěte a jeho dalším vývojem a zpřesňováním zamýšleného obsahu sdělení, zdokonalováním gramatických pravidel a rozvojem slovní zásoby, pokračuje až do doby nástupu školní docházky a rozvíjí se dál v celém průběhu života jedince Bytešniková (2007).

## **1.2 Osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Cizí jazyk si mohou lidé osvojit v každé vývojové etapě. Mnohé výzkumy osvojování jazyka a výzkumy lidského mozku podněcují k podpoře osvojování jazyka v co nejranějším věku. Při učení dětí cizímu jazyku má vliv mnoho faktorů. Patří k nim kvalitní přístup učitelů a učebních pomůcek nebo také intenzita a délka kontaktu s jazykem. Rané osvojování cizího jazyka probíhá v komplexní širší podmiňujících faktorů, které dítě obklopují. Lidé v bezprostředním okolí dítěte jako jsou rodiče, ostatní členové rodiny, pedagogové, aj, ovlivňují tento proces stejně jako instituce nebo faktory, které jsou pro dítě sotva postřehnutelné. Prostřednictvím vzdělávacích plánů se již od mateřské školy specifikují komunikační profily a s tím spojený obsah učiva. Od samého začátku doprovázejí proces učení různé testovací a evaluační postupy. Nabídka výuky cizího jazyka, by měla oslovit osobnost dítěte v jeho celkovém rozvoji s přihlédnutím k emočním, tvůrčím, sociálním, kognitivním i jazykovým schopnostem pro komunikační jednání v cizím jazyce. Podle vývojového stupně, na kterém se dítě aktuálně nachází, se lze v procesu osvojování cizího jazyka řídit následujícími doporučeními, např.

- Děti se díky své nepředpojatosti a spontánnosti dokáží pro věc nadchnout a jsou velmi vstřícné vůči hravým aktivitám. Dětské ochoty učit se, zkoumat a absorbovat nové vjemy by se mělo využít k praktickému učení, které je orientováno na mluvní jednání
- Děti potřebují k porozumění konkrétní znázornění, neboť abstraktní obsah chápou až od určitého věku. Pro naplnění radosti z učení a pro úspěch v učení je rozhodující situačně a akčně orientovaná výuka
- Soustředění v dětském věku je jen krátkodobé, proto je vhodné podpořit dobrý výkon dětské paměti hravou formou a dále ho rozvíjet
- Na proces osvojování cizího jazyka u dětí by se mělo pohlížet v co nejužším kontextu s rozvojem mateřského jazyka
- Dítěti je třeba poskytnout dostatek příležitostí k tomu, aby si nově osvojené kompetence vyzkoušelo v sociální interakci, např. s učitelem nebo spolužáky

Chyby je nutné chápat jako vývojové kroky na cestě k osvojení jazyka a vnímat je jako přirozenou součást učebního procesu. Chyby poskytují důležitou informaci o procesu osvojování jazyka a lze jich využívat k další podpoře dítěte

(Goethe - Institut Mnichov, Norimberská doporučení k ranému osvojování cizích jazyků, 2010).

Zvýšená pozornost při výuce cizího jazyka by měla být věnována skupinám ohroženým neúspěšností při osvojování cizího jazyka, kterými jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pak děti se specifickou poruchou učení a narušenou komunikační schopností. Odborníci po celém světě se v současné době shodují, že se u dětí s dyslexií vyskytuje kromě obtíží ve čtení a psaní mnoho abnormalit na úrovni poznávacích procesů. Poznávací (kognitivní) procesy se u každého dítěte se specifickými obtížemi vyvíjejí odlišně, objevují se větší či menší odchylky (deficity) od normálního vývoje nervové soustavy. Značná variabilita deficitů způsobuje celou škálu projevů poruchy. V rovině poznávacích procesů se objevují deficity v různých oblastech: fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání, kombinace uvedených deficitů. Při bližší specifikaci se deficity ve vývoji mateřského a cizího jazyka projevují

a) Foneticko-fonologická rovina

Na této úrovni je zajišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností. Nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní.

b) Morfologické procesy

Žák nedokáže poznat známé slovo jako součást nového, neznámého, vnímat jednotlivá slova ve slovech složených.

c) Syntakticko-gramatická

Zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky. Žák obtížně rozlišuje slovní druhy a nezvládá stavbu souvětí.

d) Sémantická rovina

Sémantické procesy zajišťují vybavení obsahu slov. V cizím jazyce žák nově osvojené slovo nesprávně překládá do mateřského jazyka (Zelinková, 2015).

Žáčková, Jucovičová (2000) konstatují, že žáci s dyslexií mají obtíže se čtením textu a celkově s učením touto cestou, např. při čtení slovní zásoby. Žáci s dysortografií mají obtíže ve sluchovém vnímání a následně se v psaném textu dopouštějí specifických chyb. Oběma typům poruchy činí obtíže slova, která se jinak píšou a jinak vyslovují.



Proces dekodování je v anglickém jazyce podstatně náročnější než v českém jazyce, zejména v důsledku netransparentní foném – grafémové reprezentace. Žák s dyslexií slova obtížně dekoduje a rozlišuje jednotlivé hlásky, narušená je schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj. Čím více obtíží se projeví v mateřském jazyce, tím je větší pravděpodobnost výskytu obtíží v osvojení znalostí cizího jazyka. V případě dyslexie se projevy vyskytují v různých kombinacích a na různých stupních závažnosti. Deficity ve vývoji fonemického sluchu se při výuce cizího jazyka projevují vynechávkou, přidáním, přesmykáním písmen, skládáním slov z písmen a hlásek při čtení a psaní, obtížemi v identifikaci hlásek ve slově (obtíže souvisí se sluchovou analýzou a syntézou). Při čtení i psaní žák s oslabeným fonemickým sluchem není schopen rozlišit hlásky, které tvoří slovo nebo z daných hlásek slovo vytvořit. Obtíže se projeví v osvojování nové slovní zásoby i gramatiky. Při psaní může žák části slov vynechávat. Deficit ve vývoji fonemického sluchu je v anglosaských zemích považován za hlavní příčiny poruchy čtení a psaní (Zelinková, 2006).

Odborníci se ve výzkumném šetření zaměřili na zjišťování úrovně čtenářských dovedností, a to v pěti různých evropských jazycích – finštině, maďarštině, dánštině, portugalštině a francouzštině. Centrem pozornosti výzkumu byl vliv fonologického uvědomování, paměti, slovní zásoby, rychlého pojmenování a neverbální inteligence na úroveň čtenářského výkonu. Analytickou jednotku výzkumného šetření tvořilo 1265 žáků 2. ročníků základních škol. Výsledky výzkumu odhalily, že hlavním faktorem ovlivňujícím úroveň čtenářského výkonu je fonologické uvědomování phonological awareness. Výzkum prokázal zhoršené výsledky kvality čtenářského výkonu v jazycích s nižší transparentností, jakým je např. anglický jazyk. Vliv rychlého jmenování prvků na úroveň čtenářského výkonu a dekodování řeči se prokázalo jako méně podstatný činitel v uvedené problematice. Většina prediktorů čtenářského výkonu byla u žáků analytické jednotky přibližně konstantní (Ziegler, Psychological Science, 2010).

Úroveň čtenářských aktivit významnou měrou ovlivňuje kvalitu zrakového vnímání. Deficit ve vývoji zrakového vnímání postihuje zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci, vedení očních pohybů, rozlišování figura – pozadí, apod. Deficity v této oblasti ovlivňují úroveň čtení slovní zásoby na úrovni slova a zejména delších textů. Nižší úroveň vývoje zrakového vnímání se projevuje chybami v rozlišování písmen, chybnou orientací

na stránce pracovních materiálů, atd. Častým projevem jedinců s dyslexií je nesprávné chaotické vedení očních pohybů (Zelinková, 2006).

J. Jošt (2011) konstatuje, že oční pohyby při čtení zahrnují dvě úrovně čtenářských aktivit:

1. Oční pohyby jsou ovládnány vyššími duševními jevy, např. jazykovým zpracováním textu, pochopením jinotaje, úsudkem čtenáře hledajícího souvislosti.
2. Oční pohyby jsou řízeny z nižších úrovní, vizuálních a senzori-motorických. Lze uvést např. rozpoznání jednoho písmene od druhého, identifikaci hranic mezi slovy, určení délky slov, aj. Se zrakovou pamětí částečně souvisí schopnost orientovat se.

Žáci s obtížemi vyžadují delší čas na automatizaci nových poznatků a mnohonásobné opakování s využitím pomůcek. Nedostatek automatizace v osvojování nových výrazů a gramatických struktur ve spojení se slabou pracovní pamětí a omezeným soustředěním, vede k chybám na úrovni ústního i písemného projevu. Častými projevy je snížená schopnost rychlého jmenování prvků, písmen, barev, předmětů na obrázcích. Deficity v oblasti řeči a jazyka se u žáků s obtížemi projevují zejména artikulační neobratností. Mluvený projev je těžkopádný a namáhavý, přičemž izolované hlásky jsou vyslovovány správně. Artikulační neobratnost, která postihuje výslovnost slov obtížného hláskového seskupení, ovlivňuje i výslovnost cizího jazyka. Snížený jazykový cit se v mateřském jazyce odráží nedostatečným zvládnutím gramatických pravidel. Následně se pak obtíže přenášejí do výuky gramatiky cizího jazyka. Na studium cizího jazyka má přímý vliv úroveň kódování (převedení informace do psané nebo mluvené formy prostřednictvím řeči a psaní) a dekodování (získávání informací z psaných nebo mluvených zdrojů nasloucháním a čtením). Obtíže v osvojování jazykových dovedností činí také nezvládnutá časová orientace, která se projevuje v chybách v časování sloves. Rychlost prováděných operací je u žáků s poruchou zpomalená, žák potřebuje více času k pochopení úkolu a taktéž k jeho provedení. Žák není schopen vykonávat současně několik úkolů najednou a vybavit si informace z různých oblastí. V důsledku oslabené dlouhodobé paměti se v cizím jazyce stále dokola učí např. dny v týdnu (Zelinková 2006).

Proti zjednodušování celé problematiky se názorově staví němečtí a rakouští odborníci zabývající se problematikou specifických poruch. Graichen (viz Vágnerová 2012, s. 95,96) kritizuje diagnostiku založenou na pouhém výčtu jednotlivých projevů poruchy a přichází s požadavkem důsledné diferenciaci a současně integrovanou teoretickou koncepcí, ve které požaduje zpracovávat jednotlivé obtíže v rámci teoretického konceptu s názvem „*deficity dílčích funkcí*“. Ve svých myšlenkách vychází z Vygotského a Luriji a aplikuje Lurijův koncept „*funkčního systému*“. Neuropsychologický funkční systém lze ve stručnosti charakterizovat jako souhrn psychických funkcí rozvíjejících se v interakci jedince s okolním prostředím. V současné době je předním odborníkem v problematice specifických poruch učení Brigitte Sindelarová vycházející ve své metodologii z poznatků vývojové a kognitivní psychologie.

Sindelarová (viz Pokorná, 2010) představuje tři úrovně vývoje vnímání. Na prvním stupni vývoje vnímání dítě přijímá informace prostřednictvím různých smyslů. V další modální rovině úrovně vnímání dochází ke schopnosti spojování informací na úrovni různých modalit. Ve školní praxi je tento stupeň realizován např. spojením tvaru písmene s jeho názvem. Třetí rovina vývoje vnímání spočívá ve schopnosti dítěte zaznamenat pořadí aktivit a opětovně si je uvědomit. Tato rovina vnímání zahrnuje očekávání následků, schopnost vědomého plánování činnosti, apod. Sindelarová (2007) upozorňuje na naléhavost rozpoznání obtíží již v předškolním věku dítěte.

Sindelarová (2007) konstatuje, že podstatou včasné diagnostiky je stanovení úrovně „*dílčích funkcí*“, na základě kterých se rozvíjí paměť, vnímání, myšlení, řeč, příjem a zpracování nově přijatých informací. Poruchy učení a chování lze považovat za následek jejich nedostatečného nebo nerovnoměrného rozvoje.

Sindelarová (2007) přirovnává vývoj myšlení a učení k rozvětvenému stromu. Kořeny s kmenem symbolizují základní schopnosti. Ty jsou vedeny kmenem vzhůru a rozvětvují se dále do jednotlivých velkých a malých větví. Větve jsou zásobárnou zkušeností, které si dítě doposud osvojilo a zároveň staví základ schopnostem jako např. příjmu, zpracování a zapamatování veškeré dětské zkušenosti. Koruna stromu symbolizuje schopnosti jako je řeč a osvojení základních školních dovedností. V průběhu růstu a vývoje stromu koruna košatí a dosahuje plné velikosti. Celkově harmonický vzrůst stromu vypovídá o počátcích jeho růstu, o době tvoření kořenů a vývinu kmene,

neboť plné rozvinutí schopností a dovedností každého jedince závisí na předpokladech k rozvoji již v raném dětství.

Užitím příměru stromu jako signifikátoru optimálního vývoje v raném dětství přichází první těžká zkouška košatosti koruny s počátkem osvojování cizího jazyka. Studium jazyků je pro žáky se specifickými obtížemi problematické. Důležitou roli v tomto procesu sehrává osobnost učitele. Ten dokáže žáky mladšího školního věku vhodně motivovat a hravou formou probudit zájem o celoživotní učení daného předmětu. Využitím aktivizačních metod učitel podněcuje žáky ke komunikaci a zároveň účelně zvolenou strategií zprostředkuje vzdělávací obsah určený k jeho osvojení (Zelinková, 2011).

Zásadní roli sehrává motivace a úspěšně zvolená strategie žákova učení. Osobnost pedagoga, jeho schopnost empatie, kreativity a ochoty hledat nové a správně zvolené metody výuky, vedou u žáka k osvojení alespoň základních konverzačních dovedností. Nespornou výhodou je dobrá znalost cizího jazyka alespoň jedním z rodičů. Při rozhodování výběru jazyka je bezesporu důležité zohlednit typ dyslexie. Méně obtíží v anglickém jazyce budou mít žáci s levohemisférovým typem dyslexie (žáci, kteří čtou na základě porozumění obsahu textu, domýšlí slova, apod.), zatímco pravoemisféroví dyslektici (čtení probíhá na základě percepčně-prostorových strategií, žáci setrvávají na úrovni počátečního čtení a slabikují) ovládnou pravděpodobně lépe německý jazyk (Bartoňová, 2012).

Osvojování cizích jazyků pomáhá v současném světě snižovat jazykové bariéry a přispívá ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, při dalším studiu i v budoucím pracovním uplatnění. Znalost jazyků umožňuje seznamovat se s odlišnými kulturními tradicemi i odlišnostmi ve způsobu života jiných lidí. Požadavky na vzdělávání v cizím jazyce formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky popisující různé úrovně ovládnutí cizího jazyka.

Učivo obsažené v učebních osnovách anglického jazyka pro 1. stupeň základní školy vede k dosažení úrovně A1 (dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).

Tuto úroveň lze ve stručnosti vymezit následovně

1. Žák je schopen osvojení pravidel v běžných každodenních situacích.

2. Žák je schopen jednoduchých sdělení v oblastech každodenního života na téma bydlení, rodina, škola, nakupování, příroda, počasí, jídlo, aktivity, aj.
3. Žák rozumí krátkým textům psaným v jednoduché angličtině, která obsahuje jednoduché věty a základní časy.
4. Žák si osvojí základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního pravopisu, věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě (RVP ZV, 2013).

Důraz je v tomto období kladen zejména na ústní komunikaci a vytváření základu (především ve fonetice a syntaxi) pro další osvojování cizího jazyka. Cílem je také rozvoj jazykového povědomí ve vztahu k mateřskému a případně dalším jazykům<sup>4</sup>. Očekávané výstupy vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru CIZÍ JAZYK je na 1. stupni rozdělen na 1. a 2. období<sup>5</sup> (RVP ZV, 2013).

Důležitými dokumenty, které specifikují vzdělávací standardy pro školní kurikulum, jsou Bílá kniha a Rámcové a Školní vzdělávací programy, jejichž součástí jsou klíčové kompetence zahrnující kompetence k učení a kompetence komunikativní.

#### Klíčové kompetence

1. Kompetence k učení – Žák vybírá a užívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
2. Kompetence komunikativní – Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě využívá ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společenského dění (RVP ZV, 2013).

V letech 2007 a 2008 bylo realizováno výzkumné šetření, jehož předmětem činnosti byli také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný záměr s názvem „Speciální vzdělávací potřeby v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ byl zacílen na integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy, s důrazem na postupnou implementaci Rámcového vzdělávacího

<sup>4</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR) předpokládá vzdělávání v cizím jazyce k dosažení úrovně A2, vzdělávání v dalším cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1- na úrovni základního vzdělávání.

<sup>5</sup> Dle RVP ZV, 2013 se označením 1.období specifikuje 1. a 2. ročník, 2. období zahrnuje 3.-5. ročník 1. stupně základní školy.

programu pro základní vzdělávání a výuku podle školních vzdělávacích programů (ŠVP). Cílem výzkumu byla analýza sociálních determinantů cílové skupiny žáků v České republice ve srovnání s výsledky výzkumů v zahraničí. Předmětem zájmu výzkumného šetření byl legislativní rámec školní integrace, podpora žáků se specifickými obtížemi v běžné škole, kurikulum, diferencované kurikulum, přizpůsobování vzdělávacích cílů, organizace a obsah vzdělávání, využívání inovativních metod, postoje rodičů k inkluzi/integraci aj. Předmětem zkoumání byla mj. i vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace. Poznatky získané na základě výzkumného šetření budou využity pro úpravu kurikula a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Realizované výzkumné šetření má následně přispět ke změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Klenková, Vítková, 2008).

Při výuce žáků s obtížemi je nezbytné si uvědomit cíl osvojovaných znalostí. V základním vzdělávání je to zejména rozvoj jazykových dovedností žáka, čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, mluvení a psaní. Základním cílem v počáteční etapě osvojování cizího jazyka je účastnit se komunikace, u žáků s obtížemi i za předpokladu chybovosti. Předmět anglický jazyk je povinným předmětem v České republice od 3. ročníku základní školy, mnohé školy začínají s jeho výukou již v 1. ročnících. Vzhledem k převážně konverzační formě počátků výuky a celkově vlídnému přístupu učitelů k dětem s obtížemi, nepůsobí cizí jazyk v počátcích výuky větší komplikace.

Zelinková (2015) předkládá pedagogům k zamyšlení následující otázky, jejichž odpovědi by měly být samozřejmou reflexí každodenní učitelské praxe nejen ve výuce žáků se SPU:

- Porozuměl žák správně mé otázce?
- Podněcovala má otázka k přemýšlení nebo vyžadovala pouze jednoslovnou pamětnou reprodukci?
- Umějí se žáci ptát? Pokud ne, co je příčinou a jak mohu pomoci?
- Jakým způsobem a v jakém učivu mohu vést žáky ke zvládnání takového umění jakým je kladení otázek?
- Dokáží si žáci vzájemně naslouchat a respektovat hovořícího spolužáka?
- Mají žáci dostatek příležitostí pro osvojování komunikačních dovedností?
- Umožňují pravidla komunikace spolupráci mezi žáky?

- Nemá komunikace rušivý charakter?
- Vedou pravidla ke slušnému a ohleduplnému chování?

Metodici cizích jazyků postupně zpracovávají doporučení pro výuku žáků se specifickými obtížemi, která vycházejí převážně ze zkušeností s výukou těchto jazyků jako mateřských. Počáteční výuka cizího jazyka by měla podle Zelinkové (2015) vycházet z těchto obecných principů:

- Hodiny je možno od samého počátku vést v cizím jazyce.
- Prezentace jazyka by měla od samého počátku probíhat ve smysluplném kontextu.
- Výuka by měla být vedena multisenzoricky se zapojením všech smyslů, spojením komunikace s fyzickou aktivitou.
- Ve všech aktivitách dbát na systematické vytváření výslovnostních návyků.
- Zpočátku upřednostňovat mluvenou podobu jazyka, se psanou podobou seznamovat žáky postupně, pro počátky pravopisu využívat převážně hravé formy práce.
- Komunikační dovednosti rozvíjet v interakci nikoli v samostatné produkci.
- Všechny jazykové jevy, i pravopisné ihned zapojovat do komunikačního kontextu.
- Vytvářet přirozené komunikační situace (hraní rolí, realizace projektů).
- Obezřetně opravovat chyby, hlavním kritériem je srozumitelnost nikoli bezchybnost.
- Opatrné a přísně funkční využívání příkladů, vždy v kontextovém zapojení.
- Zadávání diferencovaných úkolů s důrazem na sebehodnocení.
- Omezení nebo úplné vyloučení ústního a písemného zkoušení před spolužáky.
- Základem klasifikace je průběžné hodnocení.
- Každému žákovi je třeba najít optimální učební styl.

## Shrnutí

V této části práce byla představena klíčová teoretická východiska pro realizovaný výzkum, který bude blíže představen v další části práce.

V současné době je v České republice zaváděn nový systém podpory pro vzdělávání dětí, žáků a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Změny se týkají zavádění pěti stupňů pedagogické podpory. K podpoře implementace nové právní úpravy jsou určeny Katalogy podpůrných opatření.

Komunikace je nezbytnou podmínkou existence lidského rodu, je považována za nejvýznamnější lidskou schopnost umožňující lidem proces socializace a možnost vytváření mezilidských vztahů. Komunikaci je možno specifikovat podle různých kritérií a z pohledu mnoha vědních oborů.

U dětí s dyslexií se v rovině poznávacích procesů vyskytují větší a menší odchylky (deficity) v různých oblastech – fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v oblasti paměti, deficity v oblasti časového uspořádání i kombinace deficitů. Odborníci na problematiku poruch učení požadují v rámci diagnostického procesu nahlížet specifické obtíže v rámci komplexního teoretického konceptu s názvem „deficity dílčích funkcí“. Deficity ve vývoji mateřského a cizího jazyka se projevují na úrovni foneticko-fonologické roviny, morfologických procesů, syntakticko-gramatické roviny a sémantické roviny. Důležitým předpokladem v procesu osvojování cizího jazyka u žáků s obtížemi je vysoká úroveň motivace žáka a úspěšně zvolená strategie žákova učení.

Požadavky na vzdělávání v cizím jazyce formulované v RVP ZV vychází ze Společného evropského rámce pro jazyky popisující různé úrovně osvojení. Učivo obsažené v učebních osnovách anglického jazyka pro 1. stupeň vede k dosažení úrovně A1, ve které je kladen důraz zejména na praktické užívání jazyka. Součástí vzdělávacích programů jsou klíčové kompetence, které jsou v osvojování cizího jazyka žáků mladšího školního věku zaměřené především na kompetence komunikativní. Běžnou součástí učitelské profese je systematická reflexe vlastní činnosti. Počáteční výuka cizího jazyka rozvíjí především komunikační dovednosti žáků.



## **2 Komunikační kompetence žáků s narušenou komunikační schopností**

### **2.1 Vývoj poznávacích procesů a emoční vývoj žáků mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku je vývojovou etapou mezi šestým až desátým, či jedenáctým rokem života. Vstupem do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte, hlavní činností se stává učení. Hravá činnost ustupuje do pozadí, dítě se musí podřizovat autoritě učitele a mění se jeho celkový denní režim i sociální role. Zvýšená fyzická i psychická zátěž tohoto období s sebou přináší nutnost pohotové adaptace. Předpokladem bezproblémového zahájení školní docházky je stav školní zralosti a všeobecně vstřícný a shovívavý přístup učitelů. Většina dětí se s nástupem do školy vyrovnává bez větších obtíží, přesto kladou současné vzrůstající požadavky školy na psychiku dítěte nemalé nároky.

Vstupem do školy se významně mění především poznávací procesy dítěte. Vnímání se opírá o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů a také o bohatší zkušenost dítěte. Vnímání je základem pro školní práci, ve které se stále častěji začíná uplatňovat analýza. Schopnost rozlišovat různé podněty se stále vyvíjí, žáci zatím přesně nerozlišují rozdíly v délce, hmotnosti, či rychlosti pohybu. Probíhá vývoj diferenciací při vnímání prostoru a času. Na počátku etapy mladšího školního věku nemá žák ještě vytvořenou konstantu tvaru ani velikosti. Školní práce klade značné nároky především na pozornost dítěte. Žák už nevystačí s bezděčnou pozorností, musí stále ve větší míře uplatňovat záměrnou pozornost. V prvním ročníku je pozornost do značné míry ovlivňována citovými stavy a novými zkušenostmi. Procesy vzruchu převládají nad procesy útlumu, žák přenáší snadno pozornost od učení na vedlejší činnost. Představy se stále vyznačují značnou konkrétností a živostí. Ve školní praxi mají představy pro žáka značný význam, neboť mu nahrazují pojmy. Jejich rozmanitost je ovlivněna fantazií. Ta žákovi umožňuje představy kombinovat a přetvářet. Typickým rysem fantazie v tomto období je určitá živelnost. Fantazie úzce souvisí s rozvojem tvořivosti. Rychlý vývoj řeči podporuje paměť. V období mladšího školního věku je již krátkodobá a dlouhodobá paměť stabilnější. Dítě dokáže podstatně lépe reprodukovat naučenou látku a vzestup v tomto směru je značný. S přibývajícím věkem dochází také k posunu od mechanického zapamatování k logickému (Trpišovská, 1998).

Piaget (2014) označuje období mladšího školního věku obdobím konkrétních logických operací, při kterých lze spatřovat propojení reality se základními zákony logického uvažování. Podle slov autora aplikace konkrétních operací dosahují u dětí vrcholu ve věku od sedmi až osmi do jedenácti až dvanácti let. Po dvanáctém roce se žák dostává k abstraktním formálním operacím, úroveň myšlení se již ztotožňuje s myšlením dospělých.

Trpišovská (1998) konstatuje, že pro rozvoj myšlení poskytuje škola svým systematickým působením mnoho podnětů. Velký význam má zejména utváření pojmů, ke kterému v tomto období dochází stejně tak jako zpřesňování jejich obsahu a rozsahu. Dítě je již schopné decentrace, neboť nebere v úvahu jen osobní význam a prospěch. Poznání se stává komplexnější a přesnější. Chápání časových a prostorových vztahů se zpřesňuje, orientace v čase souvisí s organizací školního života. Dítě rozlišuje délku trvání vyučovací hodiny, osvojuje si číselné symboly a používá hodin k měření času. Pronikání do časových pojmů, které jsou mimo dosah vlastní zkušenosti, je zatím obtížné. Tyto pojmy začíná dítě chápat až s rozvojem abstraktního myšlení, tedy po dvanáctém roce věku. Spolu s rozvojem myšlení se rozvíjí i řeč. Řeč je předpokladem úspěšného učení. V období školního věku výrazně vzrůstá slovní zásoba, roste délka a složitost vět, celá větná stavba i osvojení gramatických pravidel se dostávají na vyšší úroveň. Řeč je nevyhnutelnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení. V sociálních vztazích dítěte dominuje osobnost učitele, jehož autorita je zejména v počátcích školní docházky obdivována a respektována. S nástupem samostatného kritického myšlení autorita učitele postupně klesá, rozvíjí se dále vztahy se spolužáky a dochází k diferenciaci sociálních vztahů a rolí. Pro dítě je v tomto období důležité pozitivní hodnocení a akceptování jeho osobnosti učitelem i vrstevníky (Trpišovská, 1998).

City žáka postupně ztrácí expresivní emoční charakter malého dítěte. Žák již do určité míry dokáže svoje city kontrolovat a regulovat. Na rozdíl od předškolního období žák mladšího školního věku pochopí, že může své city před okolím skrývat a narůstá schopnost emočního porozumění ostatních žáků. Stále více se v tomto období rozvíjejí city estetické a intelektuální. Žák se rozvíjí také v oblasti morálních hodnot. Podle J. Piageta má dítě brzy po začátku školního věku autonomní morálku. Dítě již samo usuzuje, zda určité jednání považuje za správné, či nesprávné, bez ohledu na autoritu dospělého. Teprve v jedenácti, dvanácti letech věku proniká většina dětí do podstaty

mravního hodnocení, když přihlíží i k motivům jednání. Dítě ve svém uvažování zohledňuje situaci, bere v úvahu vnější i vnitřní podmínky. Sebepojetí a sebehodnocení se stává v tomto období uvědomělejší. Kořeny je třeba hledat již v samém počátku života, ve kterém dítě kolem třetího roku věku používalo slůvko „já“ a mluvilo o sobě v první osobě. V předškolním věku dítě tomuto „já“ připisuje diferencované vlastnosti. Vlastní uvědomělé sebehodnocení se plně rozvíjí až ve školním věku (Langmeier, Krejčířová 2006).

Jak uvádí Čačka (2000) se vzrůstajícími požadavky školy, dítě postupně opouští výrazně živou fantazii předškolního věku, která nebyla dosud spoutaná logickými a racionálními myšlenkami. Lze tedy souhlasit s myšlenkou autora, že zásadními psychologickými procesy tohoto období jsou racionálně-kognitivní a imaginativně-emotivní funkce. S nástupem do školy je dítě nuceno čelit novým úkolům a povinnostem, které musí zvládnout, osvojuje si nové sociální role, mravní normy i soužití s vrstevníky. Podle autora je nejdůležitější kompetencí mladšího školního věku učení a sociální učení. Z hlediska charakteru jednotlivých kognitivních funkcí se autor ve své monografii blíže věnuje pozornosti, která je u raného školáka spíše bezděčná, s krátkodobým udržením záměrné pozornosti. Ve věku šesti až sedmi let se školák dokáže soustředit pouze 10-12 min., osmi a devítileté děti 15-20 min. Aktivního soustředění po dobu 25-30 min. lze dosáhnout u deseti až dvanáctiletých školáků. V období mladšího školního věku se myšlenkové operace stávají logickými s výraznou oporou o přetrvávající názor. Myšlenkové operace spolu s pamětí se podle slov autora ve věku osmi až deseti let věku zdvojnásobí.

Allen, Marotz (2005) mapují vývoj jedince z hlediska vývoje řeči, motorického, percepčně-kognitivního a osobnostně-sociálního vývoje. Allen, Marotz (2005) označují období mladšího školního věku fází vývojové integrace, při které dochází k utřídování a propojování nejrůznějších vývojových dovedností. Tím je umožněno plnění náročnějších a složitějších úkolů. Pro raného školáka je nejsložitějším percepčním úkolem naučit se číst, hra je z hlediska kognitivního vývoje v tomto období nadále považována za nejdůležitější činnost. Ve věku šesti let je úroveň pozornosti značně kolísavá, postupně se však délka schopnosti udržet pozornost zvyšuje. V tomto věku děti stále věří v nadpřirozené síly, jevy a magičnost. Postupně se vylepšuje vnímání v časových a prostorových vztazích. Díky prohlubujícím se školním znalostem lze

zaznamenat porozumění „zachování množství“. Dítě se již vyjadřuje přesněji, používá způsob mluvy dospělých, vymýšlí si pohádky, samo také „vlastní příběhy“ sepisuje. Ve věku osmi let se zajímá o názory druhých, zajímá ho, co dělají druzí lidé. Podle slov autorů lze zaznamenat vzrůstající sběratelskou činnost, zejména výměnný obchod s kamarády. Dítě rádo pomáhá a ujímá se plnění různých úkolů. V kresbě lze zaznamenat realističtější perspektivistické uvažování.

Allen, Marotz (2005) se podobně jako na psychický vývoj zaměřují na vývoj dítěte z hlediska sociálních aktivit. Dítě je v šesti letech stále velmi sebestředné, což se projevuje zejména v prosazování vlastních zájmů. Chování k hračkám, kamarádům, rodičům je stále majetnické, i když je v některých situacích schopen se rozdělit. Sedmileté dítě těší pochvala dospělým, i když to není navenek zásadně patrné. Kamarádství je pro něj důležité, začíná převažovat tendence výběru kamarádů a to zejména stejného věku. Osmileté dítě již začíná morálně vyzávat, chápe morální postoje a přejímá je za své.

## **2.2 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole**

Předmětem zkoumání oboru logopedie je pojem narušená komunikační schopnost, v anglosaské terminologii lze využít termíny „communicative disorders“, „communication disorders“, „communicative disability“. Při jejím definování vychází Lechta (2003, s. 17) ve své definici z komunikačního záměru jedince: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“*

Při její specifikaci je třeba vycházet z holistického pojetí NKS, sledovat proces komunikace v celém jeho rozsahu a zaměřit se na všechny jazykové roviny: foneticko-fonologickou (zvukovou), morfologicko-syntaktickou (gramatickou), lexikálně-sémantickou (obsahovou) i pragmatickou (oblast sociální aplikace). Z hlediska formy interindividuální komunikace se logoped zaměřuje na verbální i neverbální (tedy mluvenou i grafickou) formu. Komunikační proces může být narušen z hlediska exprese (mluvy) i imprese (porozumění). Toto narušení může být trvalé nebo přechodné. NKS se projeví jako vada řeči, v případě, že je postižení vrozené nebo získané během života, poté lze uvést termín porucha řeči. Z hlediska příznaků mohou obtíže v celkovém klinickém obraze dominovat nebo být příznakem jiného dominujícího onemocnění, narušení či postižení tzv. symptomatické poruchy řeči. Narušená komunikační schopnost se u jedince

odráží ve sféře symbolických procesů ve zvukové či nezvukové dimenzi, může se také projevit v oblasti nesymbolických procesů, opět ve zvukové i nezvukové dimenzi. NKS se může současně odrážet i v několika dimenzích zároveň. Práh interference NKS je vysoce individuální, ovlivněn četnými subjektivními a objektivními faktory (Lechta, 2003).

Podle Klenkové (viz Škodová, 2003) je velmi obtížné nalézt výstižnou definici NKS, vzhledem k jistým lingvistickým zvláštěnostem (např. odlišné výslovnosti vibrant, nosového zabarvení, jiného tempa mluvy) v odlišných jazycích. Při vymezení normality, tj. určení zda se jedná o normální stav či patologii, je třeba zohlednit jazykové prostředí jedince, jeho vzdělání a jiné aspekty. V dětském věku je podle autorky nutno zohlednit určitá období, která kladou na rozvoj dětské řeči nemalé nároky. Některé komunikační projevy lze považovat za fyziologické a v procesu vývoje zrání dítěte lze očekávat jejich úplné vymizení.

Bytešnicková (2012, s.28) považuje tyto fáze vývoje za „kritické mezníky vývoje řeči“ (šestý až osmý měsíc života, období kolem třetího roku života, doba nástupu do mateřské školy, období zahájení školní docházky) a upozorňuje na nutnost podchycení možných obtíží v procesu komunikace. Za narušenou komunikační schopnost v dětském věku nelze považovat následující fyziologické projevy:

- Fyziologická neplynulost (dysfluence);
- Fyziologický dysgramatismus;
- Fyziologická dyslalie.

Etiologie narušené komunikační schopnosti je variabilní. Při jejím dělení lze s časového hlediska uvést příčiny vznikající v období prenatálním (období vývoje embrya a plodu), perinatálním (v průběhu porodu) a postnatálním (vznikající po narození). Z lokalizačního hlediska lze jako nejčastější příčinu uvést genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části (fatické poruchy), poškození efektorů. Lze uvést i důsledky nevhodného, nepodněného sociálního prostředí, které může zapříčinit např. opoždění v řečovém vývoji dítěte (Klenková, 2006).

## Klasifikace narušené komunikační schopnosti

V české logopedické praxi je od 90. let 20. stol. využívána symptomatická klasifikace, podle které lze na základě výskytu obtíží komunikačních schopností zařadit do jedné z deseti základních kategorií NKS, přičemž kritériem tohoto vřazení je manifestace dominantního symptomu:

1. *Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie).*
2. *Získaná orgánová nemluvnost (afázie).*
3. *Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus).*
4. *Narušení zvuku řeči.*
5. *Narušení fluence (plynulosti) řeči (balbuties, tumultus sermonis).*
6. *Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie).*
7. *Narušení grafické stránky řeči.*
8. *Symptomatické poruchy řeči.*
9. *Poruchy hlasu.*
10. *Kombinované vady a poruchy (Lechta, 2003, s. 53).*

Komunikační kompetence znamená „*schopnost využívání jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel*“ (Kocurová, 2002, s. 90).

Úroveň dosažených komunikačních kompetencí dítěte při vstupu do základní školy úzce souvisí s kvalitou jeho motorického vývoje (hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika) s kvalitou zrakového a sluchového vnímání i úrovní jeho sociálních kompetencí. Úroveň komunikačních schopností dítěte ovlivňuje celkový průběh vzdělávání. Schopnost fonematické diferenciacce se utváří asi do šesti let věku dítěte a její kvalita je v úzkém vztahu s kvalitou výslovnosti. Při vstupu dítěte do školy by měla být foneticko-fonologická rovina jazyka vyzrálá, tj. bez deficitu v oblasti fonematické diferenciacce a to především u sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek a slabik di-ti-ni/dy-ty-ny. Pro výuku čtení a psaní je důležité dosažení určité kvality sluchové analýzy a syntézy. Zhoršení kvality sluchové analýzy se při výuce čtení projevuje obtížemi ve spojování písmen do slabik a slabik do slov. Dítě obtíže ve čtení často kompenzuje tzv. náhradními technikami, slabiky si

nejprve předřikává nebo čte části slov opakovaně za sebou. Vadná technika čtení dítě vyčerpává a porozumění čteného je na nízké úrovni. V psaném projevu se deficitní sluchové analýzy a syntézy projevují v obtížích s rozlišením hranice slov v písmu, vynechávkami slabik i celých slov, dochází k záměně písmen a celkově výkonostně snížené úrovni při psaní. Školní výkonnost dítěte ovlivňuje kvalita sluchové paměti, schopnosti vnímání a reprodukce rytmu. Sluchová paměť je nezbytná k zapamatování informací, instrukcí či reprodukci textu. Vnímání rytmu ovlivňuje schopnost dítěte rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky ve slově, dělení slov na slabiky, ale i chápání číselných řad v matematice. Do kvality čteného i psaného textu se promítá i úroveň výslovnosti (Bendová, 2011).

Bendová (2011) uvádí, že s omezením ve foneticko-fonologické rovině jazyka se ve školní praxi setkáváme u dětí s ADHD, dětí s rizikem specifických poruch učení, u dětí s mentálním postižením, u dětí s poruchou autistického spektra, u dětí s diagnózou dětské mozkové obrny, u dětí s vývojovou dysfázií a také u dětí s kombinací vad řeči. Narušením lexikálně-semantické roviny jazyka lze zaznamenat u dětí s vývojovou dysfázií či poruchami autistického spektra. Obtíže se projevují omezeným rozsahem slovní zásoby dítěte, sníženou úrovní verbální pohotovosti a obratnosti, obtížemi s formulací myšlenek, s použitím obsahově správných slov či obtížemi v porozumění řeči. Narušení morfologicko-syntaktické roviny jazyka se v oblasti gramatiky projevuje sníženým jazykovým citem, problematickým užíváním slov v gramaticky správném tvaru, dítě chybí v aplikaci gramatických pravidel do písemné podoby. Tyto obtíže se týkají dětí s vývojovou dysfázií, dětí s mentálním postižením, poruchami autistického spektra nebo u dětí s těžkým sluchovým postižením. Narušení pragmatické roviny jazyka se v komunikačních schopnostech dítěte projevují sníženým mluvním apetitem, omezenou schopností vyjadřování, které může vyústit narušením sociálních vztahů. Jedná se především o děti s diagnózou vývojová dysfázie, mutismus, balbuties, tumultus sermonis, děti s mentálním postižením s poruchou autistického spektra, ale i děti se sluchovým a zrakovým postižením.

V současné české logopedické praxi je vývojová dysfázie pojata jako specificky narušený vývoj řeči projevující se sníženou schopností až neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když jsou podmínky pro rozvoj řeči přiměřené. Současní odborníci je označují jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. U vývojové

dysfázie se setkáváme s předpokladem, že příčinou je difuzní postižení centrální nervové soustavy. Porucha se projevuje mnohými symptomy, objevuje se nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Typickým příznakem je opožděný vývoj řeči. Obtíže v řeči zasahují hloubkovou i povrchovou strukturu. Vnější příznaky se projevují jako patlavost, projev může být i zcela nesrozumitelný (Škodová, Jedlička, 2003).

V jazykových dovednostech dětí s vývojovou dysfázií se ve výukové praxi lze setkat s obtížemi v následujících oblastech:

- narušení sluchového vnímání v oblasti fonetické a fonologické realizace hlásek;
- oblast syntaktického spojování do větných celků;
- narušení ve schopnosti řazení pořadí slabik ve slovech;
- nesrozumitelnost či snížená srozumitelnost řeči pro okolí;
- narušená oblast percepce distinktivních rysů a schopnost fonematické diferenciacce;
- neschopnost či sníženou schopnost udržet dějovou linii;
- neschopnost či sníženou schopnost rozpoznání klíčových slov k pochopení smyslu sdělení;
- poruchy krátkodobé paměti;
- malá aktivní slovní zásobu;
- výskyt dyslexie, dyspraxie;
- nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, úroveň verbální složky, je mnohem nižší než odpovídá úrovni intelektu a kalendářnímu věku dítěte;
- narušení zrakového vnímání se odráží mj. v kresbě;
- narušení hmatových a rytmických podnětů a signálů;
- poruchy jemné motoriky a lateralizace (Lejska viz Klenková, 2006).

Řečový projev jedince s vývojovou dysfázií je po obsahové stránce velmi chudý s malou slovní zásobou. V mluveném projevu užívá dítě stereotypní věty. Vyjadřovací schopnosti lze považovat za značně omezené. V oblasti gramatiky často chybuje ve skloňování a časování. Dítě nezvládne dát po předložce správný pád, plete si vidy sloves, zapomíná užívaz zvrtná zájmena, nesprávně je tvořen minulý čas. Větná stavba je velmi jednoduchá s neobratnou stavbou a přeházeným slovosledem. Charakteristickým znakem,



který by mohl upozorňovat na riziko vývojové dysfázie u malého dítěte je okolnost, že dítě dokáže téměř všechny hlásky jako přírodní zvuky vyslovit správně, ale dát je do slov nezvládne (Kutálková, 2009).

## Shrnutí

Období mladšího školního věku je vývojovou etapou, která je svým počátkem spjata se vstupem dítěte do školy. Předpokladem bezproblémového zahájení školní docházky je stav školní zralosti zahrnující způsobilost dítěte zvládat fyzickou, psychickou a sociální zátěž. Významní odborníci na problematiku specifikují období mladšího školního věku z různých hledisek. Langmeier a Krejčířová se zaměřují na emoční vývoj žáka, rozvoj sebepojetí a sebehodnocení. Piaget ve své teorii morálního vývoje předkládá teorii zvnitřnění autonomní morálky, ve které dítě již samo rozlišuje správnost či nesprávnost určitého chování. Nejdůležitější kompetencí mladšího školního věku je podle Čačky učení a sociální učení.

Allen, Marotz se zaměřují na psychický vývoj a vývoj z hlediska sociálních aktivit dítěte. Specifikují období mladšího školního věku fází vývojové integrace, ve které dochází ke třídění a propojování nejrůznějších informací. Trpišovská se zaměřuje na poznávací procesy žáka, zásadní význam pro psychický rozvoj osobnosti připisuje pozitivnímu hodnocení.

Klíčové kompetence představují dovednosti žáků potřebné pro různé oblasti osobního a společenského života. Hodnocení úrovně komunikačních kompetencí dítěte při vstupu do školy nelze provádět bez hodnocení úrovně motorického vývoje, zhodnocení kvality zrakového a sluchového vnímání i úrovně sociálních kompetencí.

Mnozí přední odborníci, zabývající se narušenou komunikační schopností se shodují na předpokladu, že narušená komunikační schopnost a poruchy učení spolu úzce souvisí. Současný trend inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje zejména od učitelů prvního stupně základních škol nutnost získání základního povědomí o vadách řeči, které se u dětí ve školní praxi mohou vyskytovat. Zpravidla se jedná o dyslalii, vývojovou dysfázii, mutismus, tumultus sermonis, balbuties, aj. U dětí s narušenou komunikační schopností se projevy poruchy přenáší do všech jazykových rovin komunikačního procesu.

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči představuje jednu z nejkomplicovanějších forem narušené komunikační schopnosti. Děti s vývojovou dysfázií vyžadují specifický přístup zohledňující jejich individuální projevy.

### 3 Specifické poruchy učení

Dovednost čtení a psaní se v našich kulturních podmínkách staly nedílnou součástí každodenního života a jsou nutnou podmínkou výbavy kultivovaného člověka. Naučit se tyto schopnosti lze považovat za lidskou potřebu, která je v naší kultuře nedílnou součástí rozvoje komunikačních kompetencí každého jedince. Na úrovni osvojení čtení a psaní je závislá úspěšnost žáka po celou dobu jeho vzdělávání. Jedním z faktorů, které komplikují nabývání čtenářských dovedností jsou specifické poruchy učení.

Projekt ELDEL, na němž se podílelo sedm partnerských univerzit z pěti států západní a střední Evropy, se na problematiku rizika dyslexie blíže zaměřil. Do rozsáhlého projektu se zapojila i Česká republika. Cílem výzkumného šetření s názvem Rizikové faktory ve vývoji gramotnosti, byla realizace testování dětí předškolního věku, které byly zařazeny do skupin s rizikovými faktory pro rozvoj gramotnosti. Projekt byl zacílen na nalezení odlišností vývojových charakteristik v předškolním období u rizikových skupin. Na základě těchto odlišností se výzkumníci pokusili specifikovat prediktory budoucích obtíží již v předškolním věku, tedy v době před nástupem do školy. Smyslem stanovení prediktorů by mohlo být vytipování dětí s riziky obtíží a zahájení včasné intervence (Kucharská, 2014).

Marie Kocurová (2002) realizovala v České republice jiný rozsáhlý výzkum, ve kterém zjišťovala úroveň komunikačních kompetencí dětí se specifickými poruchami učení. Závěry výzkumného šetření vykazují u žáků se specifickými obtížemi komplikace v následujících oblastech:

- Děti se SPU (experimentální skupina) používaly k získávání pozornosti častěji nevhodné postupy (stálé opakování jména dospělé osoby, rušení pokřikováním, atd).
- O komunikaci projevovaly děti se SPU celkově menší zájem, nedokázaly si říci o pomoc, musely být k mluvení opakovaně vedeny (raději pasivně čekaly a komunikovaly spíše neverbálně, používaly také různé negativní způsoby chování (převládala nazlobenost, pasivita, byla zaznamenána frustrace).
- V porovnání s kontrolní skupinou se děti se SPU méně ptaly za účelem získání informací.

- Interakce a konverzace dětí se SPU byla problematická (dokázaly se méně častěji vyjádřit, konverzace často končila nezájmem).
- Obtíže byly zaznamenány v základních formách společenského styku (neodpověděly na pozdrav, pouze koukaly).
- Děti se SPU byly při pojmenování předmětů méně úspěšné.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že se obtíže žáků se specifickými poruchami učení neomezují pouze na obtíže ve čtení, psaní a počítání, ale zásadním způsobem zasahují do průběhu celého života. Nižší komunikační kompetence přetrvávají často až do dospělosti.

V české pedagogické a psychologické literatuře se lze setkat s několika odlišnými termíny pro označení specifických poruch učení, např. vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy. Anglická literatura užívá pojmy *specific learning difficulties* nebo *learning disability*. Jmenované termíny jsou uváděny jako zastřešující označení pro pojmy dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Dosud stále nejednotnou terminologií českou i zahraniční lze u jedinců se SPU zdůvodnit výskytem odlišných a mnohočetných symptomů u každého z nich. Problematika dyslexie je v současné době zkoumána z pohledu mnoha vědních oborů, např. pedagogického, psychologického, psychiatrického, lingvistického, neurologického, apod. (Pokorná, 2010).

Oficiální definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací na konferenci v Dallasu, USA, 4.4.1968 „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti*“ (Matějček, 1974, s. 21).

Psychologicky orientovanou definici uvádí J. Langmeier, Z. Matějček (1960) „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1974, s. 29).

Četné výzkumy specifických poruch učení přinášely pro tuto oblast různé definice, které byly odrazem postojů a přístupů jednotlivých odborníků. Matějček (1988, s. 25) uvádí

rozšířenou definici SPU skupiny odborníků Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti, vydanou v roce 1980:

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“.*

Definice Mezinárodní dyslektické asociace a Národního institutu zdraví a vývoje dítěte v USA, z roku 2002 uvádí, že: *„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekávan“* (Matějček, 2006, s. 8). Výše uvedená definice vychází z obtíží anglicky mluvících školáků, kteří mají s hláskováním mnohem větší potíže než české děti.

V angloamerické literatuře se opakovaně uvádí termíny nedostatečná schopnost fonologického zpracování a obtíže při dekodování slov. Český jazyk má vysokou konzistenci mezi grafickou a fonetickou stránkou. Nelze proto všechny zahraniční poznatky aplikovat do praxe a užívat je jako východiska dalších teorií (Zelinková, 2015).

Ve speciálně pedagogické praxi Spojeného Království platí, že pedagogové, zejména pedagogičtí psychologové, upřednostňují termín specifické poruchy učení, zatímco kliničtí lékaři a odborníci zaměstnaní v dobrovolných organizacích pojem dyslexie. Rozdílnost použitého označení pramení z odlišného nazírání problematiky.

Ve Spojeném Království jsou pojmy dyslexie a specifické poruchy učení často používány synonymně, ačkoliv podle mnohých odborníků lze pojem SPU nazírat jako zastřešující pojem, který je aplikovatelný na celou škálu vzdělávacích obtíží, přičemž dyslexii lze označit jako jednu z jejich variant. Jak uvádí BDA (British Dyslexia Association), dyslexie je porucha učení, která má vliv na rozvoj osobní gramotnosti, zejména ovlivňuje osvojení jazykových dovedností. Je pravděpodobné, že se porucha vyskytuje již při samém narození jedince a zároveň ovlivňuje jeho celý budoucí život. Je charakterizována

obtížemi ve fonologickém zpracování, rychlém pojmenování, pracovní paměti, rychlosti zpracování a automatizací dovedností, které se neshodují s jinými kognitivními (poznávacími) schopnostmi jedince. Žáka s dyslexií je obtížné vyučovat běžnými výukovými metodami, ale lze využít vhodně zvolené intervenční postupy, včetně využití moderních informačních technologií a propracovaným systémem odborného poradenství BDA Teachernet, 2009 (viz Riddick B., 2010).

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou na základě 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazeny do skupin poruch psychického vývoje. Klasifikují základní diagnózy:

- „F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*
- F 81.0 Specifická porucha čtení*
- F 81.1 Specifická porucha psaní*
- F 81.2 Specifická porucha počítání*
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností*
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností*
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná*
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce*
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy“*

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize Duševní poruchy a poruchy chování 1992 viz Zelinková, 2015, s. 11, 12).

Specifické vývojové poruchy mají svá specifika v etiologii, příčinách vzniku i ve svých projevech. Poruchy jsou vždy vrozené s neznámou či nepříliš jasnou etiologií vznikající v prenatalní, perinatální či raně postnatální době života jedince. Poruchy jsou do jisté míry ovlivňovány dědičností, případně kombinací dědičnosti a výše uvedenými faktory. Etiologie poruchy je dávana do souvislosti s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, s neurohumorální činností mozku, či s poruchami vývoje jedince. Lze konstatovat, že obtíže jsou způsobeny vnitřními činiteli. Dalším specifikem problematiky je výrazný nepoměr mezi podávaným výkonem dítěte a jeho schopnostmi,

přičemž intelektové schopnosti dětí jsou specifikovány jako průměrné až nadprůměrné. Narušení se manifestuje ve funkcích potřebných k osvojování čtení, psaní a počítání. Narušeny jsou funkce percepční (porucha je ve smyslovém vnímání), funkce kognitivní (např. pozornost, paměť, myšlení, řeč), funkce motorické (porucha jemné, hrubé motoriky ruky, očních pohybů a mluvidel), porucha senzomotorických funkcí (propojení percepčních, kognitivních a motorických funkcí). Z důvodu narušení funkce centrální soustavy se specifické poruchy učení označují jako funkční poruchy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Bartoňová (2012) se shoduje s pojetím O. Kučery a jeho uváděnými neurotickými příčinami dyslexie, když sleduje paralelu v psychoanalytickém přístupu, který vychází z předpokladu, že dyslektické obtíže jsou pojímány jako porucha komunikace. Narušení vztahu mezi dítětem a prostředím lze vysledovat již v raném dětství a to za předpokladu absence pevné citové vazby a nevhodné situace pro rozvoj řeči. Přirozenou reakcí je narušení schopnosti komunikace, opožděný vývoj řeči, adaptační obtíže, používání slov, jejichž obsahu dítě plně nerozumí. Ve školní výuce, zejména při zvládnutí čtení a psaní dítě nechápe smysl vět.

Bartoňová (2012) konstatuje, že specifické poruchy učení jsou v současné době aktuálním tématem odborníků mnoha vědních oborů. Do popředí se dostává otázka péče a podpory jedinců v období docházky 2. stupně základní školy, střední školy a dospělosti. Záměrem je nalézt optimální přístup také k výuce cizích jazyků. Vzhledem k četnému výskytu jedinců s obtížemi (2-4% z celkové populace) se problematika stále více dostává do povědomí laické veřejnosti. Značný důraz je kladen na včasnou diagnostiku a poskytnutí reedukační podpory a péče, na jejímž základě je možno zabránit negativním vlivům specifických obtíží při dalším vzdělávání a v profesním uplatnění.

V zájmu současné pedagogiky a psychologie je nezbytné časně rozpoznání obtíží a poskytnutí včasné rané intervence. Bartoňová (2012) upozorňuje na naléhavost odklonu od čistě technické stránky nápravné péče ve smyslu administrativních opatření a rozvoje nápravných metod a programů k většímu zviditelnění emocionálních a sociálních problémů, které pro jedince z obtíží vyplývají. Tímto komplexním nazíráním osobnosti se zohledněním všech faktorů, které jej mohou ovlivnit, lze dosáhnout celkově úspěšnějších výsledků.

Mezi přední české odborníky zabývající se problematikou poruch učení lze uvést autory Z. Matějčka (1995), O. Zelinkovou (2006, 2008, 2015), V. Pokornou (2010), D. Jucovičovou, H. Žáčkovou (2000, 2014).

### **3.1 Projevy a klasifikace specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání. Současně se vyskytují další obtíže, např. poruchy řeči, obtíže v koncentraci, percepční a motorické poruchy. Ve školní praxi činí opakované obtíže porozumění textům či pokynům učitele, žák není schopen přiměřeně reagovat a nezvládá plnit běžné úkoly. V praktické výuce i v běžném životě lze uvedené projevy zaměnit za žakovu nepozornost, či lenivost. Do jisté míry jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch postihující chování dítěte, jeho citový vývoj a celkovou socializaci. V oblasti chování se dítě často uchyluje k negativním kompenzacím (regresivní chování v podobě „šáskování“, vykřikování, nevhodné slovní projevy, atd.) Pokud se dítěti nedostává odborná intervence, zaostává ve vědomostech, vytvářejí se nesprávné pracovní návyky, manifestují se nepříznivé následky v chování. Snížené sebepojetí může vyústit v negativní vztah ke škole a v budoucnu vést k asociálním formám chování (Zelinková, 2015).

Bartoňová (2012) konstatuje, že specifické obtíže se neomezují pouze na školní prostředí, nýbrž zasahují i širší sociální prostředí, ve kterém jedinec žije. Neúspěch ve škole se odráží nejen v jedincově sebepojetí, ale ovlivňuje také vztahy k druhým lidem. Lze konstatovat, že specifické obtíže netvoří jednu stejnorodou skupinu. Projevy obtíží lze zaznamenat v celé širší oblasti školní práce, jako např. v jazykových či matematických dovednostech, v motorických dovednostech, v neposlední řadě se obtíže odráží v sociálních vztazích. Autorka dále uvádí, že žáci s poruchami učení nejsou často schopni vyhovět požadavkům učitele v důsledku nepochopení pokynům či neschopnosti rychle a adekvátně reagovat. Následkem čtených nedorozumění se u jedince dostávají pocity osobního selhání, frustrace a úzkosti. Úroveň školní práce je často ovlivněna dalšími dílčími obtížemi, které lze označit jako průvodní jevy (nesoustředěnost, hyperaktivitu, impulzivitu a jiné příznaky). Zmiňovaná autorka upozorňuje na nutnost odlišení od nespecifických poruch, které se běžně vyskytují a jsou zapříčiněny např. sníženým rozumovým nadáním, smyslovým postižením, nepodnětným prostředím, odlišným jazykovým prostředím rodiny, slabou motivací ke školní práci, neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, v důsledku zdravotních problémů.



Miles a Miles, 1999 (viz Riddick B., 2010) uvádí následující situace, které mohou být možnými indikátory dyslexie u dětí v mladším školním věku:

- Záměna pravolevé orientace;
- obtíže s výslovností delších slov;
- obtíže v odčítání;
- obtíže s názvy měsíců v roce;
- obtíže se záměnou písmen „b“ a „d“;
- obtíže s výbavností číslic;
- výskyt obtíží v rodině.

Miles a Miles 1999, (viz Riddick B., 2010) však zdůrazňují, že žák s dyslexií nemusí vykazovat všechny obtíže, stejně tak jako intaktní žák může vykazovat některé z uvedených obtíží.

Na základě stanovení obtíží jedince, lze vycházet z typologie obecné definice specifických poruch a projevy specifických obtíží klasifikovat následovně:

1. Dyslexie porucha osvojování čtenářských dovedností.
2. Dysgrafie porucha osvojování psaní.
3. Dysortografie porucha osvojování pravopisu.
4. Dyskalkulie porucha osvojování matematických dovedností.
5. Dyspinxie specifická porucha kreslení.
6. Dysmúzie specifická porucha hudebnosti.
7. Dyspraxie specifická porucha schopnosti vykonávat složitější úkony (Zelinková, 2015).

Dysmúzie, dyspraxie a dyspinxie jsou specifické pouze pro české prostředí. V kontextu této práce bude pozornost zaměřena na první tři uváděné poruchy - dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

## **Dyslexie**

Termín dyslexie vzešel pravděpodobně z výzkumů německého neurologa R. Berlina, když popisoval dyslexii jako zvláštní formu slovní slepoty. Toto označení se stalo původním názvem pro ztrátu schopnosti číst. Vývojová forma poruchy byla označena

jako vývojová slovní slepota. Označením jednostranná neschopnost naučit se číst a psát pochází z roku 1904, z výzkumů A. Heverocho (Matějček, 1995).

Langmeier, Matějček (1960) hovoří o vývojové dyslexii jako o „*specifickém defektu čtení*“, který je podmíněn nedostatkem některých primárních schopností důležitých pro učení „*Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1988, s. 21). Autor o dyslexii hovoří jako o specifické poruše funkčního systému čtení, která patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka.

S tímto zařazením souhlasí i Vágnerová (2012), když v souvislosti s dyslexií hovoří o souhrnném označení narušení čtenářských dovedností různého stupně. Jako typický znak poruchy udává autorka obtíže s dekodováním textu ve smyslu chybného či nápadně pomalého tempa a potížemi s porozuměním čteného textu.

Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současné době podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit, tedy obtíže s dekodováním slov, rozlišováním jednotlivých hlásek, narušenou schopností hláskové syntézy, fonologickou manipulací, automatizací fonetických dovedností aj.). Proces dekodování je v anglickém jazyce daleko náročnější než v českém jazyce, zejména v důsledku foném – grafémové reprezentace. Další příčinou obtíží se uvádí vizuální deficit – obtíže ve zrakovém rozlišování, např. rozlišování figura a pozadí, vnímání barev, identifikace písmen, apod. Spolupodílí se i schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem. Často se vyskytuje i porucha pravolevé a prostorové orientace. Deficity bývají někdy i ve zrakové paměti. Obtíže se mohou vyskytovat i v oblasti motoriky očních pohybů a v senzomotorické oblasti (např. vizuomotorické). Dalšími příčinami jsou deficity v oblasti automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů v procesu čtení, deficity v oblasti paměti a v oblasti jazyka a řeči. Důležitým faktorem je lateralizace a spolupráce mozkových hemisfér. Zhoršujícím faktorem bývá porucha pozornosti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí, že dyslexie je projevem obtíží ve čtenářských dovednostech. Čtení je pomalé, namáhavé, neplynulé, s menší chybovostí (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak příliš rychlé s velkým množstvím chyb (tzv. levohemisférové čtení). U pravohemisférového čtení je využívána především pravá mozková hemisféra, levá hemisféra není dostatečně aktivována. Dítě při čtení setrvává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou specifické pro pravou hemisféru (vnímání

zvuků, jednotlivých hlásek, rozlišování tvarů, apod.) U levohemisférového čtení je více využívána levá mozková hemisféra, pravohemisférové funkce u dětí s tímto typem dyslexie jsou nedostatečné. Důsledkem je výskyt obtíží ve větné intonaci, děti s obtížemi nedokáží efektivně hospodařit s dechem. Čtení je monotónní s výskytem četných specifických chyb:

- obtíže se záměnou písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze);
- obtíže s přesmykováním slabik (tzv. kinetické inverze);
- vynechávky písmen, slabik, slov, vět;
- vynechávky diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití;
- domýšlení koncovek slov.

Bartoňová (2012) charakterizuje dyslexii jako specifickou poruchu čtení projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Obtíže se projevují v narušení práce se slovy, ve vyjadřování písemným projevem a ve zpracování psané řeči. Ve školním prostředí žák obtížně rozpoznává písmena a dopouští se také chyb v jejich zapamatování, zejména písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j) a v rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p).

Zelinková (2015) klasifikuje projevy dyslexie z hlediska znaků správného čtenářského výkonu: Rychlost – žák písmena luští, hláskuje, nezvykle dlouho slabikuje nebo čte zbrkle a slova si domýšlí. V některých případech čte žák přiměřeně rychle, ale obsahu čteného neporozumí. I v tomto případě se jedná o známku u poruchy. Chybovost – nejčastěji se porucha manifestuje v záměně tvarově podobných písmen (b-d-p), či zvukově podobných (t-d) i zcela nepodobných písmen.

Zelinková (2015) upozorňuje na možné záměny písmen, které se vyskytují jako přirozený průvodní jev počátečního nácviku čtení. Technika čtení – při nácviku čtení analyticko-syntetickou metodou je podle slov autorky důležité se vyvarovat technice tzv. dvojího čtení (žák čte slovo potichu po hláskách, poté jej vysloví nahlas). Porozumění - je syntézou správnosti předchozích parametrů, tedy hbitého a rychlého dekódování, syntézy písmen ve slovech a odhalení jejich významu. Uvedené parametry mohou vykazovat narušení v různé intenzitě i možných kombinacích.

## Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu zejména psaní. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu. Podkladem poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, někdy i v kombinaci s hrubou motorikou. Narušená je i automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Hlavní příčinu obtíží spatřují autorky Jucovičová, Žáčková v literatuře Neklidné a nesoustředěné dítě<sup>6</sup> v neukončeném vývoji symetrického tonického šijového reflexu. Spolupodílí se i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, paměti, představitivosti, pozornosti a smyslu pro rytmus. Narušení se může manifestovat v převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby. Obtíže vznikají i při problémech v lateralizaci (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Nejproblematictější bývá typ zkřížené lateralitě, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Jucovičová, Žáčková (2009) konstatují, že zkřížená lateralita má dopad jak na oblast percepce, tak na oblast zpracování informace v centrální nervové soustavě i na převedení informace do výkonu. Proces zpracování informace je tak delší, složitější a snadněji dochází k chybám. Zkřížená lateralita se u dětí projeví celkově pomalejším tempem (nejen při psaní), písmo i úprava mají sníženou kvalitu. Drobné svalstvo rukou u dětí je nezpevněné, svalové napětí je naopak zvýšené. Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty.

Jucovičová, Žáčková (2009) uvádí, že příčinou dysgrafických obtíží je funkční porucha motorických drah vedoucí signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu. Obtíže ve školní práci se u dětí s dysgrafií projeví problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen. Komplikace způsobuje převod tiskacích písmen na psací, zachování správných tvarů, velikosti a celkové souměrnosti písmen. Chyby lze zaznamenat v návaznosti jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, zachování směru psaní a správného sklonu. Objevují se obtíže s dodržováním správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, s dodržováním stejných mezer mezi slovy či stanovením hranic slov. Uvedené obtíže lze zaznamenat i při nesprávném držení psací potřeby. V důsledku nesprávného úchopu se snižuje kvalita písma, psaní jako činnost je pomalé, ruka je rychleji unavitelná. Obtíže při psaní mívají

---

<sup>6</sup> Jucovičová, D, Žáčková, H. (2007) Máte neklidné a nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele.

děti i v důsledku neuvolněného zápěstí. V některých případech se vyskytuje písmo rychlé až překotné. Narušena bývá jeho rytmicita. Psaní jako akt je neplynulé a trhané.

V písemném projevu tak v důsledku poruchy vznikají specifické i nespecifické chyby, např. vynechávky písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, vynechávky diakritických znamének nebo jejich nesprávné umístění. Dítě chybí v gramatických jevech. Psací úkon děti vyčerpává natolik, že již nejsou schopny aplikovat gramatická pravidla a zdůvodňovat pravopisné jevy. V ústním ověřování znalostí či ve cvičeních v podobě doplňování, jsou děti s poruchou většinou úspěšnější a v menší míře se vyskytují přepisy písmen, škrtnání a jiné žakovy opravy. U některých žáků se dysgrafie manifestuje pouze v procesu psaní. Často se porucha přenáší i do jiných forem grafického projevu, např. do geometrie. V matematice ovlivňuje dysgrafie nesprávný zápis číslic nebo čísel, dítě s dysgrafií po sobě často písmo nedokáže přečíst (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Bartoňová M. (2012) specifikuje dysgrafii jako poruchu psaní postihující grafickou stránku písemného projevu. Porucha se manifestuje zejména v celkové úpravě psaného slova či textu, v jeho čitelnosti a ve schopnosti osvojování jednotlivých písmen. Žák často chybí v záměně tvarově podobných písmen, píše s námahou a pomalu. Častým průvodním jevem je nedodržení lineatury a vadné držení psacího náčiní. Psací výkon je pro žáka mimořádně namáhavý, zdlouhavý a náročný na udržení pozornosti. Uvedené projevy se odrážejí ve školní práci a přinášejí obtíže také v jazykových předmětech. Žák se často dopouští velkého množství chyb v časově limitovaných úkolech, není schopen současného psaní a oprav napsaného textu, problematické je udržení horizontální roviny písma. Slova jsou často psána foneticky.

Zelinková (2008, 2015) spatřuje písmo žáka s dyslexií jako příliš malé, velké či obtížně čitelné. Písemný projev je neupravený s častým škrtnáním a přepisem. V důsledku nedostatečné automatizace a nejistoty při vybavování slov, lze někdy vysledovat psaní písmen z druhé části slov. Žák si obtížně pamatuje tvary písmen. V nižších ročnících se objevují příliš velká písmena, zatímco ve vyšších ročnících často přetrvávají obtíže s jejich nápodobou

## Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Podkladem poruchy je oslabení fonemického sluchu. Narušena je schopnost sluchové diferenciaci. Dítě s tímto typem poruchy obtížně rozlišuje jednotlivé zvuky, výšku, délku a hloubku tónů a dále i jednotlivé hlásky, slabiky, slova a věty. Ve školní praxi dítě chybí v úkolech zaměřených na sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou orientaci i sluchovou paměť, obtížně reprodukuje rytmus. Důsledkem uvedených obtíží je snížený jazykový cit. Narušení lze zaznamenat i v dalších oblastech, např. ve zrakovém vnímání zejména ve schopnosti zrakové analýzy a syntézy, zrakové diferenciaci a zrakové paměti. Obtíže se vyskytují v oblasti intermodalit (integraci jednotlivých smyslových vjemů) a to i přesto, že jednotlivé percepční oblasti nevykazují výraznější oslabení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zelinková (2015) charakterizuje dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, která se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb, jakými je rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, záměna hlásek a slov zvukově podobných, vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabik a nedodržování hranic slov v písemném projevu.

Zelinková (2015) uvádí, že uvedené chyby jsou způsobeny zejména deficitem v oblasti fonemického sluchu. Výskyt chyb je zřejmý i z jiných příčin, např. nesprávné výslovnosti či poruch grafomotoriky. Kromě výše uvedených problematických oblastí lze na základě zkušeností pedagogů a rodičů vysledovat obtíže v osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Příčiny lze spatřovat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Spolupůsobícím negativním faktorem je nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (pracovní paměť, proces automatizace, rychlé vybavování prvků, apod.). Žák s oslabeným jazykovým citem je schopen vyjmenovat pádové otázky, či vyjmenovaná slova, ale v konečném důsledku nedokáže určit pád podstatného jména nebo není schopen přiřadit slova příbuzná.

Shodný pohled na problematiku dysortografických projevů uvádí Bartoňová (2012). Specifická porucha pravopisu se vyskytuje velmi často ve spojení s dyslexií. Porucha se týká tzv. specifických dysortografických jevů, záměn písmen tvarově podobných v písemném projevu, vynechávek, inverzí, zkomolenin, chyb z artikulační neobratnosti, nesprávného umístění nebo vynechávek vyznačení délky samohlásek a chyb v měkčení.

Negativním důsledkem narušeného procesu aplikace gramatických pravidel je např. neovládání krátkých limitovaných úkolů (desetiminutovek, diktátů), obtížné osvojování cizího jazyka, obtížné rozlišování některých grafických symbolů nebo záměna pořadí písmen při psaní.

Jucovičová, Žáčková (2008) konstatují, že v některých případech lze zařadit i gramatické chyby v písemném projevu mezi specifické. Je tomu tak v případě, že dítě jednotlivá gramatická pravidla ovládá, v ústním projevu je dokáže aplikovat správně, a přesto se chyby v písemném projevu vyskytují.

Jucovičová, Žáčková (2008) upozorňují na důležitost spolehlivého odlišení chybovosti z důvodu neznalosti učiva a zjištění případné disproporce v ústním a písemném výkonu. V případě, že dítě neovládá učivo ani v ústním projevu, působí nejistě, z důvodu bezradnosti pouze tipuje, gramatické jevy zdůvodňuje neochotně a v pomalém tempu, nelze gramatické chyby, kterých se dopouští považovat za specifické. V důsledku specifického logopedického nálezu se u dětí s dysortografií často vyskytuje komolení slov. Dítě se dopouští specifických asimilací (slabik di/ti/ni/dy/ty/ny, sykavkových asimilací š/č/ž/s/c/z), vyskytuje se specifická artikulační neobratnost. Chyby se přenáší i do písemného projevu. Uvedené řečové obtíže se často vyskytují u dětí s ADHD a ADD.

### **3.2 Specifické poruchy pozornosti a jejich projevy**

V souvislosti s poruchami učení se v posledních desetiletích pedagogové zajímají i o poruchy chování. Je zřejmé, že výše jmenované oblasti nelze řešit odděleně a je třeba se zajímat o jejich příčiny, projevy a možnosti nápravy.

Do skupiny specifických poruch chování se řadí syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) nebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Lze konstatovat, že děti, vykazující poruchu chování, která se často manifestuje v kombinaci s poruchou učení, často disponují průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. Syndrom poruchy pozornosti vzniká většinou na základě drobného, minimálního poškození centrální nervové soustavy v době prenatalní, perinatální nebo časně postnatální. Přidružuje se vliv genetických dispozic, neboť v anamnézách dětí s obtížemi lze často zaznamenat obdobné potíže u někoho v rodině. V etiopatogenezi poruchy hrají častou roli biochemické změny (je uváděn zejména vliv neurotransmiterů). Drobná porucha centrální nervové soustavy má za následek jisté odlišnosti ve změnách chování a

jednání jedince s poruchou. Projevy obtíží jsou většinou vrozené a dítě není schopno příznaky poruch ovlivnit. S postupným dozráváním centrální nervové soustavy, v průběhu života jedince, se intenzita projevů a dopady poruchy zmírňují (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Zajímavý pohled na etiopatogenezi syndromu ADHD přináší Marilyn Wedge, USA (viz Učitelké noviny, 2014, s. 12), když srovnává přístup frankofonních zemí a Spojených států. Francouzští psychiatři vnímají syndrom ADHD jako medicínskou poruchu, za níž stojí situační a psychosociální příčiny. Namísto léčby obtíží s pozorností a chováním medikamenty, je pozornost odborníků zacílena na psychoterapii a rodinné poradenství. Francouzský psychosociální přístup také zohledňuje fakt, že se chování některých dětí zhoršuje po konzumaci potravin s umělými barvivy, alergeny, či konzervanty. Ve Spojených státech je naopak syndrom ADHD považován za biologickou poruchu s biologickými příčinami. Jeho preferovanou léčbou je medikace (biologická léčba s užitím psychostimulačních léků Ritalin a Adderall). Striktní zaměření na farmaceutickou léčbu ve Spojených státech vede odborníky k tomu, aby vliv stravy na projevy poruchy zůstal upozaděn. Rozdílnost přístupu k syndromu ADHD ve výše uvedených zemích dokladuje Marilyn Wedge přibližným číselným odhadem následovně: *„Minimálně 9% dětí školního věku bylo ve Spojených státech diagnostikováno ADHD a bere na ni léky. Ve Francii je podíl dětí s touto diagnózou a farmaceuticky léčených menší než 0,5%“*.

Jucovičová, Žáčková (2007) konstatují, že příznaky poruchy lze vysledovat již u malých dětí v období kojeneckého věku. Děti s hyperaktivitou vykazují větší nepravidelnosti biorytmu (ve dne spí, v noci se budí), jsou neklidnější, plačtivější a špatně usínají. V období batolete bývají děti pohyblivější, vydrží dlouho bez spánku a obtížně se soustředí na herní aktivity. Časté afektivní výbuchy spojené s negativistickým projevem jsou důsledkem jedinci nízké frustrační tolerance. U dětí s uvedenou poruchou se často vyskytuje opožděný vývoj řeči a nerovnoměrný růst (některou vývojovou fází jedinec s hyperaktivitou „přeskočí“, v některých projevech vývoj „předbíhá“). Nerovnoměrný vývoj, hyperaktivita nebo hypoaktivita, zvýšená živost a afektivita bývají důvodem k odkladu školní docházky, případně zdrojem problémů již na jejím počátku. Dítě má problémy se sebeobsluhou, některé činnosti odmítá, obtížně vnímá a soustředí se, vyskytují se poruchy řeči.



Dítě s uvedenými obtížemi je vystaveno velkému psychickému tlaku a náročným situacím, se kterými se často nedokáže vyrovnat. Dítě reaguje neadekvátně a po svém, snaží se problémům vyhnout. Zejména se jedná o únik do nemoci, vyskytují se bolesti hlavy, nevolnost. V období staršího školního věku může dítě utíkat z domova uchýlovat se k asociálním činnostem. Některé děti reagují regresivním chováním a snaží se na sebe upoutat pozornost, tím způsobem, že se chovají jako děti vývojově mladší. Ve školní praxi se lze setkat s reakcí popření neúspěchu. Dítě má tendenci známky „zlehčovat“, „bere je na lehkou váhu“. Jiným častým způsobem reakce dítěte s poruchou je poutání pozornosti nevhodným způsobem. Svoje neúspěchy dítě kompenzuje nevhodnou formou chování, např. v podobě „vykřikování“, „šiškování“, „vytahování se“. Některé děti řeší svůj neúspěch slovním napadáním nebo fyzickým útokem (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Pro výchovu a vzdělávání dětí s poruchou chování předkládají Jucovičová, Žáčková (2007) inspirativní přístupy a zásady. Především je dětem s poruchou chování třeba vytvořit klidné a stabilní domácí prostředí. Láskyplný přístup rodičů souvisí se zavedením jasného a pro dítě srozumitelného řádu, který mu „nastavením mantinelů“ poskytne dostatek jistoty a bezpečí. Více než u jiných dětí je důležité sjednotit nejen výchovný přístup obou rodičů, nýbrž i sjednotit přístup rodičů a učitelů k dítěti ve školní praxi. Charakteristickými projevy dětí s poruchou chování jsou poruchy motoriky a aktivity. Hyperaktivní děti bývají velmi neklidné, jsou v neustálém pohybu, nevydrží na jednom místě. Hypoaktivní děti reagují naopak těžkopádně, utlumeně až apaticky. Obě skupiny žáků s poruchou chování bývají velmi rychle unavitelní. Poruchy motoriky se u uvedených žáků projevují obtížemi v hrubé i jemné motorice, celkovou neohrabaností, nešikovností, nekoordinovanými pohyby. Proces nácviku a automatizace bývá zdlouhavější.

Jucovičová, Žáčková (2007) nedoporučují nutit dítě ke klidu, na drobný psychomotorický neklid během výuky spíše nereagovat, pokud dítě svým chováním neruší ostatní spolužáky. Vhodné je volit činnosti prokládané chvilkami relaxace, střídáním činností a dopřáním možnosti k pohybovému uvolnění. Vhodným pracovním místem žáka s obtížemi ve školní třídě je přední lavice ideálně s jednotlivými stoly a v obklopení klidnějšími žáky. Učitel by měl žákům přijatelným způsobem objasnit podstatu diagnózy žáka s obtížemi, je vhodné naučit spolužáky na nevhodné projevy dítěte nereagovat. U dětí s poruchou učení je velmi důležité ocenit i malé a dílčí úspěchy.

## Shrnutí

Aktuálním tématem odborníků mnoha vědních oborů se staly specifické poruchy učení. Terminologie a etiologie celé oblasti poruch je dosud v české i zahraniční literatuře nejednotná, je ovlivněna přístupem jednotlivých odborníků. Názorovou nejednotnost badatelů týkající se příčin specifických poruch učení, lze částečně přičíst i mnohočetnosti a různorodosti symptomů vyskytujících se u každého jedince. Na základě obecné definice SPU lze konstatovat, že pro specifické obtíže je charakteristické, že jejich výskyt sahá do raného období osvojení si dané zručnosti, nevyplývají z nedostatečné příležitosti k učení a nelze je považovat za důsledek senzoryckého či mentálního postižení.

Specifické obtíže se u žáka ve školním prostředí promítají v celé oblasti komunikace. Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností osvojování čtení běžnou výukovou metodou. Specifická porucha grafického projevu dysgrafie, postihuje zejména celkovou úhlednost psaného textu, osvojování a nápodobu tvaru písmen. Specifická porucha pravopisu dysortografie se prokáže na základě výskytu specifických dysortografických jevů, žák se dopouští inverzí tvarově podobných písmen, apod.

V souvislosti s poruchami učení se výzkumy odborníků zaměřují na poruchy chování. V současné školní praxi se lze setkat se syndromem deficitu pozornosti s hyperaktivitou ADHD a bez hyperaktivity ADD. Projevy poruchy jsou mnohočetné, manifestuje se zejména nápadnost pohybového projevu, neobratnost či narušené sociální chování. Syndrom poruch pozornosti je třeba včas diagnostikovat a poskytnout cílenou reedukační péči.

## **4 Výuka cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

### **4.1 Legislativní úprava vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Problematikou jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se v českém odborném prostředí začali zabývat psycholog J. Langmeier a primář Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, kteří v letech 1952-1954 započali s prvními nápravnými kroky dyslexie u dětí. V roce 1962 byla v Brně založena 1. dyslektická třída, V Praze vzniklo experimentálně v roce 1966 sedm dyslektických tříd, které se od roku 1972 staly řádnou součástí školského systému.

Podle Pokorné (2010) je v současnosti koncept dyslektických tříd překonán. Důvodem může být snížené sebehodnocení žáků těchto tříd, ty jsou jako celá třída často diskriminovány, neboť je o nich známo, že by v běžné třídě neuspěli. Podle slov autorky sehrály dyslektické třídy v minulosti mimořádnou roli, žáci s poruchami učení nemuseli čelit konkurenci spolužáků, podařilo se zvýšit povědomí o existenci poruch učení, apod. Matějček (1988) konstatuje, že je dyslektickým žákům třeba organizovat školní práci tak, aby se co nejvíce přiblížila normálu a současně byla respektována povaha jejich postižení.

Obecné podmínky základního vzdělávání stanovuje vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů. Stanovené podmínky této vyhlášky se týkají i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud není v dalších legislativních dokumentech uvedeno jinak (školský zákon, 2004).

Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je byla až do června 2016, platná vyhláška č.73/ 2005 Sb.<sup>7</sup> o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška specifikovala: 1. žáky se zdravotním postižením – tělesným, sluchovým, zrakovým, autismem, vadami řeči, specifickými poruchami učení nebo chování a souběžným postižením více vadami. 2. žáky se zdravotním znevýhodněním – zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování vyžadující zohledňující postup ve vyučování

---

<sup>7</sup> Předpis č.73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

a 3. žáky se sociálním znevýhodněním – žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou, žáci v postavení azylantů nebo osob používající doplňkové ochrany a účastníků řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštních předpisů<sup>8</sup> (Školský zákon, 2004).

Novela školského zákona č.82/2015 Sb.<sup>9</sup> již zavádí výše uvedenou kategorizaci. V současné době jsou řešeny zejména okolnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Od září 2016 jsou podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeny vyhláškou ve znění č.73 nahrazeny vyhláškou č. 27/2016 Sb.<sup>10</sup> Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. stanoví Podpůrná opatření, jejich přehledné členění a základní pravidla pro jejich uplatňování.

Změny od 1. 9. 2016, které uvedla novela č.82/2015 Sb. se v §16 týkají Podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.

Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, uvedené úpravy ve vzdělání se týkají změny organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod práce, dále poskytování školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče nebo prodloužení délky středního či vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Zaváděné změny se týkají úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Při výuce lze využít kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a dalších speciálních učebních pomůcek. Neslyšící a hluchoslepé osoby využijí komunikační systémy, které budou nejlépe odpovídat jejich komunikačním potřebám. Výuka může být realizována se zapojením podpůrných

---

<sup>8</sup> Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů.

<sup>9</sup> Předpis č.82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>10</sup> Předpis č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

náhradních komunikačních systémů, bude-li to vyžadovat specifická potřeba žáka nebo studenta. Podpůrná opatření spočívají také v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených Rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy. Výuka u žáků se SVP může být realizována podle individuálního vzdělávacího plánu. Podpora spočívá v navýšení pedagogických pracovníků, ve školní praxi se počítá s využitím funkce asistenta pedagoga, školního psychologa, nebo tlumočnicka českého znakového jazyka, či přepisovatele pro výuku neslyšících. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb může být realizováno v prostorách po předchozí stavební či technické úpravě, bude-li úprava pracovního prostředí nezbytná.

Michalík (viz Učitelství noviny, 2014) charakterizuje podpůrná opatření jako kategorie speciálněpedagogické (psychologické) diagnostiky, tak jak ji budou určovat školská poradenská zařízení. Ta budou nyní kompetentní k určení stupně podpůrných opatření. Realizovaný systém lépe specifikuje naplňování vzdělávacích potřeb žáků. V neposlední řadě přináší podpůrná opatření metodickou a praktickou pomoc všem pedagogům.

Michalík (viz Učitelství noviny, 2014) uvádí, že k podpoře implementace nové právní úpravy byly vytvořeny metodické materiály s názvem Katalogy podpůrných opatření. Tento dokument obsahuje ucelený soubor informací a stanoví uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory ve vzdělávání – žáků s mentálním postižením nebo žáků s oslabením kognitivního výkonu, žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním, zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání, sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání, žáků s poruchou autistického spektra nebo psychickým onemocněním, žáků s narušenou komunikační schopností nebo žáků se sociálním znevýhodněním. Pro výše uvedené žáky je v katalogu podpůrných opatření vypracován soubor doporučení ve vzdělávání v podobě Karty podpůrných opatření.

Obecná část Katalogu obsahuje obecné informace týkající se počtu žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení. Je zde vymezena cílová skupina dětí, žáků a studentů, jimž jsou podpůrná opatření poskytována, definováno je dále pojetí podpůrných opatření se specifikací stupňů podpory. V samostatných částech je popsán základní rámec činnosti školských poradenských zařízení a škol při stanovení či poskytování podpůrných opatření. Část textu je zaměřena na organizaci a personální podmínky implementace poskytované podpory ve škole. Jsou zde uvedeny pracovní pozice a kompetence při jejich

poskytování. Je také specifikována funkce asistenta pedagoga, pracovníka školského poradenského pracoviště, dále např. funkce specifických pozic (tlumočnicka znakového jazyka neslyšících). K této obecné části je zpracováno dalších sedm dílčích částí Katalogu. Jedná se o samostatné publikace unikátních souborů konkrétních doporučení ke vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním.

Katalog podpůrných opatření (ve verzi 2015) nemá samostatnou část zpracovanou pro podporu žáků se specifickou poruchou učení a chování.

V současné době je na základě doporučení autorů projektu<sup>11</sup> zapotřebí pracovat s kartou podpůrných opatření jako s celkem, jednotlivé části Katalogu poté zprostředkovávají praktický způsob poskytování cílené podpory. Dále je třeba v plné výši respektovat aktuální stav školské legislativy. Verze Katalogu je také zcela v souladu s pojetím podpůrných opatření tak, jak ji představuje novela školského zákona. Ta byla schválena Parlamentem ČR na jaře 2015 a její účinnost je stanovena od 1.9.2016.

#### **4.2 Zásady a metody vyučování a učení žáků se specifickými poruchami učení a chování**

Natural Method (metoda výuky jazyků tzv. přirozenou cestou) byla založena na aplikaci tzv. přirozených principů při osvojování cizího jazyka. Mezi průkopníky této lingvistické metody lze zařadit učitele a myslitele L. Sauveura (1826-1907), který při výuce svých žáků upřednostňoval intenzivní orální komunikaci. Jeho metodika byla založena na interakci mezi učitelem a žáky, jejíž podstatou je dotazování jako způsob předávání a získávání poznatků cílového jazyka. V roce 1860 otevřel Sauveur v Bostonu jazykovou školu a pro jeho metodu se záhy vžil pojem tzv. Přirozená Metoda. Sauveur a jiní zastánci Přímé Metody věřili, že cizí jazyky by se měly vyučovat bez přímého překladu do mateřského jazyka, jestliže význam sděleného lze příjemci osvětlit například názornou ukázkou. Německý učenec F. Franke myšlenku Sauveura podpořil s odkazem na vysvětlení fungování psychologických principů přímých asociací mezi formou a významem v cílovém jazyce a monolingvistický přístup výuky cizích jazyků také obhajoval. Nejintenzivnějším způsobem výuky cizího jazyka je podle Frankeho jeho aktivní užívání a procvičování v jazykové učebně. Místo objasňování analytických procedur vytváření gramatických jevů, má učitel vést žáky k přímému a spontánnímu

---

<sup>11</sup> Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice – Projekt Pedagogické fakulty Palackého v Olomouci (2014)

projevu.

Touto cestou si žák strukturu osvojovaného jazyka dokáže sám odvodit a následně aplikovat. Učitel se zaměřuje především na vedení žáka ke správné výslovnostní normě, osvojená slova pomáhají v dalším rozšiřování slovní zásoby. Ve výuce je třeba uplatňovat mimiku, gesta, předkládat žákům praktické ukázky a obrázkový materiál (Richards, Rodgers, 2014).

Nadšení příznivci Přirozené Metody začali svoji metodiku uplatňovat ve výuce cizího jazyka ve Francii a v Německu; metoda se stala rozšířenou i ve Spojených Státech. Obecné principy a zásady Přirozené Metody:

1. Žáci si přednostně osvojují běžnou slovní zásobu, popisující denní aktivity.
2. Žáci si systematicky osvojují komunikativní dovednosti v cílovém jazyce, a to na základě dosažené úrovně svých znalostí. Návčik se odehrává v malých skupinách.
3. Gramatické jevy si žák osvojuje na základě induktivního úsudku.
4. Konkrétní slovní zásoba je vyučována pomocí názorných ukázek, za použití obrázků a reálií; abstraktní slovní zásoba je vyučována na základě asociací.
5. Výuka je založena na osvojování receptivních a produktivních činností.
6. Běžné pokyny a jsou sdělovány pouze v cílovém jazyce.

Důraz je zacílen na praktické používání cílového jazyka (Richards, Rodgers, 2014).

Petty (1996) se ve svém díle zamýšlí nad způsobem, jak dovést žáky k efektivnímu osvojování znalostí. Zcela zásadní roli v procesu učení sehrává proces motivace. Motivační faktory dělí uvedený autor na dlouhodobé a krátkodobé. V dětském věku bývají krátkodobé cíle mnohem intenzivnější, dlouhodobé cíle mají svoje opodstatnění v dospělém věku. Nejběžnější důvody proč se žáci chtějí učit:

1. Učením získává žák dobré výsledky a tento úspěch mu zvyšuje sebevědomí. Zadáním úkolu je žákům zároveň poskytován jistý cíl: úkol → úspěch → odměna → nové zadání úkolu → (atd.). Čím rychleji cyklus probíhá, tím více jsou žáci motivováni. Bezprostřednost ocenění žáků ve výuce lze považovat za klíčový motivační faktor. Ve svých úvahách se autor zamýšlí nad vysokou návykovostí počítačových her a videoher, při kterých se úspěch a ocenění dostávají okamžitě.

2. Když se žák bude dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas jeho učitele, rodičů nebo spolužáků.
3. Když se žák nebude dobře učit, bude to mít nepříjemné bezprostřední důsledky.
4. Věci, které se žák učí, jsou zajímavé a vzbuzují zvědavost.
5. Žák zjišťuje, že vyučování může být zábavné.

Halliwell (1992) spatřuje motivační prvek ve výuce cizího jazyka v aktivitách, které vytvářejí skutečné interakce a stimulují dětskou představivost. Není vždy bezprostředně nutné vycházet z reálné situace. Imaginativní obrázek popisu příšery, či jiného originálního nápadu, lze doporučit jako aktivitu, při které budou děti samy komunikovat a popisovat svůj nápad spontánně.

Z jiného pohledu se nad výukou žáků cizího jazyka zamýšlí Scrivener (2005). V současné době inkluzivního vzdělávání se čím dál více setkáváme s heterogenitou a individuálními zvláštnostmi žáků v rámci jedné třídy. Jinakost mezi dětmi nespočívá pouze v rozličné úrovni znalostí cílového jazyka, nýbrž i v odlišnosti potřeb, učebních stylů žáků a strategií osvojování. Pedagog může tyto důležité údaje získat na základě distribuce dotazníků s cílem analyzovat zájmy žáka, ověřit si úroveň jeho dosažených znalostí, dozvědět se důležité informace, které žáci od výuky sami očekávají. Užitečné informace pro plánování výuky získává učitel pozorováním žáků při samostatné i skupinové práci.

Zelinková (2006) se zamýšlí nad efektivitou učení žáků ve smyslu nabídky variability přístupů jako obecných doporučení při vzdělávání a to nejen pro práci se žáky s poruchami učení. Multisenzoriální přístup spojuje v maximální míře účast většiny smyslů - zraku, sluchu, hmatu, se současným zapojením kinestetického vnímání. Uvedený přístup zapojuje řečové dovednosti, vnímání obrázků a objektů, v aktivitách žáka se co nejvíce zapojují pohybové reakce. Prováděná soustavná činnost potřebnou informaci v učení efektivně zprostředkuje. Motto multisenzoriálního přístupu zní: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Žák musí být v učebním procesu co nejvíce aktivizován.

Strnadová (1998) v souvislosti s charakteristikou multisenzoriálního vnímání uvádí, že jednotlivé vjemy zprostředkované na základě sensorického vnímání jsou vzájemně integrovány a žák si jejich existenci uvědomuje současně splynutím do jednoho celku.



Zelinková (2006) dále doporučuje přístup, ve kterém je dítě aktivním účastníkem komunikace. Uvedený komunikativní přístup v sobě zahrnuje osvojené dovednosti vnímat a porozumět sdělení jiné osoby, vyjadřovat své potřeby, pocity, myšlenky a být aktivním účastníkem komunikačního procesu. Za cíl výuky žáků se specifickými obtížemi si nelze stanovit bezchybné osvojování jazykových dovedností. Žáky je třeba vést k uvědomění, že se během osvojování cizího jazyka s chybami počítá a jejich rozbor přispěje k pochopení procvičovaného učiva. Analýza chyb zároveň pomáhá učiteli stanovit další postup výuky. Cílem osvojování učiva cizího jazyka by mělo být nejen porozumění učební látce, nýbrž i odhadování významu sděleného a domýšlení obsahu z kontextu. Příliš vysoké nároky se neslučují se závažností obtíží, které z problematiky specifických poruch vyplývají. Sekvenční a kumulativní přístup si stanoví za cíl postupovat po malých krocích od učiva, které si žák již osvojil, po učivo nové. Osvojení učiva spočívá ve zautomatizované dovednosti, tedy schopnosti aplikace probíraného učiva bez dlouhého přemýšlení. Nové učivo je zapojováno do již existujících struktur. Na základě takového přístupu je zapamatování mnohem snazší. Strukturovaný přístup znamená osvojování celků, která mají stejnou nebo podobnou grafickou strukturu, např. slova, která mají odlišnou jen první hlásku, slova, která se rýmují, slova příbuzná apod.

Zelinková (2006) uvádí, že někteří žáci si lépe zapamatují slovní zásobu probíranou v rámci tematických celků. Mnohonásobné opakování učiva, jeho automatizace a opětovné přeučení mohou v osvojování slovní zásoby výrazně pomoci. Základem automatizace je zásada systematického opakování slovní zásoby i gramatiky spolu s užíváním výše uvedených zásad (zapojení pohybové aktivity se současným opakováním cílového učiva, použití barevných odstínů v textu, hlasitého opakování po učiteli, atd.), neboť žáci s dyslexií dosahují schopnosti automatizace velmi obtížně. Jako přínosné se jeví tzv. přeučení, tzn. opakování osvojované látky a to i za předpokladu, že má žák pocit, že se již nic učit nemusí. V některých případech lze využít metody drilu. Nevýhodou uvedených doporučení je jejich značná časová náročnost. Respektování individuality dítěte by mělo být v osvojování učiva u žáků s obtížemi samozřejmostí. Specifické obtíže jsou výslednicí různě závažných oslabení v mnoha oblastech. Současně působí povahové vlastnosti a získané zkušenosti ovlivňující žákovo chování. Nelze proto vytvořit jednotný osvědčený přístup a způsob hodnocení pro všechny žáky. Přístupy, které se u jednoho žáka osvědčí, mohou u jiného působit nevhodně. Porucha motoriky a pohybové koordinace může u některých jedinců působit interferenčně v kumulaci činností (např.

házení a chytání míče a současné ověřování slovní zásoby). Návuk metakognitivních strategií vychází z uvědomování si sama sebe, svých pokroků i nedostatků. Spočívá v umění říci „To se mi povedlo, či nepovedlo.“ A později si umět odpovědět na otázku „Proč se mi to nepovedlo?“ Tento přístup lze doporučit pro snížení celkového napětí žáka. Sebehodnocení přispívá k utváření dobrých vztahů mezi učitelem a žákem (Zelinková, 2006).

Bartoňová (2012) konstatuje, že si žák cizí jazyk osvojuje stejným způsobem, jakým se ve svém prostředí vpravuje do zákonitostí mateřského jazyka. Období vlastní produkce řeči předchází fáze náslechu cizímu jazyku. Na základě mnohonásobného opakování se při výuce postupuje ve vazbě na konkrétní situace.

Metody výuky cizího jazyka v současné době uplatňují ve větší míře prvky alternativních metod. Lze hovořit o rozdělení metod do dvou základních kategorií:

1. Alternativní metody, které jsou využívány především ve výuce cizího jazyka  
Metoda fyzické odpovědi na pokyny: TPR Total Physical Response, Podívej se - zakryj – napiš a zkontroluj: The Look – Cover – Write – And Check Routine, sugestopedie<sup>12</sup> aj. Metoda TPR je v českých školách využívána zejména při výuce slovní zásoby. Učitel prezentuje zvukovou i grafickou podobu nového termínu jako ucelenou jednotku.
2. Alternativní metody využívané v celém edukačním procesu – dramatická výchova, metoda kritického myšlení, projektové vyučování, otevřené vyučování Janíková, (viz Bartoňová, 2003).

Britská autorka Margaret Walton (viz Kocurová, 2002) uvádí dva přístupy používané ve Velké Británii při výuce čtení v anglickém jazyce: Phonetic method (foneticko analytický) a Look and say Method (globální). Pro výuku anglického jazyka u žáků se specifickými obtížemi doporučuje Walton následující postup:

---

<sup>12</sup> Sugestopedie – projekt moderního vzdělávání výuky cizích jazyků pro učitele základních a středních škol v Jihomoravském kraji

Phonic – fonetickoanalytický přístup při čtení tzv. pravidelných slov (slova, která se vyslovují a píšou stejně), např.:

PEN (vyslovujeme hlásky /P/ /E/ /N/)

Fit (/F/ /I/ /T/)

Interesting

Look and say - globální přístup lze doporučit při čtení tzv. nepravidelných slov. Pro druhou skupinu tzv. nepravidelných slov navrhuje autorka vyrobit si karty s těmito slovy a dětem je takovým způsobem při výuce prezentovat. Jedná se např. o slova: she, the, is, said, we, you, be, so, sister, father, two, atd. Total Physical Response je metoda výuky cizího jazyka pro žáky se specifickými obtížemi, která splňuje prvky alternativity. Jejím zakladatelem byl v 60. letech minulého století psycholog James Asher. Metoda Total Physical Response (TPR) je založena na předpokladu, že každý jedinec je biologicky naprogramován k osvojení jakéhokoliv jazyka, vč. jazyka znakového a to za předpokladu vhodně exponovaných podmínek.

Asher (viz Bartoňová, 2012, s. 73, 74) konstatuje, že fázi mluvení v cizím jazyce musí vždy předcházet dostatečně dlouhá fáze naslechu cílovému jazyku. Jedinec získává touto cestou dostatek času k dekodování a pochopení jazykové struktury. Komunikovat v cílovém jazyce začíná sám od sebe pozvolna až po odeznění fáze dekodování. Uvedený autor vychází z předpokladu, že *„žádné dítě nemluví hned od narození, nejprve přichází fáze poslouchání a dekodování jazyka, a jakmile je dítě dostatečně vyzrálé k tomu, aby mohlo začít mluvit, začne používat první slova a krátké věty“*.

#### **4.3 Zásady hodnocení a tolerance žáků se specifickými poruchami učení a chování**

Tighe, O'Connor (2005) doporučují v rámci zkvalitnění výuky jakéhokoliv předmětu, využívat co nejvíce hodnotící postupy a strategie. Oba autoři shodně konstatují, že evaluace jako taková reflektuje nejen výsledek učebního procesu, nýbrž má také přímý dopad na jeho zefektivnění. S odvoláním na aktuálně provedené výzkumy v této oblasti, dobře propracované průběžné hodnocení poskytuje oběma stranám učebního procesu, tedy učitelům i žákům cenné informace, ze kterých lze v další učební praxi vycházet a zároveň vede k dosažení jejich maximálního výkonu. Hodnocení, ze kterých by měl učitel ve své praxi vycházet lze shrnout do třech kategorií, z nichž každá slouží jinému

účelu. Sumativní (shrnující) hodnocení, zahrnují testy, závěrečné známky, pracovní portfolia jsou podkladem vyhodnocení o žákově výkonu vyjadřované v podobě známek nebo stupnice. Tighe, O'Connor (2005) shodně považují tato hodnocení za nedostatečná vzhledem k tomu, že se většinou objevují až na samém konci učebního období, např. v podobě vysvědčení. Následující dvě kategorie hodnocení – diagnostická a formativní – nabízejí efektivní způsob dosažení vyššího učebního výkonu tím, že poskytují žákovi i učiteli průběžnou zpětnou vazbu učebního či vyučovacího efektu. Diagnostická hodnocení jsou využívána ke zjištění úrovně znalostí, vědomostí, zájmu žáka; jsou vodítkem k odhalení žákova učebního stylu, zaměřují se na odhalení obtíží a zjištění individuálních vzdělávacích potřeb. Výsledky takového druhu hodnocení obvykle učitel neznámkuje. Formativní hodnocení lze považovat za typ řízeného učení, které poskytuje učiteli i žákovi zpětnou vazbu za účelem zlepšení učebního výkonu a odstranění chyb při práci. Součástí formativního hodnocení jsou formální i neformální metody, např. neznámkováná cvičení, ústní dotazování učitelem, zúčastněné pozorování, atp. Tighe, O'Connor (2005) se shodují, že tento typ hodnocení by neměl být součástí sumativního (shrnujícího) hodnocení.

Metody hodnocení a tolerance vycházejí z platné legislativy, která upravuje přístup k žákům se specifickou poruchou učení. Zákon č. 561/2004 Sb. a návazné vyhlášky MŠMT stanoví rámcové vzdělávací podmínky. Požadavky na hodnocení výsledků vzdělávání jsou vymezeny ve výše uvedeném zákoně a vyhlášce č.48/2005 Sb., vyhlášce o základním vzdělávání a plnění některých náležitostí povinné školní docházky.<sup>13</sup> Hodnocení výsledků žáka je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. O způsobech hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady (Bartoňová, 2012).

Žáčková a Jucovičová (2000) uvádějí, že při uplatňování odlišných metod práce je ze strany učitele důležité zejména objasnění všem zúčastněným (samotnému žákovi, jeho rodičům, učitelům, kteří jej učí i jeho spolužákům) jak bude žák vzděláván, jak bude

---

<sup>13</sup> Základní předpis upravující přístup k dětem se SPU je Metodický pokyn č.j. 23 472/92-21 MŠMT ČR, zajišťující péči o žáky se SPU na základní škole. Metodický pokyn č.j. 17 228/93-22 MŠMT opravňuje k použití širšího slovního hodnocení (možnost průběžného slovního hodnocení lze na žádost rodičů a se souhlasem ředitele uplatnit po celou dobu školní docházky)

hodnocen a odlišnost přístupu náležitě vysvětlit. Uvedené autorky doporučují ostatní spolužáky seznámit s podstatou obtíží svých spolužáků a zároveň vyzdvihnout nutnost podpory a vzájemné tolerance. Všichni učitelé, kteří žáky se SPU vyučují, jsou obeznámeni se specifiky obtíží, s metodami hodnocení a tolerantním přístupem. Předpokladem dosažení úspěchu je výběr činností, ve kterých je žák schopen dosahovat optimálního výkonu (tj. zamezit psaní diktátů u žáků s dysgrafií, „desetiminutovek“ u žáků s dyskalkulií, čtení před třídou u žáků s dyslexií). U žáků s dyslexií lze doporučit přednostně ústní zkoušení nebo pracovní listy s omezeným rozsahem učební látky a zvětšenou velikostí písma. Žákům s dysgrafií a dysortografií lze pomoci předepsanými texty, testy s volbou správné odpovědi nebo testy s doplněním krátké odpovědi.

Žáčková a Jucovičová (2000) se shodují, že zásadním cílem v přístupu k žákům se specifickými obtížemi je skutečné rozpoznání vědomostí, znalostí a dovedností u každého žáka, tj. dokázat rozlišit specifické obtíže od nespecifických. S tím souvisí zejména učitelova znalost jednotlivých poruch a její dopady na individuální výkon žáka. Má-li být žák s obtížemi úspěšný, jako nezbytný se jeví cílený výběr a použití vhodných učebních metod. Důležité je zároveň poskytnutí vhodných kompenzačních pomůcek, které pomáhají překonat projevy obtíží.

Bartoňová (2012), Žáčková, Jucovičová (2000), Zelinková (2006) konstatují, že žáka s poruchou je třeba neustále motivovat a chválit, ocenit i sebemenší úspěch. Vzhledem k tomu, že žák se SPU vynakládá značné množství energie často s velmi minimálním efektem, je taktní a povzbuzující přístup ze strany učitele zcela nezbytný. Žáka se specifickými obtížemi lze posuzovat a hodnotit pouze na základě toho, co sám stihl v učební látce vypracovat. Také klasifikaci je třeba uzpůsobit a známkovat pouze jevy, které žák zvládl. Časově limitované aktivity lze považovat za méně vhodné. Pro různorodost obtíží u žáků se SPU nelze použít vzájemného porovnávání ani srovnávání s žáky intaktními. Prvořadý význam má včasné zajištění nápravy obtíží a to i za předpokladu, že se jedná o slabou formu poruchy.

Žáčková, Jucovičová (2000) připouští, že ve výuce žáků s dyslexií a dysortografií je nutné uplatňovat odlišné přístupy a metody práce, které projevy poruchy co nejvíce eliminují. Ve výuce cizího jazyka lze uplatňovat následující výuková doporučení:

- Vyzkoušet metodu, na základě které si žák příslušné učivo osvojí snadněji „sluchovou cestou“, tedy osvojení slovní zásoby, důležitých frází a slovních

spojení pomocí sluchu. Na hodině cizího jazyka lze využít technického vybavení v podobě magnetofonů, diktafonů, hlasitého předřikávání, příp. speciálních počítačových programů. Tištěná a písemná forma jazyka zůstává touto cestou upozaděna.

- Co nejvíce užívat názoru, ve výuce učivo co nejvíce konkretizovat. Při této metodě lze spojovat obrázky slova a slovní spojení s obrázky konkrétních věcí a činností. Lze doporučit využití dějových obrázků ve spojení s frázemi. Ve výuce je třeba co nejčastěji zařazovat i konkrétní předvádění činností či řešení situací.
- Soustředit se na běžné fráze, slovní a větná spojení, není vhodné žáky nutit k doslovným překladům a přesnému naučení gramatických pravidel. Lze doporučit, aby se výuka cizího jazyka zaměřila na osvojení komunikativních kompetencí ve smyslu „umět se alespoň trochu domluvit“. Praktické používání jazyka umožní žákovi zorientovat se v základních konverzačních situacích (např. žák dokáže říci, kde bydlí, ukáže cestu cizinci, domluví se v zahraničí, v hotelu, v obchodě, na letišti, či na nádraží).
- Soustředit se na reakce na pokyny a otázky v cizím jazyce. Čtení delších textů je třeba omezit na úkor čtení a pochopení krátkých nápisů a instrukcí v běžném životě, které jsou opět nacvičovány s pomocí názoru (užívané v obchodech, ve vlaku, na letištích, v hotelu, u lékaře, popř. i jednoduchý návod použití výrobku).
- Brát v potaz i jiné žákovi znalosti než výhradně jazykové (znalost zajímavostí).
- Do hodnocení a klasifikace je třeba zahrnovat jen to nejzákladnější, tj. osvojení základní slovní zásoby, slovních spojení a základních frází ústní formou na běžné téma. Za přijatelnou ústní formu lze považovat správnou nikoliv perfekcionistickou výslovnost. Hodnotit lze také znalost písniček, básniček a říkadel, které se žák dokáže naučit z paměti.
- V neposlední řadě lze využívat možnosti vypracování individuálního výukového programu, na základě stanovení dosažitelných cílů u každého žáka. Podle platné legislativy je umožněno žákům s obtížemi poskytnout korekční pomůcky, které mohou sloužit jako běžná součást výchovně-vzdělávací praxe.

## Shrnutí

Závazným legislativním dokumentem v naší zemi, který uplatňuje prvky inkluze a zároveň upravuje vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení, je zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Do června 2016 byla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platná vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Od září 2016 jsou podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeny vyhláškou ve znění č. 73 nahrazeny vyhláškou č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Změny od 1. 9. 2016, které uvedla novela č.82/2015 Sb. se v §16 týkají podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. K podpoře implementace nové právní úpravy byly vytvořeny metodické materiály s názvem Katalogy podpůrných opatření.

Osvojování cizího jazyka je pro žáky se SPU obtížné. Nezbytnou podmínkou studia jazyků žáků s obtížemi, je motivace a změna strategie dosavadního přístupu. Metody výuky cizího jazyka uplatňují v současné době stále hojněji prvky alternativních metod. Hodnocení a klasifikace je nedílnou součástí vzdělávání žáků se specifickými obtížemi. Podle platné legislativy přihlíží pedagog k závažnosti poruchy a individuálním možnostem žáka.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Ověření podpůrného programu

#### 5.1 Formulace výzkumného problému

V současné době lze v naší zemi srovnávat jazykové kompetence žáků 4.-9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií Středočeského kraje v projektu Eskalátor. Jedná se o testy úrovně čtenářské gramotnosti v českém jazyce a testy znalostí anglického jazyka, které vytvořila společnost Scio jako dosud metodicky nejmodernější plošný test, který byl v České republice v souvislosti se zjišťováním přesných znalostí žáků realizován. Projekt Eskalátor vznikl díky finanční podpoře Evropského sociálního fondu a MŠMT. V říjnu 2011 skončil jeho tříletý vývoj; všechna výše uvedená školní zařízení Středočeského kraje mohla po následujících pět let zdarma využít testu Eskalátor a dvakrát ročně se přihlásit ke hromadnému testování znalostí anglického jazyka. Výstupem testu pro žáka je nejen srovnání úrovně znalostí vůči spolužákům, nýbrž také informace o úrovni osvojených znalostí ve dvou kategoriích - poslech a čtení. Jednotlivé úrovně obtížnosti testů vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR), které jsou základem jazykových certifikátů. Realizaci testů lze provádět opakovaně po půl roce; pedagog tak získává cennou reflexi analýzy schopností a posunu znalostí jednotlivých žáků, tříd i celé školy. Nadstavbou celého projektu je možnost získání přístupu k E-learningovým kurzům s možností rozvoje sledovaných kompetencí.<sup>14</sup>

Cíl práce:

Cílem této rigorózní práce je v rámci naplnění současného trendu inkluzivního vzdělávání vytvořit a zmapovat využití didaktického materiálu - souboru podpůrných pomůcek určeného pro podporu osvojování učiva v anglickém jazyce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku a ověřit jeho přínos v praktické výuce. V souvislosti se stanoveným cílem práce byly formulovány následující výzkumné otázky:

- a. V jakých oblastech (osvojení vybraného učiva, motivace, aktivita žáků) a zda vůbec, je soubor podpůrných pomůcek přínosný?

---

<sup>14</sup> Možnosti testování v ČR [online]. 2010 [cit. 2016-5-4]. Dostupné z WWW: <http://www.scio.cz/>



- b. Jaká doporučení vyplývají z ověřovaného souboru podpůrných pomůcek na základě realizovaného výzkumného šetření?
- c. Jaké didaktické pomůcky lze na základě provedeného výzkumu doporučit pro praktickou výuku angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

## 5.2 Metody a techniky

Výzkumné šetření předkládané rigorózní práce má charakter akčního výzkumu. Při jeho realizaci se vychází z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se bezprostředně týká (učitelé, studenti, zdravotníci, zaměstnanci firmy). Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především metody kvalitativního výzkumu. V akčním výzkumu jsou závazné dva kroky. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu. Ten se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Akční výzkum by se měl řídit následujícími zásadami:

1. Výzkumník má se zkoumanými rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání se týkají praxe a mají emancipační charakter. Věda spolupracuje při řešení sociálních a politických problémů a poukazuje na soudobé společenské problémy.

Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce (Hendl, 2012).

Výzkumné šetření bylo zpracováno pomocí kvalitativní metody s realizací monografické procedury, aplikována byla experimentální metoda, u žáků experimentální skupiny byla realizována metoda kazuistika. Dále byla realizována metoda kvantitativní.

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený výběr dat, aniž by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumné šetření není závislé na teorii, kterou již předem někdo stanovil. Jeho účelem je do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý obecně definovaný jev a zjistit o něm co nejvíce informací. Výstupem je formulování nových teorií nebo hypotéz. Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat, neboť jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Při psaní výzkumné práce je

nezbytně nutné se vyvarovat výroků, které zobecňují uvedená tvrzení (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Potřebné informace týkající se problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byly čerpány z české i zahraniční odborné literatury za použití techniky obsahové analýzy.

Technika analýzy dokumentů o žákovi byla provedena v rámci vstupní pedagogické diagnostiky a kazuistik žáků experimentální skupiny, analyzovány byly záznamy odborných vyšetření provedených speciálními pedagogy, psychology, neurology a dalšími odborníky, u všech žáků výzkumného vzorku byla realizována analýza hodnocení průběhu vzdělávání vypracovaná pedagogickými pracovníky.

Dále byly v rámci vypracování vstupní pedagogické diagnostiky analyzovány výsledky činnosti žáků výzkumného vzorku. Technika analýzy výsledků činnosti byla prováděna také v rámci pedagogické vstupní diagnostiky zaměřené na ověření osvojených jazykových dovedností žáků výzkumného vzorku, v kazuistikách žáků experimentální skupiny a ve fázi aplikace souboru podpůrných pomůcek.

Při vypracování vstupní pedagogické diagnostiky a kazuistik žáků experimentální skupiny, byly analyzovány údaje poskytnuté rodiči na základě použité techniky polostrukturovaných dotazníků, které obsahovaly údaje osobní, rodinné anamnézy a údaje týkající se obtíží dětí zaznamenaných rodiči.

Technika volného rozhovoru s třídními učiteli, speciálními pedagogy, výchovnými poradci a jazykovými lektory byla prováděna za účelem vypracování vstupní pedagogické diagnostiky a kazuistik. Technika strukturovaného rozhovoru byla použita v etapě pedagogické vstupní diagnostiky v rámci vstupní a výstupní zkoušky k ověření osvojených jazykových dovedností.

Technika zúčastněného pozorování byla použita za účelem vypracování vstupní pedagogické diagnostiky a kazuistik. Byla prováděna v rámci běžných vyučovacích hodin, výuky anglického jazyka i v rámci volného času žáků. Technika byla dále použita v etapě pedagogické vstupní diagnostiky v rámci vstupní a výstupní zkoušky k ověření osvojených jazykových dovedností žáků výzkumného vzorku a ve fázi aplikace souboru podpůrných pomůcek.

Oblasti zaměření byly při zúčastněném pozorování žáků výzkumného vzorku v běžných vyučovacích hodinách a ve vyučovacích hodinách anglického jazyka předem vymezeny:

- interakce žáků;
- zapojení v aktivitách;
- zájem o předkládaný materiál;
- zájem o další předkládané aktivity.

Technika škálování byla použita ve fázi aplikace souboru podpůrných pomůcek.

Výzkumné otázky byly zaměřeny na hodnocení motivace a aktivity v rámci probíraných témat u žáků výzkumného vzorku. Získané údaje zaznamenávané do záznamových archů s vlastními hodnotícími škálami, byly zaměřeny na následující oblasti:

1. zájem o předkládaný didaktický materiál;
2. zájem o další aktivity;
3. zájem o nabízenou pomoc;
4. zájem o dokončení aktivit;
5. zájem o aplikaci osvojeného poznatku ve výuce.

Vlastní hodnotící škály byly také použity při hodnocení kvality souboru podpůrných pomůcek aplikovaných pouze žákům experimentální skupiny. U každé sady pomůcek jsme zhodnotili následující oblasti:

1. snadnost pochopení pomůcky;
2. míra multisenzoriality;
3. podpora interakce s ostatními žáky;
4. souvislost nového poznatku s předchozí zkušeností;
5. propojení mezipředmětových vztahů.

Záznamový arch má podobu škály s označením bodového zisku 1 – 7, přičemž hodnota 1 představuje extrémně kladné hodnoty, hodnota 7 představuje extrémně záporné hodnoty.

Součástí Přílohy č. 3 je podrobná specifikace kritérií hodnotících škál. V Příloze č. 4 je uvedena podrobná specifikace hodnocení vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.

### 5.3 Časový harmonogram výzkumu

Časovou organizaci výzkumného šetření k předkládané práci lze shrnout do šesti fází.

V první fázi byla na škole provedena příprava výzkumného šetření formou předvýzkumu s intaktními žáky. Realizovaný předvýzkum ověřil a prokázal vhodnost aplikovaných výzkumných technik a zvolených výzkumných instrumentů. V rámci předvýzkumu došlo k drobné korekci některých cvičení vstupní a výstupní zkoušky k ověření osvojených jazykových dovedností v anglickém jazyce.

Ve druhé fázi byla náhodným výběrem vytvořena skupina deseti žáků mladšího školního věku, kteří jsou na běžné základní škole vzděláváni v režimu individuální integrace a jsou podle aktuální platné legislativy zahrnuti do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tato tzv. experimentální skupina žáků se SVP posloužila jako východisko cíleného výběru deseti žáků se SVP tzv. kontrolní skupina, přičemž z každé skupiny experimentální a kontrolní byl na základě stejné míry specifických obtíží a vzdělávacích potřeb vybrán jeden žák a přiřazen do dvojice tak, aby bylo možné realizovat výzkumného šetření experimentální metodou.

Ve třetí fázi byla provedena vstupní pedagogická diagnostika u všech žáků experimentální a kontrolní skupiny a následně aplikována vstupní zkouška k ověření jazykových dovedností.

Ve čtvrté fázi výzkumu byl vypracován a následně aplikován didaktický materiál - soubor podpůrných pomůcek se zaměřením na podporu osvojování vybraného učiva v anglickém jazyce. Soubor podpůrných pomůcek byl záměrně předkládán pouze žákům experimentální skupiny a při výuce žáků experimentální skupiny dále rozvíjen a v průběhu výuky cíleně dotvářen a upravován.

V páté fázi výzkumu byla všem žákům výzkumného vzorku předložena výstupní zkouška k ověření dosažených jazykových dovedností, byla provedena analýza obtíží u jednotlivých žáků. Výsledky závěrečné analýzy posloužily jako zdroj reflexe výuky samotného výzkumníka pedagoga. Závěrečná fáze výzkumu byla vyčleněna k celkovému zhodnocení výsledků žáků výzkumného vzorku a navržení dalších doporučení pro úpravu souboru podpůrných pomůcek.

#### **5.4 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku**

Výzkumné šetření bylo realizováno na běžné základní škole s názvem Základní škola Praha - Petrovice, Dopplerova 351, která vznikla sloučením ZŠ Bellova a ZŠ Edisonova dne 1.8.2007. Škola má nyní tři pracoviště. Jedna budova je v ulici Edisonova 40, druhá budova v ulici Dopplerova 351 – obě Praha 10 Petrovice. Třetí budova nový pavilón se nachází na pozemku školy asi 50 metrů od budovy Dopplerova. Nová budova byla otevřena v průběhu školního roku 2014/2015 a slouží také pro výuku i pro další mimoškolní aktivity žáků Základní školy Praha – Petrovice. Škola poskytuje úplné devítileté vzdělání základní vzdělání v rozsahu, který je stanoven zákonem č.561/2004 Sb., školským zákonem v platném znění. K 1. září 2015 činí počet žáků ZŠ Praha – Petrovice 452; počty žáků ve třídách se v současné době pohybují mezi 22 – 26 žáky. Na každou jednotlivou třídu I. i II. stupně připadá přibližně 4 – 8 žáků s režimem individuální integrace a s doporučením vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Ve školním roce 2014/2015 byli žáci všech ročníků vyučováni podle vlastního Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), který odpovídá platné legislativě. Výuka anglického jazyka probíhá ve školním zařízení již od 1. ročníku.

Škola upřednostňuje společný komplexní základ všeobecného vzdělávání, školní výuka je tedy zaměřena na budování co nejširšího všeobecného rozhledu. Většinu integrovaných žáků tvoří žáci se zdravotním postižením – žáci s poruchou motorické funkce (ADHD), poruchou školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie), ve třech případech jsou v běžné výuce vzdělávání žáci s pervazivní vývojovou poruchou (Aspergerův syndrom), jeden žák s diagnózou vývojová dysfázie, dva žáci se sluchovým postižením (středně-těžké sluchové postižení) a dva žáci se zrakovým postižením (astigmatismus). Individuální integrace je realizována také v rámci výuky žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí, do školního zařízení dochází také čtyři slyšící děti neslyšících rodičů, žáci, vyrůstající v rodinách s nevyhovujícím sociálně-kulturním zázemím, dále děti cizích státních příslušníků a dvě děti z rodin, čekajících na přidělení azylu v ČR. Do školního zařízení dochází čtyři žáci se zdravotním znevýhodněním, ve dvou případech se jedná o diagnózu diabetes mellitus 1. typu. Dále se zde vzdělávají dva žáci s diagnózou epilepsie. Ve škole jsou také v režimu individuální integrace podle platné legislativy vzdělávání dva mimořádně nadaní žáci.

Odborný tým školního pracoviště tvoří 2 výchovní poradci, 1 metodik prevence, 34 pedagogických pracovníků, vč. speciálních pedagogů, z toho 2 pracovníci zastávají funkci asistenta pedagoga. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zajištěna reedukační sezení, a odborná péče pedagogicko-psychologické poradny. Pro lepší adaptaci budoucích „prvňáčků“ na školní prostředí, seznámení s třídní učitelkou a novými spolužáky, pořádá škola již opakovaně akci Škola nanečisto. První a druhá část Školy nanečisto je zacílena na rozvoj jemné motoriky a zlepšení pozornosti, v závěrečné části za dětmi přijíždí zajímavé osobnosti z oblasti kultury s divadelním programem; rodiče budoucích „prvňáčků“ vyslechnou rady hosta, pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, jak dítě co nejlépe připravit na školní docházku.

Výzkumný vzorek je tvořen dvaceti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho šestnáct žáků z kategorie zdravotního postižení s parciálními nedostatky (specifická vývojová porucha školních dovedností - SVPŠD) a čtyři žáci z kategorie sociálního znevýhodnění. Všichni rodiče žáků výzkumného vzorku poskytli písemný souhlas se zařazením jejich dětí do výzkumného šetření. Všem uvedeným žákům byla z důvodu zachování anonymity a ochrany osobních údajů pozměněna jména.

Mezi žáky experimentální skupiny, z výzkumného šetření realizovaného na ZŠ Praha – Petrovice, byli zahrnuti:

- Pavel – narozen (m/r) - 10/03
- Kateřina – narozen (m/r) - 05/04
- Cyril – narozen (m/r) - 09/04
- František – narozen (m/r) - 01/05
- Tomáš – narozen (m/r) – 06/05
- Ludvík – narozen (m/r) – 07/05
- Max – narozen (m/r) – 12/05
- Robert – narozen (m/r) – 03/06
- Nikola – narozen (m/r) – 10/06
- Jan – narozen (m/r) – 05/07
- Mezi žáky kontrolní skupiny byli pro účely výzkumného šetření zahrnuti:
- Dan – narozen (m/r) – 06/04
- Vladimír – narozen (m/r) – 03/04
- Otto – narozen (m/r) – 10/04

- Roman – narozen (m/r) – 10/04
- Veronika – narozen (m/r) – 08/05
- Jakub – narozen (m/r) – 01/05
- Natálie – narozen (m/r) – 10/05
- David – narozen (m/r) – 08/06
- Oskar – narozen (m/r) – 11/06
- Matouš – narozen (m/r) – 06/07

### **5.5 3.,4. fáze výzkumného šetření**

Fáze realizace

1. etapa: Vstupní pedagogická diagnostika
2. etapa: Pedagogická vstupní diagnostika osvojených jazykových dovedností
3. etapa: Aplikace souboru podpůrných pomůcek
4. etapa: Pedagogická výstupní diagnostika osvojených jazykových dovedností

V 1. etapě realizace výzkumného šetření byla u všech žáků výzkumného vzorku provedena vstupní pedagogická diagnostika za účelem komplexní analýzy žákovy osobnosti. Pro větší přehlednost je uvedena diagnóza žáků výzkumného vzorku, dále jsou zhodnoceny komunikativní dovednosti žáků, schopnost učení, písemný projev, schopnost pracovat v týmu, aktivita, motivace a úroveň rodinného zázemí, vč. uvedení míry spolupráce rodičů se školou. Dělení žáků je po jednotlivých ročnících, z celkového počtu dvaceti žáků výzkumného vzorku, dochází osm žáků do 5. ročníku, čtyři žáci dochází do 4. ročníku a osm žáků dochází do 3. ročníku. Tabulky 1 až 5 uvádí přiřazené dvojice žáků z obou skupin experimentální a kontrolní, a to na základě stejné míry specifických obtíží a vzdělávacích potřeb.

Tabulka 1 Experimentální a kontrolní skupina – 5. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016)

5. ročník: časová dotace výuky AJ - 3 hodiny/týdně				
Skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Jméno, věk (r/m)	PAVEL (12/4)	DAN (11/8)	CYRIL (11/5)	OTTO (11/4)
Diagnóza	Četné SPU - Dyspraxie Dyslexie Dysgrafie Dysortografie, vývojová porucha koordinace většiny motorických funkcí, poruchy pozornosti a paměti s kolísající aktivací, na podkladě ADHD (potvrzen neurologicky), PAS forma HFA, verbální typ	Četné SPU - Vývojová dysfázie Dysgrafie Dysortografie Dyslexie, psychomotorický neklid	Dysortografie Dysgrafie, oslabení čtenářských dovedností susp. na podkladě syndromu ADHD (potvrzen neurologicky) a nevýhodného typu laterality	Dysortografie Dysgrafie, oslabení čtenářských dovedností susp. na podkladě nevýhodného typu laterality
Komunikativní dovednosti	Preferuje společnost dospělých, v mluvě výřečný s tendencí odbíhat myšlenkami od tématu, řeč je dysartrická, vadná výslovnost sykavek a vibrant, občas výskyt agramatismů, nekamarádí se	Vyjadřovací schopnosti jsou na podprůměrné úrovni - malá slovní zásoba, časté agramatismy, vadná výslovnost vibrant	Vcelku oblíbený hoch s vedoucím postavením mezi spolužáky "kápo" třídy, k učitelům je chování přiměřené, od 1. ročníku krádeže a projevy šikany, podstoupil vyšetření psych+neuro	Hoch spíše uzavřené povahy, vyjadřovací schopnosti na podprůměrné úrovni, malá slovní zásoba
Schopnost učení	Podprůměrná, většinu jeví neporozumí, je třeba názor, kontrolovat porozumění, vyžaduje individuální pozornost, poté je schopen zlepšit pracovní výkon, pokud ho aktivita nezaujme přestává pracovat, je pasivní a mračí se	Podprůměrná, obtížné osvojování nových informací, vázne porozumění zadaným úkolům a jevům, vázne exprese, potřeba názoru a kontroly pochopení	Obtížně chápe některé jevy, je třeba důsledné individuální vedení, vysvětlování s oporou o názor, kontrola porozumění	Zhoršená, špatně si osvojuje nové informace, obtížně chápe některé jevy, důsledné vysvětlování a opora o názor jsou nezbytné
Písemný projev	Písemný projev s velmi pomalým tempem a chybným úchopem, objevují se souhyby v obličejí, značná grafomotorická neobratnost	Pravák se špatným úchopem, písemný projev velmi pomalý, písme hůře čitelné s četnými chybami, značná grafomotorická neobratnost	Výtvarný a písemný projev je na nízké úrovni, písmo kostrbaté, nepravidelné s četnými specifickými chybami	Výtvarný a písemný projev je na snížené úrovni, nepravidelné písmo s přítlakem a četnými specifickými chybami
Schopnost pracovat v týmu	V kolektivu přijímán, je třeba promyšleně volit spoluhráče	V kolektivu se podřizuje a přijímá návrhy ostatních	V případě zdánlivé převahy soupeře začne nadávat, je vzteklý, zlý, spolužáka fyzicky napadne	Průměrná, záleží na zvoleném tématu, ochotný se přizpůsobit
Aktivita, motivace	Záleží na okruhu, jeho oblíbená témata jsou paleontologie, archeologie, dinosauři, zaujat detailními částmi	Školní práce ho nebaví, je pasivní, rozptýlená pozornost - obtížně se soustředí	Záleží na momentálním ladění, dobře motivovatelný, před započetím úkolu si zjišťuje charakter odměny po splnění - osobní strategie zvýšení výkonu	Velmi záleží na okruhu předkládané látky, obtíže v jazykových předmětech a geometrii
Rodinné zázemí	Spolupráce s rodinou je dobrá, matka má příkladný zájem o školní práci a využívá možnosti zmírnění SPU u syna, délka domácí přípravy na AJ s intenzivní dopomocí matky cca 1 hod., výuka AJ probíhá pouze v rámci vyučování	Spolupráce s rodinou je dobrá, rodinné soužití aktuálně klidné, otec žije s družkou, v současné době u D. stále občasně noční pomočování, častá omluvená absence, učivo z AJ vždy doplněno, délka domácí přípravy na AJ cca 30 min. až 1 hodinu s častou dopomocí bratra, výuka AJ probíhá pouze v rámci vyučování	Velmi dobré, důsledné vedení - rodina se snaží využít možnosti zmírnění SPU, denní písemná komunikace s matkou, C. dochází na pravidelné reedukace z ČJ, délka domácí přípravy na AJ cca 15 min. s intenzivní dopomocí matky, výuka AJ probíhá pouze v rámci vyučování	Dobré, rodiče spolupracují a využívají všechny dostupné možnosti k nápravě či zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ s intenzivní dopomocí matky cca 30-60 min., výuka AJ probíhá pouze v rámci vyučování

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



Tabulka 2 Experimentální a kontrolní skupina – 5. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016)

5. ročník: časová dotace výuky AJ - 3 hodiny/týdně				
Skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Jméno, věk (r/m)	FRANTIŠEK (11/1)	ROMAN (11/4)	KATEŘINA (11/9)	VLADIMÍR (11/11)
Diagnóza	Dysgrafie Dysortografie	Dysgrafie Dysortografie	Není vyšetřena Sociální znevýhodnění Cizí státní příslušník, sestřenice Vladimíra	Není vyšetřena Sociální znevýhodnění Cizí státní příslušník, bratranec Kateřiny
Komunikativní dovednosti	Dětsky bezprostřední, komunikativní, obtíže ve výslovnosti R,Ř	Horší vyjadřovací schopnosti se spíše podprůměrnou slovní zásobou	Počáteční komunikační bariéry překonala a začíná komunikovat česky s učiteli i spolužáky	Český jazyk si osvojil poměrně dobře, komunikace s učiteli a žáky bezproblémová
Schopnost učení	Značné výkyvy ve školní práci, někdy s tendencí úkoly předčasně vzdávat, pracovitý, ochotný	Učivo si osvojuje celkem dobře, obtíže se projevují při jeho aplikaci	Zpočátku pobytu v ČR (1.pololetí) neklasifikována z ČJ a AJ, schopnost učení se jeví bezproblémová	Učivo si osvojuje rychle, důležitá kontrola pochopení zadání, častá absence a nedůsledné doplňování školní práce
Písemný projev	Levák se špatným úchopem, písmo je na nižší úrovni, nepravidelné, kostrbaté, tempo psaní pomalejší	Levák s neobratným úchopem, písemný projev pomalý s velmi slabou úpravou písma	Výtvarný a písemný projev je na dobré úrovni, prozatím četný výskyt písmen ruské abecedy	Výtvarné práce na dobré úrovni, písemný projev již neobsahuje azbuku, bez známek poruchy
Schopnost pracovat v týmu	V kolektivu pro jeho milou a kamarádskou povahu oblíbený	Průměrná, v kolektivu se podřizuje a přijímá návrhy ostatních	Na nové školní prostředí se již adaptovala, milá, kamarádská, vyhovuje jí vedení spolužákem	Adaptace na nové školní prostředí bez problémů, dokáže se přizpůsobit, své názory si také obhájí
Aktivita, motivace	Záleží na aktuálním stavu, většinou ke školní práci dobře motivovatelný	Školní práce ho nebaví, úkoly podle svých schopností splní, je ale nepozorný, upovídaný	Pracuje s nasazením, důležitá je kontrola porozumění úkolu, výrazné zlepšení výsledků školní práce	Občasné výkyvy při práci, někdy upovídaný, při vyšším pracovním nasazení, by dosahoval lepších výsledků
Rodinné zázemí	Chlapec v péči babičky, spolupráce dobrá se snahou využití možností zmírnění SPU, dochází na pravidelné reedukace z ČJ, délka domácí přípravy na AJ cca 30 min, pracuje samostatně, výuka AJ pouze v rámci běžného vyučování	Hoch pochází ze sociálně slabšího prostředí, žije s matkou na ubytovně, školní pomůcky má v dobrém stavu, délka domácí přípravy na AJ je cca 30-45 min, pracuje samostatně, výuka AJ pouze v rámci běžného vyučování	Velmi dobré - rodina se snaží využít možnosti zmírnění SPU, děvče dochází na doučování z ČJ a AJ 1x týdně, délka domácí přípravy na AJ je cca 30 min, s dohledem a spoluúčastí otce	Dobré, rodiče spolupracují, hoch dochází na doučování z ČJ a AJ 1x týdně, délka domácí přípravy na AJ je cca 15 min, pracuje samostatně

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 3 Experimentální a kontrolní skupina – 4. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016)

4. ročník: časová dotace výuky AJ - 4 hodiny/týdně				
Skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Jméno, věk (r/m)	TOMÁŠ (10/8)	VERONIKA (10/6)	LUDVÍK(10/7)	JAKUB (10/9)
Diagnóza	Dysortografie, susp. Dysgrafie oslabení v oblasti čtení a sluchové percepcce, susp. ADD	Dysortografie, susp. Dysgrafie, oslabení čtenářské dovednosti pravděpodobně v důsledku malé čtenářské praxe	Dyslexie Dysortografie	Dysortografie Dyslexie
Komunikativní dovednosti	Spíše horší, uzavřený, pasivní, slovní zásoba přiměřená věku	Vyjadřovací schopnosti spíše horší, ve verbálním projevu působí nejistě až zmateně	Komunikativní s dospělou osobou, dobré vyjadřovací schopnosti, v kolektivu spíše neoblíbený	Dobré vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba odpovídá věku, v komunikaci s vrstevníky se dokáže prosadit i přijmout odlišný názor
Schopnost učení	Velké výkyvy v porozumění učiva, v ČJ občas obtíže při aplikaci více jevů, v MA úspěšný v logických úvahách, při nezdaru má tendenci se vztekat	Horší - obtíže s porozuměním, špatně si osvojuje nové informace, je třeba kontrola pochopení instrukcí učitele	V MA obtíže s porozuměním zadání slovních úloh, dobré logické myšlení a abstrakce	Výkyvy v porozumění učiva, v MA úspěšný v logických úlohách
Písemný projev	Písmo je kostrbaté, neupravené, pravák s nesprávným držením a velmi pomalým tempem s nejistotou	Písmo je v normě, občas zhoršená úprava, výtvarný projev je průměrný	Výtvarný projev chudší, písmo nerovnoměrné se špatnou úpravou	Výtvarné práce v průměru, písemný projev vcelku úhledný
Schopnost pracovat v týmu	V kolektivu přizpůsobivý, dobře se podřizuje a přijímá návrhy ostatních	V kolektivu dobře přijímána, nekonfliktní s tendencí podřídít se většině ostatních	V kolektivu hůře přijímán, snaží se zavděčit, touží po uznání, důležitost výběru spoluhráče	Výborná, empatická, dokáže se prosadit i přijmout návrhy ostatních
Aktivita, motivace	Pomalé psychomotorické tempo se zvýšenou unavitelností	Pomalé pracovní tempo, často zapomíná, při vyvolání reaguje úlekem, v odpovědi se přeřikává a opakovaně opravuje	Záleží na okruhu, občas pasivní, líný, dobře reaguje na zpětnou vazbu	Průměrné pracovní tempo, samostatný
Rodinné zázemí	Velmi dobré, rodiče souhlasili s dokončením nedopsané školní práce doma, využívají možnosti k nápravě či zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je cca 1 hod., jinou výuku jazyka nad rámec běžného vyučování rodiče neudávají	Dobré, žije jen s matkou, nezvládnou školní práci dokončují společně doma, matka se snaží využít všechny možnosti ke zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je cca 30 min., pracuje samostatně, jinou výuku jazyka nad rámec běžného vyučování matka neudává	Dobré, velká fixace na matku, která důsledně dohlíží na domácí přípravu, rodina využívá všechny dostupné možnosti k nápravě a zmírnění obtíží, délka domácí přípravy na AJ je 15 min., pracuje s dohledem, jinou výuku jazyka nad rámec běžného vyučování matka neudává	Hoch pochází ze čtyř sourozenců, zázemí v rodině dobré, matka využívá všechny dostupné možnosti k nápravě či zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je cca 30 min., pracuje samostatně, jinou výuku jazyka nad rámec běžného vyučování matka neudává

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 4 Experimentální a kontrolní skupina – 3. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016)

3. ročník: časová dotace výuky AJ - 3 hodiny/týdně				
Skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Jméno, věk (r/m)	ROBERT (9/11)	DAVID (9/6)	MAX (10/2)	NATÁLIE (10/4)
Diagnóza	Aspergerův syndrom Dyspraxie Asistentka	Dyspraxie Oslabení sluchové percepcce	Dyslexie Dysgrafie Dysortografie ADHD	Dyslexie Dysgrafie Dysortografie Susp. ADHD
Komunikativní dovednosti	Netypické tempo řeči - pomalé, bizarní stavba vět, ale ochotný k komunikaci	Netypické tempo řeči - zvláštní rytmus a intonace, uzavřený, horší slovní zásoba, špatné vyjadřovací schopnosti	Poměrně dobré, dobrá slovní zásoba, ale horší vyjadřovací schopnosti	Velmi dobré, dobré vyjadřovací schopnosti
Schopnost učení	Průměrná, některé jevy těžko chápe, je třeba vysvětlovat a kontrolovat pochopení	Horší - špatně si osvojuje nové informace, některé jevy těžko chápe, je třeba kontrola pochopení	Celkem dobře si osvojuje nové informace, ale má potíže s jejich aplikací	Průměrná, je třeba častější vysvětlení a kontrola pochopení
Písemný projev	Špatný úchop, lpí na určitých modelech, celkový projev celkem úpravný, výtvarné práce velmi pěkné a precizní	Písmo je neúpravné, nerovnoměrné, výtvarný projev je chudý	Výtvarný projev specifický, písmo hůře čitelné	Výtvarné práce v průměru, písemný projev horší, nerovnoměrné písmo
Schopnost pracovat v týmu	Je kolektivem dobře přijímán, je třeba promyšleně volit spoluhráče	Průměrná, v kolektivu dobře přijímán, výborný ve sportovních hrách	Průměrná - má oblíbené spoluhráče, velmi špatně se podřizuje a přijímá kritiku	Výborná, empatická, dokáže se prosadit i přijmout návrhy ostatních
Aktivita, motivace	Poměrně dobrá - záleží na aktuálním stavu	Školní práce ho nebaví, úkoly splní, ale bez nasazení, je nepozorný	Pracuje celkem dobře, ale motivován ke školní práci příliš není, reaguje na pozitivní hodnocení	Záleží na okruhu - její oblíbené aktivity jsou esteticky zaměřené
Rodinné zázemí	Velmi dobré, vždy pečlivě připraven, domácí příprava na AJ 30 min. denně s intenzivním dohledem, výuka jazyka pouze v rámci běžné výuky	Špatná úroveň, žije s otcem, rodina nemá příliš zájem, na hlavním místě je hokej, délka domácí přípravy na AJ 15 min. s dohledem, výuka jazyka pouze v rámci běžné výuky	Průměrná - úkoly splněny, občas zapomíná, rodina se snaží využít možnosti zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je cca 30 min. s intenzivní dopomocí, výuka jazyka pouze v rámci běžné výuky	Celkem dobré, rodiče využívají všechny dostupné možnosti k nápravě či zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je 15 min. s pomocí staršího bratra, výuka jazyka pouze v rámci běžné výuky

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 5 Experimentální a kontrolní skupina – 3. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016)

3. ročník: časová dotace výuky AJ - 3 hodiny/týdně				
Skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Jméno, věk (r/m)	JAN (8/09)	MATOUŠ(8/08)	NIKOLA(9/4)	OSKAR(9/3)
Diagnóza	Dysgrafie Dyslexie Dysortografie únava CNS, rysy syndromu ADHD	Dyslexie Dysortografie Dysgrafie, rysy syndromu ADHD	Není vyšetřen, sociální znevýhodnění - Neslyšící rodiče	Není vyšetřen, sociální znevýhodnění - Neslyšící rodiče
Komunikativní dovednosti	Velmi dobré, výborné vyjadřovací schopnosti	Výborné, velká slovní zásoba	Na dobré úrovni, dobrá slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti odpovídají věku	Velmi dobré, dobrá slovní zásoba i vyjadřovací schopnosti
Schopnost učení	Velmi záleží na okruhu předkládané látky, učí se velmi rychle, je velmi orientovaný a zvědavý	Velmi dobrá, zvědavý, bystrý, snadno se učí nové věci	Dobře si osvojuje nové informace, je zvědavý	Poměrně dobře si osvojuje nové informace, ale nedokáže je vždy aplikovat, velmi záleží na okruhu probírané látky
Písenný projev	Trochu horší - písmo má celkem úpravné, sle projevuje se zvýšená únavnost CNS	Výtvarné práce specifické, písenný projev horší, písmo neupravené, kostrbaté	Písmo je specifické, je levák, výtvarný projev je chudší	Písmo je neuspořádané, celkový projev působí neupraveně, často zapomíná diakritická znaménka a má potíže s měkčením
Schopnost pracovat v týmu	Průměrná, záleží na zvoleném tématu a spoluhráčích	Spíše horší, nerad se podřizuje, špatně přijímá návrhy spoluhráčů, občas se uráží	Dobrá, je ochotný, dokáže se prosadit i přijmout návrhy ostatních, velmi silně obhajuje pravdu	Spíše horší - špatně se podřizuje i přijímá kritiku, občas se uráží, je dost tvrdohlavý
Aktivita, motivace	Průměrná, aktivní v oblasti ČJ, dějin a hudby	Velmi aktivní a pro školní práci motivovaný v ČJ, AJ, PRV, MA ho příliš nezajímá	Je aktivní podle okruhu zadávaných úkolů, pracuje velmi dobře, téměř nechýbje	Při výuce ČJ a MA je velmi aktivní a dobře pracuje, při PRV a AJ je nesoustředěný, vyrušuje
Rodinné zázemí	Dobrá spolupráce, matka má zájem o školní práci, využívá možnosti zmírnění SPU, délka domácí přípravy na AJ je X-1 hodinu, jazyková výuka pouze v rámci vyučování	Průměrná, často zapomíná, příprava na školu není systematická, domácí příprava na AJ trvá cca 15 min, probíhá samostatně	Přes handicap je spolupráce velmi dobrá, vždy je připraven, délka domácí přípravy na AJ je 15 min., jazyková výuka probíhá pouze v rámci běžného vyučování	Není ideální, využíváme e-mail, ale byla by třeba intenzivnější spolupráce, O. nemá stále pod kontrolou své chování, délka domácí přípravy na AJ je cca 30 min., jazyková výuka probíhá pouze v rámci běžného vyučování

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

V rámci 2. etapy byla zadána vstupní zkouška jazykových dovedností. Shodná zkouška byla použita i v rámci 4. etapy. Zkouška byla strukturována:

1. strukturovaný rozhovor se žákem;
2. spontánní písenný projev;
3. didaktický test na použití neurčitého členu A/AN;
4. překlad vět I. (se zaměřením na sloveso být, mít, moci);
5. překlad vět II. (se zaměřením na přítomný čas prostý)  
pouze pro žáky 5. ročníku.

V úvodu spolupráce se žáky výzkumného vzorku, byl každý z nich vhodně motivován, přijatelným způsobem byl výzkumníkem objasněn smysl vzájemné spolupráce a na závěr vstupního testu k ověření osvojení jazykových dovedností byla všem žákům přislíbena malá odměna. Pokyny ke cvičením byly žákům zadávány v anglickém jazyce, jednotlivé instrukce byly pro lepší porozumění daného úkolu opatřeny názornou vizuální

oporou. V případě nedostatečnosti tohoto opatření byly instrukce vysvětleny v mateřském jazyce. Nahraný záznam rozhovorů se žáky byl určen pouze pro účely předkládané práce a následně zlikvidován. Vstupní a výstupní zkouška žáků výzkumného vzorku je obsahem samostatné přílohy (k nahlédnutí na Katedře speciální pedagogiky).

Předkládaná zkouška byla zaměřena na základní gramatické struktury a typy vět, kterým byly již v předchozích jazykových hodinách žáci exponováni a učivo procvičeno. 1. strukturovaný rozhovor se žákem obsahoval otázky zaměřené na osobní údaje, školní prostředí a informace z rodinného prostředí. Cílem této aktivity bylo zjistit míru porozumění otázkám, v odpovědích byla zjišťována květnatost vět, gramatická správnost a kvalita výslovnosti se zaměřením na správnou výslovnost hlásek v anglickém jazyce. 2. písemné vyjádření na volné téma byl žákům výzkumného vzorku zadán po projektové hodině. Žáci si mohli volit z nabídky témat: MY LIFE (Můj život), MY TOWN (Moje město), MY BEDROOM (Můj pokoj) nebo si sami zvolili jakékoliv jiné téma. V této aktivitě bylo naším záměrem ověřit, zda je žák schopen samostatně vypracovat písemný projev na volné téma poté, co byl pod vedením učitele v jazykové hodině žákem již jednou vypracován, zkontrolován a procvičen. 3. didaktický test zjišťoval míru osvojení užití neurčitého členu. 4. překlad vět. Cvičení bylo zaměřeno na použití gramatických struktur sloves TO HAVE GOT (mít, vlastnit), TO BE (být) s jeho rozšiřující částí určenou pro žáky výzkumného vzorku 5. ročníku (použití gramatických struktur vět přítomného času prostého).

Ve 3. etapě byl žákům experimentální skupiny předkládán soubor podpůrných pomůcek zaměřený na podporu osvojování učiva AJ. Při sestavování a aplikaci souboru podpůrných pomůcek jsme vycházeli z předpokladu, že budeme-li žáky se specifickými obtížemi při výuce více motivovat, můžeme ovlivnit míru osvojování jejich znalostí. Ve snaze zvýšit efektivitu učení žáků, jsme při vytváření didaktického materiálu vycházeli z uplatňování požadavku multisenzoriálního přístupu, na jehož základě žák přijímá informace cestou, která je u něho nejlépe rozvinuta. Podpůrný didaktický materiál byl předkládán pouze žákům experimentální skupiny. Žáci kontrolní skupiny byli vyučováni tradiční jazykovou metodou především s využitím učebnice.

Žáci výzkumného vzorku byli v průběhu výzkumu exponováni tématům:

1. English around us. 2. Free time. 3. What's the time? My week. 4. The English alphabet. 5. Days of the week. 6. Clothes. Oblastí zaměření/gramatického/jazykového

jevu byly kategorie: Neurčitý člen, gramatická struktura věty v cílovém jazyce, určování času, hláskování písmen anglické abecedy, rozvoj a upevnění slovní zásoby.

Podpůrný didaktický materiál aplikovaný žákům experimentální skupiny se skládal z pomůcek „Making letters“, tabulky gramatických jevů, „Snakes and ladders“, „Race“, žakovské miniportfolio, „Clockface“, „ABC flashcards“, „Pupils week“, „Grid“. V tabulce 6 je přehledně uveden ročník, do kterého žáci experimentální skupiny dochází a seznam probíraných témat, ve kterých byl didaktického materiál předkládán.

**Tabulka 6 Přehled témat a aplikovaného podpůrného didaktického materiálu v jednotlivých ročnících**

Ročník	Téma	Didaktický materiál
3.,4.,5.	1. English around us.	„Making letters“
3.,4.,5.	2. Free time I.	Tabulky gramatických jevů
3.,4.,5.	2. Free time II.	„Snakes and ladders“ „Race“, „žakovské portfolio“
4.,5.	3. What's the time? My week.	„Clockface“
3.	4. The English alphabet.	„ABC flashcards“
3.,4.,5.	5. Days of the week.	„Pupils week“
3.,4.,5.	6. Clothes.	„Grid“

Ukázka předkládaného didaktického materiálu je součástí Přílohy č. 1. Kompletní soubor didaktického materiálu je zpracován formou samostatné přílohy (k nahlédnutí na Katedře speciální pedagogiky).

Žáci experimentální skupiny byli před započítím realizace ve výuce vhodně motivováni a přijatelnou cestou jim byl vysvětlen záměr výzkumného šetření. Na počátku aplikace podpůrného didaktického materiálu v jazykových hodinách, v časovém období leden 2016, byl žákům experimentální skupiny 3. – 5. ročníků v rámci tématu: ENGLISH AROUND US (angličtina kolem nás), jednorázově předložen didaktický materiál na podporu osvojení neurčitého členu A/AN.

## 1. „Making letters“ (Tvoření písmen)

(Psychomotorické cvičení)

Žák losoval z nabídnutých karet předlohy písmen a jeho úkolem bylo vytvořit obraz písmene z barevných gumiček na předložené kolíčkové stavebnici. Tato úloha vyžadovala zvládnutí přenosu kresby do trojrozměrného prostoru. V rámci činnosti tvoření písmen na kolíčkách, žák procvičoval počítání do deseti, znalost základních barev, odhad potřebné velikosti gumiček i hláskování písmen anglické abecedy.

Po dokončení činnosti žák vybral stejné písmeno na kartičce (samohlásky v červené, souhlásky v modré barvě) a umístil je na začátek slova, kam podle významu patřilo (např. window, apple, bag) a slovo nahlas přečetl.

Dále bylo využito propojení mezipředmětových vztahů a žák byl vyzván ke jmenování samohlásek, které měl již dobře zažitě z hodin českého jazyka. Exponační část sezení byla zaměřena na objasnění teorie psaní neurčitého členu AN/A před podstatným jménem s ohledem na charakter počáteční hlásky. Následně četl žák slovo na kartičkách již s přiřazeným členem a zároveň je vhadzoval do připravených boxů s vyznačenými symboly AN/A (např. a bag, an orange, a window, a desk). V závěru nácviku následovalo upevnění nově osvojeného gramatického jevu, žák byl vyzván k tvoření celých vět (např. It's an umbrella. It's an exercise book).

Tato aktivita byla zacílena na nácvik prostorové orientace, jemné motoriky, zrakové diferenciaci a paměti. V rámci činnosti byly upevněny tematické kategorie – číslice 1-10, základní barvy, procvičení aktuální slovní zásoby, hláskování písmen anglické abecedy, z gramatických kategorií lze uvést upevnění slovosledu v anglické větě, propojena byla grafémová a fonetická podoba slov.

### Závěr ze zúčastněného pozorování (leden 2016)

Žáci si nejprve ujasnili pravidlo dělení hlásek na souhlásky a samohlásky jako nezbytný předpoklad pro aplikaci neurčitého členu AN/A před podstatným jménem; vytváření obrazu písmen na kolíčkách nečinilo žádné obtíže, stejně tak jako počítání do deseti a znalost základních barev; obtíže se objevily v hláskování písmen abecedy, zejména v záměně samohlásek A-E-I, W-U, G-H; na problematice učivo se v dalším průběhu výzkumného šetření blíže zaměříme. Počáteční obtíže s plynulým nácvikem čtení slov s použitím členu AN - an orange, an umbrella, an exercise book se podařily nacvičit až do

samostatného čtení slov bez opory; tvoření celých vět se v rámci jednorázové aplikace pomůcky nacvičit nepodařilo, u některých žáků bylo nezbytné opakovaně využívat opory.

Na záznamovém archu v probíraném tématu ENGLISH AROUND US v 3.-5. ročnících při předkládání pomůcky „Making letters“ bylo zaznamenáno, že žáci experimentální skupiny jeví zvýšený zájem o předkládaný didaktický materiál a projevují zvýšenou tendenci vyžádat si další aktivity k procvičení probíraného jevu. Manipulace s kolíčkovou stavebnicí byla pro žáky experimentální skupiny značně atraktivní už z toho důvodu, že vytváření obrazu písmen nečinilo nikomu z nich větší obtíže. Nevýhodou předkládané pomůcky je její zdlouhavá realizace.

Tabulka 7 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a hodnocení předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu English around us, ve kterém si žáci výzkumného vzorku osvojovali neurčitý člen A, AN (období leden 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpůrný didaktický materiál v podobě pomůcky „Making letters“.

**Tabulka 7 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (leden, 2016)**

OBDOBÍ: LEDEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita „Making letters“	kvalita didaktického materiálu „Making letters“	motivace, aktivita tradiční tabulky jazykového jevu v učebnici	kvalita didaktického materiálu - tradiční tabulky jazykového jevu v učebnici
5. ročník	Téma: English around us Jazykový jev: Neurčitý člen A, AN				
4. ročník					
3. ročník					
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\emptyset$ ) :		3,1	4,3	5,7	5,8

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

2. Didaktický materiál prezentovaný v podobě tabulek s vizualizací gramatických struktur běžně užívaných sloves to have got, to be, can, to like, to love, there is, there are a tabulek k procvičení přítomného času prostého. Navržený didaktický materiál byl žákům experimentální skupiny opakovaně předkládán v časovém období únor 2016 – duben 2016, při probírání tématu FREE TIME I. (volný čas) v běžných hodinách anglického jazyka, v co nejintenzivnější míře a při exponaci gramatickému jevu, na kterou byly aktivity zacíleny. Žáci experimentální skupiny 3. ročníků byli prostřednictvím učební pomůcky exponováni gramatické struktuře sloves to have got



(mít), to be (být), can (umět, moci), there is, there are. Žákům 4. ročníků byly předkládány gramatické struktury sloves to have got(mít), to like (mít rád), to love (zbožňovat), there is, there are, can (umět, moci). V 5. ročnících jsme s žáky výzkumného vzorku nacvičovali gramatickou strukturou větných forem v přítomném čase prostém. Žáci kontrolní skupiny 3.-5. ročníků byli souběžně vyučováni tradiční metodou výuky jazyků.<sup>15</sup>

### Závěr ze zúčastněného pozorování (únor 2016)

Žáci experimentální skupiny byli v učebně posazeni do předních lavic z důvodu možnosti poskytnutí okamžité zpětné vazby, a to i v případě žáka, vzdělávaného s asistentem pedagoga. Práce s didaktickým materiálem byla zahájena na hodině AJ předložením pomůcky - tabulky gramatického jevu a byla sledována prvotní reakce žáků. Pozitivní přijetí pomůcky bylo zaznamenáno u devíti sledovaných žáků, jeden žák (diagnóza Aspergerův syndrom) reagoval zásadně negativně, tabulku odmítal, shazoval ji z lavice a byl opakovaně asistentem usměrňován. V průběhu hodiny byli žáci s obsahem tabulky seznámeni, vizualizace gramatického jevu na pomůcce byla zaměřena na jeho snazší pochopení. Někteří žáci reagovali bezprostředně: „Myslím, že už jsem to pochopil“. V následujících hodinách byly pomůcky – tabulky gramatických jevů podle charakteru probíraného učiva obměňovány a v co nejvyšší míře zapojovány do běžné výuky. Počáteční negativní přijetí pomůcky žákem Robertem (AS) bylo pouze v úvodním nácviku práce s tabulkou. Chlapce se podařilo přimět ke spolupráci a tabulky gramatických jevů přijal jako běžnou součást svých učebních pomůcek. V průběhu zúčastněného pozorování bylo opakovaně zaznamenáno, že si žák R. osvojuje gramatické struktury v cílovém jazyce efektivněji než ostatní žáci experimentální skupiny. Nikola, žák se sociálním znevýhodněním, reagoval v průběhu aplikace tabulek gramatických jevů zcela opačně. Zpočátku přijímal a využíval tabulky ve výuce velmi aktivně. Postupně, tím, jak si učivo osvojoval, začal tabulky odkládat se sdělením, že je již k práci nepotřebuje.

Didaktický materiál vytvořený se záměrem snazšího osvojení gramatického jevu byl vypracován ve formě tabulek, s vizualizací základních větných forem – věty oznamovací,

---

<sup>15</sup> Výuka tradiční metodou na naší škole vychází z aplikace prvků tzv. „Natural Method – Přirozená Metoda“. Zastánci Přirozené Metody věřili, že cizí jazyky by se měly vyučovat bez přímého překladu do mateřského jazyka, jestliže význam sděleného lze příjemci osvětlit napříkladem názornou ukázkou. Více informací o Přirozené metodě výuky jazyků k nahlédnutí v předkládané práci na str. 52, 53.

věty tázací, věty záporné a krátké odpovědi. Každé z uvedených vět byl přiřazen vlastní piktogram ( + / - / ? ), krátkým odpovědím jsme přiřadili piktogram „x“. Uvedená symbolika v podobě piktogramů poskytovala žákům návod ke správně zvolené větě formě. Piktogram „x“ se během aplikace ukázal jako nedostatečná opora. Žákům nediferencoval, zda mají odpovídat kladnou nebo zápornou krátkou odpovědí. Z toho důvodu jsme symbol „x“ odložili a pro krátké odpovědi jako návodný piktogram zvolili + nebo - .

V úvodních hodinách práce s didaktickým materiálem byly žákům předkládány pouze černobílé tabulky. Takto připravený materiál však žákům neposkytoval správnou orientaci ve větě slovosledu, tabulky byly v průběhu dalších hodin AJ upraveny a zpřehledněny za použití barevných odstínů. Větný podmět byl předkládán v šedém odstínu, přísudek v červeném odstínu, ostatní větné členy ponechány v bílé barvě. Záporným větám byl přidělen zelený odstín barvy. Zavedená barevná symbolika byla v tabulkách gramatických jevů důsledně dodržována. Žáci si ve výuce AJ zavedené symboly bez obtíží osvojili a postupně jsme přistoupili k aplikaci pouhých piktogramů ( + / - / ? ) bez nahlížení větných forem v tabulkách.

Zpočátku používal každý žák svoji tabulku pouze v rámci praktické výuky. Bylo zřejmé, že nacvičená strategie práce s tabulkou nemohla být v domácím prostředí při vypracování domácích úkolů žáků bez tabulky realizována. Žáci i jejich rodiče projevíli o vlastní pomůcce zájem a každý žák experimentální skupiny obdržel sadu tabulek s aktuálním gramatickým jevem k vlastnímu domácímu užití.

V 5. ročníku v rámci tématu FREE TIME I., bylo úkolem žáků sdělovat informace o tom, co obvykle podnikají o víkendu. Žáci experimentální skupiny byli posazeni do dvojic s majoritními žáky. Snahou výzkumníka bylo pozorovat interakci žáků v rámci dvojice. Na základě pozorování párové práce heterogenní dvojice bylo zaznamenáno vstřícné a nápomocné chování majoritního žáka ve vztahu k žákovi „odkázanému“ na vyhledávání gramatického jevu v didaktické tabulce.

Tabulka 8 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu Free time, ve kterém si žáci výzkumného vzorku 5. ročníků osvojovali přítomný čas prostý, žáci 4. a 3. ročníků si osvojovali gramatickou strukturu větných forem v cílovém jazyce

(období únor - duben 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpurný didaktický materiál v podobě tabulek gramatických jevů.

**Tabulka 8 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (únor-duben 2016)**

OBDOBÍ: ÚNOR - DUBEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita - tabulky s vizualizací gramatických jevů	kvalita podpurného didaktického materiálu - tabulky s vizualizací gramatických jevů	motivace, aktivita - tradiční tabulky gramatických jevů v učebnici	tradiční didaktický materiál - tabulky gramatických jevů v učebnici
5. ročník	Téma: Free time Gramatický jev: Přítomný čas prostý				
4. ročník	Téma: Free time - Activities Gramatický jev: Sloveso - to have got , to like, to love, there is, there are, can(věty + / ? /- )				
3. ročník	Téma: Free time - In the street Gramatický jev: Sloveso - to have got, to be, there is, there are, can (věty + / - / ? )				
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\emptyset$ ) :		3,6	3,7	4,8	5,4

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

### 3. „Snakes and ladders“ (Hadi a žebříky), „Race“ (Závod), Žákovské miniportfolio

V časovém období (únor – duben 2016) jsme žákům experimentální skupiny opakovaně předkládali didaktický materiál v podobě klasické deskové stolní hry „Snakes and ladders“. Původní pravidla herní aktivity byla rozšířena a uzpůsobena našemu záměru (viz příloha). V rámci tématu FREE TIME II jsme s žáky procvičovali gramatickou strukturu běžně užívaných sloves. Naším záměrem bylo žáky experimentální skupiny předkládanými aktivitami v co nejvyšší míře motivovat a zároveň procvičit cílové učivo. Ze stejného důvodu jsme žákům předkládali také vytvořenou deskovou stolní hru „Race“. Pravidla uvedených her byla vždy žákům vysvětlena a během aplikace aktivit v jazykových hodinách byla pravidla žáky dotvářena a vylepšována. Aktivita „Žákovské miniportfolio“ byla žákům předkládána jako překlad větných forem do anglického jazyka vždy po dokončení herních aktivit ve škole nebo za domácí úkol. Každý žák si na vlastní pomůcce zaznamenával úspěšně přeložené větné formy v podobě nasbíraných „smajlíků“ a očekával celkové vyhodnocení aktivity. Žáci kontrolní skupiny byli vyučováni tradiční metodou výuky jazyků.

Tabulka 9 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu Free time, ve kterém si žáci výzkumného vzorku 5. ročníků osvojovali přítomný čas prostý, žáci 4. a 3. ročníků si osvojovali gramatickou strukturu větných forem v cílovém jazyce (období únor - duben 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpůrný didaktický materiál v podobě pomůcky „Snakes and ladders“, „Race“ & Žákovské miniportfolio.

**Tabulka 9 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (únor-duben 2016)**

OBDOBÍ: ÚNOR - DUBEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita „snakes and ladders“, „race“ & žákovské miniportfolio	kvalita podpůrného didaktického materiálu „snakes and ladders“, „race“ & žákovské miniportfolio	motivace, aktivita tradiční tabulky gramatických jevů v učebnici	kvalita tradičního didaktického materiálu - tabulky gramatických jevů v učebnici
5. ročník	Téma: Free time				
	Gramatický jev: Přítomný čas prostý				
4. ročník	Téma: Free time - Activities				
	Gramatický jev: Sloveso - to have got , to like, to love, there is, there are, can (věty + / ? / - )				
3. ročník	Téma: Free time - In the street				
	Gramatický jev: Sloveso - to have got, to be, there is, there are, can (věty + / - / ? )				
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\emptyset$ ) :		3,2	2	4,8	4,4

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

#### 4. „Clockface“ (Ciferník)

V rámci probíraného tématu „WHAT’S THE TIME?“ a tématu „MY WEEK“, v časovém období duben – květen jsme opakovaně zjišťovali, že si žáci se specifickými obtížemi velmi obtížně osvojují vyjadřování času v cílovém jazyce. Naším záměrem proto bylo navrhnout a aplikovat pomůcku zacílenou k objasnění problematického jevu.

#### 5. „ABC flashcards“ (Karty s abecedou)

Obtíže s pozorností a krátkodobou pamětí žáků výzkumného vzorku mohly spolupůsobit v problematickém osvojování hlásek anglické abecedy, v probíraném tématu „THE ENGLISH ALPHABET“. Při sestavování pomůcky „ABC flashcards“, určené k podpoře osvojení znalosti hláskování písmen u žáků experimentální skupiny ve 3. ročnících, bylo naším záměrem uplatnit v co nejvyšší míře prvek multisenzoriality.

Předložená pomůcka byla v průběhu aplikace v jazykových hodinách vylepšena obrázky písmene vizualizovaného prostřednictvím dvouruční prstové abecedy znakového jazyka neslyšících. Žáci experimentální skupiny měli tak při osvojení hlásky možnost na předkládané pomůcce hláskované písmeno současně vidět, vyslovit jej, slyšet jeho správnou výslovnostní podobu prostřednictvím pedagoga a dvouruční prstovou abecedou znázornit jeho vizuální podobu. V maximální míře byl tak splněn prvek intermodality, spočívající v současném zapojení zraku, sluchu a pohybu.

### Závěr ze zúčastněného pozorování (květen 2016)

Před zapojováním pomůcky ABC flashcards do jazykové výuky jsme očekávali, že bude tato strategie nácvičení hlásek anglické abecedy pro většinu žáků experimentální skupiny obtížná. Vysledovali jsme, že žáci již některá písmena dvouruční prstové abecedy ukazovat umí a další písmena si osvojují velice rychle a ochotně. Ve výstupní zkoušce (květen, 2016) se potvrdilo, že si téměř všichni sledovaní žáci znalost hláskování svého jména bez problémů osvojili. Znalost hlásek se také promítla ve zvýšené aktivitě žáků s obtížemi, kteří byli více zapojováni například do klasických třídních herních aktivit („oběšenec“, „parašutista“, „žralok“, atp.). Navržené pomůcky „Clockface“, „ABC flashcards“ splňují přibližně stejnou úroveň intermodality, z toho důvodu byly při posuzování míry motivace a hodnocení didaktického materiálu zahrnuty do jedné kategorie.

Pomůcka „Clockface“ byla původně určena k vyjadřování času bez upřesnění jednotlivých minut. Její vylepšení v průběhu výzkumného šetření spočívalo ve vizualizaci minut s rozlišením dne symboly am., pm. Po určité době nácvičení práce s pomůckou, jehož osvojení bylo u sledovaných žáků značně individuální, bylo zaznamenáno intenzivnější zapojování žáků do běžné výuky. Osvojením problematického jevu bylo ve výuce umožněno využívat ve zvýšené míře interakci mezi žáky formou párové či skupinové práce. Pro některé žáky experimentální skupiny byla „vylepšená“ verze pomůcky „Clockface“ s vizualizací minut obtížná a zavádějící. Bylo proto nezbytné využívat pomůcku v původní podobě a s žáky nacvičovat základní údaje vyjádření času.

Tabulka 10 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu What's the time? My week English alphabet, ve kterých si žáci výzkumného vzorku 5. a 4. ročníků osvojovali určování času a žáci 3. ročníků si osvojovali hláskování písmen anglické abecedy (období duben - květen 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpůrný didaktický materiál v podobě pomůcky „Clockface“, „ABC flashcards“.

**Tabulka 10 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (duben-květen 2016)**

OBDOBÍ: DUBEN - KVĚTEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita „clockface“, „ABC flashcards“	kvalita podpůrného didaktického materiálu „clockface“, „ABC flashcards“	motivace, aktivita tradiční papírové hodiny s ručičkami, obrázky písmen	kvalita tradičního didaktického materiálu - tradiční papírové hodiny, obrázky písmen
5. ročník	Téma: What's the time?				
	Jazykový jev: Určování času				
4. ročník	Téma: My week				
	Jazykový jev: Určování času				
3. ročník	Téma: English alphabet				
	Jazykový jev: Hláskování písmen anglické abecedy				
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\emptyset$ ) :		3,5	3,5	3,6	4

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 6. „Pupil's week“ (Žákův týden)

Předkládaný didaktický materiál byl u žáků experimentální skupiny aplikován v rámci tématu „DAYS OF THE WEEK“ v časovém období květen 2016. Tato pomůcka byla zaměřena na rozvíjení časové orientace a rozšíření slovní zásoby. Byl zde představen sled běžných školních činností a vyučovacích předmětů v rámci žákova týdne.

Žák měl za úkol předložený text potichu přečíst, vyhledat a podtrhnout neznámá slova. Jejich význam byl objasněn výzkumníkem pomocí obrázků, využitím znaků,<sup>16</sup> dvouruční prstovou abecedou byly objasněny české ekvivalenty, a to v případě žákovy úplné bezradnosti. Poté byla neznámá slova nacvičena se zaměřením na správnou výslovnost a slovní přízvuk. Nyní již žák obsahu textu plně rozuměl a jeho úkolem bylo ke každému

<sup>16</sup> Pro objasnění významu některých slov bylo použito vizuálně motivovaných znaků znakového jazyka neslyšících (např. swimming-plavání, a swimming pool-bazén, Art-výtvarná výchova, to look forward-těšit se)

řádku přiřadit významově shodný obrázek a řádek hlasitě přečíst. V rámci tohoto úkolu byla pozornost zaměřena nejen na porozumění sdělení, nýbrž i na bezchybnou výslovnost, správnou intonaci a větný přízvuk.

V závěrečné části činnosti byl žákovi text odebrán a jeho úkolem bylo podle vizuální opory přesného sledu činností nebo objektů na obrázcích přiřadit významově identické řádky a celý text hlasitě přečíst. Volitelnou rozšiřující aktivitou v závěru cvičení, s přihlédnutím ke vzrůstající míře únavy žáků byla verze textu, ve které jednotlivá slova na řádcích splývají jako souvislý sled písmen. Žák byl vyzván k oddělení jednotlivých slov lomítkem a závěrečnému hlasitému čtení textu.

V rámci této úlohy byla při zpracování informace zapojena zraková diferenciacce, zraková paměť, jemná motorika, orientace v časovém schématu, sluchová verbální paměť a pozornost. V rámci činnosti byly upevněny tematické kategorie – dny v týdnu, školní předměty a činnosti; gramatické kategorie - slovosled v anglické větě, propojena byla ortografická a fonetická podoba slov. Upevněny byly receptivní (porozumění obsahu textu) a produktivní dovednosti osvojování cizího jazyka (čtení). Text úlohy Pupil's week je přiložen v samostatné příloze souboru didaktického materiálu.

### Závěr ze zúčastněného pozorování (květen 2016)

V rámci cvičení „Pupil's week“ (Žákův týden) označili sledovaní žáci obsah obrázků s malou dopomocí téměř bezchybně. Významu slov, který byl objasněn znaky, žáci plně porozuměli. Výslovnost a slovní přízvuk nově objasněných slov byl nacvičen a tím upevněna nová slovní zásoba; souvislý text říkanky poskytl oporu pro řazení obrázků, tím byla propojena grafická, tištěná a zvuková podoba cíleně zvolených slov. Odebráním opory souvislého textu a následným přiřazením identických řádků říkanky k obrázkům, opětovným nácvičením čtení a správné intonace, si žáci upevnili porozumění textu. Aplikace pomůcky probíhala celkem ve dvou jazykových hodinách. Při prvním sezení pracovali žáci s dopomocí učitele, v rámci druhého sezení dokázali již přečíst bezchybně celý text říkanky, její část se někteří ze žáků dokonce naučili z paměti; v rozšiřující části cvičení zapomínali někteří žáci lomítkem oddělit předložky – DAYS/OFTHE/WEEK; LESSONSAT/THE/SWIMMING/POOL; V rámci druhého sezení dokázali někteří sledovaní žáci přečíst s malou dopomocí celý text říkanky, někteří žáci memorovali text z paměti.

Tabulka 11 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu Days of the week (květen 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpůrný didaktický materiál v podobě pomůcky „Pupil’s week“.

**Tabulka 11 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předložený žákům výzkumného vzorku (květen 2016)**

OBDOBÍ: KVĚTEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita „Pupil's week“	kvalita podpůrného didaktického materiálu „Pupil's week“	motivace, aktivita tradiční tabulky jazykového jevu v učebnici	kvalita tradičního didaktického materiálu tradiční tabulky jazykového jevu v učebnici
5. ročník	Téma: Days of the week				
4. ročník					
3. ročník					
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\emptyset$ ) :		4,3	3,8	4,8	5,6

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 7. „A grid“ (Mřížka)

(Psychomotorické cvičení)

Didaktický materiál „A grid“ byl žákům experimentální skupiny aplikován v rámci tématu „CLOTHES“ v časovém období květen 2016, v časové dotaci dvou vyučovacích hodin. Tato pomůcka byla zaměřena na upevnění slovní zásoby aktuálně probíraného jevu. Každá dvojice sledovaných žáků obdržela odlišnou předlohu seskupení obrázků jednotlivých druhů oblečení, sadu barevných PET víček s identickými obrázky oblečení a kartonovou „mřížku“. Podle předlohy seskupení obrázků bylo úkolem každé dvojice jeho přesné sestavení v kartonové „mřížce“. Při vzájemné interakci jmenovali žáci umístěné obrázky i s uvedením barev PET víček.

V rámci tohoto cvičení, ve kterém byla rozvíjena prostorová orientace, zraková diferenciacie, jemná motorika a pozornost, byla posílena též schopnost kooperace žáků. Zpracováním informace bylo procvičeno tematické učivo - základní barvy, druhy oblečení, z gramatických jevů, aplikací místních předložek ve větách, byla upevňována znalost větného slovosledu (např. The jumper is next to the shorts. Svetr je vedle šortek. The jacket is opposite the skirt. Bunda je naproti sukni.). Varianta výše uvedeného cvičení byla zvolena proto, že žáci se specifickými obtížemi vykazovali výraznější obtíže



s krátkodobou pamětí a záměrnou pozorností. V rámci plnění tohoto úkolu bylo nutné přihlídnout k jejich zvýšené únavě.

Každý z dvojice žáků obdržel „mřížku“ a sadu PET víček. Jeden z dvojice umístil nahodile do „mřížky“ šest PET víček ze své sady a předložil připravené seskupení druhému ze žáků k zapamatování. Po uplynutí časového limitu bylo úkolem druhého žáka sestavit původní seskupení. Poté došlo k výměně rolí obou žáků.

### Závěr ze zúčastněného pozorování (květen 2016)

Předkládané cvičení bylo pro žáky experimentální skupiny obtížné, a to v závislosti na míře a hloubce specifických obtíží u každého z nich. V případě poskytnuté opory se podařilo všem sledovaným žákům zvládnout přechod z předlohy seskupení obrázků do trojrozměrného prostoru téměř bezchybně, obtíže nečinilo označení barev; při prvním sezení byla znalost cílové slovní zásoby znovu procvičena, přesto, že byla již součástí vzdělávacího obsahu učiva nižšího ročníku. Při druhém sezení dokázali sledovaní žáci slovní zásobu jmenovat bezchybně. Didaktický materiál „Grid“ se po druhém sezení práce s pomůckou stal preferovanou aktivitou. Žáci o uvedenou aktivitu sami usilovali a chtěli materiál k upevnění slovní zásoby využívat i v následujících probíraných tématech.

Tabulka 12 uvádí celkový průměr získaných hodnot experimentální a kontrolní skupiny v hodnocení motivace a předkládaného didaktického materiálu při exponaci tématu Clothes, ve kterých si žáci výzkumného vzorku upevňovali slovní zásobu (období květen 2016). Žákům experimentální skupiny byl předkládán podpůrný didaktický materiál v podobě pomůcky „Grid“.

**Tabulka 12 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předložený žákům výzkumného vzorku (květen, 2016)**

OBDOBÍ: KVĚTEN Téma Gramatický jev		Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
		motivace, aktivita „Grid“	kvalita podpůrného didaktického materiálu „Grid“	motivace, aktivita tradiční obrázky v učebnici	kvalita tradičního didaktického materiálu - tradiční obrázky v učebnici
5. ročník	Téma: Clothes Upevnění slovní zásoby				
4. ročník					
3. ročník					
Celkový průměr získaných hodnot na skupinu ( $\bar{x}$ ) :		2,8	2,9	4,8	6,4

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 5.6 Kazuistiky žáků experimentální skupiny

Úvodní část předkládaných kazuistik žáků experimentální skupiny sděluje důležité údaje týkající se diagnózy žáka s uvedením diagnostikovaných specifických obtíží. Jsou zde zdokumentovány údaje poskytnuté rodiči na základě dotazníkového šetření. Dále jsou uvedeny důležité informace o žácích, stanovené aktuálně platným závěrem vyšetření. Uvedení osobních charakteristik žáků experimentální skupiny ve vztahu k praktické výuce je obsahem celkového hodnocení žáků třídními učiteli a jazykovými lektory, kteří se na vzdělávání žáků s obtížemi podíleli. Smyslem podrobně zpracovaných kazuistik je mapování vývoje dítěte v různých oblastech po delší časové období.

Hodnocení aktuálního stupně dosažených znalostí v cílovém jazyce nám mimo jiné posloužilo k cílenému výběru dvojic žáků se stejnou mírou obtíží pro účely realizovaného výzkumného šetření. V rámci pedagogické diagnostiky jsou analyzovány výsledky vstupní a výstupní zkoušky osvojených jazykových dovedností. V tabulkovém a grafovém zpracování je v závěru jednotlivých kazuistik uveden přehled celkového bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky každého žáka experimentální skupiny (ES).

### 1. Pavel

Narozen: 10/2003

Druh a stupeň postižení žáka: Četné SPU – Dyspraxie Dyslexie Dysgrafie Dysortografie, vývojová porucha koordinace většiny motorických funkcí, poruchy pozornosti a paměti s kolísající aktivací, na podkladě syndromu ADHD (neurologicky potvrzen), PAS forma HFA, verbální typ; OŠD z důvodu výrazně nevyvinutých dovedností - pozornosti a soustředění, sluchového rozlišování, hrubé motoriky, grafomotoriky, narušené výslovnosti R, Ř a sykavek.

Osobní anamnéza: S.C. pro polohu KP, A.S. 3,5,8, porodní váha 3280 g, 52 cm. Kojen do 18 měsíců. Sed bez opory v 7 měsících, spíše plazení, než lezení. První kroky asi v 16 měsících. Mluvit začal před 10 měsícem. V předškolním věku udává matka nesrozumitelnou řeč, zájem o říkanky a písničky byl zaznamenán. Chlapec v péči klinického logopeda pro vývojovou dysfázii (od 4 let, docházel po dobu 6 let), v současné době již nedochází. Od 6 let byl hoch v péči klinického psychologa pro nerovnoměrný vývoj psychomotorických funkcí, také v péči neurologa pro ADHD (bez medikace). Dále sledován na foniatrii a kardiologii.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Hoch pochází z úplné rodiny, matka (1971), otec (1966), bratr Ladislav (2005). Otec P. udává stejné obtíže jako u syna, ve školních letech poruchu v osvojování gramatiky cizích jazyků, jednotlivá slovíčka zvládal, stavbu vět nikoliv. Otec navštívil poradenské zařízení až na střední škole (po roce 1989), od té doby neklasifikován z cizího jazyka. Sluchovou vadu v rodině matka neudává; logopedické problémy se vyskytují u P. bratra.

Hodnocení třídní učitelky ve 4. ročníku

Podle slov třídní učitelky došlo u P. s postupem do 4. ročníku k výraznému zlepšení chování a to zejména díky pravidelné péči terapeutické skupiny a celkové osobnostní vyzrálosti P. Pozitivní roli sehrálo odhlášení chlapce ze školní družiny. Osvojování učiva bylo i ve 4. ročníku problematické, chlapec aktuálně stále neumí číst a z této neosvojené dovednosti vyplývají ve školním prostředí další četné obtíže. Přes veškerou snahu třídní učitelky poskytnout P. intenzivní podporu při výuce, nebylo možné individuální přístup vždy zrealizovat. Důvodem byl vysoký počet žáků ve třídě, a to jak intaktních, tak žáků s dalšími specifickými obtížemi. Ve 3. ročníku a částečně i ve 4. ročníku docházel chlapec 1x týdně na reedukaci ke speciálnímu pedagogovi.

Od 2. pololetí 4. ročníku je P. vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (bez redukce učiva). Podle slov třídní učitelky vypracovaný IVP bez zredukovaného učiva chlapcovi žádnou změnu v osvojování učiva nepřináší, speciálněpedagogický přístup byl uplatňován od 1. ročníku. V současné době hoch k logopedovi nedochází, má všechny hlásky osvojené, ale v běžné řeči je nedokonale používá. Chlapec má rád vlastivědu a také kresbu na volné téma. Nemá rád angličtinu. Třídní učitelka udává smysl pro estetické cítění, maluje krásně, zaměřuje se na detaily. Problematická zůstává skupinová práce, chlapec neumí spolupracovat, s dohledem lze situaci zvládnout.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce v 5. ročníku

Chlapec zná většinu slovní zásoby na dané téma, ústně. Píše výhradně foneticky. S vizuální oporou (s nabídkou konkrétních slov) dokáže vybrat správná slova, doplnit jednoduchý rozhovor s danou tematikou. Spojí jednoduchou otázku s jednoduchou odpovědí. Dokáže se naučit a reprodukovat jednoduchou říkanku. Výslovnostní normu ovládá částečně. Obtíže činí poslechová cvičení (doplnit chybějící informace, rozhodnout o správnosti tvrzení, apod.). Ta jsou aplikována s vizuální oporou zvětšeného textu – bez

většího efektu. Cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň) nezvládá, stejně jako spojovačky nebo doplňovačky. Má obtíže v rozeznávání hranice slov. Čtení je na velmi nízké úrovni. Rozsah jazykových cvičení jsou podle P. aktuálních dispozic zkracována. Stejný postup volí rodiče v rámci domácí přípravy. Velmi dobrá je spolupráce s matkou.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 12 let, 5. ročník. V současné době trvá domácí příprava P. na hodiny anglického jazyka půl až 1 hodinu. V rámci domácí přípravy, je ze strany matky nutné vysvětlení zadání ke cvičením a podle jejích slov je většinou nezbytný intenzivní dohled při vypracování. Dále uvádí, že současná učebnice angličtiny není vhodná pro žáka se specifickými obtížemi, zadání všech úkolů, včetně pokynů je jen v anglickém jazyce (dále jen AJ) a chybí zde překlad do češtiny. Matka P. uvádí, že by uvítala pravidelné docházení syna na reedukační sezení se speciálním pedagogem, které by probíhalo na pracovních listech vypracovaných v AJ. Připouští však, že přimět syna k jakékoli činnosti v AJ je „nadhledový výkon“, chlapec si postupem času k AJ obecně, vytvořil averzi. Matka upřednostňuje reedukaci v českém jazyce.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace před vstupním testem osvojených znalostí byl chlapec dobře naladěný. Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval, ale zadání některých úloh pochopil až s oporou o názor nebo vysvětlením v českém jazyce. Pracovní tempo P. je velmi pomalé, s častým slovním komentářem a odklonem pozornosti od zadaného úkolu. Po celou dobu šetření byl u hoča patrný značný motorický neklid, C. je pravák, stále se nedaří nacvičit správný úchop.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:36s. Před započítáním rozhovoru byl P. velmi nervózní a vystrašený z nové neznámé události. Pro zmírnění obav a napětí měl chlapec při rozhovoru dovoleno obsluhovat hru na tabletu, poslouchat otázky a odpovídat. Porozumění otázkám je v pořádku, nicméně celkový dojem mluveného projevu je na podprůměrné úrovni. Odpovědi jsou nejisté, váhavé, jakoby hoch „těžce hledal slova“. Patrné je použití vsuvek (eh – per), směšování anglických a českých termínů a to i v rámci jedné věty. Kvalita výslovnosti je vzhledem k popisu obtíží setřelá ovlivňující

i projev v cizím jazyce. Hláskování vlastního jména se jeví zvládnuté. Míra květnatosti odpovědi je na podprůměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou věty tvořeny nesprávně (My name's is.. – My name is.. How old are you? It's - eh – twelve. I'm twelve.). Chybně jsou aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got ( No. – No, it isn't. Yes, kniha to je. – Yes, it is). Na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro P. velice náročným úkolem, částečně také proto, že již předem nebyl pozitivně naladěný. Chlapec nedokázal vytvořit jedinou větu. Následně mu byl předložen jím napsaný text z předchozí projektové hodiny na dané téma, který začal pouze opisovat. Psaní bylo v pomalém tempu, s nesprávným úchopem, patrné byly souhyby v obličejí. Ve větách lze vysledovat absenci, záměnu písmen či slov – the capit (the capital), My live (I live), tow bathooms (two bathrooms), vith (with). Uvedené chyby lze považovat za specifické obtíže, které lze považovat za průvodní znaky dyslexie. Částečně zhoršené zrakové rozlišování a zraková paměť mohly ovlivnit kvalitu opisu, stejně tak chlapcova fluktuující pozornost působila jako zhoršující faktor při (ne)soustředěné práci.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo P. obtíže v případě, že šlo o pouhou doplňovačku. V další úloze, kde bylo třeba aplikovat členy s přepisem celé věty, doplňoval hoch členy nahodile a navíc s použitím číslovky ONE. Zde si žák poznamenal instrukci učitele: „napišcelouvetou.“ Nácvik aplikace neurčitého členu A/AN v podobě psaní celých vět působí žákům se SPU značné obtíže. V předkládaném cvičení je nicméně patrné chlapcovo dobré porozumění větného významu (There's a one dog = Je tady pes. Použití číslovky ONE = svědčí o pochopení významu jednotného čísla).

- překlad vět I., II.

Běžná slovní zásoba, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, je při zohlednění foneticky psaných tvarů uspokojivě osvojena. P. dokáže rozlišit rozdíl mezi otázkou zjišťovací (tvoří Is....? ) a doplňovací (tvoří What...? ) Ve větách užívá sloveso být pouze v 1. a 3. os. č.j., sloveso can ve větě č.6 je plně nezvládnuté, stejně tak sloveso mít ve větách č.7-10. Za úspěšný překlad lze považovat věty č. 4 a 5.

Za nezvládnutý úkol lze považovat překlad věty č. 6 – 11. V rozšiřujícím překladu II. dokáže P. vytvořit větu v 1.os.č.j., ostatní osoby č.j. i mn. Lze považovat za nezvládnuté. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci rozdílu gramatických struktur sloves být a mít. Aplikujeme sloveso can se zaměřením na běžně užitě fráze. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

Při vypracování cvičení P. ochotně spolupracoval, zadání některých úloh bylo vysvětleno s oporou o názor – vytvořili jsme společně vzorovou větu jako příklad k následování. Vysvětlení v českém jazyce nebylo potřeba. Pracovní tempo P. bylo pomalé, s častým „protahováním těla“ či povzdechem. Odklon pozornosti od zadaného úkolu nebyl nijak zásadní. Po celou dobu šetření byl u hochy patrný motorický neklid. Při pracovní činnosti se nedaří zaměřit pozornost, hoch je při práci zcela nekoncentrovaný a odbíhá myšlenkami.

- záznam rozhovoru

Čas rozhovoru 4min:20s. P. používá po celou dobu rozhovoru v porovnání se vstupním rozhovorem pouze anglický jazyk, nebylo zaznamenáno směšování anglických a českých termínů. Porozumění otázkám bylo v pořádku. Odpovědi jsou pronášeny s větší jistotou v hlase. Kvalita výslovnosti je vzhledem k popisu obtíží setřelá, ovlivňující i projev v cizím jazyce. Hláskování vlastního jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky P. je patrné zlepšení ve větách (My name is...– My name is...How old are you? Twelve. I'm twelve. How are you? How are you?). Na otázku Is this your book? P. správně odpovídá Yes, it is. Hoch dokáže správně reprodukovat svoje telefonní číslo. Osvojil si také vytvoření množného čísla one dog, two dogs.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro P. obtížné částečně také z důvodu neposkytnutí jakékoliv opory. Chlapec, přestože byl k činnosti silně motivován, nedokázal vytvořit jedinou gramaticky správnou větu. V projevu, který obsahuje čtyři zkomolené věty, nám P. zamýšlí sdělit, že již vlastní opravdový automobil. Ve větách lze vysledovat absenci, záměnu písmen či slov, fonetické psaní, nedodržení hranic slov

a vět. Uvedené chyby lze považovat za specifické obtíže, které jsou průvodními znaky P. čtených SPU.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo P. obtíže. Jazykový jev u chlapce považovat za osvojený, a to i v případě aplikace členů ve větách.

- překlad vět I., II.

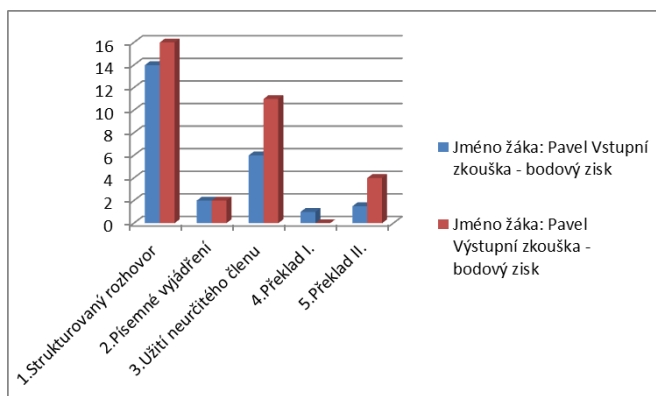
Předkládaná slovní zásoba je při zohlednění foneticky psaných tvarů uspokojivě osvojena. P. se v překladu I. soustředit na věty s použitím slova *have got*. Nedokázal však správně vytvořit jedinou větu. V rozšiřujícím překladu II. jsme hochovi poskytli oporu ve formě piktogramů. Předpokládali jsme, že předchozí nácvik s vizuálními symboly P. v tvoření větných forem pomohou. P. dokázal vytvořit větu v 1.os.č.j., podařilo se nacvičit aplikaci 2. a 3. osoby č.j. Za částečně zvládnutý jev lze u P. považovat zápor v přítomném čase. Věty tázací jsou doposud zcela neosvojené.

**Tabulka 13 Žák Pavel (ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Pavel		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	14	16
2.Písemné vyjádření	2	2
3.Užití neurčitého členu	6	11
4.Překlad I.	1	0
5.Překlad II.	1,5	4
Bodový zisk celkem	24,5	33

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 1 Žák Pavel (ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



## 2. Kateřina

Narozena: 5/2004

Žákyně se sociálním znevýhodněním. Cizí státní příslušník ukrajinské národnosti. Rodina se do Čech přistěhovala 11/2015 z důvodu lepších pracovních a bytových podmínek. Děvče s minimální znalostí mluvené češtiny začalo navštěvovat 5. ročník běžné ZŠ. Adaptace na školní prostředí byla bez větších obtíží. Pro jazykovou neznalost českého a anglického jazyka nebyla K. v 1. pololetí z obou jazyků klasifikována.

Osobní anamnéza: Spontánní porod v termínu, porodní váha 3000 g, 50 cm. Psychomotorický a řečový vývoj v pořádku. OŠD neměla.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. K. pochází z úplné rodiny. Sourozence nemá. V rodině se sluchová vada ani chybná realizace hlásek nevyskytuje. Vzdělání obou rodičů je středoškolské. Obtíže v učení u sebe ani u dcery neudávají. Příprava dcery na hodiny AJ se odehrávají formou spoluúčasti s otcem, délka trvání přibližně 30 min.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce v 5. ročníku:

Dívka přijela z Ukrajiny vybavena minimálními znalostmi anglického jazyka. Porozumění i řečová produkce byly na nízké úrovni, spolupůsobila i tréma z příchodu do nového prostředí spolužáků. Po nástupu K. do 5. ročníku naší školy byla prováděna pedagogická diagnostika s cílem zjištění úrovně znalosti jazyka i možnosti dalšího plánování při jeho osvojení. Z toho důvodu nebylo děvče v 1. pololetí z předmětu klasifikováno. Rodičům bylo doporučeno pravidelné docházení dcery na mimoškolní doučování samotných základů anglického jazyka, které u K. zcela chyběly. Rodiče doporučení reflektovali. Zpočátku se děvče dokázalo v jazyce pouze představit, vyjmenovat některé základní barvy a s velkou námahou odříkat několik číslovek do deseti. Písemný projev zhoršovala četná přítomnost písmen ruské abecedy. S odstupem tří měsíců lze u dívky vysledovat pokrok zejména v porozumění učitelovým instrukcím, podařilo se upozadit počáteční ostych z nového prostředí i neznalosti učební látky. Žákyně je již schopna uskutečnit jednoduchý rozhovor na dané téma, rozšířila se slovní zásoba, v písemném projevu je azbuka méně četná. Kateřina je milá a snaživá žákyně, zažívá radost z počátků pilné systematické práce. Spolupráce s rodiči je dobrá.

## Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

V průběhu diagnostického šetření navázala K. kontakt bez obtíží, působila jen stydlivě a zakřiknutě. Na předkládaných cvičeních pracovala se zájmem a poslušností sobě vlastní. Pracovní tempo dívky při práci bylo v pomalejším tempu, úroveň praceschopnosti byla v normě. Před započítáním práce na cvičeních bylo porozumění zadání vždy zkontrolováno a vysvětleno. Vzhledem k cizojazyčnému prostředí, ve kterém dívka vyrůstá a předchozí absenci výuky anglického jazyka ve škole, ze které dívka přišla, bylo porozumění instrukcím jednotlivých cvičení vždy prověřeno a požadovaný gramatický jev aplikována na příkladové větě.

### - záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:27s. K. na otázky reagovala ochotně, ale vzhledem ke značnému neporozumění obsahu otázek, je rozhovor narušován pauzami a mluvenou češtinou. Celkový projev působí značně nesměle, je pronášen potichu a se značnou váhavostí. Kvalita výslovnosti je na nízké úrovni, slovní i větný přízvuk, stejně tak větná intonace nejsou osvojeny a plně zautomatizovány. Obtíže se projeví v otázce na hláskování, které se jeví jako plně nezvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got. na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme.

### - písemné vyjádření na volné téma

Písemný projev na volné téma psala K. po tříměsíční docházce na hodiny anglického jazyka na naší škole. Celkový charakter písemného projevu, lze v tak krátké době učení cizího jazyka považovat za úspěšný. Na první pohled je v textu patrný četný výskyt písmen ruské abecedy. Je zřejmé, že dívka nemá osvojené pravidlo tvoření vět za nezbytného užití slovesa. Z celkových osmi napsaných vět použila sloveso ve větě pouze 1x (sloveso LIKE, použito správně). Obtíže činí neznalost psaní velkých písmen (dny v týdnu, názvy školních předmětů, obec ve městě), stejně jako pravopis některých slov familie-family, faverit –favourite. Je zde použit nesprávný obrat age 11 (I'm eleven years old). Výše uvedené chyby lze považovat za přirozené jevy počátků učení se cizího jazyka a při další výuce na ně bude zacílena pozornost.

- užití neurčitého členu A, AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo K. a to i v případě, že šlo o aplikaci neurčitého členu s přepisem celé věty. Použití tohoto jevu lze u dívky považovat za plně osvojené.

- překlad vět I., II.

Slovní zásoba se v rámci předkládaného cvičení jeví jako podprůměrná. V písemném projevu lze vysledovat částečnou interferenci dvou jazyků v častém užití azbuky. Gramatická struktura slovesa to be - být je plně neosvojená. Sloveso to have got - mít se podařilo správně aplikovat ve větě č. 10. V rámci výuky zahájíme u dívky intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být a mít. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby. V rozšiřujícím překladu II. nedokáže K. vytvořit větu v 1.os.č.j., ostatní osoby č.j. i mn. lze rovněž považovat za neosvojené.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:28s. Porozumění otázek je na lepší úrovni v porovnání se vstupním záznamem rozhovoru. Celkový projev je stále nesmělý, pronášen potichu a se značnou váhavostí. Kvalita výslovnosti je na průměrné úrovni, slovní i větný přízvuk, stejně tak větná intonace nejsou spolehlivě osvojeny. Patrná je interference mateřského jazyka. Hláskování jména se jeví téměř osvojené. Míra květnatosti vět je na průměrné úrovni. V oblasti gramatiky je zaznamenáno zlepšení v četnosti užití krátkých odpovědí. Jejich aplikace není vždy gramaticky správná.

- písemné vyjádření na volné téma

Celkový charakter písemného projevu zůstává beze změny. Je třeba vyzdvihnout obsahově bohatou náplň textu. Jsou zde zachyceny všechny údaje, které dívka považuje za důležité. Po stránce gramatické lze zaznamenat častou absenci sloves. Vyjimku tvoří sloveso to have got, které je vždy aplikováno bezchybně (I have got a dog. My mum has got dark brown hair. My dad has got light brown hair). V textu již není patrný četný výskyt písmen ruské abecedy.

- užití neurčitého členu A, AN

Užití neurčitého členu A/AN lze považovat za plně osvojené.

- překlad vět I., II.

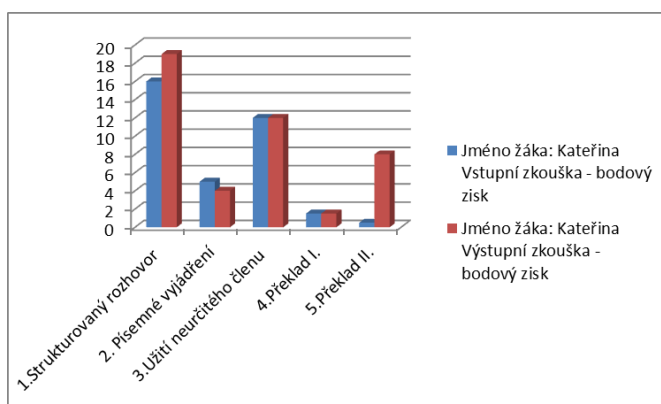
Slovní zásoba užitá v rámci cvičení je na lepší úrovni. Gramatická struktura slovesa to be - být je stále neosvojená. Sloveso to have got - mít se podařilo správně aplikovat ve větě č. 7. V rozšiřujícím překladu II. vytváří K. úspěšně věty s použitím slovesa to have got v oznamovacích větách a záporných větách. Věty tázací prozatím zůstávají neosvojené.

**Tabulka 14 Žákyně Kateřina (ES)-přehled bodového zisku vstupního a výstupního testu k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Kateřina		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	16	19
2. Písemné vyjádření	5	4
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	1,5	1,5
5.Překlad II.	0,5	8
Bodový zisk celkem	35	44,5

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 2 Žákyně Kateřina (ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

### 3. Cyril

Narozen: 9/2004

Druh a stupeň postižení žáka: Dysortografie Dysgrafie, oslabení čtenářských schopností na podkladě syndromu ADHD (potvrzen neurologicky) a nevýhodného typu laterality

Osobní anamnéza: Porod spontánní záhlavím, porodní váha 3480 g, 50 cm. Kojen do 12 měsíců. Sed bez opory v 7 měsících, fáze lezení proběhla. První kroky v 10 měsících. Mluvit začal před 10 měsícem. V předškolním věku udává matka nesrozumitelnou řeč a nezáměrně o říkanky a písničky. Chlapec v péči klinického logopeda od 4,5 roku (docházel po dobu 2 let), v současné době již nedochází. Do školy nastoupil bez odkladu. Od 10 let byl C. v péči foniatra pro lehkou oboustrannou převodní nedoslýchavost, zde také diagnostikována specifická porucha artikulace řeči. Chlapec je v péči neurologa pro ADHD (bez medikace) a tikovou (vokální) poruchu. Dále v péči klinického psychologa, kam byl doporučen výchovným poradcem, a to z důvodů opakovaných krádeží. Pro opakované projevy šikany vůči spolužákům byl C. ve 3. a 4. třídě hospitalizován a sledován v rámci diagnostického pobytu na oddělení neurologie.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Hoch pochází z úplné rodiny, matka (1972), otec (1971), bratr Adam (2006), sestra Kateřina (2000). Sluchovou vadu v rodině matka neudává; dyslektické obtíže se v rodině nevyskytují. Matka uvádí vzájemnou rivalitu mezi sourozenci, obzvláště mezi C. a starší sestrou (např. při hře, kdy prohrává, začne nadávat a zlostí do sourozence strčí, je zlý a vzteklý). Připouští také, že z důvodu péče o mladšího bratra se hochovi nedostává patřičné pozornosti. Nejstarší dcera splňuje ambice a očekávání svých rodičů. Logopedické obtíže v rodině matka neudává.

Hodnocení třídní učitelky ve 4. ročníku

Značné obtíže však nastaly při C. výuce. Bylo nezbytné navracet se k základním znalostem a dovednostem (např. tvrdým, měkkým slabikám, psaní tvarů velkých písmen). Hoch působil často až dezorientovaně, velmi špatně chápal mluvené slovo, v psaném textu se ztrácel. Začaly se projevovat percepční nedostatky a zhoršená srozumitelnost řeči, která byla provázena orofaciálními a ke konci pobytu již i vokálními tiky. S výraznou individuální dopomocí a při částečné redukci učiva se v průběhu pobytu podařilo dosáhnout ve všech předmětech s výjimkou matematiky znatelných pokroků.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce v 5. ročníku

Chlapec je snaživý, velmi dobře reaguje na okamžitou zpětnou vazbu. Má častou tendenci k ověřování, zda je daný úkol hodnocen odměnou (v podobě známky). V tom případě se usilovně pouští do jeho vypracování. V opačném případě úkol předem rezignovaně vzdává. Ve výuce lze zaznamenat značné výkyvy v pozornosti a v chování. C. zvládá částečně slovní zásobu na dané téma, čtení je na nízké úrovni. Dokáže se naučit a reprodukovat jednoduchou říkanku. Cvičení komplexnějšího charakteru činí obtíže, stejně jako doplňovačky. Výslovnostní normu ovládá částečně. Z důvodu častého až neustálého vyrušování v hodinách anglického jazyka byla rodina C. vyzvána k intenzivnějšímu dohledu a spolupráci. Osvědčila se vzájemná komunikace prostřednictvím deníčku k záznamu chlapcova chování a povinností k domácímu dopracování po každé jazykové hodině. Aktuálně lze v rámci výuky vysledovat C. vyšší pracovní nasazení a plnění učebních povinností.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 11 let, 5. ročník. V současné době trvá domácí příprava C. na hodiny anglického jazyka cca 15 min. V rámci domácí přípravy, je stále nutný matčin dohled a spoluúčast při vypracování cvičení. Oba rodiče se shodují na dostatečné péči ze strany školního poradenského pracoviště, nicméně uvádějí, že pravidelné docházení syna na reedukační sezení se speciálním pedagogem, které by probíhalo na pracovních listech vypracovaných v AJ, by uvítali jako důležitou a smysluplnou změnu. Současná učebnice AJ splňuje podle slov matky parametry kvalitní cizojazyčné učebnice a je proto vhodným materiálem k výuce jazyka pro jejího syna. V souvislosti s obtížemi v chování uvádí matka chlapce zlepšení, nicméně výbušnost a zlost ve vypjatých situacích u syna stále přetrvává. Chlapec hraje rugby. Sám sebe považuje za oddaného fanouška hokejového týmu Sparta (tato vášeň je zásadně podněcována jeho otcem).

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace před vstupním testem osvojených znalostí byl chlapec zvědavý, aktivní a povídavý. Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval, ale zadání některých úloh pochopil až s oporou o názor nebo vysvětlením v českém jazyce. Pracovní tempo se jevilo pomalejší, s častým odbíháním pozornosti od zadaného úkolu. Po celou dobu šetření byl u hocha patrný značný motorický neklid, při stoupající únavě doprovázen

tikovou poruchou – orofaciální, částečně i vokální (diagnostikovanou v rámci neurologického vyšetření 5/2014). C. je pravák, úchop psacího náčiní je v pořádku.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:05s. C. na otázky reagoval ochotně, spolupracoval. Porozumění otázkám je v pořádku, ale celkový mluvený projev působí zmateně až chaoticky. V odpovědích je patrné přerývání slov i částí vět jakoby se chtěl C. opravit, ale nevěděl jak. Patrné je směšování anglických a českých výrazů. Kvalita výslovnosti je na nízké úrovni (tři – číslovka tři, t'jú – číslovka dvě). Hláskování se jeví jako plně nezvládnuté. Problematické je hledání správné číslovky. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou věty tvořeny nesprávně (I'm ten, ten age – I'm ten years old. My from is Prague. – I'm from Prague. My brother is name A. and my sister is name K. – My brother's name is A. and my sister's name is K.). Dále jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got (No, is...Yes, yes. Yes, is book, yes). Na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemný projev na volné téma psal C. s velkým zaujetím a to i nad rámec stanoveného rozsahu úkolu. Je třeba vyzdvihnout dodržení dějové linie příběhu (v krátkém textu jsou obsažena důležitá životní fakta). Problematickou oblastí se zdá být psaní tvarů písmen, záměny psaní velkých, malých písmen, četné zkomoleniny hambaryer (hamburger), choclit (chocolate), fonetický přepis slova Katrín (Catherine), favorit (favourite). Je třeba vyzdvihnout správně napsaný název školy a oblíbeného hokejového týmu, což potvrzuje význam, který hoch výše uvedenému připisuje.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo C. obtíže v případě úlohy, kdy šlo o pouhou doplňovačku. V další úloze, kde bylo třeba doplnit členy s přepisem celé věty, aplikoval chlapec správně pravidlo použití neurčitého členu pouze ve větě 1. a 2. Ve 3. větě člen vynechal úplně. Ve větách 4.- 6. dosazuje již jen mechanicky člen A. Je patrné, že C. při tvoření vět nedokáže aplikovat pravidlo osvojené v českém jazyce (psaní velkých písmen na začátku vět, znaménko interpunkce na konci vět). Nácvik užití členů A/AN

v podobě cvičení zaměřeného na tvorbu celých vět, se pro žáky se SPU jeví jako méně vhodný učební materiál ke správnému osvojení učiva.

- překlad vět I., II.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za plně neosvojenou. C. dokáže vytvořit jednoduchou otázku *What's this? Co je to?* Na otázku odpoví *This is a book. Je to kniha.* Ve větách nedokáže vytvořit gramatickou strukturu sloves *to be - být* a *to have got - mít*, sloveso *to can - umět, moci* ve větě č. 6 je neosvojené. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci rozdílu gramatických struktur sloves *být* a *mít*. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby. V rozšiřujícím překladu II. dokáže C. vytvořit větu v 1.os.č.j. (i když zapomíná osobní zájmeno), ostatní osoby č.j. i mn. jsou dosud neosvojené. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci rozdílu gramatických struktur sloves *být* a *mít*. Aplikujeme sloveso *can* se zaměřením na běžně užitou frázi. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:02s. C. na otázky reagoval ochotně a s nasazením sobě vlastním. Porozumění otázkám je v pořádku, celkový mluvený projev je chaotický, pronášený rychle, ale s velkou chybovostí. V odpovědích je patrné přeřikávání slov i částí vět. Směšování anglických a českých výrazů již není patrné. Kvalita výslovnosti je na nízké úrovni, některé hlásky jsou značně setřelé. Hláskování jména je osvojené. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky vážně osvojení větného slovosledu (*She sister name K. – She is K. He brother name A. - He is Adam. It's my favourite toy rugby ball. – My favourite toy is a rugby ball.*). Krátké odpovědi sloves *být – to be* a *mít – to have got* jsou osvojené částečně.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemný projev na volné téma psal C. opět s velkým zaujetím, a to i nad rámec stanoveného rozsahu úkolu. Hoch již ve větách užívá slovesa, ve většině vět je sloveso



to be užito bezchybně. Je třeba vyzdvihnout, že C. užívá fonetickou podobu slova již jen výjimečně.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je bezchybné. Osvojení jazykového jevu prokazuje C. i v psaní celých vět.

- překlad vět I., II.

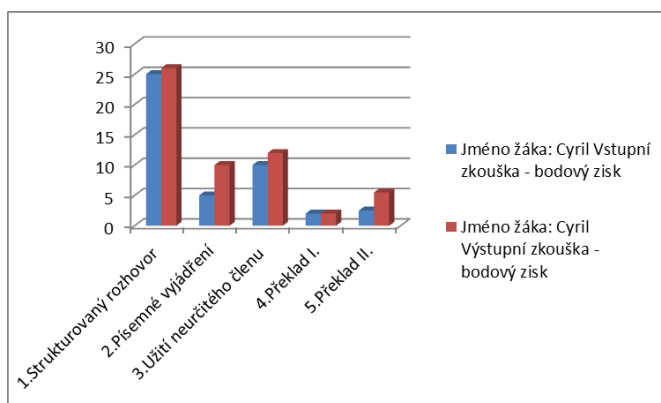
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za stále neosvojenou. C. dokáže vytvořit jednoduchou otázku What's this? Co je to? Na otázku odpoví This is a book. Je to kniha. Ve větách nedokáže vytvořit gramatickou strukturu sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci ve větě č. 6 je neosvojené. V rozšiřujícím překladu II. dokáže C. vytvořit větu v 1.os.č.j. (i s přítomností větného podmětu), 3.os. č.j. je osvojená částečně. Záporné věty v prostém čase jsou vytvořeny bezchybně. Věty tázací a krátké odpovědi jsou tvořeny nesprávně.

**Tabulka 15 Žák Cyril(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Cyril		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	25	26
2.Písemné vyjádření	5	10
3.Užití neurčitého členu	10	12
4.Překlad I.	2	2
5.Překlad II.	2,5	5,5
Bodový zisk celkem	44,5	55,5

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 3 Žák Cyril(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

#### 4. František

Narozen: 1/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dysgrafie Dysortografie

Osobní anamnéza: Porod v termínu, fyziologický, porodní váha 3500 g, 50 cm. Kojen do 6 měsíců. Sed bez opory v 8 měsících, fáze lezení proběhla. První kroky ve 12 měsících. První slova ve 13 měsících. Hoch projevoval zájem o básničky, říkanky v předškolním věku, podle slov babičky byla řeč méně srozumitelná. F. od čtyř let v péči klinického logopeda až po současnost (důvodem byla artikulační neobratnost). Aktuálně nesprávná výslovnost hlásek R, Ř. Od předškolního věku v péči poradny, hoch docházel na Metodu dobrého startu. Zahájení školní docházky bez OŠD.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Hoch pochází z neúplné rodiny, matka (1974) se z rodiny odstěhovala. F. byl svěřen do péče otce, spolu se starším bratrem Tomášem (2000). Ve společné domácnosti žije otec (1971), otcova matka (1946) a oba synové.

Údaje z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření v PPP, aktuální věk 10 roků (4. ročník): Na podkladě výsledků vyšetření byla aktuálně potvrzena přítomnost SPU v oblasti psaní a pravopisu – dysgrafie a dysortografie střední formy na podkladě oslabené sluchové a zrakové percepce.

Hodnocení třídní učitelky ve 4. ročníku

V českém jazyce byly obtíže zejména v písemné podobě, s četnými specifickými chybami (dysortografie b-p-d) a s podprůměrnou úpravou písma. Podle slov třídní učitelky chyboval hoch také v měkčení, nesmírné obtíže činily F. vyjmenovaná slova. Pro jeho milou povahu, byl hoch v kolektivu velice oblíbený.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce v 5. ročníku

F. je velmi snaživý, aktivní a spolupracující žák. Ovládá většinu slovní zásoby na dané téma, ústně. Píše často foneticky s četnou přítomností specifických chyb. S nabídkou konkrétních slov dokáže správná slova přiřadit, zdařile doplní jednoduchý rozhovor s danou tematikou. Spojí jednoduchou otázku s jednoduchou odpovědí. Obtíže činí naučení básničky nebo říkanky zpaměti. Výslovnostní normu F. ovládá. Obtíže činí tvoření vět, ve kterých nedokáže užít slovesa. Problematická jsou také poslechová cvičení

(vyhledání informace, rozhodnutí o správnosti tvrzení, apod.) a cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň). Čtení je na nízké úrovni.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 11 let, 5. ročník. V současné době trvá domácí příprava F. na hodiny anglického jazyka cca 30 min. V rámci domácí přípravy je hoch samostatný, občas je nezbytná spoluúčast babičky, či staršího bratra. Babička F. uvedla, že by uvítala pravidelné docházení vnuka na reedukační sezení se speciálním pedagogem, které by probíhalo na pracovních listech vypracovaných v AJ. Vzhledem k tomu, že již F. dochází na reedukační sezení v českém jazyce, je vděčná za aktuální stav. Současná učebnice AJ je podle slov babičky k výuce vnuka dostatečná a atraktivní.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

F. navázal kontakt okamžitě a ochotně se pustil do práce. Bez obtíží porozuměl zadaným instrukcím. Pracovní tempo se jeví přiměřeně rychlé. Během celého diagnostického šetření se chlapec projevoval značným motorickým neklidem, sám ale dokázal značně rozkolísanou pozornost zaměřit a na cvičení pokračovat. Celková úprava psaného projevu působí neupraveně až chaoticky, hoch píše přes linky, písmena jsou nesterélné velikosti, patrné je jejich četné napojování.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:27s. F. Na otázky reagoval ochotně pohotově a v převážné většině obsahově správně, což svědčí pro správné porozumění otázek. Mluvený projev byl hlasitý a sebejistý. Pokud hoch nedokázal odpovědět, vyžádal si v mateřském jazyce rychle novou otázku, což zásadně narušilo mluvený projev v cílovém jazyce. Při dotazu na telefonní číslo bystře zareagoval změnou posledního trojčíslí, což vypovídá o chlapcově úrovni intelektu. Také úroveň výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v pořádku stejně tak větná intonace. Obtíže činí hláskování, které se jeví jako nezvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je spíše na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got, dále F. chybuje ve stavbě vět, neaplikuje přivlastňovací pád (např. My brother name is Tomas – My brother's name is Tomas).

- písemné vyjádření na volné téma

Písenný projev na volné téma nečinil chlapci větší obtíže, přesto lze v textu postřehnout obtíže jako chybné použití apostrofu (odsuvníku), (např. My names – My name's nebo I like – I like), lze vysledovat nedokonalé osvojení tvarů písmen a jejich napojování. Z textu vyplývá nedokonalé osvojení slovosledu ve větě, což je patrné z absence sloves ve většině napsaných vět. Na uvedené obtíže se zaměří soubor podpůrných pomůcek.

- užití neurčitěho členu A/AN

Doplnění neurčitěho členu A/AN nečinilo F. obtíže, a to i v případě, že šlo o přepis celých vět. F. si sám pro sebe poznamenal instrukci „napiš celou vjetou“.

- překlad vět I., II.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. F. nedokáže vytvořit jednoduchou otázku, na otázku nedokáže správně odpovědět. Ve větách lze zaznamenat absenci sloves what the book color? What colour is the book? What the car? This is a car. What the robot. No, what's are. Is it a robot? No, it isn't. Ve větách nedokáže vytvořit gramatickou strukturu sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět. Nerozlišuje věty oznamovací a věty tázací. V rozšiřujícím překladu II. dokáže F. vytvořit jednoduchou kladnou větu (i když zapomíná osobní zájmeno), 3. os. čj. j. je plně neosvojená. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci rozdílů gramatických struktur sloves být a mít, aplikujeme další běžně užívaná slovesa. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby. Zaměříme se na slovosled v anglické větě s důrazem na tvoření věty ozamovací, tázací a věty záporné

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:15s. F. Na otázky reagoval ochotně, pohotově a v převážné většině obsahově správně, což svědčí pro správné porozumění otázek. Mluvený projev je hlasitý a sebejistý. Výslovnost je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v pořádku, stejně tak větná intonace. Hláskování jména bylo (až na jednu chybu) v pořádku. Míra květnatosti odpovědí je na konstantantní úrovni v porovnání s odpověďmi ve vstupní zkoušce. V oblasti gramatiky se nepodařilo osvojit krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got, dále F. chybje ve větném slovosledu, neaplikuje přivlastňovací pád.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemný projev vykazuje posun v osvojené gramatické struktuře cílového jazyka, ve větách již F. aplikuje slovesa, která jsou ne vždy tvořena zcela správně.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo F. obtíže, a to i v případě, že šlo o přepis celých vět.

- překlad vět I., II.

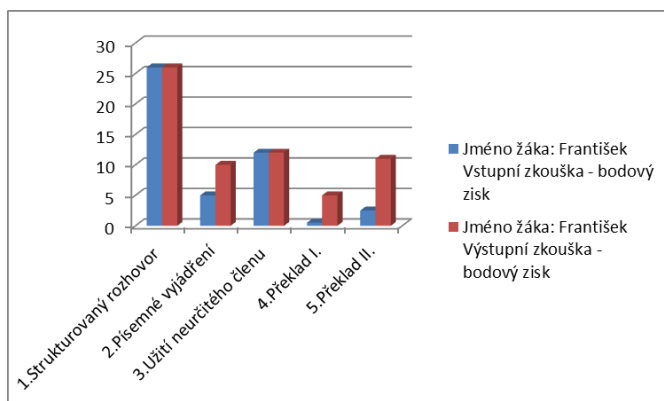
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za zdařile osvojenou. F. dokáže vytvořit jednoduchou otázku, na otázku dokáže správně odpovědět. Sloveso to be v kladných větách je osvojeno pouze v 1.os.č.j.. V rozšiřujícím překladu II. F. prokazuje osvojení gramatické struktury kladných a záporných vět tvořených v prostém čase. V tázacích větách hoch stále chybuje.

**Tabulka 16 Žák František(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: František		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	26	26
2.Písemné vyjádření	5	10
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	0,5	5
5.Překlad II.	2,5	11
Bodový zisk celkem	46	64

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 4 Žák František(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

5. Tomáš

Narozen: 6/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dysortografie, susp. Dysgrafie, oslabení v oblasti čtení a sluchové percepce, susp. ADD

Osobní anamnéza: Porod v termínu, fyziologický, porodní váha 3500 g, 50 cm. Kojen do 6 měsíců. Sed bez opory v 8 měsících. Samostatná chůze ve čtrnácti měsících. První slova v deseti měsících, první věty ve třech letech. V předškolním věku řeč méně srozumitelná. Byl realizován OŠD.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Hoch pochází z úplné rodiny. Bratr matky má dyslektické obtíže.

Údaje z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření v PPP, aktuální věk 8 roků (3. ročník): Na podkladě výsledků vyšetření byla aktuálně potvrzena přítomnost SPU - dysortografie, susp. dysgrafie, oslabení v oblasti čtení a sluchové percepce. Výkonost chlapce je výraznou měrou ovlivňována pomalým psychomotorickým tempem je patrná snadnější unavitelnost a kolísání pozornosti.

Hodnocení třídní učitelky ve 4. ročníku

Třídní učitelka hodnotila T. jako snaživého, spíše tichého žáka s velmi pomalým pracovním tempem a rychlou unavitelností. Často bývá „zasněný“ a při vyvolání není vždy orientovaný. V diktátech a pravopisných cvičeních se vyskytuje přítomnost specifických chyb, doplňovačky bývají bezchybné. Čtení je pomalým tempem. V matematice se až na pomalé tempo obtíže zřetelněji nevyskytují. Individuální přístup třídní učitelky spočívá také v krácení rozsahu cvičení. Spolupráce s rodiči T. je velmi dobrá, shodně souhlasili, že nedokončenou školní práci syn vypracuje ve volném čase.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 4. ročníku

T. je milý, tichý, nenápadný žák. Vyhovuje mu individuální přístup s poskytnutím okamžité zpětné vazby. Ovládá většinu slovní zásoby na dané téma, ústně, písemně s četnou přítomností specifických chyb (nerozlišení hranic slov, fonetické psaní). Písemný projev je velmi pomalý. Výslovnostní normu T. ovládá. Obtíže činí čtení, je pomalé s domýšlením slov. Poslechová cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň) jsou problematická. Zhoršujícím faktorem je kolísající



pozornost a nastupující únava zaznamenána poměrně brzy po započetí pracovního výkonu. Spolupráce s rodinou je dobrá, nedokončená cvičení z jazykových hodin vždy T. s dohledem matky dopracuje v domácím prostředí.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 10 let, 4. ročník. Podle slov matky se T. do školy připravuje pravidelně, s dopomocí, musí se na chlapce „tlačit“. Doma bývá často „zasněný“, odbíhá myšlenkami a neudrží pozornost, proto bývá domácí příprava na hodiny AJ kolem jedné hodiny denně. Mimoškolní aktivity chlapec nemá.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

T. navázal kontakt okamžitě a s nasazením začal spolupracovat. Zadaným instrukcím jednotlivých cvičení porozuměl. Pracovní tempo bylo podprůměrné. Během vypracování cvičení se chlapec projevoval rozptýlenou pozorností. Celková úprava psaného projevu je zhoršená, ale slova zůstávají v řádku. Písmena jsou nestejněměrná, v rámci slova v různém sklonu, místy kostrbatá. V písmu není patrný fonetický přepis slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:50s. T. na otázky reagoval nesměle, méně pohotově, po doznění otázky vždy následovala delší pauza. Porozumění otázek bylo v pořádku, chlapec jen potřebuje delší čas na zpracování informace. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v pořádku. Větnou intonaci nelze pro stručný obsah odpovědi posoudit. Hláskování jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědi je vzhledem délce a intenzitě výuky anglického jazyka na podprůměrné úrovni. Hoch odpovídá recipročně – yes, no. V oblasti gramatiky jsou v odpovědích zaznamenány repetice (např. The Czech the Republic , orange, yellow or green, purple) jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got. V rámci programu se na uvedené obtíže blíže zaměříme.

- písemné vyjádření na volné téma

Pro písemný projev na volné téma zvolil chlapec popis oblíbené zoologické zahrady. V textu je patrné správné použití místních předložek (porovnáním s nepřítomným obrázkem). Užitá slovní zásoba není psána fonetickým přepisem, nicméně písemný tvar obecně nelze považovat za dostatečně zvládnutý (nexto – next to, betven – between,

oposit – opposite). V žádné z uvedených vět není přítomné sloveso, což svědčí pro nepřesné osvojení gramatické struktury věty.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je v pořádku, i když jsou patrné četné písemné opravy písmen i celých slov.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za plně neosvojenou. T. dokáže vytvořit jednoduchou otázku What's this? Co je to? Na otázku odpoví It's a car. Je to auto. Ve větách nedokáže vytvořit gramatickou strukturu sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci ve větě č. 6 je neosvojené. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být a mít. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Čas rozhovoru 4min:33s. T. na otázky reaguje méně pohotově, po doznění otázky je vždy patrná delší pauza. Porozumění otázek je v pořádku, chlapec jen potřebuje delší čas na zpracování informace. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní přízvuk je v pořádku. Větnou intonaci nelze pro stručný obsah odpovědí posoudit. Hláskování jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky již nejsou v odpovědích zaznamenány repetice. Krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got se u T. nepodařilo nacvičit.

- písemné vyjádření na volné téma

V psaném projevu T. používá vazbu there are při popisu města. V každé větě již hoch aplikuje sloveso. Prokazatelné je správné osvojení místních předložek a psaní členů před podstatným jménem. Užitá slovní zásoba je rozvitá.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je vypracováno s menší chybovostí v obou předložených cvičeních k doplnění slov i vět.

- překlad vět I.

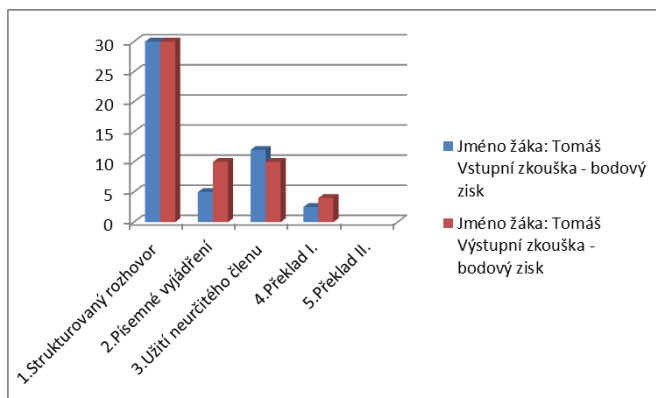
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze stále považovat za neosvojenou. T. dokáže vytvořit jednoduchou otázku What's this? Co je to? Na otázku odpoví It's a car. Je to auto. Ve větách dokáže použít sloveso to have got v 1. os. č. j. v kladné i záporné větě.

**Tabulka 17 Žák Tomáš(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Tomáš		
Zkouška byla strukturována	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	30	30
2.Písemné vyjádření	5	10
3.Užití neurčitého členu	12	10
4.Překlad I.	2,5	4
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	49,5	54

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 5 Žák Tomáš(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 6. Ludvík

Narozen: 7/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dyslexie, Dysortografie

Osobní anamnéza: Porod v termínu, fyziologický, porodní váha 3960 g, 53 cm. Kojen do jednoho roku. Sed bez opory v sedmi měsících, fáze lezení proběhla, samostatná chůze ve 12 měsících. První slova v deseti měsících, věty až ve třech letech, v předškolním věku byla řeč nesrozumitelná, od pěti let věku po dobu tří let v péči klinického logopeda. Byl realizován OŠD z důvodu vady výslovnosti a zvýšené motorické aktivity (susp. ADHD). Při OŠD docházel jeden rok do logopedické třídy mateřské školy.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Chlapec pochází z úplné rodiny, matka (1971), otec (1966), bratr Patrik (2003). Otec L. udává stejné obtíže jako u syna, ve školních letech porucha v osvojování gramatiky německého jazyka, jednotlivá slovíčka zvládal, stavbu vět nikoliv. Otec navštívil poradenské zařízení až na střední škole (po roce 1989), od té doby neklasifikován z cizího jazyka neklasifikován. Sluchovou vadu v rodině matka neudává; logopedické problémy se vyskytují u L. bratra. Ten má hodně problémů a matka se mu musí věnovat. L. touží po větší pozornosti, je na matku fixovaný.

Údaje z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření v PPP, aktuální věk 9,5 roku (3. ročník): Na podkladě výsledků vyšetření byla aktuálně potvrzena přítomnost SPU - dysgrafie, dyslexie. Výkonost chlapce je výraznou měrou ovlivňována zrychleným psychomotorickým tempem je patrná snadnější unavitelnost a kolísání pozornosti.

Hodnocení třídní učitelky ve 4. ročníku

Třídní učitelka hodnotila L. jako citlivého, komunikativního, ale nejistého žáka se snahou vyhovět. Hoch aktuálně velmi touží po pochopení a uznání. L. nemá ve třídě kamarády, jeho pocity k některým spolužákům jsou spíše negativní. Je zahořklý, cítí se být permanentně provokován hlavně nadávkami. Má pocit, že mu nikdo nevěří. Při vyvolání není vždy orientovaný. Zatěžujícím faktorem při výuce je zrychlené psychomotorické tempo s rychlým nástupem únavy. V ČJ, v diktátech a pravopisných cvičeních, se vyskytuje přítomnost specifických chyb, doplňovačky bývají bezchybné. Čtení je pomalým tempem, s domýšlením slov a záměnou písmen. V matematice se vyskytují

obtíže hlavně v geometrii a při pochopení slovních úloh. Individuální přístup třídní učitelky spočívá v krácení rozsahu cvičení, předkládání doplňovaček, atd. Mezi nejoblíbenější předměty patří tělesná a hudební výchova, matematika. Spolupráce s matkou L. je velmi dobrá, nedokončenou školní práci hoch vypracovává v domácím prostředí.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 4. ročníku

L. je milý, komunikativní žák. Vyhovuje mu individuální vedení s poskytnutím okamžité zpětné vazby. Ovládá většinu slovní zásoby na dané téma, ústně, písemně s četnou přítomností specifických chyb (nerozlišení hranic slov, fonetické psaní). Písemný projev je pomalý. Výslovnostní normu L. ovládá s obtížemi. Obtíže činí čtení, je pomalé s domyšlením slov. Často nebývá při čtení orientován. Poslechová cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň) jsou problematická. Značný psychomotorický neklid znemožňuje L. systematické a důsledné plnění aktivit (stále se houpe na židli, má tendenci vykřikovat). Spolupráce s matkou je příkladná, nedokončená cvičení z hodin AJ vždy L. dopracuje doma.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 10 let, 7 měsíců. 4. ročník. Podle slov matky se L. do školy připravuje asi 1 -2 hodiny, z toho AJ se věnuje 15 min. Při náročnosti domácích úkolů matka vysvětluje zadání, někdy jen dohlíží. Podpora speciálními pedagogy ze strany školy je podle slov matky dostatečná. Matka dále uvádí, že současná učebnice angličtiny není vhodná pro žáka se specifickými obtížemi, zadání všech úkolů, včetně pokynů je jen anglicky a chybí zde překlad do češtiny. Mimoškolní aktivity chlapec nemá.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

L. působil zpočátku nejistě, ale snažil se vyhovět. Zadaným instrukcím jednotlivých cvičení porozuměl. Pracovní tempo bylo v pomalém tempu. Během vypracování cvičení se L. projevoval značně rozptýlenou pozorností, tendoval k neustálému houpání se na židli, vykřikováním a vstáváním z místa. Celková úprava psaného projevu je zhoršená, je patrná záměna písmen nebo jejich vynechávky ve větách. V písmu není patrný fonetický přepis slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:57s. L. na otázky reagoval nesměle, ale v přiměřeném tempu. Porozumění otázek bylo mírně zhoršené. Kvalita výslovnosti je vzhledem k L. obtížím mírně setřelá. Obtíže byly zaznamenány ve spelování jména. Větnou intonaci nelze pro stručný obsah odpovědí posoudit. Míra květnatosti odpovědí je vzhledem délce a intenzitě výuky anglického jazyka na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky chybují např. I'm name's...áá...Ludvík (My name's Ludvik), patrná je záměna číslovky twenty (twelve), nejsou ujasněny základní gramatické struktury krátkých odpovědí u sloves být, – to be a mít – to have got. V řečové produkci dochází k interferenci obou jazyků anglického a mateřského jazyka. L. odpovídá česky – Jakž takž. Nevím. Yes,.....plyšovou kočičku mám rád. Na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme. Zaměříme se na upevnění gramatických struktur a rozvoj slovní zásoby v rámci programu.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro L. zábavné. Nejprve si pečlivě načrtl plánek smyšleného města a poté začal s jeho popisem. Ve větách lze vysledovat záměnu písmen i jejich vynechávky (Hotel it next to the my home – The hotel is next to my home). Analogicky chybují ve všech zaznamenaných větách. Uvedené chyby lze považovat za specifické obtíže, které lze považovat za průvodní znaky dyslexie. Z textu je patrný chaos a dezorientace v gramatické struktuře vět.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je zcela v pořádku.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za plně neosvojenou. L. nedokáže vytvořit jednoduchou otázku, nezvládá na otázku odpovídat. Ve větách nedokáže vytvořit gramatickou strukturu vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, there is, there are, sloveso can – umět, moci. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být a mít, there is. there are. Pozornost zacílíme na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Čas rozhovoru 4min:11s. L. na otázky reagoval pohotově, v přiměřeném tempu. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je mírně zhoršená. Spelování jména je osvojené. Větnou intonaci nelze pro stručný obsah odpovědí posoudit. Míra květnosti odpovědí je v porovnání se vstupním testem konstantní. V oblasti gramatiky nelze správnou aplikaci krátkých odpovědí považovat za plně zautomatizovanou.

- písemné vyjádření na volné téma

L. vypracoval rozsáhlý popis oblíbeného města. Rozsah cvičení neustále zvětšoval, sám si připravil další linky k popisu. V písemném projevu hoch zcela zapomněl aplikovat slovesa. V každé větě používá jen jednu místní předložku.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je zcela v pořádku.

- překlad vět I.

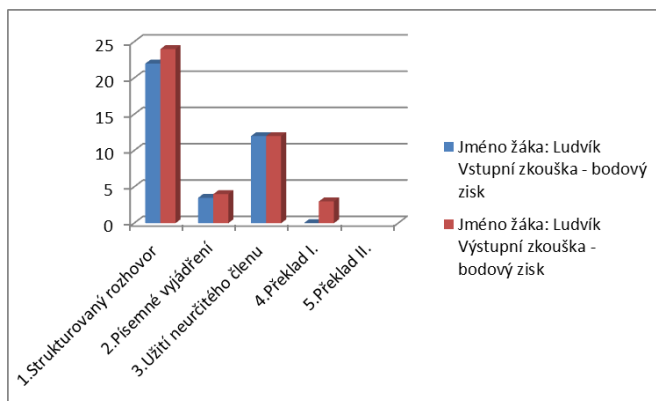
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za neosvojenou. L. aplikuje správně frázi there is, there are ve všech uvedených větných formách. Ostatní běžná slovesa ve větách neaplikoval.

**Tabulka 18 Žák Ludvík(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Ludvík		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	22	24
2.Písemné vyjádření	3,5	4
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	0	3
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	37,5	43

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 6 Žák Ludvík-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



7. Max

Narozen: 12/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dyslexie Dysgrafie Dysortografie ADHD

Osobní anamnéza: Porod v termínu, fyziologický, porodní váha 3200 g, 50 cm. Kojen do deseti měsíců. Sed bez opory v sedmi měsících, fáze lezení neproběhla, spíše plazení, samostatná chůze ve 12 měsících. První slova ve 13 měsících, věty až ve třech, čtyřech letech, v předškolním věku byla řeč nesrozumitelná, od pěti let docházel do ordinace klinického logopeda. Byl realizován OŠD z důvodu vady výslovnosti a zvýšené motorické aktivity.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Chlapec pochází z úplné rodiny, hoch má dva starší sourozence. Sluchovou vadu v rodině matka neudává; logopedické a jiné specifické obtíže se vyskytují u M. otce. U chlapce je patrné zrychlené tempo mluvy a částečně setřelá výslovnost některých hlásek.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 3. ročníku:

M. pracovní nasazení je značně kolísavé. Hoch někdy pracuje s plným nasazením a na práci se dokáže krátkodobě soustředit. Většinou je jeho výkon ovlivňován častým motorickým neklidem doprovázeným vokalizmy a „šaškováním“. Ostatní žáci i pedagog jsou tak v hodinách vystavováni nepříjemnému rušivému elementu. M. vyžaduje značně individuální přístup s poskytnutím okamžité zpětné vazby. Ovládá částečně slovní zásoby na dané téma, ústně, písemně s četnou přítomností specifických chyb a fonetickým přepisem slov. Písemný projev je v rychlém tempu se značným množstvím chyb. Výslovnostní normu M. ovládá částečně. Obtíže činí receptivní i produktivní znalosti jazyka. Poslechová cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň) nelze u M. aplikovat. Zhoršujícím faktorem je fluktuující pozornost, která je zaznamenána brzy po započetí pracovního výkonu. Spolupráce s rodinou je dobrá, nedokončená cvičení z jazykových hodin vždy M. s dohledem matky dopracuje v domácím prostředí. Hoch často zapomíná.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 10,2 roků, 3. ročník. V současné době trvá domácí příprava M. na hodiny anglického jazyka 30 min. V rámci domácí přípravy, je ze strany matky nutné vysvětlení

zadání ke cvičením a podle jejich slov je většinou nezbytný intenzivní dohled při vypracování. Matka M. uvádí, že by uvítala pravidelné docházení syna na reedukační sezení se speciálním pedagogem, které by probíhalo na pracovních listech vypracovaných v AJ. Matka však upřednostňuje reedukaci v českém jazyce.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace před vstupním testem osvojených znalostí byl hoch dobře naladěný. Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval, ale zadání některých úloh bylo třeba vysvětlit v českém jazyce. Pracovní tempo M. je v poměrně rychlém tempu, s častým slovním komentářem a fluktuující pozorností. Po celou dobu šetření byl u hochy patrný značný motorický neklid, M. je levák, stále se nedaří nacvičit správný úchop.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:15s. Celkový dojem mluveného projevu je značně chaotický narušovaný opakováním otázek a interferencí českého jazyka (yellow a jak se říká šedivá? Kolik jim je?). Na záznamu rozhovoru lze vysledovat narušení v porozumění některým otázkám (např. How are you? Yes. How old are you? I'm yes. What's your phone number? 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. Have you got a pet? Pet? Bráchu. No, brother, hamster, prostě prostě ty jak se jim říká, ne potkani, jak se menujou takový ty, co žerou ruličky, takový ty jak žerou ruličky, jedí, takhle jak si s nima hrajou s takovýma velkýma zubama, takovej malou, můžou vydržet ani rok). Kvalita výslovnosti je na průměrné úrovni. Hláskování vlastního jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědi je na podprůměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou věty tvořeny nesprávně (I'm yes). Chybně jsou aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got ( Yes. No and yes. Pen, yes.). Na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je zcela nezvládnuté. M. napsal jedinou větu (I floor a lampe. There's a lamp on the floor).

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN lze považovat za plně nezvládnuté.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. Psaný projev je převážně fonetický. Ve větách nedokáže M. vytvořit gramatickou strukturu vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být a mít. Aplikujeme sloveso can, there is, there are. Pozornost zacílíme na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval, zadání některých úloh bylo třeba vysvětlit v českém jazyce. Pracovní tempo M. je v poměrně rychlém tempu, s častým slovním komentářem, doprovodnými vokalizmy a fluktuující pozorností. Po celou dobu šetření byl u hocha patrný značný motorický neklid.

- záznam rozhovoru

Čas rozhovoru 4min:58s. Celkový dojem mluveného projevu v anglickém jazyce již není narušován opakováním otázek a interferencí českého jazyka (pouze v jednom případě: Mark, takže jenom kamarády a ne bratrance?). Na záznamu rozhovoru lze vysledovat zlepšení porozumění některým otázkám. Kvalita výslovnosti je stále na průměrné úrovni. Hláskování vlastního jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). Zlepšení bylo zaznamenáno ve správně tvořených krátkých odpovědích (Yes, it is. No, it isn't. Yes, I have.)

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je pro chlapce obtížné zejména z důvodu absence jakékoliv opory. M. při popisu svého pokoje správně zvolil frázi there is. Všechny vytvořené věty jsou s chybami, vážně správné osvojení slovosledu anglické věty.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN lze považovat za plně osvojené.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. M. dokáže vytvořit jednoduchou otázku

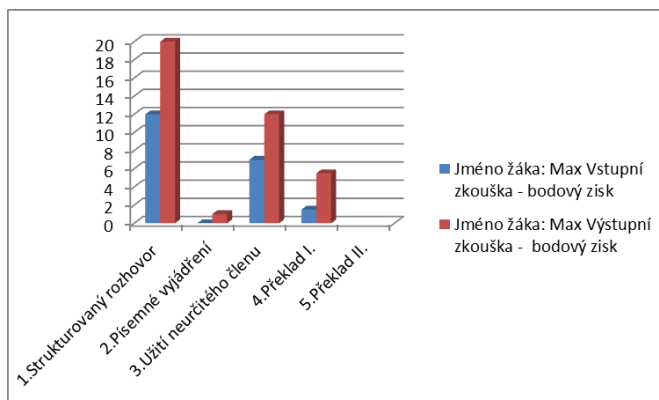
What's this? Na otázku odpoví It's a car. Za osvojenou lze považovat 1.os.č.j. u slovesa to have got v kladných i záporných větách. Správně aplikoval frázi there is. Psaný projev je neobsahuje tak značné množství foneticky zapsaných slov ve srovnání se vstupní zkouškou. Ve větách nedokáže M. zvolit správné sloveso, zaměňuje to have got, to be.

**Tabulka 19 Žák Max(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Max		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	12	20
2.Písemné vyjádření	0	1
3.Užití neurčitého členu	7	12
4.Překlad I.	1,5	5,5
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	20,5	38,5

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 7 Žák Max(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 8. Robert

Narozen: 3/2006

Druh a stupeň postižení žáka: Aspergerův syndrom Dyspraxie

Osobní anamnéza: Porod v termínu, protražovaný porod, porodní váha 3440 g, 49 cm. Kojen do dvanácti měsíců. Sed bez opory v osmi měsících, fáze lezení neproběhla. Samostatná chůze ve dvanácti měsících. První slova v deseti měsících, v předškolním věku byla řeč nesrozumitelná, od čtyř let věku po dobu tří let byl R. v péči klinického logopeda. Byl realizován OŠD z důvodu sociální nezralosti.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Chlapec pochází z úplné rodiny, má mladší sestru Sylvii. Sluchovou vadu v rodině matka neudává; logopedické obtíže se vyskytují u R. matky, jiné specifické obtíže se v rodině nevyskytují. U chlapce je patrné netypické pomalé tempo mluvy.

Hodnocení třídní učitelky v 1.- 3. ročníku

Třídní učitelka hodnotila R. jako žáka s netypickým tempem řeči, bizarní stavbou vět, ale ochotného ke komunikaci. Schopnost učení se jeví jako průměrná. Některé jevy R. těžko chápe, je třeba vysvětlovat a kontrolovat pochopení. V písemném projevu hoch lpí na určitých modelech, ale celkový projev je celkem úpravný. Výtvarné práce jsou velmi pěkné a precizní. R. je kolektivem dobře přijímán, je třeba promyšleně volit spoluhráče. Aktivita a motivace je poměrně dobrá, záleží na aktuálním stavu. Rodinné zázemí je velmi dobré, vždy pečlivě připraven. R. je vzděláván s asistentkou.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 3. ročníku

V komunikaci je důležité vždy oslovovat hocha jménem, otázku či úkol, na který hoch nereaguje, znovu připomenout a dopřát dostatek času na odpověď. R. zvládá většinu slovní zásoby i nad rámec stanovený výukou, ústně. V písemném projevu se vyskytuje fonetické psaní. Čtení je na průměrné úrovni. Cvičení komplexního charakteru činí potíže. Vážně pochopení gramatické struktury vět. Spolupráce s rodinou je dobrá, nedokončená cvičení z jazykových hodin vždy R. s dohledem matky dopracuje v domácím prostředí. Výuka s asistentkou se pro osvojení jazykového učiva jeví nezbytnou podmínkou. Přetrvávají obtíže v motorice mluvidel s bizarní prozodií. Je proto nutné zohlednění při nácviu intonace v cizím jazyce.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 9,11 roků. 3. ročník. V současné době trvá domácí příprava R. na vyučování až tři hodiny. AJ je z toho věnováno třicet min. V rámci domácí přípravy je ze strany matky nutné vysvětlení zadání ke cvičením a většinou je nutný intenzivní dohled při vypracování. Matka R. uvádí, že chlapec potřebuje při práci hodně povzbuzení a důsledné vedení bez výčitek. Zásadní podmínkou dobré komunikace s hochem je oslovení jménem a jeho důsledné vedení. Podpora školních speciálních pedagogů se jeví dostatečná. Ve spolupráci asistenta pedagoga pokračuje aktuálně uspokojujivá adaptace na školní prostředí.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

R. navázal kontakt okamžitě a byl připraven ke spolupráci. Chlapci bylo vysvětleno, jakým způsobem budeme společně postupovat. Zadaným instrukcím jednotlivých cvičení ihned porozuměl. Pracovní tempo bylo podprůměrné. Během vypracování cvičení byla u chlapce patrná značná únava. Bylo nutné rozfázovat cvičení do delších časových úseků a dopřát R. čas na odpočinek. Celková úprava psaného projevu je na dobré úrovni, jen písmena jsou nestejněměrná, místy kostrbatá. V písmu je patrný fonetický přepis slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:20s. R. na otázky reagoval se zpožděním, po doznění otázky vždy následovala kratší pauza. Porozumění otázek bylo v pořádku, chlapec potřebuje delší čas na zpracování informace. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je vzhledem k uvedeným obtížím chlapce specifický. Hláskování jména se jeví jako nezvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou v odpovědích nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro chlapce obtížné. Rozhodl se pro popis svého pokoje a pro lepší představu si obrázek chtěl nejprve namalovat. Podrobná kresba se zaměřením na detaily R. značně unavila a chlapci již nezbylo dost sil k vytváření vět. Chlapci se po velkém úsilí podařilo napsat věta: A photos on shelf. There are photos on the shelf. Při přípravě didaktického materiálu se blíže zaměříme na gramatickou strukturu vět s použitím fráze there is, there are. Dále budeme s chlapcem procvičovat

gramatické jevy u sloves to be, to have got a průběžně zapracujeme na rozvoji slovní zásoby.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách bylo s obtížemi.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. R. nedokáže vytvořit gramatickou strukturu vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být a mít. Aplikujeme sloveso can se zaměřením na běžně užitě fráze. Pozornost zacílíme na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

R. navázal kontakt okamžitě a byl připraven ke spolupráci. Hocha je třeba v komunikaci vždy důsledně oslovovat jménem, v opačném případě často na pokyny nereaguje. Pracovní tempo hoča je podprůměrné. Cvičení jsou u chlapce nutná redukovat v rozsahu, poté se jeho výkon mírně zvýší. Opět jsme přistoupili k rozfázování cvičení do delších časových úseků se záměrem dopřát R. čas k částečné relaxaci. Celková úprava psaného projevu je na dobré úrovni.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 6min:12s. R. na otázky reagoval ochotně, mnohem pohotověji než ve vstupním rozhovoru. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je vzhledem k uvedeným obtížím chlapce specifický. Hláskování jména se jeví stále jako nezvládnuté. Neznalost hláskování lze částečně přičíst absenci R. na probíraném tématu. Míra květnatosti odpovědí je v porovnání se vstupním testem na nadprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou v odpovědích správně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít - to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro R. náročné vzhledem k jeho specifickým obtížím. S dohledem a povzbuzováním se chlapci cvičení podařilo dokončit. Napsané

věty, bohaté na slovní zásobu, vykazují velké zlepšení v osvojení gramatické struktury vět v cílovém jazyce. Zdařile jsou aplikovány místní předložky při použití popisu. Grafémová podoba slovní zásoby je výborně osvojena.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách lze považovat za osvojené.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat při zohlednění foneticky psaných tvarů za částečně osvojenou. R. dokáže aplikovat gramatickou strukturu věty s použitím sloves to be a to have got, na jejíž osvojení byl soubor podpůrných pomůcek zaměřen.

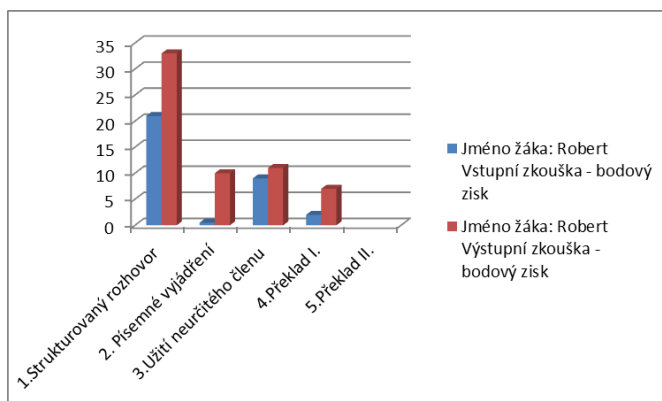
**Tabulka 20 Žák Robert(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Robert		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	21	33
2. Písemné vyjádření	0,5	10
3.Užití neurčitého členu	9	11
4.Překlad I.	2	7
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	32,5	61

Zdroj: Dana Kramářová - vlastní šetření



**Graf 8 Žák Robert(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová - vlastní šetření

## 9. Nikola

Narozen: 10/2006

Druh a stupeň postižení žáka: Hoch není vyšetřen, sociální znevýhodnění – Neslyšící rodiče, N. je slyšící.

Osobní anamnéza: Porod v termínu, fyziologický, porodní váha 3670 g, 52 cm. Kojen do čtyř měsíců. Sed bez opory v sedmi měsících, fáze lezení proběhla, samostatná chůze v deseti měsících. První znaky v devíti měsících, první slova v deseti měsících, v předškolním věku byla řeč srozumitelná, od pěti let věku v péči klinického logopeda. V současnosti již není třeba. OŠD realizován nebyl.

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Oba rodiče jsou neslyšící. Mladší sestra Sofie je slyšící. U obou sourozenců byla od raného dětství mluvená řeč velmi dobře rozvíjena péčí slyšících prarodičů. Obě děti navíc docházely do běžné mateřské školy. Hlavní komunikační systém v rodině je znakování.

Hodnocení třídní učitelky v 1.- 3. ročníku

Komunikativní dovednosti N. jsou na dobré úrovni, vyjadřovací schopnosti odpovídají věku. Chlapec si dobře osvojuje nové informace, je zvědavý. Písmo je specifické, je levák, výtvarný projev je chudší. Schopnost pracovat v týmu je dobrá, je ochotný, dokáže se prosadit i přijmout návrhy ostatních. Velmi silně obhajuje pravdu. Je aktivní podle okruhu zadávaných úkolů. Pracuje velmi dobře, téměř nechybuje. Přes handicap je spolupráce s rodinou velmi dobrá, hoch je na vyučování vždy připraven.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 3. ročníku

N. je bystrý, ochotný a komunikativní žák. Vyhovuje mu individuální vedení s poskytnutím práce navíc. V jazykových hodinách pracuje hoch s nasazením, v rychlém tempu, téměř nechybuje. Také si často žádá aktivity s vyšším stupněm náročnosti. Osvojení slovní zásoby je na velmi dobré úrovni, v herních aktivitách na znalost „sloviček“ chlapec opakovaně vítězí. Dosud probrané gramatické struktury a jevy se jeví jako plně zvládnuté. Čtení je na dobré úrovni. Lze předkládat i poslechová cvičení, kde je zastoupeno více gramatických jevů současně (v nahrávce je schopen postřehnout i méně podstatné detaily). Pokud hoch v jazyce chybuje, jedná se o chyby méně podstatné vyplývající z dosud ne plně zautomatizované znalosti začátečníka.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 9 roků, 6 měsíců. 3. ročník. N. je na svůj věk značně samostatný. Matka aktuálně odcestovala do zahraničí z důvodu lepších pracovních podmínek, o oba sourozence pečuje N. otec. Podle slov matky se hoch na jazykové hodiny připravuje pravidelně, v délce trvání třicet min. denně. V rámci domácí přípravy se hoch zaměřuje hlavně na opakování slovní zásoby. N. se doma v jazyce dále zdokonaluje vypracováním anglického časopisu. OŠD realizován nebyl.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

N. pracoval na testových cvičeních se zaujetím. Zadaným instrukcím jednotlivých cvičení, které byly pronášeny v AJ ihned porozuměl. Pracovní tempo bylo vysoké, únava během vypracování patrná nebyla. Celková úprava psaného projevu je mírně zhoršená, písmo je kostrbaté.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:22s. N. na otázky reagoval bez zaváhání. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v normě. Hláskování jména se jeví jako zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni. V oblasti gramatiky nejsou v odpovědích dosud zautomatizované krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma se jeví jako částečně zvládnuté. N. správně aplikoval místní předložky při popisu svého pokoje. Ve všech uvedených větách chybí sloveso. Užité slovní zásoba ve větách je bohatá. Písemný projev je bez přítomnosti fonetického zápisu slov.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách bylo bezchybné.

- překlad vět I.

N. dokáže vytvořit jednoduchou otázku, zvládne jednoduchou odpověď (What's this? It's a car. Have you got a bike? Yes, I have. Have you got a plane? No, I haven't). Hoch chybí ve vytváření otázky a krátké odpovědi u slovesa to be – být (It's a train? Yes. It's

a robot? No.). V dalších větách, kde je zapotřebí správně vytvářet zjišťovací i doplňovací otázky, si N. již neví rady. Aplikace didaktického materiálu bude pro chlapce zacílená na výše uvedené obtíže.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

N. přistupoval k testovým úlohám ochotně a s nasazením. Instrukcím jednotlivých cvičení, které byly pronášeny v anglickém jazyce hoch ihned porozuměl. Pracovní tempo bylo přiměřené. Hoch pracuje v učebních hodinách aktivně, pro výuku jazyka je značně motivován. N. má velmi dobré předpoklady k osvojení anglického jazyka na velmi dobré úrovni.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:05s. N. na otázky odpovídal nejistě, zpočátku pouze jednoslovně. S postupujícím rozhovorem ztratil hoch počáteční nesmělost a odpovídal rozvitou odpovědí. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v normě. Hláskování jména bylo bezchybné. Míra květnatosti odpovědí je na velmi dobré úrovni. N. odpovídá krátkými odpověďmi, které v následující větě pro posluchače upřesní doplňkovou informací. V oblasti gramatiky lze konstatovat zautomatizovanou dovednost krátkých odpovědí sloves být a mít.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma se jeví jako částečně zvládnuté. Užitá slovní zásoba ve větách je rozvitá. Písemný projev je bez přítomnosti fonetického zápisu slov. N. při popisu svého pokoje užívá správně sloveso to have got v kladné i záporné formě vět. Při užití popisu aplikuje frázi there is pro jednotné číslo, množné číslo vyjadřuje frází there are. V uvedeném jazykovém jevu činí obtíže slovosled anglické věty.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách lze považovat za uspokojivě osvojené.

- překlad vět I.

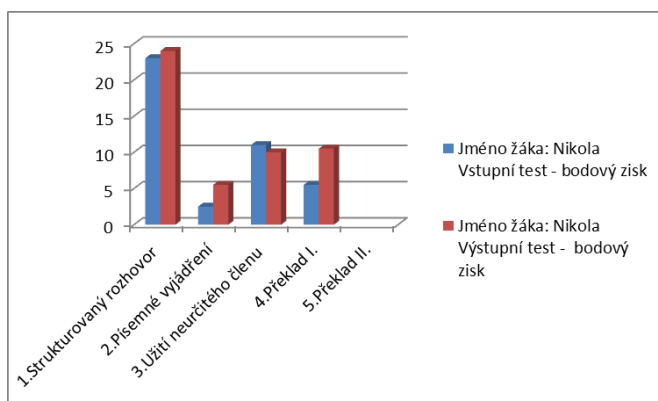
N. dokáže bezchybně vytvářet krátké odpovědi u běžně užívaných sloves. Sloveso to be, to have got v kladných a záporných formách jsou již dobře osvojené. Obtíže spatřujeme ve tvoření otázek u slovesa to be.

**Tabulka 21 Žák(ES) Nikola-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Nikola		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní test - bodový zisk	Výstupní test - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	23	24
2.Písemné vyjádření	2,5	5,5
3.Užití neurčitého členu	11	10
4.Příklad I.	5,5	10,5
5.Příklad II.		
Bodový zisk celkem	42	50

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 9 Žák Nikola(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

10. Jan

Narozen: 5/2007

Druh a stupeň postižení žáka: Dysgrafie Dyslexie Dysortografie, únava CNS, rysy syndromu ADHD

Osobní anamnéza: Riziková gravidita, protrahovaný porod v termínu, forceps, porodní váha 3830 g, 52 cm. Kojen do jednoho roku. Sed bez opory v deseti měsících, fáze lezení proběhla, samostatná chůze ve čtrnácti měsících. První slova v čtrnácti, patnácti měsících, věty až ve třech letech, v předškolním věku byla řeč srozumitelná, od pěti let věku po dobu půl roku v péči klinického logopeda. OŠD realizován nebyl.

Rodinná anamnéza: Rodiče zdraví. Chlapec pochází z úplné rodiny, matka udává podobné obtíže jako u syna, ale ne v takové míře, u sebe. Ve školních letech měla sama obtíže s vynecháváním písmen a slabik, později zaznamenává obtíže ve výuce cizích jazyků (s psanou formou). Starší bratr má také specifické obtíže.

Údaje z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření v PPP, aktuální věk 9 roků (3 ročník): Na podkladě výsledků vyšetření byla aktuálně potvrzena přítomnost SPU - dysgrafie, dyslexie. Výkonost chlapce je výraznou měrou ovlivňována zrychleným psychomotorickým tempem je patrná snadnější unavitelnost a kolísání pozornosti.

Hodnocení třídní učitelky v 1.- 3. ročníku

Třídní učitelka hodnotila J. jako žáka s velmi dobrými komunikativními a vyjadřovacími schopnostmi. V učební látce velmi záleží na předkládaném tématu. Chlapec se učí velmi rychle, je dobře orientovaný a zvědavý. Písemný projev je zhoršený – písmo celkem úpravné, ale projevuje se zvýšená únavnost CNS. Schopnost pracovat v týmu je průměrná, velmi záleží na zvoleném tématu a spoluhráčích. Chlapcova úroveň aktivity a motivace je průměrná. Aktivní je J. v oblasti ČJ, dějin a hudby. S rodinou je velmi dobrá spolupráce, matka využívá možnosti zmírnění specifických obtíží.

Hodnocení aktuálního stupně osvojeného učiva v anglickém jazyce ve 3. ročníku

J. vyhovuje individuální vedení s poskytnutím okamžité zpětné vazby. V případě poklesu záměrné pozornosti pedagoga na jeho osobu, přestává J. pracovat a uchyluje se ke snění, často i k "šaškování" a upoutávání pozornosti spolužáků. V opačném případě při vypracování aktivit, které jsou nad jeho síly, působí dezorientovaně až frustrovaně.

Slovní zásobu na dané téma ovládá částečně. Písemný projev je neupravený, s četným seškrtnáním a opravou. Lze zaznamenat četnou přítomnost specifických chyb (fonetické psaní, záměnu písmen a jejich vynechávky). Písemný projev je velmi pomalý. U chlapce se brzy projevuje nastupující únava. Výslovnostní normu J. ovládá. Obtíže činí čtení, je pomalé s domýšlením slov. Často nebývá při čtení orientován. Poslechová cvičení komplexnějšího charakteru (více gramatických jevů zároveň) jsou problematická. Značný psychomotorický neklid a zvýšená únavnost CNS znemožňují J. systematické a důsledné plnění aktivit (má tendenci vykřikovat, často není orientován). Spolupráce s matkou je dobrá, nedokončená cvičení z hodin AJ vždy J. dopracuje doma.

Údaje, poskytnuté rodiči v dotazníkovém šetření

Aktuální věk 8 roků, 10 měsíců. 3. ročník. Podle slov matky je většina pozornosti v rodině soustředěna na chlapce. J. se do školy připravuje asi jednu hodinu, z toho AJ se věnuje třicet min. Problematický je opis slovíček, podle slov matky hoch při psaní „vypíná“. Při plnění domácích úkolů matka důsledně pomáhá, jinak se nic „neděje“. Dále matka uvádí typické chlapcovo chování – v neznámém prostředí se hoch stahuje, v důvěrně známém má tendenci hledat chybu jinde „nemůže to už unést“. J. chodí do školy rád. Třídní učitelka je podle slov matky velmi empatická a dokáže naplnit J. potřeby. Rodina by uvítala při výuce jazyka více interaktivní přístup, hru s předměty, tanec s ukazováním, apod. Vzájemná spolupráce je na dobré úrovni.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

J. navázal kontakt okamžitě a byl připraven ke spolupráci. Zadání cvičení porozuměl rychle. Pracovní tempo se jeví podprůměrné. Během vypracování cvičení byla u chlapce patrná značná nesoustředěnost. Při psaní hoch „vypíná“. Bylo zapotřebí jednotlivá cvičení rozložit na delší časové úseky a dopřát tak J. dostatek času k relaxaci. Celková úprava psaného projevu je zhoršená, písmena nestejněměrná, ale psaná v řádku.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 1min:35s. J. na otázky reagoval pohoťově a s jistotou v hlase. Porozumění otázek bylo zcela v pořádku. Kvalita výslovnosti je na velmi dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je bezchybný. Hláskování jména je zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni. V oblasti gramatiky chlapec nechybuje, používá krátké,

ale bezchybné věty. V odpovědích jsou ale nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro chlapce obtížné. Na psaní se nedokázal koncentrovat, odbíhal pozorností a musel být k činnosti opakovaně veden. Výsledně napsal dvě věty Ther's a bed end desk. There's a bed and a desk. Lamp is on the table. There's a lamp on the table. Při aplikaci didaktického materiálu se blíže zaměříme na gramatickou strukturu vět s použitím fráze there is, there are, která se jeví jen částečně zvládnutá. Dále budeme s chlapcem procvičovat gramatické jevy u sloves to be, to have got a průběžně zapracujeme na rozvoji slovní zásoby.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách bylo v pořádku. Obtíže činí fonetické psaní slov (It's an exercise. It's an exercise book. It's an orange. It's an orange. It's an umbrella. It's an umbrella).

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za téměř neosvojenou. J. dokáže vytvořit jednoduchou otázku, na kterou jednoduše odpoví (Vot's it? What's this? This is a car. This is a car.). Chlapec chybuje ve vytváření zjišťovacích otázek (This is a train? Is this a train? This is a robot? Is this a robot?). Dále je třeba zaměřit pozornost ve tvoření gramatické struktury vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci, ve kterých chybuje. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci gramatických struktur sloves být, mít, can, there is, there are. Pozornost zacílíme na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

Pracovní tempo bylo u J. podprůměrné, během vypracování cvičení musel být hoch povzbuzován a opakovaně veden k zaměření pozornosti. Bylo zapotřebí jednotlivá cvičení rozložit na delší časové úseky a dopřát tak J. dostatek času k oddychu.

- záznam rozhovoru



Celkový čas rozhovoru 1min:55s. J. na otázky reagoval pohotově. Porozumění otázek bylo zcela v pořádku. Kvalita výslovnosti je na velmi dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je bezchybný. Hláskování jména je zvládnuté. Míra květnatosti odpovědí se zlepšila, P. si zdařile osvojil krátké odpovědi sloves být a mít. V oblasti gramatiky chlapec nechybuje, používá krátké, ale bezchybné věty. V záznamu rozhovoru lze opakovaně vysledovat upřesnění informace vytvořením nové věty s doplňujícími údaji pro posluchače.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je pro chlapce vzhledem k výše uvedeným obtížím náročné. Na psaní se jen těžko koncentruje, odbíhá pozorností a k činnosti je opakovaně veden. Všechny napsané věty mají logickou strukturu vět v cílovém jazyce. J. používá zdařile frázi there is při popisu vlastního pokoje.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách je bezchybné.

- překlad vět I.

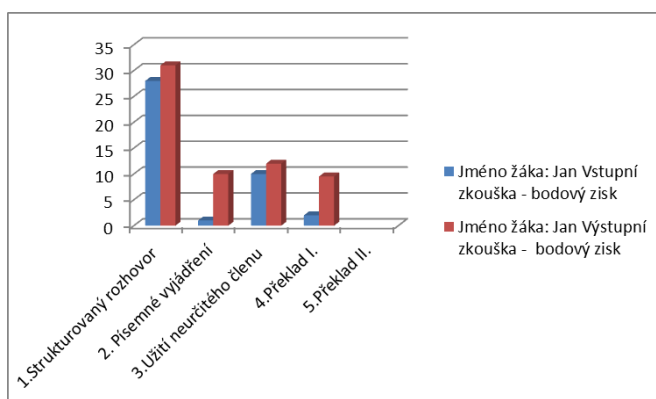
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. J. dokáže vytvořit otázku s použitím slovesa to be. Úspěšně tvoří větu oznamovací, otázku a zápor u slovesa to have got. J. umí vytvořit otázku s použitím tázacích výrazů what, where. Ve výstupní zkoušce lze zaznamenat velký pokrok v osvojení gramatické struktury uvedených běžně užívaných sloves.

**Tabulka 22 Žák Jan(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Jan		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	28	31
2. Písemné vyjádření	1	10
3.Užití neurčitého členu	10	12
4.Překlad I.	2	9,5
5.Překlad II.		
<b>Bodový zisk celkem</b>	<b>41</b>	<b>62,5</b>

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 10 Žák Jan(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## Analýza výsledků činnosti žáků kontrolní skupiny

U žáků kontrolní skupiny je uvedena stanovená diagnóza žáka na základě aktuálně platného vyšetření. Výsledky vstupní a výstupní zkoušky osvojených jazykových dovedností ověřovaných v rámci pedagogické diagnostiky jsou rovněž analyzovány. V tabulkovém a grafovém zpracování je u každého žáka kontrolní skupiny (KS) uveden celkový bodový zisk vstupní a výstupní zkoušky. Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností s uvedením podrobné specifikace bodového zisku je uvedeno v Příloze č. 4.

1. Dan

Narozen: 06/2004

Druh a stupeň postižení žáka: Četné SPU – Vývojová dysfázie Dysgrafie Dysortografie Dyslexie, psychomotorický neklid

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace před vstupní zkouškou osvojených znalostí byl chlapec pozitivně naladěný. Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval, ale zadání některých úloh pochopil až s oporou o názor nebo vysvětlením v českém jazyce. Pracovní tempo D. bylo značně pomalé, brzy se začala projevovat zvýšená unavitelnost CNS. Při přepojování pozornosti během práce na testových cvičeních byly zaznamenány obtíže v koncentraci. Po celou dobu šetření byl u hochy patrný značný motorický neklid. Nabídnutá okamžitá zpětná vazba poskytovala chlapci oporu. D. je pravák, stále se nedaří nacvičit správný úchop.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:15s. V průběhu celého rozhovoru hovořil D. pouze anglicky, nedocházelo ke směšování slovní zásoby českého jazyka a anglického jazyka. V záznamu hovoru bylo možné vysledovat časté opakování otázek výzkumníka. Lze proto usuzovat na zhoršenou úroveň porozumění, kdy D. potřeboval více času na zpracování informace. Celkový dojem mluveného projevu je na podprůměrné úrovni. Odpovědi jsou nejisté, váhavé, tiše pronášené. Kvalita výslovnosti je vzhledem k míře obtíží setřelá, ovlivňující i celkový projev v cizím jazyce. Je patrná vadná výslovnost vibrant. Hláskování vlastního jména je neosvojené. Míra květnatosti odpovědí

je na podprůměrné úrovni, rozhovor je v zásadě reciproční (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou věty tvořeny správně (My name is Dan. I'm from Prague.), používá množné číslo podstatných jmen (three brothers, one sister, 2 dogs). Chybně jsou aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got ( No. – No, it isn't. Yes. – Yes, it is). Na uvedené obtíže se ve výzkumném šetření blíže zaměříme.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma bylo pro chlapce náročné. Pracoval pod přímým dohledem učitele, což mu poskytovalo jistotu. Části vět MY live (My life), aj go (I go), či je my 11 let (I'm eleven years old.) – psaní fonetické podoby slov, směšování českého a anglického jazyka lze považovat za specifické obtíže. Po celou dobu šetření chlapcovo chování doprovázel značný psychomotorický neklid. Hoch neustále vyhledával příležitost k motorické aktivitě rukou a nechal se vyrušit sebemenším ruchem ve svém okolí.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo D. obtíže, a to i v případě, že šlo o přepis celých vět. Chyba z nepozornosti se vyskytla ve druhé větě, kde chlapec chyboval ve větě it s window (It's a window). Uvedené cvičení lze s přihlédnutím k D. obtížím považovat za velmi úspěšně zvládnuté.

- překlad vět I., II.

Běžná slovní zásoba, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, je plně neosvojená. Přeložená je pouze jedna oznamovací věta This is car (This is a car). Otázku doplňovací tvoří: Wot yor dis? (What's this?) Wot yor corols book? (What colour is your book?) Wot yor book? (Kde je kniha?). Podaný výkon je zásadně ovlivněn mírou četných specifických obtíží. Základní gramatické struktury v anglickém jazyce lze považovat za plně neosvojené. V rámci výuky zahájíme u chlapce intervenci v aplikaci rozdílu gramatických struktur sloves být a mít a dalších užívaných sloves. Pozornost zacílíme na gramatickou strukturu přítomného času prostého a dále na průběžný rozvoj slovní zásoby.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:12s. V průběhu rozhovoru již nedocházelo ke směřování slovní zásoby českého a anglického jazyka. V záznamu rozhovoru není patrné opakování otázek výzkumníka, které jsme zaznamenávali ve vstupní zkoušce. Porozumění je u D. problematické, je třeba počítat s dostatečnou dobou na zpracování informace. Celkový dojem mluveného projevu je na podprůměrné úrovni. Odpovědi jsou nejisté a váhavé. Kvalita výslovnosti je v závislosti na míře obtíží setřelá, ovlivňující i celkový projev v cizím jazyce. Vadná výslovnost vibrant je již zafixovaná. Hláskování jména je částečně osvojené. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni, rozhovor je v zásadě reciproční (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou některé věty tvořeny správně (My name is D). Většinou D. ve tvoření vět chybuje (I fine. I'm fine. Brother is name David. My brother's name is David). Krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got D. ve tvořených odpovědích neuzívá. Lze proto usuzovat na jejich plné neosvojení.

- písemné vyjádření na volné téma

Pro napsání textu na téma My life byl D. dobře motivovaný, pracoval mnohem soustředěněji, než při psaní ve vstupní zkoušce. Gramatická struktura cílového jazyka je pro hoča velmi obtížná, vzhledem k míře svého handicapu. V textu absentují slovesa, slovosled anglické věty je neosvojený.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo D. obtíže, a to i v případě, že šlo o přepis celých vět.

- překlad vět I., II.

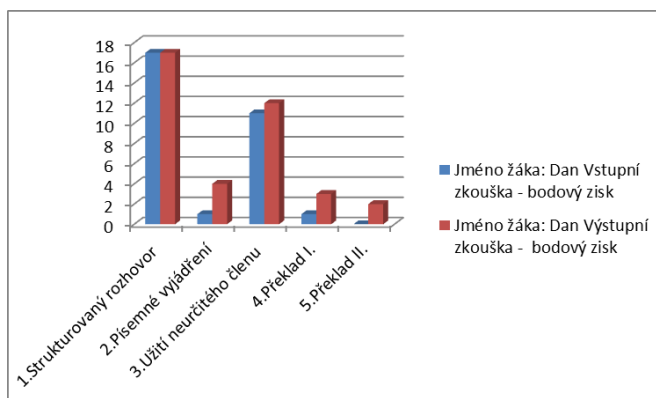
Běžná slovní zásoba, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, je částečně osvojená. Také osvojení základních gramatických struktur je na lepší úrovni. D. rozpozná základní větné formy, nicméně jejich správné tvoření je vzhledem k chlapcovým četným obtížím problematické.

**Tabulka 23 Žák Dan(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Dan		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	17	17
2.Písemné vyjádření	1	4
3.Užití neurčitého členu	11	12
4.Příklad I.	1	3
5.Příklad II.	0	2
<b>Bodový zisk celkem</b>	<b>30</b>	<b>38</b>

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 11 Žák Dan(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 2. Vladimír

Narozen: 3/2004

Žák se sociálním znevýhodněním. Cizí státní příslušník ukrajinské národnosti.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Kontakt s V. byl navázán okamžitě, hoch působil přiměřeně sebejistě. Na předkládaných cvičeních pracoval V. se zájmem a ochotně. Pracovní tempo bylo v normě, úroveň práceschopnosti spíše nadprůměrná. Před započítím práce na cvičeních bylo porozumění zadání vždy zkontrolováno a vysvětleno. Vzhledem k cizojazyčnému prostředí, ve kterém chlapec nyní vyrůstá a předchází absenci výuky anglického jazyka ve škole, ze které V. přišel, bylo porozumění instrukcím jednotlivých cvičení vždy prověřeno a požadovaný gramatický jev si chlapec vyzkoušel na příkladové větě.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:12s. V. na otázky reagoval ochotně, záznam rozhovoru však svědčí o částečném neporozumění otázek. Hoch některé otázky po výzkumníkovi opakuje nebo je patrná pauza. Pochopení významu otázek si chlapec ověřuje v rodném jazyce, již částečně ovlivněným českým jazykem. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni. Obtíže se projeví v otázce na hláskování jména, které se jeví jako nezvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou částečně nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma psal V. po půlroční výuce anglického jazyka na naší škole. Celkový charakter písemného projevu, lze v tak krátké době učení cizího jazyka považovat za úspěšný. Slovní zásoba je rozvitá. Chlapec v psaném projevu hojně užívá kolokace (slovní spojení, vytvářející dohromady lexikální jednotku), např. take a car, do homework, go to sleep, play tennis. Chlapec chybí v použití místních i časových předložek, např. to live on Prague (to live in Prague), to get up quarter to seven (to get up at quarter to seven).

- užití neurčitého členu A, AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo V. obtíže, a to i v případě, že šlo o aplikaci neurčitého členu s přepisem celé věty. Použití tohoto jevu lze u chlapce považovat za plně osvojené.

- překlad vět I., II.

Osvojení slovní zásoby se v rámci předkládaného cvičení jeví na dobré úrovni. Gramatická struktura slovesa to be a to have got je uspokojivě osvojená. V rozšiřujícím překladu II. v použití kladných oznamovacích vět V. téměř nechybuje. Věty č. 6-8 jsou zaměřené na tvoření záporných vět, zde nebyl hoch úspěšný ani v jedné z nich.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

V. pracuje se zájmem a ochotně. Pracovní tempo lze považovat za nadprůměrné. Hoch je ctižádostivý, pracovitý a má nejlepší předpoklady osvojit si cizí jazyk na velmi dobré úrovni. V osvojeném učivu lze subjektivně zaznamenat značné zlepšení.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:13s. V. na otázky reagoval ochotně, záznam rozhovoru však svědčí pro zlepšení porozumění otázek. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni. Hláskování jména je plně osvojené. Míra květnatosti odpovědí je na dobré úrovni. V oblasti gramatiky jsou již správně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je s přihlédnutím k cizojazyčnému prostředí, ze kterého chlapec pochází na dobré úrovni. Lze vysledovat nesprávně užívané tvary sloves to have got.

- užití neurčitého členu A, AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečiní V. obtíže. Lze tedy jazykový jev považovat za úspěšně osvojený.

- překlad vět I., II.

Osvojení slovní zásoby se v rámci předkládaného cvičení jeví na dobré úrovni. Gramatická struktura slovesa to be a to have got je uspokojivě osvojená. V rozšiřujícím překladu II. v použití kladných oznamovacích vět V. téměř nechybuje. Věty č. 6-8



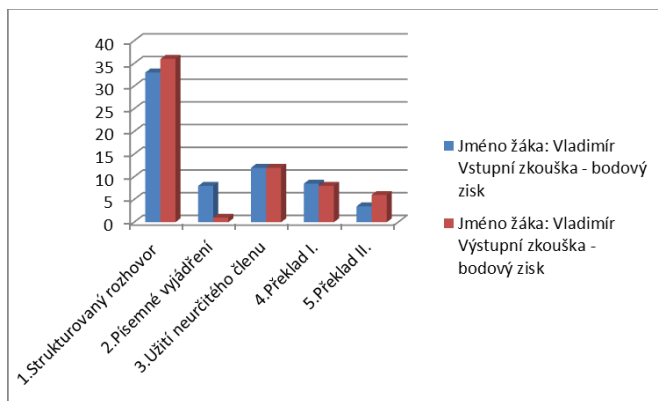
jsou zaměřené na tvoření záporných vět, zde již v porovnání se vstupní zkouškou nechyboval.

**Tabulka 24 Žák Vladimír(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Vladimír		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	33	36
2.Písemné vyjádření	8	1
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	8,5	8
5.Překlad II.	3,5	6
Bodový zisk celkem	65	63

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 12 Žák Vladimír(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

### 3. Otto

Narozen: 10/2004

Druh a stupeň postižení žáka: Dysortografie Dysgrafie, oslabení čtenářských dovedností susp. na podkladě nevýhodného typu laterality

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace byl kontakt s chlapcem navázán okamžitě. Při vypracování cvičení ochotně spolupracoval. Některá cvičení byla chlapci pro lepší pochopení zadání, předvedena na příkladové větě. Poté již O. pracoval s mírnou dopomocí sám. Pracovní tempo hocha bylo velmi pomalé, s kolísavou pozorností, podpíráním hlavy a tendencí polehávání po lavici. O. je levák, nedaří se stále nacvičit správný úchop.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:37s. Celkový dojem z mluveného projevu je spíše podprůměrný. O. odpovídal nejistě, tichým hlasem. Porozumění otázek bylo v pořádku, hoch smysluplně odpověděl všechny na všechny položené otázky. V jedné odpovědi byla zaznamenána inference českého jazyka 7,2,2,0,6,8,10 a to je všechno myslím! Kvalita výslovnosti je mírně setřelá, ovlivňující i projev v cizím jazyce. Hláskování vlastního jména se jeví jako částečně osvojené. Míra květnatosti odpovědí je na mírně zhoršené úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou krátké odpovědi tvořeny nesprávně Yes, Adam. No. Yes. Yes, turtle. Yes, sister.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma zvládl O. uspokojivě, k psaní vět použil připravené linky v celém rozsahu. Po obsahové stránce je písemný projev rozvíjen se značným množstvím užitých slovní zásoby. Chlapec dokáže sdělit osobní údaje v 1.os.č.j. My name is O. I'm from Prague. I'm ten years old. Obtíže činí aplikace přivlastňovacího pádu, dochází ke směšování s tvořením množného čísla. My dad name is... my mum name is...my friend's is....they are my best friend's. Časté škrtání, přepis písmen a slov lze považovat za specifické obtíže.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN nečinilo O. obtíže, a to i v doplnění členů s prepisem celých vět.

- překlad vět I., II.

Běžná slovní zásoba, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, je na dobré úrovni. Je třeba vyzdvihnout správné osvojení psaných tvarů slov v rámci obou cvičení. Celkový písemný projev je značně chaotický. Dochází ke směšování různých jazykových jevů. Osvojení gramatických struktur vět je na podprůměrné úrovni. Chlapec nedokáže vytvořit otázku sloves být a mít. Přítomný čas prostý v kladných i záporných větách je nedostatečně osvojen.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:13s. Celkový dojem mluveného projevu je spíše průměrný. O. odpovídá nejistě, tichým hlasem. Porozumění otázek bylo v pořádku, hoch smysluplně odpověděl všechny na všechny položené otázky. Kvalita výslovnosti je mírně setřelá, ovlivňující i projev v cizím jazyce. Hláskování vlastního jména se jeví jako částečně osvojené. Míra květnatosti odpovědí je na mírně zhoršené úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou krátké odpovědi tvořeny nesprávně.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je pro chlapce obtížné, slovní zásoba zde užitá je ale rozvitá. V použití běžných sloves chybí O. v celém rozsahu projevu.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN bylo bezchybné.

- překlad vět I., II.

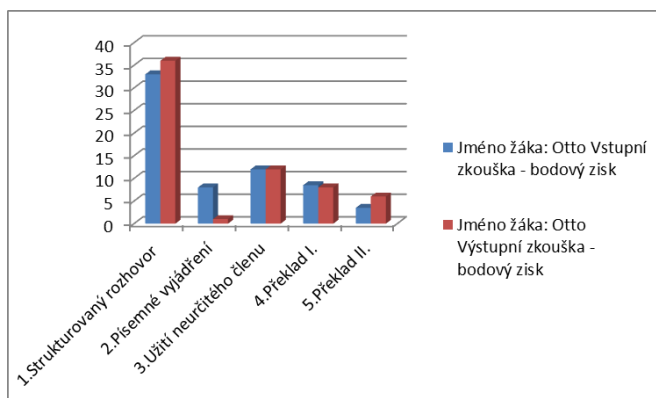
Běžná slovní zásoba, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, je na dobré úrovni. Osvojení gramatických struktur vět je na průměrné úrovni. Chlapec nedokáže vytvořit otázku sloves být a mít. Přítomný čas prostý v kladných i záporných větách je nedostatečně osvojen.

**Tabulka 25 Žák Otto(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Otto		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	33	36
2.Písemné vyjádření	8	1
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	8,5	8
5.Překlad II.	3,5	6
Bodový zisk celkem	65	63

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 13 Žák Otto(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

#### 4. Roman

Narozen: 10/2004

Druh a stupeň postižení žáka: Dysgrafie Dysortografie střední formy

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

R. se ihned ochotně pustil do vypracování cvičení, s malou pomocí porozuměl zadaným instrukcím. Pracovní tempo bylo průměrné a částečně kolísavé. Celkový dojem psaného projevu působí neupraveně, písmena jsou nestejně velikosti, dochází k jejich záměně, patrné je jejich napojování a různý sklon v rámci slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:21s. R. na otázky reagoval ochotně, méně pohotově. Odpovědi jsou pronášeny se špatnou větnou intonací, a to pravděpodobně v důsledku chlapcovy celkové osobnostní nejistoty. Porozumění otázek je na dobré úrovni. Úroveň výslovnosti je dobrá, ale obtíže činí hláskování, které se jeví jako plně neosvojené. Míra květnatosti odpovědí je spíše na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got, dále R. chybí ve stavbě vět, nerozlišuje větu oznamovací a tázací, např. Is red. It's red. Is it a pen. It's a pen. V záznamu lze vysledovat užívání českého jazyka, např. Tablet není hračka, že jo? No tak tablet. Co?

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma nečinilo chlapci po obsahové stránce větší obtíže, R. dokáže o sobě sdělit základní údaje týkající se věku, země odkud pochází, představuje svoji rodinu, vyjadřuje svůj postoj ke škole. Po stránce gramatické, lze považovat některé jevy za plně nezvládnuté, např. I'm don't like Maths. I don't like Maths. I'm has got a dog. I has got a dog. Hoch směšuje sloveso to be, to have got, a to v kladných i záporných větách. Obtíže činí použití přivlastňovacího pádu, zájmen a předložek.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN lze s přihlédnutím k chlapcovým obtížím považovat za osvojené. R. chybí pouze v poslední větě. It's an watch. It's a watch.

- překlad vět I., II.

V písemném překladu I. je třeba vyzdvihnout správně aplikované krátké odpovědi u sloves to be a to have got. Yes, it is. No it isn't. Yes, I have. No, I haven't. Správně jsou také vytvářeny věty oznamovací, tázací i věta záporná s použitím slovesa to have got I have got a ball. Have you got a bike? Have you got a plane? I haven't red pencilcase. Věta s použitím slovesa can je aplikována chybně. V rozšiřující části cvičení II. zaměřeného na použití přítomného času prostého, chybuje hoch v kladných větách, např. I'm get up... I get up... You playing... You play... My mum speak... My mum speaks... My brother like... My brother likes...

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:58s. R. na otázky reaguje méně pohotově. Odpovědi jsou pronášeny nejistě, se špatnou větnou intonací. Porozumění otázek je na dobré úrovni. Úroveň výslovnosti je dobrá, hláskování jména je osvojené. Přivlastňovací pád je zvládnutý. Míra květnatosti odpovědí je spíše na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky R. neuzivá krátkých odpovědí sloves být – to be a mít – to have got. V záznamu lze vysledovat užívání českého jazyka.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma nečiní chlapci po obsahové stránce větší obtíže, R. o sobě dokáže sdělit základní údaje, představí se, sděluje svůj věk. R. umí sdělit informace, týkající se jeho rodiny – počet sourozenců, jména, věk. Přivlastňovací pád je úspěšně použit celkem ve třech napsaných větách. Po stránce gramatické, lze opakovaně vysledovat absenci sloves.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN bylo bezchybné.

- překlad vět I., II.

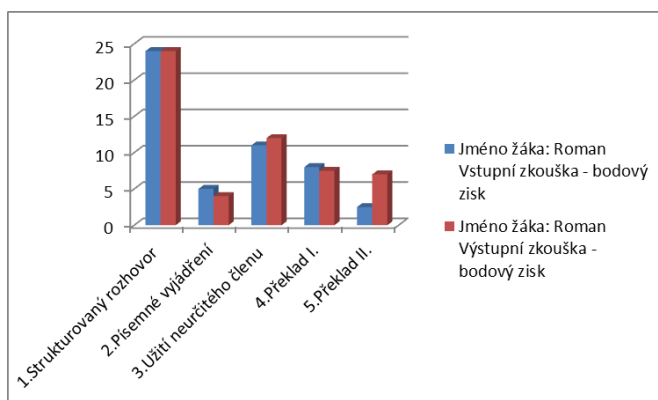
V písemném překladu I. hoch vytvoří jednoduchou otázku a na otázku odpoví. Otázka u slovesa to be je tvořena chybně. Dobře osvojené se jeví sloveso to have got, které je ve všech větných formách aplikováno správně. V rozšiřující části cvičení II. zaměřeného na použití přítomného času prostého, si hoch již osvojil hoch ve tvoření tázacích vět u slovesa to have got. Otázka u slovesa to be je aplikována chybně.

**Tabulka 26 Žák Roman(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Roman		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	24	24
2.Písemné vyjádření	5	4
3.Užití neurčitého členu	11	12
4.Překlad I.	8	7,5
5.Překlad II.	2,5	7
Bodový zisk celkem	50,5	54,5

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 14 Žák Roman(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 5. Veronika

Narozen: 10/2006

Druh a stupeň postižení žáka: Dysortografie, susp. Dysgrafie, oslabení čtenářské dovednosti pravděpodobně v důsledku malé čtenářské praxe

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

V. v průběhu práce na testových cvičeních pracovala ochotně. Děvče působilo při pracovním výkonu značně nejistě až zmateně. Porozumění zadáním cvičení bylo vždy ověřeno na vzorovém příkladu. Pracovní tempo bylo pomalé. Celkový dojem psaného projevu působí celkem úpravně, zejména v důsledku správně osvojeného jednotného sklonu písma. V. nemá tendenci k fonetickému psaní anglických slov.

### - záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:32s. V. na otázky reagovala nejistě a roztržitě. Pro získání kontroly nad situací části otázek opakuje. Odpovědi jsou pronášeny dvoujazyčně, interference českého jazyka je značná. Porozumění otázek je na nízké úrovni. Úroveň výslovnosti je dobrá, hláskování jména se jeví osvojené. Míra květnatosti odpovědi je spíše na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got. Obtíže lze spatřovat ve směřování obou jazyků, které se zdají být v řečové produkci dívky zafixovaná.

### - písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze považovat za úspěšné pouze v oblasti osvojené slovní zásoby. Dívka si osvojila velké množství slov týkající se objektů ve městě, osvojeny jsou místní předložky. Po stránce gramatické, lze napsané věty považovat za plně nezvládnuté, např. Cinema city the at next to library. The cinemacity is next to the library. Church the at between shool and toy shop. The church is between the school and the toyshop. Lze usuzovat na neosvojené pravidlo slovosledu anglické věty. V. při psaní vět nepoužívá slovesa.

### - užití neurčitého členu A/AN

V doplnění neurčitého členu A/AN chybuje dívka ve dvou větách. It's an bag. It's a bag. It's an door. It's a door. V přepisu celých vět již V. nechybuje.



- překlad vět I.

V písemném překladu I. lze při zohlednění projevu obtížně vysledovat správně vytvořenou otázku *What's this* se správně vytvořenou odpovědí *This is a car*. Dvě otázky zjišťovací jsou také v pořádku *Is this train?* *Is this robot?* Krátké odpovědi jsou již aplikovány nesprávně *Yes is*. *Yes, it is*. *No*. *No, it isn't*. Sloveso *to have got* je plně neosvojené.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:35s. Nejistota a roztržitost byly v hlase V. stále patrné, i když v menší míře v porovnání se vstupním rozhovorem. Odpovědi jsou pronášeny dvoujazyčně s častým užitím českého jazyka. Porozumění otázek je na nízké úrovni. Úroveň výslovnosti je dobrá, hláskování jména se jeví osvojené. Míra květnatosti odpovědí zůstává spíše na podprůměrné úrovni. V oblasti gramatiky se dívce nedaří užití krátkých odpovědí sloves *být* – *to be* a *mít* – *to have got*. V. odpovídá jednoslovně *yes/no*.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze považovat za úspěšné pouze v oblasti osvojené slovní zásoby. Fonetický zápis slov je četný. V. při psaní vět stále neuzívá slovesa.

- užití neurčitého členu A/AN

V doplnění neurčitého členu A/AN V. nechybje.

- překlad vět I.

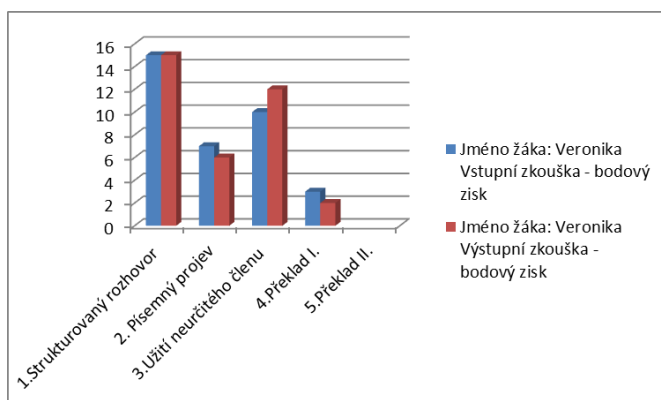
V písemném překladu I. lze při zohlednění projevu obtížně vysledovat správně vytvořenou otázku *Whats this?* na otázku V. správně odpovídá *This is a car*. Krátké odpovědi jsou stále aplikovány nesprávně. Sloveso *to have got* je plně neosvojené.

**Tabulka 27 Žákyně Veronika(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Veronika		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	15	15
2. Písemný projev	7	6
3.Užití neurčitého členu	10	12
4.Překlad I.	3	2
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	35	35

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 15 Žákyně Veronika(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

6. Jakub

Narozen: 1/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dyslexie, Dysortografie

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

J. se ihned ochotně pustil do vypracování cvičení, pomoc, podporu a poskytnutou zpětnou vazbu nepotřeboval. V předkládaných cvičeních se dobře zorientoval a ihned porozuměl zadaným instrukcím. Pracovní tempo bylo průměrné. Celkový dojem psaného projevu působí neupraveně s četným škrtáním a opravou, písmena jsou nestejně velikosti.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:48s. J. na otázky reagoval ochotně, pohotově. Hoch má již plně zautomatizované věty, ve kterých sděluje své osobní informace, např. I'm fine. I'm eleven years old. I'm from Prague. Ze záznamu rozhovoru je patrné správné porozumění otázek. Výslovnost je na dobré úrovni, spelování jména je osvojeno částečně. Míra květnatosti odpovědí je u některých vět na dobré úrovni. V krátkých odpovědích lze zaznamenat obtíže, odpovídá pouze recipročně yes, no.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze považovat za úspěšné v oblasti gramatických struktur vět za použití sloves to be, to have got, aplikovaných v 1.os.č.j. stejně jako v úrovni osvojené slovní zásoby vztahující se ke zvolenému tématu MY LIFE.

- užití neurčitého členu A/AN

V doplnění neurčitého členu A/AN stejně jako v přepisu celých vět J. nechybuje.

- překlad vět I.

V písemném překladu I. lze při zohlednění projevu obtíží vysledovat správně vytvořenou otázku What is it se správně vytvořenou odpovědí This is car. Krátké odpovědi slovesa to be jsou v pořádku. Chlapec reaguje správně Yes, it is. No, it isn't. Otázky u slovesa to be a to have got lze považovat za plně neosvojené.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:03s. J. na otázky reaguje ochotně a pohotově. Věty, ve kterých hoch sděluje osobní informace, např. I'm fine. I'm eleven years old, lze považovat za zautomatizované. Ze záznamu rozhovoru je patrné správné porozumění otázek. Výslovnost je na dobré úrovni, spelování jména není dosud osvojeno. Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni. V krátkých odpovědích se J. vyjadřuje pouze recipročně yes/ no.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze považovat za úspěšně zvládnuté. J. sděluje osobní údaje o sobě a svojí rodině. V oblasti gramatiky zdařile užívá sloveso to be.

- užití neurčitého členu A/AN

V doplnění neurčitého členu A/AN stejně jako v přepisu celých vět s jeho užitím J. nechybuje.

- překlad vět I.

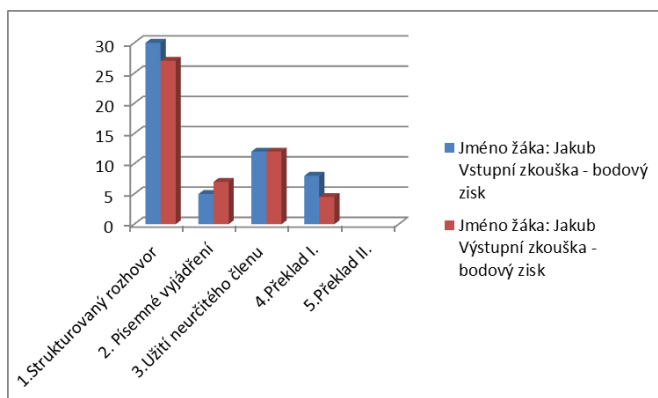
V písemném překladu I. lze vysledovat správně tvořené tvary u slovesa to be a to have got ve všech větných formách. Sloveso to have got aplikuje správně jen v 1.os.č.j., ostatní osoby j. i mn.č. jsou zaznamenány s chybami. Osvojení uvedeného jazykového jevu lze tak považovat pouze za částečné.

**Tabulka 28 Žák Jakub (KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Jakub		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	30	27
2. Písemné vyjádření	5	7
3.Užití neurčitého členu	12	12
4.Překlad I.	8	4,5
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	55	50,5

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 16 Žák Jakub(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 7. Natálie

Narozena: 10/2005

Druh a stupeň postižení žáka: Dyslexie Dysgrafie Dysortografie, susp. ADHD

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

Během úvodní motivace před vstupním testem osvojených znalostí byla dívka dobře naladěna. Při vypracování cvičení ochotně spolupracovala, zadání některých úloh bylo vysvětleno s oporou o názor. Pracovní tempo N. bylo značně pomalé. Zhoršujícím faktorem u N. bylo kolísání pozornosti. Motorický neklid jsme u dívky při práci na testových cvičeních nezaznamenali. N. je pravák, stále se nedaří nacvičit správný úchop.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:30s. Mluvený projev dívky je spíše stručný až reciproční. Na záznamu rozhovoru lze vysledovat narušení v porozumění některým otázkám (např. Can you spell your name, please? Eh..... Where are you from? I'm...Have you got a favourite toy? Eh,... to nevím. Kvalita výslovnosti je na průměrné úrovni. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). V oblasti gramatiky jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Pro písemné vyjádření na volné téma si N. zvolila popis svého pokojíčku. Dívka používá v písemném projevu četné fonetické tvary slov. Celkový písemný projev je neupravený s četným výskytem chyb, které lze považovat za specifické obtíže (škrtání, opakované pokusy při psaní písmen a slov). Větný slovosled je plně neosvojený, ve všech větách absentují slovesa Book the in caboot. The book is in the cupboard. Bool the on caboot. The ball is on the cupboard..

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN lze považovat za plně nezvládnuté.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za částečně osvojenou. Psaný projev je převážně fonetický. Ve větách nedokáže N. vytvořit gramatickou strukturu vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci. Dívka vytvoří pouze jednoduchou otázku s četnými specifickými chybami a odpoví na ni Woct dhis? What's this? Disis the car. This is a car.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

Pracovní tempo N. je pomalé, pracovní výkon je ovlivňován kolísáním pozornosti. Spolupůsobí osobní charakteristiky dívky zejména uzavřenost a plachost. Motorický neklid nebyl během práce na testovém materiálu u N. zaznamenán.

- záznam rozhovoru

Čas rozhovoru 2min:27s. Celkový mluvený projev dívky zůstává na úrovni výrazného zestručnění a reciprocity. N. odpovídá jednoslovně. Míra porozumění některým otázkám zůstává bez progresu (např. Can you spell your name, please? Where are you from? What's this? Have you got a favourite toy?). Kvalita výslovnosti je na průměrné úrovni. Míra květnatosti odpovědí je stále na podprůměrné úrovni (jedno a dvouslovné odpovědi). Oblast gramatiky lze v záznamu rozhovoru pro stručnost odpovědí dívky obtížně posoudit.

- písemný vyjádření na volné téma

Dívka používá v písemném projevu četné fonetické tvary slov. Úroveň písemného projevu je velmi nízká.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN lze považovat za plně nezvládnuté.

- překlad vět I.

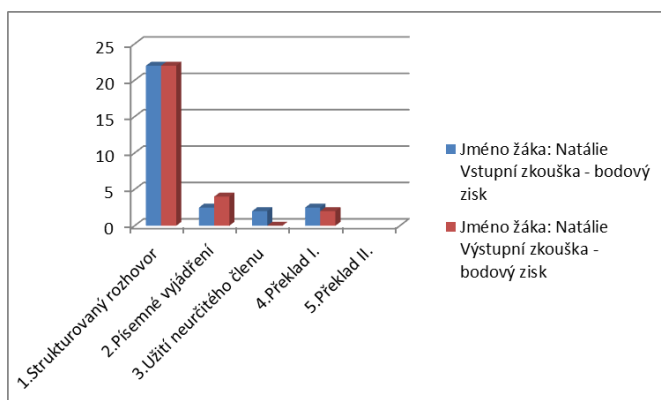
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka, lze považovat za téměř neosvojenou. Psaný projev je převážně fonetický. Ve větách nedokáže N. vytvořit gramatickou strukturu vět s použitím sloves to be - být a to have got - mít, sloveso to can – umět, moci. Dívka vytvoří pouze jednoduchou otázku.

**Tabulka 29 Žákyně Natálie(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Natálie		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	22	22
2.Písemné vyjádření	2,5	4
3.Užití neurčitého členu	2	0
4.Překlad I.	2,5	2
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	29	28

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 17 Žákyně Natálie(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



## 8. David

Narozen: 8/2006

Druh a stupeň postižení žáka: Dyspraxie, oslabení sluchové percepce

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

D. nenavázal kontakt okamžitě, zpočátku byl nejistý. Postupně se jeho motivace mírně zvýšila a začal pracovat ochotněji. Zadaným instrukcím jednotlivých cvičení porozuměl částečně, příkladové věty posloužily pro lepší porozumění. Pracovní tempo bylo spíše podprůměrné. Celková úprava psaného projevu je na podprůměrné úrovni, písmena jsou nestejněměrná, kostřbatá, s typickým přitlakem na psací náčiní. V písmu je patrný fonetický přepis slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:37s. D. na položené otázky vždy dlouho nereagoval, k řečové produkci chlapce jsme museli použít návodné otázky nebo výběr ze dvou možných variant, a to v celém rozsahu rozhovoru. Porozumění otázek v anglickém jazyce se pro D. jeví značně problematické pravděpodobně vlivem narušené sluchové percepce. Kvalitu výslovnosti nelze vzhledem ke stručným jednoslovným odpovědím objektivně posoudit. Zaznamenána byla vadná výslovnost vibrant. Hláskování jména se jeví jako nezvládnuté. Také míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. Oblast gramatiky, lze vzhledem k výše uvedeným obtížím jen stěží hodnotit.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je pro chlapce obtížné. Slovní zásoba použitá v textu se jeví podprůměrná s nedostatečně osvojenými správnými grafémy v cílovém jazyce. Zřejmá je neosvojená gramatická struktura vět a chybný slovosled.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN je zaznamenáno s četnými chybami.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka lze považovat za plně neosvojenou. D. vytvořil úspěšně jednu větu.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

D. působil značně nejistě. V pracovním tempu bylo patrné mírné zlepšení. V písemném projevu stále dominuje fonetický přepis slov.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:45s. D. na položené otázky reagoval se zpožděním, i když bylo patrné mírné zlepšení v pohotovosti k odpovědím. K řečové produkci chlapce jsme opět využili návodné otázky. Porozumění otázek bylo celkově podprůměrné. Kvalita výslovnosti je ovlivňována vadnou výslovností vibrant. Hláskování jména je dosud neosvojené. Míra květnatosti odpovědí je na podprůměrné úrovni. Oblast gramatiky lze pro stručnost v odpovědích ne zcela objektivně posoudit.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma je pro chlapce stále obtížné. V textu dominuje jednotvárnost větného spojení a fonetický přepis slov: It'bed. It bookcas. It' on table. It' capbrt. It'sketboart.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve formě doplňovačky bylo v pořádku. V následující části cvičení, kde byl žák veden k přepisu celých vět s doplněním členů, chyboval D. téměř ve všech předložených větách.

- překlad vět I.

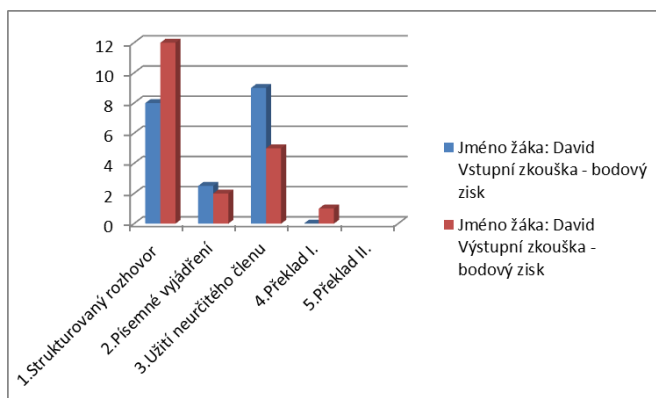
Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka lze považovat za plně neosvojenou.

**Tabulka 30 Žák David(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: David		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	8	12
2.Písemné vyjádření	2,5	2
3.Užití neurčitého členu	9	5
4.Překlad I.	0	1
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	19,5	20

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 18 Žák David(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 9. Oskar

Narozen: 11/2006

Druh a stupeň postižení žáka: Hoch není vyšetřen, sociální znevýhodnění – Neslyšící rodiče, N. je slyšící.

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

O. navázal kontakt bez problémů, vynasnažil se. Některé pokyny ke cvičení byly chlapci vysvětleny prostřednictvím znakového jazyka a porozumění ověřeno na příkladové větě. Pracovní tempo bylo průměrné, únava během vypracování patrná nebyla. Celková úprava psaného projevu je mírně zhoršená, písmo je nerovnoměrné, s četným škrtáním a přepisem.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 2min:54s. Ze záznamu rozhovoru byla patrná O. nejistota v hlase, odpovědi byly pronášeny potichu a poněkud opatrně. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v normě. Hláskování jména se jeví jako nezvládnuté. Míra květnatosti odpovědí je spíše na podprůměrné úrovni. O. odpovídá recipročně. V oblasti gramatiky nejsou v odpovědích dosud zautomatizované krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma se jeví jako částečně zvládnuté. O. správně aplikoval místní předložky při popisu svého pokoje. Ve větách chybí slovesa. Užitá slovní zásoba ve větách je napsaná správně, písemný projev je bez přítomnosti fonetického zápisu slov.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách bylo bezchybné, pokud šlo o pouhou doplňovačku. V prepisu vět již chlapec osvojené pravidlo aplikuje nesprávně.

- překlad vět I.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:06s. Porozumění otázek bylo v normě. Kvalita výslovnosti je na dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je v pořádku. Hláskování jména je stále neosvojené. Míra květnatosti odpovědí je stále spíše na podprůměrné úrovni. O. odpovídá jednoslovnou odpovědí. V oblasti gramatiky lze v odpovědích zaznamenat reciprocitu a stručnost výpovědí Yes. No.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma se jeví bez zásadní progresy v porovnání s písemným projevem vstupní zkoušky. Slovní zásoba je bohatá, v cílovém jazyce je užito celé spektrum slovních druhů. Ve větách začíná O. používat slovesa. Užité slovní zásoba ve větách je napsaná správně, písemný projev je bez přítomnosti fonetického zápisu slov.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN ve větách je bezchybné, v případě pouhé doplňovačky. V přepisu vět již chlapec osvojené pravidlo aplikuje nesprávně.

- překlad vět I.

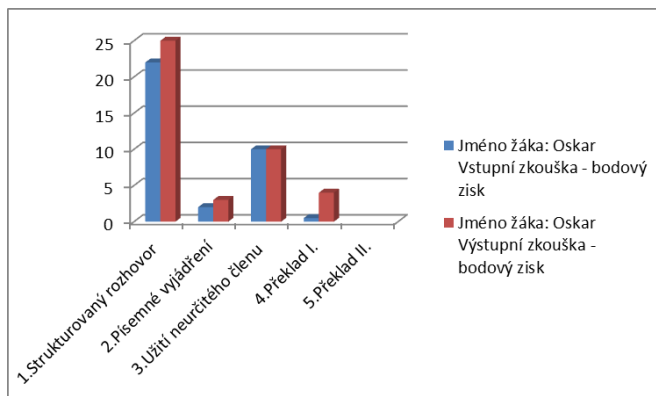
O. vytvořil správně pouze jednu větu. Z chaotického písemného projevu je patrná dosud neosvojená znalost gramatické struktury cílového jazyka.

**Tabulka 31 Žák Oskar(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Oskar		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	22	25
2.Písemné vyjádření	2	3
3.Užití neurčitého členu	10	10
4.Překlad I.	0,5	4
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	34,5	42

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 19 Žák Oskar(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

10. Matouš

Narozen: 6/2007

Druh a stupeň postižení žáka: Dyslexie Dysortografie Dysgrafie, rysy syndromu ADHD

Pedagogická vstupní diagnostika – leden 2016

M. navázal kontakt okamžitě a byl připraven ke spolupráci. Zadání jednotlivým cvičení ihned porozuměl. Pracovní tempo bylo spíše průměrné. Během vypracování cvičení byla u chlapce patrná značná nesoustředěnost, měl tendenci odbíhat pozorností a zapojovat slovní komentář. Celková úprava psaného projevu je výrazně neúpravná, písmena nestejněměrná, kostrbatá s četným napojováním.

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 3min:22s. M. na otázky reagoval pohotově a ochotně. Porozumění otázek bylo v normě. Kvalita výslovnosti je na velmi dobré úrovni, slovní i větný přízvuk je bezchybný. Hláskování jména je neosvojené Míra květnatosti odpovědí je na průměrné úrovni. V oblasti gramatiky chlapec nechybuje, používá krátké, výstižné věty. V odpovědích jsou nesprávně aplikovány krátké odpovědi sloves být – to be a mít – to have got.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze u M. považovat za úspěšné v použití místních předložek, které si již hoch dobře osvojil. Zároveň lze vysledovat nedostatky v osvojení slovosledu anglické věty, např. Under bed is table. The table is under the bed. In the table is soldier. The soldier is in the table. On the table is lorry. The lorry is on the table.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN v doplňovačce i ve větách bylo až na jednu výjimku v pořádku.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka lze považovat za téměř neosvojenou. Chlapec v textu nerozlišuje větu oznamovací

a tázací. Lze konstatovat, že sloveso to be a to have got lze aktuálně považovat za neosvojené.

Pedagogická výstupní diagnostika – květen 2016

- záznam rozhovoru

Celkový čas rozhovoru 4min:10s. M. na otázky reagoval pohotově a s jistotou v hlase. Porozumění otázek bylo v pořádku. Kvalita výslovnosti je velmi dobrá, slovní i větný přízvuk také bezchybný. Hláskování jména je dosud neosvojené Míra květnosti odpovědí je na průměrné úrovni, bez progresu ve srovnání se vstupním rozhovorem. Oblast gramatiky nelze plně posoudit, M. používá krátké, jednoslovné odpovědi.

- písemné vyjádření na volné téma

Písemné vyjádření na volné téma lze u M. považovat za méně úspěšně zvládnuté v porovnání s písemným projevem vstupnízkoušky. M. pod namalovaný obrázek svého pokoje napsal jedinou rozvitou větu.

- užití neurčitého členu A/AN

Doplnění neurčitého členu A/AN v doplňovačce i ve větách bylo s chybami.

- překlad vět I.

Běžnou slovní zásobu, která je obsahem třinácti vět určených k překladu do českého jazyka lze považovat za neosvojenou. Lze konstatovat, že sloveso to be a to have got lze aktuálně považovat za neosvojené.

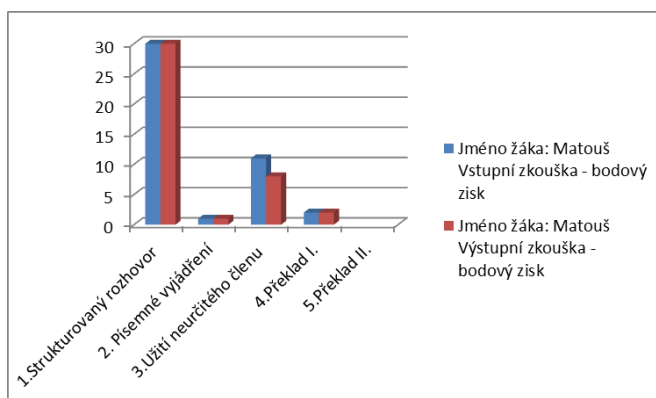


**Tabulka 32 Žák Matouš(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**

Jméno žáka: Matouš		
Zkouška byla strukturována:	Vstupní zkouška - bodový zisk	Výstupní zkouška - bodový zisk
1.Strukturovaný rozhovor	30	30
2. Písemné vyjádření	1	1
3.Užití neurčitého členu	11	8
4.Překlad I.	2	2
5.Překlad II.		
Bodový zisk celkem	44	41

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 20 Žák Matouš(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 5.7 Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

V tabulce č. 33 jsou uvedeny výsledky bodového zisku ze vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností žáků výzkumného vzorku z období leden 2016, květen 2016. Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností s uvedením podrobné specifikace bodového zisku je uvedeno v Příloze č. 4.

**Tabulka 33 Experimentální a kontrolní skupina - přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky**

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	Jméno žáka	Vstupní zkouška - leden 2016	Výstupní zkouška - květen 2016	Jméno žáka	Vstupní zkouška - leden 2016	Výstupní zkouška - květen 2016
5. ročník	Pavel	24,5	37	Dan	30	39
	Cyril	44,5	53	Otto	50,5	52
	František	46	54	Roman	50,5	54,5
	Kateřina	35	38,5	Vladimír	65	63
4. ročník	Tomáš	49,5	54	Veronika	35	35
	Ludvík	37,5	43	Jakub	50,5	55
3. ročník	Robert	32,5	61	David	19,5	20
	Max	20,5	26,5	Natálie	29	26
	Jan	41	62,5	Matouš	44	41
	Nikola	42	44	Oskar	34,5	42

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

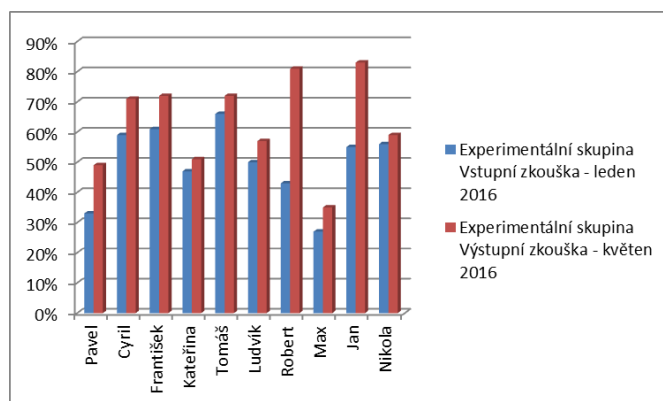
V tabulce č. 34 a v grafech č. 21, 22 je uveden bodový zisk z vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností žáků výzkumného vzorku z období leden 2016 a květen 2016 v procentuálním vyjádření. Průměrná míra zlepšení výkonu ve zkoušce hodnotící osvojené dovednosti byla u žáků experimentální skupiny (dále jen ES) 13,3 %. Průměrná míra zlepšení v hodnocení osvojených dovedností byla u žáků kontrolní skupiny (dále jen KS) 2,7 %.

**Tabulka 34 ES a KS - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016)**

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	Jméno žáka	Vstupní zkouška - leden 2016	Výstupní zkouška - květen 2016	Jméno žáka	Vstupní zkouška - leden 2016	Výstupní zkouška - květen 2016
5. ročník	Pavel	33%	49%	Dan	40%	52%
	Cyril	59%	71%	Otto	67%	69%
	František	61%	72%	Roman	67%	73%
	Kateřina	47%	51%	Vladimír	86%	84%
4. ročník	Tomáš	66%	72%	Veronika	47%	47%
	Ludvík	50%	57%	Jakub	67%	73%
3. ročník	Robert	43%	81%	David	26%	27%
	Max	27%	35%	Natálie	39%	35%
	Jan	55%	83%	Matouš	59%	55%
	Nikola	56%	59%	Oskar	46%	56%
míra progresu %	13,30%			2,70%		

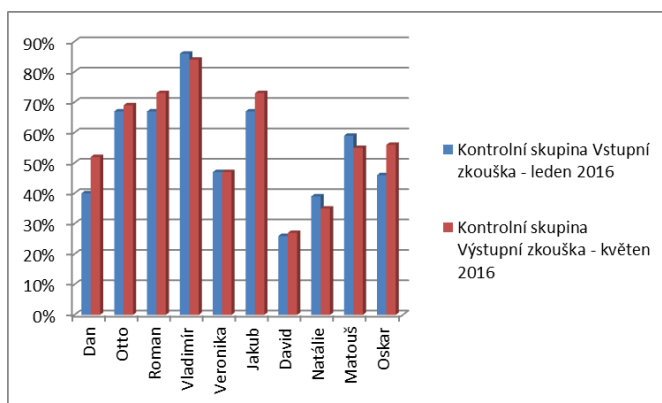
Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Graf 21 ES - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016)**



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 22 KS - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016)



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

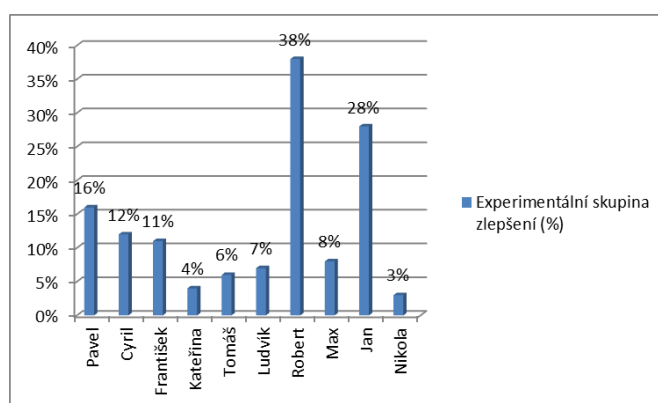
V tabulce č. 35 a v grafech č. 23, 24 je uveden průměrný rozdíl vyjadřující míru zlepšení osvojených jazykových dovedností ověřovaných ve vstupní a výstupní zkoušce (období leden 2016, květen 2016) v procentuálním vyjádření.

Tabulka 35 ES a KS - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%)

	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Jméno žáka	zlepšení (%)	Jméno žáka	zlepšení (%)
5. ročník	Pavel	16%	Dan	12%
	Cyril	12%	Otto	2%
	František	11%	Roman	6%
	Kateřina	4%	Vladimír	-2%
4. ročník	Tomáš	6%	Veronika	0%
	Ludvík	7%	Jakub	6%
3. ročník	Robert	38%	David	1%
	Max	8%	Natálie	-4%
	Jan	28%	Matouš	-4%
	Nikola	3%	Oskar	10%

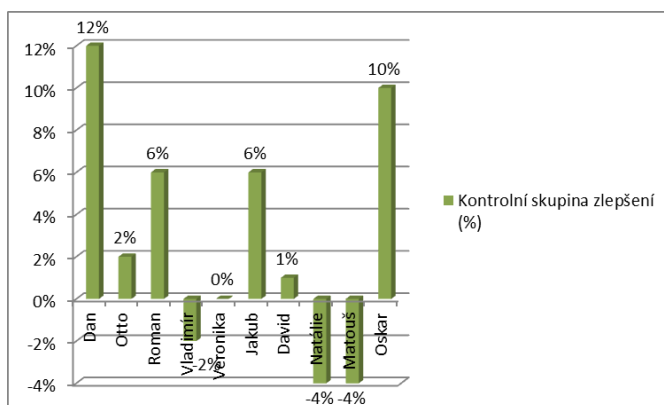
Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 23 ES - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%)



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Graf 24 KS - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%)



Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

V tabulce č. 36 je uveden celkový bodový zisk hodnotící motivaci a aktivitu žáků výzkumného vzorku v rámci 4. fáze výzkumného šetření (pozn. žákům ES byl aplikován soubor podpůrných pomůcek). Podrobná specifikace kritérií hodnocení motivace a aktivity žáků výzkumného vzorku je součástí Přílohy č. 3.

**Tabulka 36 Celkové hodnocení motivace, aktivity žáků výzkumného vzorku**

	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Jméno žáka	motivace, aktivita	Jméno žáka	motivace, aktivita
5. ročník	Pavel	162	Dan	178
	Cyril	63	Otto	141
	František	48	Roman	155
	Kateřina	97	Vladimír	104
4. ročník	Tomáš	116	Veronika	146
	Ludvík	74	Jakub	111
3. ročník	Robert	177	David	170
	Max	128	Natálie	136
	Jan	96	Matouš	127
	Nikola	65	Oskar	144

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

V tabulce č. 37 je uvedeno porovnání hodnocení motivace a aktivity žáků výzkumného vzorku v rámci 4. fáze výzkumného šetření viz předchozí text v procentuálním vyjádření. Míra motivace a aktivity žáků ES byla 51,5 %. Míra motivace a aktivity žáků KS byla 32,6 %.

**Tabulka 37 Celkové hodnocení motivace, aktivity žáků výzkumného vzorku (%)**

	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Jméno žáka	motivace, aktivita	Jméno žáka	motivace, aktivita
5. ročník	Pavel	23%	Dan	15%
	Cyril	73%	Otto	33%
	František	77%	Roman	26%
	Kateřina	54%	Vladimír	50%
4. ročník	Tomáš	45%	Veronika	30%
	Ludvík	65%	Jakub	47%
3. ročník	Robert	16%	David	19%
	Max	39%	Natálie	35%
	Jan	54%	Matouš	40%
	Nikola	69%	Oskar	31%
motivace, aktivita/skup. %	51,50%		32,60%	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



V tabulce č. 38 je uvedeno porovnání motivace a aktivity žáků výzkumného vzorku v rámci 4. fáze výzkumného šetření viz předchozí text v průměrných bodových ziscích a v procentuálním vyjádření. Je zde uvedeno období, téma a didaktický materiál předkládaný žákům ES. Žákům KS byl předkládán tradiční didaktický materiál. Tabulka č. 38 vykazuje vyšší hodnoty ve prospěch žáků ES, a to ve všech probíraných tématech. Nejvyšší procentuální vyjádření míry motivace a aktivity žáků ES činilo 60 % při aplikaci didaktického materiálu „Grid“. Při aplikaci didaktického materiálu pomůcky „Snakes“, „Race“ a „Žákovské miniportfolio“ činila průměrná míra motivace a aktivity 54 %. Shodné úrovně dosáhly pomůcky „Making letters“, tabulky gramatických jevů a pomůcky „Clockface“ a „ABC flashcards“. Nejméně motivovala žáky ES pomůcka „Pupil’s week“ 39 %.

**Tabulka 38 Motivace, aktivita žáků výzkumného vzorku, didaktický materiál žáků výzkumného vzorku (ø/%)**

Časové období	Téma	Didaktický materiál žáků experimentální skupiny	EXPER. SKUPINA motivace, aktivita		KONTR. SKUPINA motivace, aktivita	
			Bod.ø	%	Bod.ø	%
Leden	1. English around us.	Making letters.	3,1	49%	5,7	26%
Únor-duben	2. Free time I.	Tabulky gramatických jevů.	3,6	49%	4,8	31%
Únor-duben	3. Free time II.	Snakes. Race. Žákovské miniportfolio.	3,2	54%	4,8	36%
Duben -květen	4. What's the time? My week. The English alphabet.	Clockface. ABC flashcards.	3,5	49%	3,6	48%
Květen	5. Days of the week.	Pupil's week.	4,3	39%	4,8	32%
Květen	6. Clothes.	Grid.	2,8	60%	4,8	31%

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

V tabulkách č. 39 až 44 jsou uvedeny průměrné bodové zisky hodnotící kvalitu předkládaného didaktického materiálu žákům ES v jednotlivých tématech na sedmibodové škále popsané výše (čím nižší hodnocení, tím vyšší efektivita didaktického materiálu). Kvalita souboru podpůrných pomůcek byla sledována v oblastech: 1. Snadnost pochopení pomůcky. 2. Míra multisenzoriality. 3. Podpora interakce s ostatními žáky. 4. Souvislost nového poznatku s předchozí zkušeností. 5. Propojení mezipředmětových vztahů. Podrobná specifikace kritérií hodnocení předkládaného didaktického materiálu je součástí Přílohy č. 3. Nejnižší skóre 2,0 získala pomůcka aplikovaná v tématu Free time II. (pozn. pomůcka „Snakes“, „Race“, „Žákovské miniportfolio“). Nejvyšší skóre 4,3 získala pomůcka aplikovaná v tématu English around us. (pozn. pomůcka „Making letters“).

**Tabulka 39** Téma: English around us, hodnocení kvality didaktického materiálu (ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	4,6
	Cyril	4,4
	František	4
	Kateřina	4,6
4. ročník	Tomáš	4,2
	Ludvík	4,6
3. ročník	Robert	4,4
	Max	4,2
	Jan	4,4
	Nikola	3,8
celkem (ø)	4,3	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 40 Téma: Free time I., hodnocení kvality didaktického materiálu(ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	5,8
	Cyril	3,4
	František	3,2
	Kateřina	3,8
4. ročník	Tomáš	3,4
	Ludvík	3,4
3. ročník	Robert	3,6
	Max	3,8
	Jan	3,6
	Nikola	3,2
celkem (ø)	3,7	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 41 Téma: Free time II., hodnocení kvality didaktického materiálu (ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	2
	Cyril	2,2
	František	1,6
	Kateřina	2
4. ročník	Tomáš	2,2
	Ludvík	2
3. ročník	Robert	1,8
	Max	2,2
	Jan	2
	Nikola	1,8
celkem (ø)	2	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Tabulka 42** Téma: *What's the time., My week., The English alphabet* hodnocení kvality didaktického materiálu (ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	4
	Cyřil	3,8
	František	3,2
	Kateřina	3,4
4. ročník	Tomáš	3,8
	Ludvík	3,6
3. ročník	Robert	3,4
	Max	3,4
	Jan	3,4
	Nikola	3,2
celkem (ø)	3,5	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

**Tabulka 43** Téma: *Days of the week.,* hodnocení kvality didaktického materiálu (ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	4,2
	Cyřil	4,2
	František	3,2
	Kateřina	3,8
4. ročník	Tomáš	4
	Ludvík	3,8
3. ročník	Robert	4
	Max	3,8
	Jan	3,4
	Nikola	3,2
celkem (ø)	3,8	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 44 Téma: Clothes., hodnocení kvality didaktického materiálu (ø)

	Experimentální skupina	
	Jméno žáka	zisk(ø)
5. ročník	Pavel	3,4
	Cyril	3,2
	František	2,4
	Kateřina	3
4. ročník	Tomáš	3
	Ludvík	3,2
3. ročník	Robert	2,8
	Max	3
	Jan	2,4
	Nikola	2,4
celkem(ø)	2,9	

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

V tabulkách č. 45 až 54 je uvedeno pořadí úspěšnosti jednotlivých oblastí výstupní zkoušky žáků ES. Stanoven je bodový zisk vstupní a výstupní zkoušky s uvedením maximálního bodového zisku. Uvedena je aplikovaná pomůcka se specifikací gramatických jevů, na jejichž podporu byla určena.

Tabulka 45 žák Robert (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Robert, 3. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Spontánní písemný projev	0,5	10	10	Tab. gramatických jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM Grid	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can Rozvoj a upevnění slovní zásoby
2.	Rozhovor – míra květnatosti odpovědí.	5	9	10		
3.	Překlad vět I.	2	7	13	Tab. gramatických jevů Snakes and ladders, Race, ŽM. ABC flashcards	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa /viz výše/

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 46 žák Max (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Max, 3. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Rozhovor – míra květnatost i odpovědí, gramatická správnost	2 2	9 9	10 10	Tab. gramatických jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM  Grid	Gramatická struktura vět zaměř. na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can  Rozvoj a upevnění slovní zásoby
2.	Užití neurčitého členu A/AN	7	12	12	Making letters	Podpora osvojení neurčitého členu A/AN, číslice 1-10, základní barvy, procvičení aktuální slovní zásoby, hláskování písmen AJ abecedy, upevnění slovosledu, propojení grafémové a fonetické podoby slov
3.	Překlad vět I.	1,5	5,5	13	Tab. gramatických jevů Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa /viz výše/

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 47 žák Jan (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Jan, 3. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Spont. písemný projev	1	10	10	Tab. gramat. jevů,	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are
2.	Překlad vět I.	2	9,5	13	Snakes and ladders, Race, ŽM	
3.	Rozhovor – míra květnatosti odpovědí	5	7	10	Grid Tab. gramat. jevů Snakes and ladders, Race, ŽM	Rozvoj a upevnění slovní zásoby Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření



Tabulka 48 žák Nikola (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Nikola, 3. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Překlad vět I.	5,5	10,5	13	Tab. gramat. jevů	Gramatická struktura vět se zaměř. na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can
2.	Spont. písemný projev	2,5	5,5	10	Snakes and ladders, Race, ŽM	
3.	Rozhovor – míra květnatosti odpovědí, gramatická správnost	4 4	8 8	10 10	Tab. gramat. jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM Grid	Gramatická struktura vět se zaměř. na běžná slovesa /viz výše/. Rozvoj a upevnění slovní zásoby

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 49 žák Tomáš (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Tomáš, 4. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Spont. písemný projev	5	10	10		
2.	Překlad vět I.	2,5	4	13	Tab. gramat. jevů Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět se zaměř. na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can
3.	Rozhovor – míra květnatosti odpovědí, porozumění otázkám, gramatická správnost, kvalita výslovnosti	5 8 7 9	5 8 7 9	10 10 10 10	Tab. gramat. jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM Grid ABC flashcards	Gramatická struktura vět se zaměř. na běžná slovesa /viz výše/. Rozvoj a upevnění slovní zásoby Nácvik hlásek angl. abecedy

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 50 žák Ludvík (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Ludvík, 4. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Překlad vět I.	0	3	13		
2.	Rozhovor – míra květnatosti odpovědí, gramatická správnost	4 5	5 6	10 10	Tab. gramat. jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM  Grid	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can Rozvoj a upevnění slovní zásoby
3.	Spont. písemný projev	3,5	4	10	Tab. gramat. jevů Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět se zaměřením na běžně užív. slovesa /viz výše/

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 51 žák Cyril (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Cyril, 5. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Spont. písem. projev	5	10	10	Tab. gramatických jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět se zaměřením na přítomný čas prostý.
2.	Překlad vět II.	2,5	5,5	13		
3.	Užití neurč. členu A/AN	10	12	12	Making letters	Podpora osvojení neurčitého členu A/AN, číslice 1-10, základní barvy, procvičení aktuální slovní zásoby, hláskování písmen AJ abecedy, upevnění slovosledu, propojení grafémové a fonetické podoby slov.

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 52 žák Pavel (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák:Pavel, 5. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Užití neurčitého členu A/AN	6	11	12	Making letters	Podpora osvojení neurčitého členu A/AN, číslice 1-10, základní barvy, procvičení aktuální slovní zásoby, hláskování písmen AJ abecedy, upevnění slovosledu, propojení grafémové a fonetické podoby slov.
2.	Překlad vět II.	1,5	6	13	Tab. gramat. jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět se zaměřením na přítomný čas prostý.
3.	Rozhovor - gramatická správnost	2	4	10	Tab. gramat. jevů	Gramatická struktura vět , běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 53 žákyně Kateřina (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: Kateřina, 5. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod zisk výst. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Překlad vět II.	0,5	8	13	Tab. gramat. jevů	Gramatická struktura vět se zaměř. na přítomný čas prostý, běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can, nácvik hlásek anglické abecedy
2.	Rozhovor – míra květnat. odpovědí, porozum. otázkám, kvalita výslovnosti	3 4 5	4 5 6	10 10 10	Snakes and ladders, Race, ŽM, ABC flashcards	
3.	Užití neurčitého členu A/AN	12	12	12		Podpora osvojení neurčitého členu A/AN, číslice 1-10, základní barvy, procvičení aktuální slovní zásoby, hláskování písmen AJ abecedy, upevnění slovosledu, propojení grafémové a fonetické podoby slov

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

Tabulka 54 žák František (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky

Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky	Žák: František, 5. roč.	Bod zisk vstup. zk.	Bod. zisk výstup. zk.	Max. bod. zisk celkem	Aplikovaná pomůcka	Gramatické jevy na podporu kterých byla pomůcka určena
1.	Překlad vět II.	2,5	11	13	Tab. gramat. jevů Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět - zaměření na přítomný čas prostý
2.	Spontánní písemný projev	5	10	10		
3.	Překlad I.	5	7	13	Tab. gramat. jevů, Snakes and ladders, Race, ŽM	Gramatická struktura vět běžně užív. slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are

Zdroj: Dana Kramářová – vlastní šetření

## 5.8 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

V souvislosti s hlavním cílem rigorózní práce byly stanoveny následující otázky:

- V jakých oblastech (osvojení vybraného učiva, motivace, aktivita žáků) a zda vůbec, je didaktický materiál - soubor podpůrných pomůcek přínosný?
- Jaká doporučení vyplývají z ověřovaného souboru podpůrných pomůcek na základě realizovaného výzkumného šetření?
- Jaké didaktické pomůcky lze na základě provedeného výzkumu doporučit pro praktickou výuku angličtiny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na základě zjištěných dat lze na výzkumné otázky odpovědět následovně:

Žáci výzkumného vzorku byli vyučováni podle tematického plánu učitele výzkumníka vycházejícího z aktuálně platného školního vzdělávacího programu výše uvedeného školního zařízení. Výuka žáků ES probíhala v rámci hodin anglického jazyka společně s žáky bez znevýhodnění. Žáci ES byli vyučováni společně s žáky KS. Postup výuky byl u žáků ES a KS stejný. Na žáky ES a KS působila stejná úroveň entuziasmu ze strany učitele výzkumníka. Jediným rozdílem ve výuce anglického jazyka obou skupin ES a KS bylo využití souboru podpůrných pomůcek aplikovaného ve prospěch žáků ES.

Pro účely ověření efektivity navrženého souboru podpůrných pomůcek byla uskutečněna vstupní a výstupní zkouška. Výsledky výstupní zkouška prokázaly vyšší míru osvojení učiva anglického jazyka u žáků ES. Míra zlepšení v oblasti osvojených jazykových dovedností byla u žáků ES v průměru 13,3 %. Míra zlepšení osvojených jazykových dovedností byla u žáků KS v průměru 2,7 %. Rozdíl tedy v průměru činil 10,6 % ve prospěch žáků ES. Rozptyl zlepšení v rámci ES činil v průměru 35 %.

V rámci pedagogické diagnostiky byly analyzovány výsledky výstupní zkoušky osvojených jazykových dovedností. Zkouška byla zaměřena na správné použití základních gramatických struktur a typů vět, strukturovaný rozhovor se žákem zjišťoval míru porozumění otázkám, v odpovědích byla zjišťována květnatost vět, gramatická správnost a kvalita výslovnosti se zaměřením na správnou výslovnost hlásek v anglickém jazyce. Písemný projev žáka byl zacílen na schopnost samostatného písemného vyjádření na volné téma. Didaktický test zjišťoval míru osvojení užití neurčitého členu. Závěrečná část zkoušky byla v podobě překladu vět zaměřena na použití gramatické struktury běžných sloves v cílovém jazyce.

Na základě výstupní zkoušky jazykových dovedností lze konstatovat, že žáci ES dosáhli různých výsledků, a to v závislosti na intenzitě specifických obtíží. Někteří žáci dokázali ve větách správně aplikovat slovesné tvary, tvořili věty v pořadí větný podmět - přísudek - předmět, apod. Při vytváření větných forem se žákům ES dařilo úspěšněji aplikovat kladné a záporné oznamovací věty. Tvoření tázacích vět se jevílo více problematické.

Ve strukturovaném rozhovoru žáků ES nebylo prokázáno směšování českých a anglických termínů. Žáci dokázali hovořit po celou dobu anglicky. Porozumění a řečová produkce byly na vyšší úrovni. Někteří žáci na otázky výzkumníka častěji odpovídali rozvitějšími větami nebo alespoň správně vytvořenou krátkou odpovědí. Všichni žáci ES si téměř bezchybně osvojili hláskování vlastního jména. V písemném projevu byl zaznamenán menší výskyt foneticky zapsaných tvarů slov. Grafémová podoba slov se zdá být více upevněna. V písemném projevu na volné téma žáci ES častěji prokázali větší nárůst slovní zásoby. Vzhledem k míře závažnosti specifických poruch učení u některých žáků bylo v kategorii výslovnosti očekáváno minimální zlepšení, což se také v rozhovoru se žáky opakovaně prokázalo.



Dotazníkem pro rodiče žáků výzkumného vzorku bylo zjišťováno, jaká je stimulace v oblasti osvojování cizího jazyka v rodinném působení. Rodiče žáků výzkumného vzorku shodně uvedli, že výuka anglického jazyka u jejich dítěte probíhá pouze v rámci školní výuky. Porovnáním výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností žáků ES a KS lze konstatovat dosažení vyšších průměrných hodnot ve prospěch žáků ES. Na základě porovnání výsledků mezi žáky ES, bylo u všech žáků prokázáno mírné zlepšení dovedností. Na základě porovnání výsledků mezi žáky KS došlo ve dvou případech ke zhoršení výsledků v průměru o 4 % Natálie, Matouš (diagnóza dyslexie, dysgrafie, dysortografie, rysy syndromu ADHD). V jednom případě byly výsledky testu konstantní Kateřina (diagnóza dysortografie, oslabení sluchové percepce).

Výsledky vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností vykázaly nejvyšší rozptyl hodnot v případě následujících dvojic žáků ES a KS:

Průměrný rozdíl vyjadřující míru zlepšení byl u žáka Roberta (ES, diagnóza Aspergerův syndrom, dyspraxie) 38 %. Průměrný rozdíl vyjadřující míru zlepšení byl u žáka Davida (KS, diagnóza dyspraxie, oslabení sluchové percepce) 1%. Průměrný rozdíl vyjadřující míru zlepšení byla u žáka Jana (ES diagnóza mnohočetné SPU) 28 %. V případě žáka Matouše (KS diagnóza dyslexie, dysgrafie, dysortografie, rysy syndromu ADHD) došlo ke zhoršení výsledku v průměru o -4 %.

Výsledky výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností u žáků ES 3.,4. ročníků vykázaly nejvyšší míru zlepšení v oblasti Překlad vět I., ve kterém byly v co nejvyšší míře aplikovány pomůcky: Tabulky gramatických jevů „Snakes and ladders“ „Race“ „Žákovské miniportfolio“. Uvedené pomůcky byly určeny na podporu gramatických struktur vět se zaměřením na běžně užívaná slovesa to have got, to be, to like, to love, there is/there are, can.

Výsledky výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností u žáků ES 5. ročníků vykázaly nejvyšší míru zlepšení v oblasti Překlad vět II., ve kterém byly v co nejvyšší míře aplikovány pomůcky: Tabulky gramatických jevů „Snakes and ladders“ „Race“ „Žákovské miniportfolio“. Uvedené pomůcky byly určeny na podporu gramatických struktur vět se zaměřením na přítomný čas prostý.

Ověřovaný soubor podpůrných pomůcek vytvořený v rámci rigorózní práce je zacílený na podporu osvojování učiva anglického jazyka u žáků se SPU v mladším školním věku. Sada pomůcek je zpracována s využitím multisenzoriálního přístupu, jehož prostřednictvím žák přijímá informace cestou, která je u něho nejlépe rozvinuta.

Požadavek je v souladu s tím, co uvádí Zelinková (2015), Bartoňová (2012). Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi pro přívod informací využít kanál, který je u něho nejlépe rozvinut. Současně je zapojen zrak, sluch, hmat, kinestetické vnímání. Čím více smyslů je zapojeno, tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Šance na zapamatování nového poznatku vzrůstá. V aktivitách žáka je soustavně spojována řeč, prožívání konkrétních situací, práce s obrázky, reáliemi, zapojování motoriky a pohybu.

Zelinková (2015), Bartoňová (2012) konstatují, že učení ze strany žáka musí být co nejvíce aktivní. Žák by měl mít co nejvíce příležitosti k mluvení, opakování slov či slovních spojení v souvislosti s reálnou situací. Slova, která žák nacvičuje, je vhodné vidět napsaná a tištěná s vyznačenými částmi v barevném rozlišení.

V rámci výzkumného šetření byla ověřována motivace žáků výzkumného vzorku k využití pomůcek a jejich aktivita ve výuce a také vybrané oblasti kvality didaktických pomůcek. Výsledky výzkumného šetření vykazují, že žáci ES zaznamenali vyšší hodnoty oproti žákům KS, a to ve všech probíraných tématech. Míra motivace a aktivity žáků ES byla v průměru 51,5 %. Míra motivace a aktivity žáků KS byla v průměru 32,6 %. Přidaná hodnota je v průměru 18,9 % ve prospěch žáků ES.

Nejvíce byli žáci ES motivováni a aktivizováni při aplikaci didaktického materiálu pomůcky „Grid“ (téma Clothes) v průměru 60 % a pomůcky „Snakes and ladders“ „Race“ „Žákovské miniportfolio“ (téma Free time II.) v průměru 54 %. Na konstantní úrovni byly pomůcky „Making letters“ (téma English around us), tabulky gramatických jevů (Free time I.) a pomůcky „Clockface“ „ABC flashcards“ (téma What's the time? My week. The English alphabet.) v průměru 49 %. Nejméně byli žáci ES motivováni a aktivizováni pomůckou „Pupil's week“ (téma Days of the week) v průměru 39 %.

Pomůcka „Grid“ zacílená na rozvoj slovní zásoby a pomůcky „Snakes and ladders“ „Race“ „Žákovské miniportfolio“ zacílené na procvičení gramatických struktur v cílovém jazyce splňovaly kritéria motivace a aktivity v nejvyšší míře v porovnání s ostatními

předkládanými pomůckami. Z toho důvodu lze soubor didaktického materiálu doporučit jako doplňkový pracovní materiál k praktické výuce.

Výuka založená na probouzení zájmu žáků o předkládané učivo je v souladu s tím, co uvádí Petty (1996). Žáci jsou v praktické výuce více motivováni, jestliže je učení zajímavé, vzbuzuje u nich zvědavost nebo je baví. Učitel svojí činností významně ovlivňuje proces žákovu učení. Aktivním zapojováním žáků do výuky, pravidelnou obměnou jejich činnosti, využíváním překvapení a neobvyklých činností, zadáváním soutěživých a problémových úloh, přinášením předmětů z praxe, atd. lze zájem žáků v praktické výuce významně zvýšit.

Na základě aplikace souboru podpůrných pomůcek žákům ES v jednotlivých tématech se prokázalo, že nejvíce efektivní je pomůcka v podobě deskových stolních her „Snakes and ladders“ „Race“ a aktivita „Žákovské miniportfolio“, které byly žákům ES aplikovány v tématu Free time II. Soubor didaktického materiálu získal nejnižší skóre 2,0 v porovnání s ostatními pomůckami, z toho důvodu lze uvedené pomůcky doporučit jako doplňkový pracovní materiál k praktické výuce.

Nejvyšší skóre 4,3 získala pomůcka „Making letters“, aplikovaná v tématu English around us. Pomůcka „Making letters“ byla vyhodnocena jako nejméně efektivní.

Z realizovaného výzkumného šetření vyplynula některá zajímavá zjištění. U žáka Roberta (diagnóza Aspergerův syndrom) byla míra zlepšení jazykových dovedností ověřovaná vstupní a výstupní zkouškou v průměru až o 38 %. V závěru ze zúčastněného pozorování (téma Free time I) lze zaznamenat, že chlapci pomáhala aplikovaná pomůcka k efektivnějšímu osvojení učiva cílového jazyka. Jednalo se o tabulky s vizualizací gramatických struktur běžně užívaných sloves v cílovém jazyce.

Závěry zúčastněného pozorování se shodují s konstatováním Čadilové, Žampachové (2008). Vizuelní vnímání a myšlení jsou považovány za silné stránky většiny lidí s poruchou autistického spektra. Rozmanité podoby vizuelní podpory usnadňují jedincům s PAS zvládat lépe a samostatněji strukturu prostoru, času a různých činností. Optimálně nastavená vizuelní podpora pomáhá kompenzovat nedostatky pozornostních a paměťových funkcí. Vizualizace rozvíjí také komunikační dovednosti.

Závěrem lze konstatovat, že žáci ES jeví o předkládaný didaktický materiál zvýšený zájem a projevují zvýšenou tendenci vyžádat si další aktivity k procvičení probíraného jazykového jevu. Zájem o nabízenou pomoc se u všech žáků ES pohyboval v pásmu kladných hodnot. Předkládaný didaktický materiál byl rozmanitého charakteru, a podle míry probuzení zájmu, přijímán žáky různým způsobem.

### **5.9 Doporučení pro praxi**

Na základě zúčastněného pozorování a vstupního zkoušky dosažených jazykových dovedností v anglickém jazyce (leden 2016) bylo zaznamenáno: žáci se specifickými obtížemi obtížně chápou větný slovosled a gramatickou strukturu cizího jazyka. V mluveném i písemném projevu je patrné četné směšování slov mateřského a anglického jazyka. Průvodním rysem specifických obtíží v cizím jazyce je fonetické psaní slov. Žáci se SPU upřednostňují mluvený projev, písemný projev žáka vyčerpává. Žáci se SPU nemají v oblibě psaný projev na volné téma. Žáci se SPU vyžadují okamžitou zpětnou vazbu. Žáci se SPU jsou vděční za jakoukoliv poskytnutou oporu. Žáci se SPU lpějí na pozitivním hodnocení učitelem.

Lze konstatovat, že při aplikaci didaktického materiálu vytvořeného k podpoře osvojení učiva anglického jazyka, lze zaznamenat intenzivnější zapojení žáků se specifickými obtížemi v běžné jazykové výuce. Svoji roli zde pravděpodobně hraje jejich sebevědomí a skutečnost, že jsou schopni „držet krok“ se „zbytkem třídy“. Přesto, že je výuka jazyků pro sledované žáky obtížná, lze zaznamenat vynaložené úsilí o pozitivní přijetí učitelem, spolužáky a rodiči.

V oblasti učiva je didaktický materiál přínosný v rozvoji porozumění a řečové produkce. Při tvoření větných forem lze u žáků s obtížemi očekávat úspěšnější aplikaci kladných a záporných oznamovacích vět. Žáci se začínají orientovat v gramatické struktuře vět, uvědomují si nezbytnost užití slovesa ve větě. U některých žáků lze očekávat odpovědi v podobě rozvitějších vět nebo správně aplikované krátké odpovědi. Tvoření tázacích vět se jeví více problematické. Soubor podpůrných pomůcek efektivně napomáhá správné aplikaci v oblasti hláskování. V písemném projevu lze očekávat menší výskyt foneticky zapsaných tvarů a směšování slov mateřského a anglického jazyka. Grafémová podoba slov se zdá být více upevněna. Podpůrný program napomáhá v rozvoji slovní zásoby.

Na záznamovém archu byl opakovaně prokázán zvýšený zájem o předkládané podpůrné pomůcky a další aktivity aplikované u žáků experimentální skupiny. V rámci realizace

výzkumného šetření jsme také vysledovali, že žáci se specifickými obtížemi přijímají rádi nabízenou pomoc učitele a na základě jim poskytnuté zpětné vazby, jeví zvýšený zájem o dokončení aktivit.

Pomůcka „Grid“ zacílená na rozvoj slovní zásoby a pomůcky „Snakes and ladders“ „Race“ „Žákovské miniportfolio“ zacílené na procvičení gramatických struktur v cílovém jazyce splňují kritéria motivace a aktivity v nejvyšší míře v porovnání s ostatními aplikovanými pomůckami. Z toho důvodu lze sadu pomůcek doporučit jako doplňkový pracovní materiál k praktické výuce.

V podrobnější analýze jednotlivých předkládaných témat se jako nejefektivnější jevila pomůcka v podobě deskových stolních her „Snakes and ladders“ „Race“ a aktivita „Žákovské miniportfolio“, které byly žákům ES aplikovány v tématu Free time II. Soubor herních aktivit je vhodným doplňkem k procvičování gramatických struktur běžných sloves v cílovém jazyce a lze ji proto také doporučit k praktické výuce.

Na základě ověřovaného didaktického materiálu lze stanovit následující doporučení: V případě správně zvolené dvojice při párové práci žáka s obtížemi se žákem intaktním, lze zaznamenat oboustranný přínos vzájemné spolupráce (žák bez speciálních vzdělávacích potřeb pomáhá při práci s pomůckou a poskytne učiteli zpětnou vazbu vynaloženého úsilí žáka s obtížemi).

Přijetí předkládaného didaktického materiálu je u jednotlivých žáků značně individuální, lze očekávat výhradně kladné reakce spojené s emocemi radosti a vděku, až po reakce zcela odmítavé ovlivněné momentálním stavem pozornosti i mírou a hloubkou specifických obtíží (diagnóza Aspergerův syndrom).

V případě opakované aplikace předkládaného materiálu doporučujeme počítat s jistou dobou náviku práce s pomůckou, která je u každého žáka s obtížemi značně individuální. V případě aplikace souboru pomůcek žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, u kterých nebyly diagnostikovány specifické ani jiné výukové obtíže, lze očekávat odmítnutí předkládané pomůcky. Neznamená to však, že žák nejeví o nabízenou pomoc zájem, naopak prokazuje zvýšený zájem o další aktivity i zájem o uplatnění osvojeného poznatku ve výuce.

Didaktický materiál se osvědčil i v domácí přípravě, žákům bylo poskytnuto i domácí užívání, což se osvědčilo.

Podmínkou úspěšné intervence v podobě předkládaného didaktického materiálu v běžné jazykové výuce je také navázání intenzivní spolupráce s rodiči. Rodiče poskytují učiteli zpětnou vazbu ohledně užívání některých pomůcek v domácí přípravě svých dětí. Doporučení se týká zejména sady tabulek s vizualizací základních větných forem zacílených na objasnění gramatické struktury anglického jazyka. Podpůrný didaktický materiál je třeba žákům předkládat opakovaně a co nejčastěji, aby se nacvičené jazykové dovednosti upevnily a zautomatizovaly. V kompetenci učitele je další úprava a vylepšování didaktického materiálu.

## 6 Závěr

Definice specifických poruch učení a zejména dyslexie prošly v historii mnohými změnami především v důsledku mnohých výzkumů aplikovaných různými vědními obory. V Mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1992 jsou uvedeny diagnózy F 80 – F89 s označením Poruchy psychického vývoje. Diagnóza F 81 je označována jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností a ty jsou dále klasifikovány: F 81.0 Specifická porucha čtení. F 81.1 Specifická porucha psaní. F 81.2 Specifická porucha počítání. F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností. F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností. F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností. V české speciálněpedagogické praxi se lze setkat s několika odlišnými termíny pro označení specifických poruch učení, např. vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy. Angloamerická literatura uvádí označení „specific learning difficulties“ nebo „learning disability“. Uvedené termíny jsou užívány jako zastřešující označení pro pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Za vznikem dyslexie podle Mezinárodní dyslektické společnosti stojí mimo jiné fonologický deficit, jehož následkem dítě obtížně dekoduje slova a rozlišuje hlásky, narušeno je fonemické uvědomování. Obtíže s dekodováním se přenáší do výuky anglického jazyka, který je v porovnání s mateřským jazykem v důsledku grafém-fonémové reprezentace značně netransparentní. Za další z hlavních příčin dyslexie je uváděn vizuální deficit projevující se obtížemi ve zrakovém rozlišování. Na vzniku dyslexie se podílí celá řada dalších deficitů v různých oblastech vyskytujících se izolovaně nebo v různé intenzitě a kombinacích. U dětí se specifickou poruchou učení jsou to zejména deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti a deficity v časovém uspořádání.

Intenzita a množství příznaků specifických poruch učení se odráží v kognitivní, percepční, ale i psychomotorické oblasti, což přináší komplikace do oblasti chování. Zvláštnosti v chování, které se manifestují jako následek poruch učení, zasahují celou osobnost dítěte a odráží se v jeho celkovém emočním ladění a následném sebepojetí.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je v České republice legislativně upraveno Školským zákonem č. 561/2004 Sb. a navazující vyhláškou č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška specifikuje: 1. žáky se zdravotním postižením – tělesným, sluchovým, zrakovým, autismem, vadami řeči,

specifickými poruchami učení nebo chování a souběžným postižením více vadami. 2. žáky se zdravotním znevýhodněním - zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, vyžadující zohledňující postup ve vyučování a 3. žáky se sociálním znevýhodněním – do této kategorie jsou kategorizováni žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou, žáci v postavení azylantů nebo osob používající doplňkové ochrany a účastníků řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštních předpisů (zákon č. 561/2004 Sb). Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných má platnost do června 2016.

Od září 2016 jsou podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nově vymezeny vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Od září 2016 je tak v českých školách a školských zařízeních realizován nový systém podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami založený na nárokových podpůrných opatřeních.

Cílem novely č. 82/2015 Sb. školského zákona je zlepšení podmínek škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Změny se týkají mj. úpravy organizace, obsahu, forem, hodnocení a metod ve vzdělávání. Na úrovni předkládaných změn lze očekávat intenzivnější spolupráci školy a školského poradenského zařízení, četnější zapojení pomůcek a speciálních učebnic v praktické výuce; uskuteční se navýšení personální podpory, aj. Vytvořený metodický materiál Katalogy podpůrných opatření specifikuje uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory. V současné době nemá Katalog podpůrných opatření (verze 2015) zpracovanou samostatnou část pro podporu žáků se specifickou poruchou učení.

Studium cizích jazyků je pro žáky se specifickými obtížemi nesnadné. Problematické osvojování učiva v mateřském jazyce znamená většinou mnohem závažnější obtíže při výuce cizího jazyka. V tomto procesu sehrává osobnost pedagoga důležitou roli. Odklonem od tradičních způsobů výuky, hledáním nových alternativních přístupů se zaměřením na motivaci a s využitím aktivizačních metod v běžné výuce, lze u žáků s potřebou podpory mladšího školního věku hravou formou probudit zájem ke komunikaci. V současném trendu inkluzivního vzdělávání je třeba každého žáka



s obtížemi posuzovat individuálně, a v co nejvyšší míře ve výuce uplatňovat požadavek multisenzoriálního přístupu, na jehož základě žák přijímá informace cestou, která je u něho nejlépe rozvinuta. Odborníci zaměřeni na problematiku vzdělávání žáků s potřebou podpory předkládají různé netradiční přístupy jako námět pro zprostředkování vzdělávacího obsahu, který je u žáků s obtížemi zaměřen na praktické používání jazyka.

Tématem předkládané rigorózní práce je problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta je v současné době aktuálně řešeným tématem v odborných kruzích i mezi laickou veřejností. V práci se jedná konkrétně o osvojování učiva anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku, kteří jsou na běžné škole vzděláváni v režimu individuální integrace.

Hlavním cílem této rigorózní práce bylo v rámci naplnění současného trendu inkluzivního vzdělávání, vytvořit a zmapovat využití didaktického materiálu - souboru podpůrných pomůcek určeného pro podporu osvojování učiva v anglickém jazyce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku a dále ověřit jeho přínos v praktické výuce. Výzkumný vzorek byl tvořen dvaceti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 3., 4. a 5. ročníků, z toho šestnáct žáků z kategorie zdravotního postižení s parciálními nedostatky a čtyři žáci z kategorie sociálního znevýhodnění. Soubor podpůrných pomůcek byl žákům výzkumného vzorku aplikován v praktické jazykové výuce a v rámci dílčích cílů bylo zjišťováno, v jakých oblastech osvojení vybraného učiva, úrovni motivace a aktivity žáků a zda vůbec je vytvořený didaktický materiál pro výuku žáků přínosný. Dalším dílčím cílem bylo zhodnocení kvality předkládaného didaktického materiálu. Z aplikace souboru podpůrného materiálu ve výuce anglického jazyka žáků se specifickými obtížemi vyplynula doporučení pro běžnou vzdělávací praxi.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K.E., MAROTZ, L.R. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Vyd.2. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-055-0.

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. Děti se specifickými poruchami učení v mateřské škole. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BENDOVÁ, P. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dítěte a dospívajících s faktory optimalizace. 1.vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000. ISBN 80-723-9060-0.

HALLIWELL, S. Teaching English in the Primary Classroom. Longman Group UK Limited, 1992. ISBN 0-582-07109-7.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. 3. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

CHIAT, S. Understanding Children with Language Problems. University Press, Cambridge 2000, ISBN 0521573866.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Strukturované učení. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

JOŠT, J. Čtení a dyslexie. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU. Páté vydání. Praha: Nakladatelství D&H, 2000.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Reedukace specifických poruch učení u dětí. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Dyslexie. Metody reedukace specifických poruch učení. 2. upravené vydání. Praha: Nakladatelství D&H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Dysortografie. 1. Vydání. Praha: Nakladatelství D&H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Dysgrafie. 2. rozšířené vydání. Praha: Nakladatelství D&H, 2009. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. 2. vydání. Praha: Nakladatelství D&H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.
- KOCUROVÁ, M. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. 1. vydání. Vydavatel Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KLENKOVÁ, J. Logopedie. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-167-6.
- KUCHARSKÁ, A. Riziko dyslexie. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. Průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Vydání 4., přepracované a doplněné. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, V. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LEJSKA, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MATĚJČEK, Z. Vývojová poruch čtení. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n. p., 1974. ISBN 14-542-74.

- MATĚJČEK, Z. Dyslexie. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n. p., 1988. ISBN 14-319-88.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Z. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3., upravené a rozšířené vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- PETTY, G. Moderní vyučování. Praktická příručka. Praha:Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PIAGET, J. Psychologie dítěte. Vyd.6. Praha: Portál, 2014. ISBN 978- 80-262-0691-0.
- PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PLAŇAVA, I. Průvodce mezilidskou komunikací – přístupy – dovednosti – poruchy. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0858-2.
- POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3., rozšířené vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- RICHARDS, J. S, RODGERS,T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Third edition. Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.
- RIDDICK, B. Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities. Vyd.II. Taylor&Francis e-Library, 2010. ISBN 0-203-86457-3.
- ROSE, R., HOWLEY, M. Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms. Paul Chapman Publishing, 2007. ISBN – 10 1-4129-2326-3.
- SCRIVENER, J.Learning teaching. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005. ISBN 1-80-4050-1399-0.
- SINDELAROVÁ, B. Přecházíme poruchám učení. Portál: Praha, 1996-2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-484-86.

STRNADOVÁ, V. Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace. DeskTop Publishing FF UK Praha, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Klinická logopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRPIŠOVSKÁ, D. Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7044-207-7.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Vyd.3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Vydání 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku?. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. Vydání. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, J. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU. Páté vydání. Tisk: "B" Print s.r.o. Praha: Nakladatelství D&H, 2000.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, J. Metody práce s dětmi d LMD především pro učitele a vychovatele. Čtvrté vydání. Tisk: "B" Print s.r.o. Praha: Nakladatelství D&H, 2000.

### **Seznam ostatních zdrojů**

Učitelské noviny. Ročník 117, číslo 3, leden 2014, s.20-22. Praha: GNOSIS s.r.o., 2014. ISSN 0139-5718.

Učitelské noviny. Ročník 117, číslo 10, březen 2014, s.12. Praha: GNOSIS s.r.o., 2014. ISSN 0139-5718.

Učitel'ské noviny. Ročník 117, číslo 45, prosinec 2014, s.20. Praha: GNOSIS s.r.o., 2014. ISSN 0139-5718.

Ortographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation.[online]. Psychological Science 21 (2010). [cit. 2016-9-4]. Dostupné z WWW: <http://pss.sagepub.com>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. [online]. 2010. [cit. 2015-5-4]. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2013. [cit. 2015-8-4]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004. [cit. 2015-8-27]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Nová vyhláška školského zákona k implementaci § 19 [online].2016.[cit.2016-4-27]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/36859/>

Vyhláška 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělání a plnění povinné školní docházky [online]. 2006. [cit. 2015-8-16]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-454-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-48-2005-sb>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2013. [cit. 2015-8-15]. Dostupné z WWW: <http://www.zsprahapetrovice.cz/doc/2015-SVP.pdf>

zsprahapetrovice [online].[cit. 2015-10-02]. Dostupné z WWW: <http://www.zsprahapetrovice.cz>.

Zákon č. 49/2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. 2009. [cit. 2015-8-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

Předpis č. 27/2016 Sb. [online] 2016 [cit. 2016-5-10]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Předpis č. 82/2015 Sb. [online] 2016 [cit. 2016-5-10]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82/zneni-20160901>

Předpis č.73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] 2016 [cit. 2016-5-10]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2013-2015 [online]. 2015. [cit. 2015-9-1]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

Zákon č.325/1999 o azylu [online]. 1999. [cit. 2015-9-2]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-325>

Educational leadership. Seven Practices for Effective Learning. Tighe, J.M., O'Connor, K. [online]. Nov. 2005. [cit. 2016-5-3]. Dostupné z WWW: <http://edml260.pbworks.com/f/Seven+Practices+for+UBD.pdf>

Možnosti testování v ČR [online]. 2010. [cit. 2016-5-4]. Dostupné z WWW: <http://www.scio.cz/>

Testování a sledování vývoje znalostí v anglickém jazyce a čtenářské gramotnosti v českém jazyce Eskalátor 2010 [online]. 2010. [cit. 2016-5-4]. Dostupné z WWW: <http://scio.cz/est/projekty/eskalator.asp/>

Norimberská doporučení k ranému osvojení cizího jazyka. [online]. 2010.[cit.2016-5-2].Dostupné z WWW:[http://www.goethe.de/resources/files/pdf65/NuernbergerEmpfehlungen\\_cz1.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf65/NuernbergerEmpfehlungen_cz1.pdf)

## **8 Seznam příloh**

- Příloha č. 1 Ukázka ze souboru podpůrného didaktického materiálu aplikovaného v jazykové výuce žáků experimentální skupiny
- Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče žáků výzkumného vzorku
- Příloha č. 3 Specifikace kritérií hodnotících škol
- Příloha č. 4 Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností



## 9 Seznam obrázků

Obrázek 1 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení gramatického jevu přítomného času prostého v 5. ročníku .....	I
Obrázek 2 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení gramatického jevu u slovesa to have got ve 3. a 4. ročníku .....	II
Obrázek 3 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení fráze there is, there are ve 3. ročníku	III
Obrázek 4 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení přítomného času prostého v 5. ročníku .....	IV
Obrázek 5 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení gramatického jevu sloves to like, to love ve 4. ročníku .....	V
Obrázek 6 Didaktický materiál „snakes and ladders“určený k podpoře osvojení gramatického jevu sloves to have got, to be, to like, to love a přítomného času prostého .....	VI
Obrázek 7 Didaktický materiál „snakes and ladders“- kartičky slovní zásoby na aktuální téma Easter .....	VII
Obrázek 8 Didaktický materiál „clockface“určený k podpoře osvojení jazykového jevu určování času ve 4. a 5. ročníku .....	VIII

## 10 Seznam tabulek

Tabulka 1 Experimentální a kontrolní skupina – 5. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016).....	72
Tabulka 2 Experimentální a kontrolní skupina – 5. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016).....	73
Tabulka 3 Experimentální a kontrolní skupina – 4. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016).....	74
Tabulka 4 Experimentální a kontrolní skupina – 3. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016).....	75
Tabulka 5 Experimentální a kontrolní skupina – 3. ročník – Shrnutí vstupní pedagogické diagnostiky (leden 2016).....	76
Tabulka 6 Přehled témat a aplikovaného podpůrného didaktického materiálu v jednotlivých ročnících.....	78
Tabulka 7 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (leden, 2016).....	80
Tabulka 8 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (únor-duben 2016).....	83
Tabulka 9 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (únor-duben 2016).....	84
Tabulka 10 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předkládaný žákům výzkumného vzorku (duben-květen 2016).....	86
Tabulka 11 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předložený žákům výzkumného vzorku (květen 2016).....	88
Tabulka 12 Průměrný bodový zisk hodnotící motivaci, aktivitu a didaktický materiál předložený žákům výzkumného vzorku (květen, 2016).....	89
Tabulka 13 Žák Pavel (ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	95
Tabulka 14 Žákyně Kateřina (ES)-přehled bodového zisku vstupního a výstupního testu k ověření jazykových dovedností.....	100
Tabulka 15 Žák Cyril(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	105
Tabulka 16 Žák František(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	110
Tabulka 17 Žák Tomáš(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	115
Tabulka 18 Žák Ludvík(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	119
Tabulka 19 Žák Max(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	124
Tabulka 20 Žák Robert(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	128
Tabulka 21 Žák(ES) Nikola-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností.....	133

Tabulka 22 Žák Jan(ES)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	138
Tabulka 23 Žák Dan(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	142
Tabulka 24 Žák Vladimír(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	145
Tabulka 25 Žák Otto(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	148
Tabulka 26 Žák Roman(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	151
Tabulka 27 Žákyně Veronika(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	154
Tabulka 28 Žák Jakub (KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	156
Tabulka 29 Žákyně Natálie(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	160
Tabulka 30 Žák David(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	163
Tabulka 31 Žák Oskar(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	165
Tabulka 32 Žák Matouš(KS)-přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	169
Tabulka 33 Experimentální a kontrolní skupina - přehled bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky .....	170
Tabulka 34 ES a KS - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016) .....	171
Tabulka 35 ES a KS - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%) .....	173
Tabulka 36 Celkové hodnocení motivace, aktivity žáků výzkumného vzorku .....	175
Tabulka 37 Celkové hodnocení motivace, aktivity žáků výzkumného vzorku (%) .....	176
Tabulka 38 Motivace, aktivita žáků výzkumného vzorku, didaktický materiál žáků výzkumného vzorku (ø/%) .....	177
Tabulka 39 Téma: English around us, hodnocení kvality didaktického materiálu (ø) .....	178
Tabulka 40 Téma: Free time I., hodnocení kvality didaktického materiálu(ø) .....	179
Tabulka 41 Téma: Free time II., hodnocení kvality didaktického materiálu (ø).....	179
Tabulka 42 Téma: What's the time., My week., The English alphabet hodnocení kvality didaktického materiálu (ø) .....	180
Tabulka 43 Téma:.Days of the week., hodnocení kvality didaktického materiálu (ø) .....	180
Tabulka 44 Téma:.Clothes., hodnocení kvality didaktického materiálu (ø) .....	181
Tabulka 45 žák Robert (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	182
Tabulka 46 žák Max (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	183
Tabulka 47 žák Jan (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	184
Tabulka 48 žák Nikola (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	185
Tabulka 49 žák Tomáš (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky.....	186
Tabulka 50 žák Ludvík (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	187
Tabulka 51 žákCyril (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	188

Tabulka 52 žák Pavel (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky.....	189
Tabulka 53 žákyně Kateřina (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky.....	190
Tabulka 54 žák František (ES) Pořadí úspěšnosti oblastí výstupní zkoušky .....	191
Tabulka 55 Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky.....	XVII
Tabulka 56 Specifikace bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky .....	XVII
Tabulka 57 Hodnocení a specifikace bod. zisku strukturovaného rozhovoru vstupní a výstupní zkoušky.....	XVIII

## 11 Seznam grafů

Graf 1 Žák Pavel (ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	96
Graf 2 Žákyně Kateřina (ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	100
Graf 3 Žák Cyril(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	106
Graf 4 Žák František(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	111
Graf 5 Žák Tomáš(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	115
Graf 6 Žák Ludvík-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	120
Graf 7 Žák Max(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	124
Graf 8 Žák Robert(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	129
Graf 9 Žák Nikola(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	133
Graf 10 Žák Jan(ES)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	138
Graf 11 Žák Dan(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	142
Graf 12 Žák Vladimír(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	145
Graf 13 Žák Otto(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	148
Graf 14 Žák Roman(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	151
Graf 15 Žákyně Veronika(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	154
Graf 16 Žák Jakub(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	157
Graf 17 Žákyně Natálie(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	160
Graf 18 Žák David(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	163
Graf 19 Žák Oskar(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	166
Graf 20 Žák Matouš(KS)-celkový přehled výsledků vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností .....	169
Graf 21 ES - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016).....	171
Graf 22 KS - vstupní a výstupní zkouška (leden 2016, květen 2016) .....	172

Graf 23 ES - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%) .....	173
Graf 24 KS - vstupní a výstupní zkouška míra zlepšení (%) .....	174

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Rigorózní práce

Název závěrečné práce: Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku.

Autor práce: Dana Kramářová

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výtěžným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne 10. října 2016

Jméno a příjmení žadatele	Dana Kramářová
Adresa trvalého bydliště	Wattova 366, Praha 10, 109 00

.....

podpis



**Příloha č.1 Ukázka ze souboru podpůrného didaktického materiálu aplikovaného v jazykové výuce žáků experimentální skupiny**

Obrázek 1 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení gramatického jevu přítomného času prostého v 5. ročníku

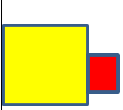

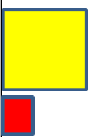

I you we they	listen speak get up go
he she it	reads plays drinks

Po písmenu -s,  
-sh, -ch nebo -o  
finishes -es  
watches  
does  
goes

Obrázek 2 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení gramatického jevu u slovesa to have got ve 3. a 4. ročníku

	MY DAD /he she it/	HAS GOT	A CAR.	+	
	HAS	MY DAD	GOT	A CAR?	?
WHAT	HAS	MY DAD	GOT?	?	
	MY DAD	HAS NOT /HASN'T/	GOT	A CAR.	-

Obrázek 3 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení fráze there is, there are ve 3. ročníku

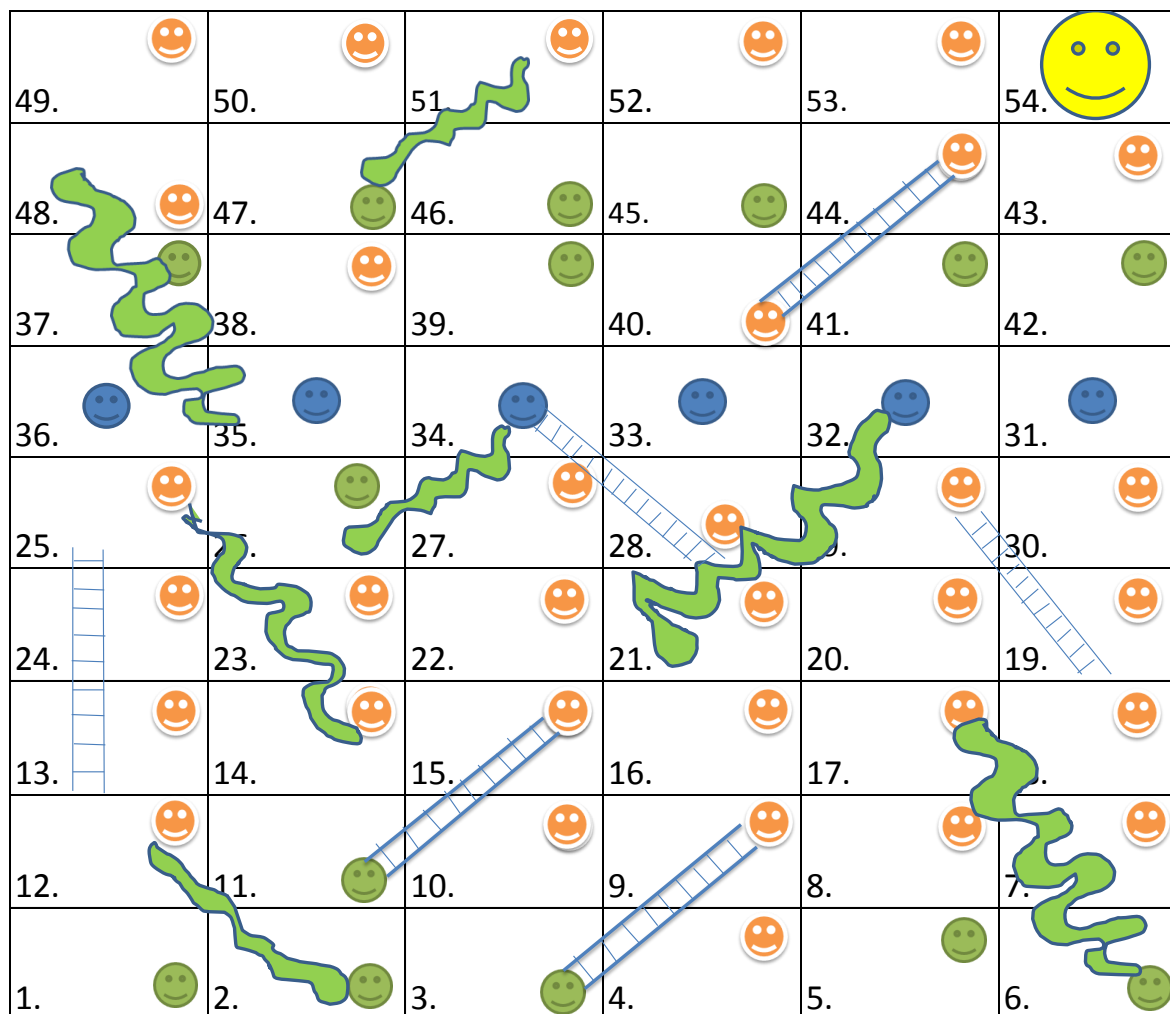
THERE	IS	A ROBOT	ON	THE CUPBOARD.		+
THERE	IS	A ROBOT	IN	THE CUPBOARD.		?
THERE	ARE	ROBOTS	NEXT TO	THE CUPBOARD.		+
ARE	THERE	ROBOTS	UNDER	THE CUPBOARD.		?

Obrázek 4 Didaktický materiál určený k podpoře osvojení přítomného času prostého v 5. ročníku

		?				+				-											
DOES	DO	MY MUM /he she it/	I, we, you, they	LIVE	LIVE	IN PRAGUE?	IN PRAGUE?	YES,	YES,	SHE	DOES.	DO.	NO,	NO,	SHE	DOESN'T	DON'T	LIVE	LIVE	IN PRAGUE.	IN PRAGUE.
WHERE	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO	DO



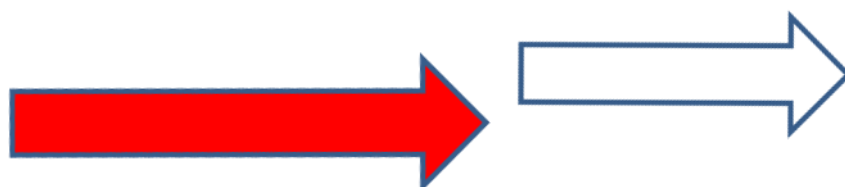
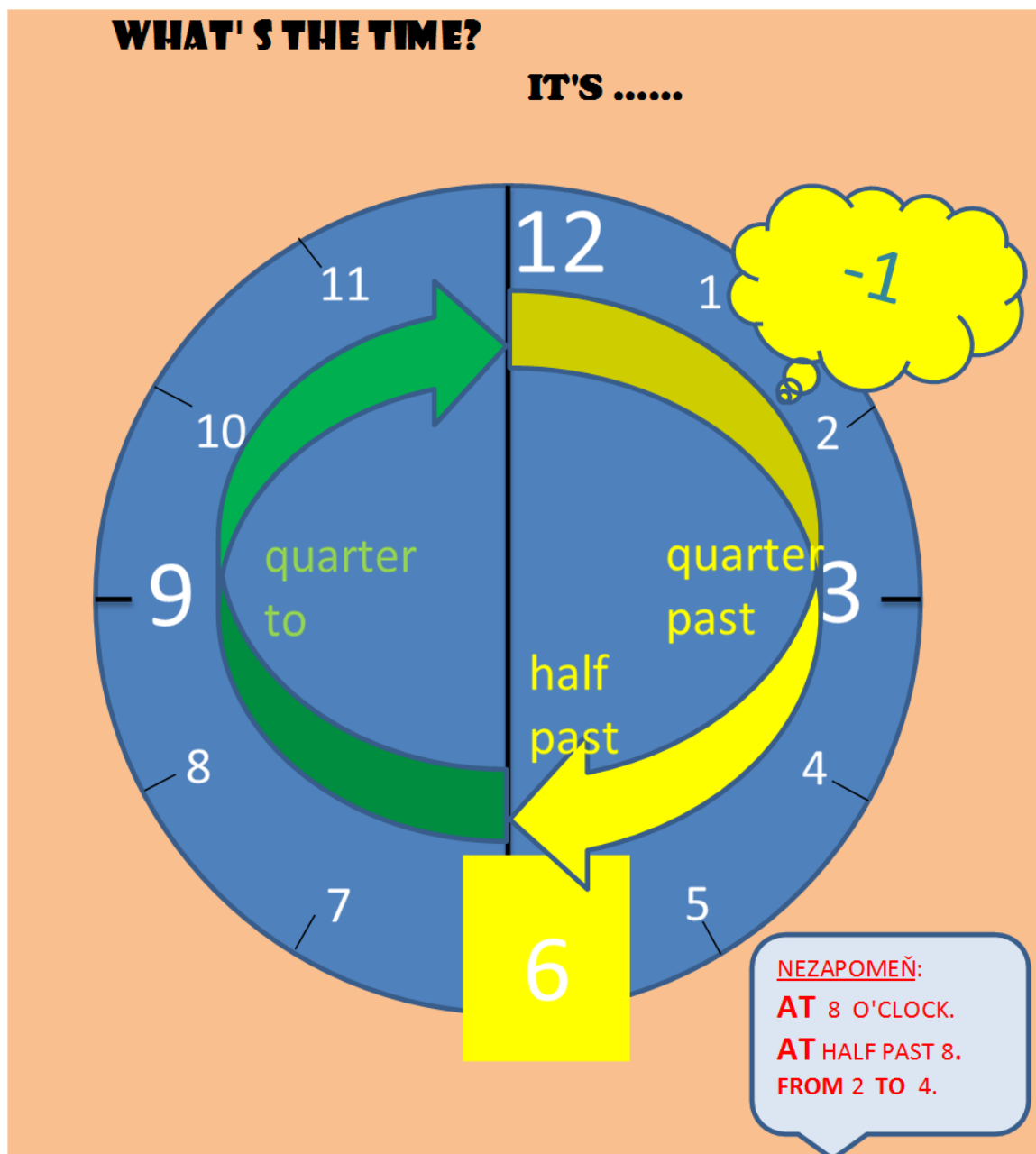
Obrázek 6 Didaktický materiál „snakes and ladders“ určený k podpoře osvojení gramatického jevu sloves to have got, to be, to like, to love a přítomného času prostého



Obrázek 7 Didaktický materiál „snakes and ladders“- kartičky slovní zásoby na aktuální téma Easter

AN EASTER BUNNY. 😊	A 😊 DAFFODIL?	ONE 😊 SNOWDROP ?	SIX 😊 FLOWERS?
EASTER EGGS? 😊	AN EASTER LAMB. 😊	AN EASTER CARD. 😊	AN EASTER POEM. 😊
BABY DUCKS. 😊	DUCKLINGS? 😊	BABY CALVES. 😊	BABY CHICKENS ? 😊
😊	😊	😊	😊
A DOG ? 😊	A COW. 😊	TWELVE 😊 BLOSSOMS.	A BASKET? 😊
A DOG ? 😊	A CAT? 😊	A HAMSTER? 😊	A RABBIT? 😊
A CHICK? 😊	A MOUSE? 😊	A TURTLE? 😊	A SNAKE? 😊
FOUR CATS? 😊	THREE 😊 DOGS?	SIX 😊 HAMSTERS?	FIFTEEN 😊 FROGS?
NINETEEN LAMBS. 😊	TWENTY FISH. 😊	EIGHTEEN BUNNIES. 😊	TWO 😊 HORSES?

Obrázek 8 Didaktický materiál „clockface“ určený k podpoře osvojení jazykového jevu určování času ve 4. a 5. ročníku





## **Příloha č.2 Dotazník pro rodiče žáků výzkumného vzorku**

Vážení rodiče,

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který bude podkladem pro zpracování výzkumné části rigorózní práce na téma „Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku.“ Úvodní část sleduje sběr informací rodinné a osobní anamnézy, mapuje řečový vývoj dítěte. Závěrečné položky dotazníku se týkají problematiky samotných obtíží v učení. Získané informace jsou přísně důvěrné. Vyplnění materiálu zabere max. 15 min času. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Mgr. Dana Kramářová

obor Speciální pedagogika, Karlova univerzita

Následující dotazník je polostrukturovaný. Jedná se o otázky uzavřené nebo otevřené. Postup při vyplňování je následující: při uzavřených otázkách označíte Vaši odpověď písmenem „X“. na otevřené otázky je vždy volný prostor pro Vaši odpověď.

### **1. Uveďte jméno dítěte:**

---

### **2. Jaký je věk Vašeho dítěte?**

Prosím, uveďte (např. 9 let, 5 měsíců): \_\_\_\_\_

### **3. Počet sourozenců Vašeho dítěte:**

- nemá
- 1
- 2 a více

### **4. Vyskytují se logopedické problémy u rodičů nebo sourozenců?**

- Ano, u matky
- Ano, u otce
- Ano, u sourozence
- Ne

### **5. Zvláštnosti průběhu těhotenství/porodu:**

- těhotenství bez problémů
- rizikové těhotenství

porodní komplikace (předčasný porod, jiné)

**6. Porodní váha, míra Vašeho dítěte, prosím uveďte:**

---

**7. Kdy začalo sedět bez opory?**

- V 7 měsících
- V 8 měsících
- V 9 měsících
- Později

**8. Lezlo dítě po čtyřech?**

- Ano
- Ne

**9. Kdy dítě začalo chodit?**

- V 10 měsících i dříve
- Ve 12 měsících
- Ve 14 měsících
- Později

**10. Kdy začalo dítě mluvit? (první slova, znaky)**

- Před 10 měsícem
- V 10 měsících
- Ve 12 měsících
- Ve 14 měsících i později

**11. Mělo dítě zájem o říkadla a básničky v předškolním věku?**

- Ano
- Ne

**12. Mluvilo dítě ve věku 3-6 let srozumitelně, nebo musela matka „překládat“?**

- Řeč byla srozumitelná
- Řeč byla nesrozumitelná

**13. Bylo v minulosti Vaše dítě v péči logopeda?**

- Ano, v kolika letech a jak dlouho
- Ne

**14. Je v současnosti Vaše dítě v logopedické péči?**

- Ano
- Ne

**15. Mělo Vaše dítě odklad školní docházky?**

- Ano, z důvodu vady výslovnosti
- Ano, z jiného důvodu
- Ne

**16. Mezi odborníky se hovoří o dědičném podkladě dyslexie. Vyskytují se podobné obtíže jaké má Vaše dítě u Vás nebo u někoho jiného v rodině?**

---

**17. Pokud se podobné obtíže jaké má vaše dítě vyskytují nebo dříve vyskytovaly u Vás,**

jaké projevy si z dětství vybavujete, např. zkušenosti ze školní výuky, podpora v rodině, odborná pomoc, apod.

---

**18. Prosím uveďte průměrnou délku domácí přípravy Vašeho dítěte na vyučování?**

---

**19. Odehrává se Vaše pomoc při domácí přípravě formou spoluúčasti na společné činnosti nebo zadáváním úkolů?**

---

**20. Projevuje se Vaše dítě tendencí stahovat se do sebe nebo je při nezdaru agresivní? Pokud ano, prosím o popis konkrétní situace:**\_\_\_\_\_

**21. Je podle Vašeho názoru podpora ze strany školy a speciálních pedagogů dostatečná?**\_\_\_\_\_

---

**22. Máte pocit, že je většina Vaší pozornosti soustředěna na Vaše dítě s dyslexií?**

---

**23. Uveďte prosím délku vypracování úkolů v současné době pouze z angličtiny:**\_\_\_\_\_

**24. Je podle Vašeho názoru podpora ze strany školy a speciálních pedagogů dostatečná?**\_\_\_\_\_

---

**25. Dochází Vaše dítě na další výuku AJ mimo běžnou školní výuku, např. jazyková škola, kroužek, atd. ? Pokud ano, s jakou frekvencí na mimoškolní výuku dochází?** \_\_\_\_\_

**26. Výuka cizího jazyka je pro Vaše dítě beze sporu obtížná, máte Vy jako rodič nějaká konkrétní doporučení, jak by mělo být dítěti učivo angličtiny „předkládáno“ a dítě si tak osvojilo více znalostí? Uveďte prosím konkrétní návrhy, jak by se dala vzájemná spolupráce vylepšit ...**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**27. Uvítal/uvítala byste pravidelná docházení Vašeho syna/dcery na “nápravu“, která by probíhala na pracovních listech vypracovaných v angličtině? Pokud ano, jak často by měla reedukace v AJ se speciálním pedagogem probíhat?**

\_\_\_\_\_

**28. Uveďte prosím další momenty, které byste mi chtěl/ chtěla sdělit. Máte vysledovaná konkrétní doporučení, jak pozornost u Vašeho syna/dcery zvýšit a přimět tak k lepší spolupráci?**

\_\_\_\_\_

**DĚKUJI!**

## Příloha č.3 Specifikace kritérií hodnotících škál

### 1. Motivace a aktivita žáků výzkumného vzorku

1. Zájem o didaktický materiál						
1	2	3	4	5	6	7
Žák nabízenou pomůcku ihned se zájmem přijímá, podrobně ji zkoumá, ověřuje její funkčnost (projevy nadšení a radosti)	Žák nabízenou pomůcku ochotně přijímá, zkoumá a letmým pohledem ověřuje její funkčnost	Žák nabízenou pomůcku přijímá, váhavě ověřuje její funkčnost	Žák nabízenou pomůcku přijímá bez většího zaujetí, s pobídkou učitele ověřuje její funkčnost	Žákovi je nabízená pomůcka lhostejná, stejně tak jako její funkčnost	Žák nabízenou pomůcku odmítá a nechává ji bez povšimnutí	Žák nabízenou pomůcku zásadně odmítá (shazuje pomůcku z lavice, verbálně neguje její použití)

2. Zájem o další aktivity						
1	2	3	4	5	6	7
Žák se z vlastní iniciativy nadšeně dožaduje splnění dalších úkolů se zapojením pomůcky (sám se přihlásí o práci nad rámec povinných úkolů)	Žák si z vlastní iniciativy vyžádá další úkoly, které po předložení se zapojením pomůcky ochotně vypracuje	Žák plní další úkoly se zapojením pomůcky pouze s pobídkou učitele, žák je ochoten ke spolupráci	Žák plní další úkoly se zapojením pomůcky výhradně pouze s dopomocí učitele, žák je méně ochoten ke spolupráci	Žák plní další úkoly se zapojením pomůcky výhradně pouze s dopomocí učitele, žák je pasivní a neochotný ke spolupráci	Žák plnění dalších úkolů odmítá, je pasivní a neochotný ke spolupráci	Žák vykazuje projevy absolutního odporu k dalším předkládaným úkolům (negativní obranný postoj, verbální negace)

3. Zájem o nabízenou pomoc						
1	2	3	4	5	6	7
Žák pomoc aktivně vyhledává a přijímá, je vděčný (pomoc dokáže ocenit)	Žák pomoc přijímá, je vděčný (požádá, poděkuje)	Žák pomoc přijímá, při pobídce učitelem je ochoten spolupracovat	Žák pomoc částečně odmítá, při pobídce učitelem je ale ochoten spolupracovat	Žák pomoc odmítá, s dopomocí učitele je ochoten spolupracovat	Žák pomoc odmítá, reaguje negativně se slovním komentářem	Žák pomoc zásadně odmítá (negativistický postoj včetně verb. i neverb. projevu)

4. Zájem o dokončení aktivit						
1	2	3	4	5	6	7
Žák ve stanoveném čase samostatně a s nadšením vypracuje všechny zadané aktivity (přihlásí se, oznamuje učiteli dopracovanou aktivitu)	Žák ve stanoveném čase vypracuje více než 50 % rozsahu zadaných aktivit, žák pracuje samostatně a s nadšením	Žák ve stanoveném čase vypracuje 50 % rozsahu zadaných aktivit, žák pracuje s pobídkou učitele, je aktivní	Žák ve stanoveném čase vypracuje méně než 50 % rozsahu zadaných aktivit, žák pracuje s dopomocí učitele, je méně aktivní	Žák zpočátku plně odmítá dokončení zadaných aktivit, ke spolupráci se žáka podaří získat během plnění úkolu	Žák odmítá dokončení zadaných aktivit (pasivita, negativistický postoj), k dokončení alespoň jedné aktivity lze žáka přimět soustavnou dopomocí učitele	Žák zásadně odmítá dokončení zadaných aktivit (pro dokončení se ho nedaří získat žádnými prostředky)

5. Zájem o aplikaci osvojeného poznatku ve výuce						
1	2	3	4	5	6	7
Žák aktivně a s entuziazmem uplatňuje osvojené poznatky ve výuce (často se hlásí o slovo, požaduje plnění úkolů s novým prvkem, s odpovědí pomáhá spolužákům)	Žák aktivně uplatňuje osvojené poznatky ve výuce	Žák aktivně uplatňuje některé osvojené poznatky ve vybraných aktivitách	Žák pasivně uplatňuje osvojené poznatky ve výuce při dopomoci učitele v více než 50% aktivit	Žák pasivně uplatňuje osvojené poznatky ve výuce při dopomoci učitele v méně než 50% aktivit	Žák odmítá aplikovat nové osvojené poznatky ve výuce, s dopomocí učitele se daří uplatnit nové učivo alespoň v jedné aktivitě	Žák odmítá aplikovat nové osvojené poznatky ve výuce (negativní obranný postoj, verbální negace)

## 2. Didaktický materiál – hodnocení pomůcky

1. Snadnost pochopení pomůcky						
1	2	3	4	5	6	7
Po předložení pomůcky žák plní okamžitě dané úkoly s minim. chybovostí bez nutnosti dodatečné instrukce k užívání pomůcky	Po předložení pomůcky žák plní dané úkoly s minim. chybovostí, před použitím pomůcky váhá, ale následně postupuje správně a pracuje samostatně	Po předložení pomůcky žák plní dané úkoly s minim. chybovostí, před použ. pomůcky váhá (čas. doba nezbytná k pochopení cca 1/2 min.), pracuje s dopomocí učitele v méně než 25% aktivit	Po předložení pomůcky žák plní dané úkoly s minimální chybovostí po delší pauze (čas. doba nezbytná k pochopení cca 1 min.), pracuje s dopomocí učitele v 25%-50% aktivit	Po předložení pomůcky žák plní dané úkoly s minimální chybovostí po výrazně dlouhé pauze (čas. doba nezbytná k pochopení cca 3 min.), pracuje s dopomocí učitele ve více než 50% aktivit	Pomůcka je pro žáka v zásadě nesrozumitelná, žák ji zkoumá, na princip aplikace se dotazuje učitele, po opětovném zácviku princip aplikace ovládá s dopomocí	Pomůcka je pro žáka zcela nesrozumitelná, žák ji zkoumá, na princip aplikace se dotazuje učitele, po opětovném zácviku princip aplikace neovládá

2. Míra multisenzoriality						
1	2	3	4	5	6	7
Pomůcka splňuje max. zapojení většiny smyslů: zrak, sluch, hmat, čich, zapojení pohybu	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: zrak, sluch, hmat, zapojení pohybu	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: zrak, sluch, zapojení pohybu	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: zrak, sluch, hmat	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: zrak, sluch	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: pouze zrak	Pomůcka splňuje zapojení smyslů: pouze sluch

3. Podpora interakce s ostatními žáky						
1	2	3	4	5	6	7
Pomůcku lze využít v rámci kooperativního učení	Pomůcku lze využít v rámci skupinových aktivit, podporuje více než tři formy interakce (verb. komunikace, společné tvoření, budování pozit. vztahů)	Pomůcku lze využít v rámci skupinových aktivit, podporuje tři formy interakce	Pomůcku lze využít v rámci skupinových aktivit, podporuje dvě formy interakce	Pomůcku lze využít ve více dílčích aktivitách pro práci ve dvojici žáků	Pomůcku lze využít v dílčí aktivitě pro práci ve dvojici žáků	Pomůcka není vhodná pro práci více než jednoho žáka

4. Souvislost nového poznatku s předchozí zkušeností						
1	2	3	4	5	6	7
Aplikace nového poznatku je propojena s šesti oblastmi vybraných gramatických jevů - slovní zásoba, užití slovesa to be, to have got, can, místní předložky, přídavná jména	Aplikace nového poznatku je propojena s pěti oblastmi vybraných gramatických jevů - slovní zásoba, užití slovesa to be, to have got, can, místní předložky	Aplikace nového poznatku je propojena se čtyřmi oblastmi vybraných gramatických jevů - slovní zásoba, užití slovesa to be, to have got, can	Aplikace nového poznatku je propojena s třemi oblastmi vybraných gramatických jevů - slovní zásoba, užití slovesa to be, to have got	Aplikace nového poznatku je propojena s dvěmi oblastmi vybraných gramatických jevů - slovní zásoba, užití slovesa to be	Aplikace nového poznatku je propojena s jednou oblastí vybraných gramatických jevů - slovní zásoba	Aplikace nového poznatku nijak nesouvisí s předchozím osvojeným učivem

Pozn. Jedná se o dříve probírané učivo v rámci učebního plánu; oblasti vybraných jevů zahrnují slovní zásobu, užití slovesa to be, to have got, can, místní předložky, přídavná jména.

5. Propojení mezipředmětových vztahů						
1	2	3	4	5	6	7
Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy šesti i více školních předmětů - ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy pěti školních předmětů - ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy čtyř školních předmětů - např. ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy tří školních předmětů - např. ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy dvou školních předmětů - např. ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka využívá mezipředmětové vztahy jednoho školního předmětu - ČJ, MA, PRV, PŘ, Z,...	Pomůcka tematicky nepropojuje žádný mezipředmětový vztah

### 3. Ukázka záznamového archu – hodnocení motivace a aktivity žáků výzkumného vzorku

Jméno žáka: Jan Záznamový arch - obd. únor-duben 2016      Téma: Free time      Gramatický jev: Sloveso to have got (+/-/?)- využití vizualizovaných tabulek gramatických jevů							
MOTIVACE, AKTIVITA	1	2	3	4	5	6	7
1. Zájem o didaktický materiál				√			
2. Zájem o další aktivity				√			
3. Zájem o nabízenou pomoc			√				
4. Zájem o dokončení aktivit					√		
5. Zájem o aplikaci osvojeného poznatku ve výuce					√		

Jméno žáka: František Záznamový arch - obd. únor-duben 2016      Téma: Free time      Gramatický jev:  
 Přítomný čas prostý (+/-/?)- podpůrný didaktický materiál - herní aktivity „RACE" & ŽÁKOVSKÉ MINIPORTFOLIO

MOTIVACE, AKTIVITA	1	2	3	4	5	6	7
1. Zájem o didaktický materiál	√						
2. Zájem o další aktivity	√						
3. Zájem o nabízenou pomoc		√					
4. Zájem o dokončení aktivit			√				
5. Zájem o aplikaci osvojeného poznatku ve výuce			√				

Pozn. (1) – silný intenzivní zájem, (7) – negativisticky odmítavý postoj



## Příloha č.4 Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky k ověření jazykových dovedností

Tabulka 55 Hodnocení vstupní a výstupní zkoušky

Zkouška byla strukturována:	Rozpětí bodového zisku (min. – max.) /1 žák	Max. dosažitelný bodový zisk – celkem / 1 žák	Ročník
1. Strukturovaný rozhovor	0 - 40 bodů	75 bodů	3., 4.
2. Spontánní písemný projev	0 - 10 bodů		
3. Didaktický test na použití členů A/AN	0 - 12 bodů		
4. Překlad vět I.	0 - 13 bodů		
5. Překlad vět II.	0 - 13 bodů	88 bodů	5.

Tabulka 56 Specifikace bodového zisku vstupní a výstupní zkoušky

Zkouška byla strukturována:	Rozpětí bodového zisku (min. – max.) / 1 žák	Specifikace kritérií bodového zisku
1. Strukturovaný rozhovor.	0 – 40 bodů	Viz. tab. 60 Hodnocení strukturovaného rozhovoru
2. Spontánní písemný projev.	0 – 10 bodů	Žák tvoří bezchybné věty /věta obsahuje podmět a přísudek/. Bezchybná věta/ + 0,5 bodu.
3. Didaktický test na použití členů A/AN.	0 – 12 bodů	Žák tvoří bezchybné věty s použitím členů A/AN. Bezchybná věta/ + 1 bod.
4. Překlad vět I.	0 – 13 bodů	Žák tvoří bezchybné věty /věta obsahuje podmět a přísudek/. Bezchybná věta/ + 1 bod.
5. Překlad vět II.	0 – 13 bodů	Žák tvoří bezchybné věty /věta obsahuje podmět a přísudek/. Bezchybná věta/ + 1 bod.

Pozn. V písemném projevu žáků výzkumného vzorku byl v rámci psaní didaktického testu k ověření jazykových dovedností zohledňován fonetický přepis slov.

Tabulka 57 Hodnocení a specifikace bod. zisku strukturovaného rozhovoru vstupní a výstupní zkoušky

1. Strukturovaný rozhovor. Cílem této aktivity bylo zjišťování míry:	Rozpětí bodového zisku (min. – max.) / 1 žák	Specifikace kritérií bodového zisku
I. Květnatosti odpovědí	0 – 10 bodů	Žák po vytvoření bezchybné krátké odpovědi na otázku výzkumníka spontánně a bezchybně vytvoří další větu. Vytvořená věta navíc/ + 1 bod. Např. Have you got a favourite toy? Yes, I have. <i>I have six robots.</i> Žák na otázku výzkumníka odpovídá bezchybnou krátkou odpovědí (neodpovídá pouze yes/no). Bezchybná odpověď/ + 1 bod.
II. Porozumění otázkám	0 – 10 bodů	Žák na otázku výzkumníka odpovídá gramaticky správně, ale sděluje informaci nesouvisející s položenou otázkou. Chybná věta/ - 1 bod. Např. How are you? <i>I'm ten years old.</i>
III. Gramatická správnost	0 – 10 bodů	Žák na otázku výzkumníka odpovídá gramaticky bezchybně (správná je i jednoslovná odpověď). Bezchybná odpověď/ + 0,5 bodu. Např. Have you got a sister or a brother? <i>I have a sister. What's your sister's name? Sylvie.</i> Pozn. každému žákovi je v této kategorii automaticky přičten + 1 bod.
IV. Kvalita výslovnosti	0 – 10 bodů	Žák na otázku výzkumníka odpovídá bezchybnou výslovností. Bezchybná odpověď + 1 bod.