

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Výuka anglického jazyka u dětí s postižením

Teaching English to Pupils with Disabilities

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kateřina Dvořáková

Autor:

Martina Břížková

České Budějovice 2009

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 24. dubna 2009

.....

podpis studenta

Poděkování

Touto cestou děkuji vedoucí diplomové práce paní Mgr. Kateřině Dvořákové za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala.

Mé poděkování patří také základní škole praktické za umožnění výzkumu a všem učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům, jejichž zkušenosti pro mě byly velmi užitečné.

Velice děkuji i rodině a všem blízkým za veškerou pomoc, trpělivost a podporu, kterou mi poskytli.

Anotace

Diplomová práce se zabývá metodikou výuky anglického jazyka u dětí s postižením na základní škole praktické. V teoretické části jsou charakterizována postižení, která nejvíce ovlivňují výuku anglického jazyka, výukové metody, formy práce a stavba vyučovací hodiny. Dále jsou zde popsány vyučovací předmět Anglický jazyk dle Rámcového vzdělávacího programu a metodika anglického jazyka s přihlédnutím ke specifickým postupům u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část diplomové práce doplňuje teorii o výukové situace, které byly pozorovány v základní škole praktické. Jsou zde vypracovány kazuistiky pozorovaných žáků a popsány metody, které učitel ve výuce dětí s postižením používá.

Abstract

The aim of my diploma thesis is to ascertain how the children with disabilities are taught the English language at special school. The theoretical part characterizes the disabilities which causing the main learning difficulties, describes methods, organization, lesson structure, developing language skills, and provides advice for teaching children with learning difficulties. The English as a school subject is based on the Framework Education Programme. The practical part of the diploma thesis supports the theoretical background by examples of the specific learning situations which I observed at the special school. I cursorily characterise the special school and the pupils, and I deal with the methods and organization which teacher uses while teaching children with disabilities.

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST	8
ÚVOD	8
1 Druhy postižení	10
1.1 Dětská mozková obrna (DMO).....	10
1.1.1 Projevy, druhy a formy DMO	10
1.1.2 Jiná zdravotní postižení provázející DMO	11
1.2 Mentální retardace (MR)	12
1.2.1 Výskyt, příčiny a projevy mentální retardace	12
1.2.2 Druhy a formy mentální retardace	14
1.3 Lehká mozková dysfunkce (LMD), porucha pozornosti (ADD), porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD)	16
1.3.1 Příčiny a výskyt LMD/ADD/ADHD	16
1.3.2 Projevy LMD/ADD/ADHD	17
1.3.3 Náprava projevů LMD/ADD/ADHD	20
2 Pedagogické kategorie	21
2.1 Cíl a obsah vyučování	21
2.2 Vyučovací metody	22
2.2.1 Metody slovní	22
2.2.2 Názorné vyučovací metody	24
2.2.3 Metody inscenační a didaktické hry	24
2.3 Organizační formy	25
2.4 Vyučovací prostředky, učební pomůcky	26
2.5 Vyučovací hodina	27
2.5.1 Kombinovaná hodina	27
2.5.2 Fáze vyučovací hodiny	28
2.6 Didaktické zásady	32
3 Základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	33
3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP)	33
3.1.1 Cíle a klíčové kompetence	34
3.1.2 Očekávané výstupy, průřezová témata	34

3.2	Základní škola praktická	36
4	Výuka anglického jazyka na základních školách praktických	37
4.1	Vzdělávací obor Cizí jazyk	37
4.1.1	Cíle a učivo vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ..	37
4.2	Metodika výuky anglického jazyka	39
4.2.1	Osvojování mateřštiny, učení se cizímu jazyku	39
4.2.2	Plánování hodiny, zadávání domácích úkolů	40
4.2.3	Metoda celkové fyzické reakce – Total Physical Response (TPR)	40
4.2.4	Jazykové prostředky – gramatika, slovní zásoba	41
4.2.5	Řečové dovednosti	42
4.2.6	Hodnocení	43
4.3	Specifické postupy u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	44
II. PRAKTICKÁ ČÁST		46
ÚVOD		46
5	Charakteristika výzkumného souboru	48
5.1	Základní škola praktická	48
5.1.1	Školní vzdělávací program - kompetence, průřezová témata ...	49
5.2	Kazuistiky žáků	50
5.2.1	Jiří	50
5.2.2	Michal	51
5.2.3	Robert	52
5.2.4	Anna	53
6	Realizace výuky anglického jazyka	55
6.1	Metody a formy výuky	55
6.1.1	Vyučovací metody	55
6.1.2	Organizační formy	56
6.1.3	Vyučovací prostředky	57
6.1.4	Didaktické zásady	58
6.2	Vyučovací hodina	60
6.2.1	Motivace	60
6.2.2	Expozice	61

6.2.3	Fixace	62
6.2.4	Hodnocení a klasifikace	63
6.3	Metodika výuky anglického jazyka	64
6.3.1	Zahájení a zakončení hodiny	64
6.3.2	Délka aktivit	65
6.3.3	Zadávání domácích úkolů	65
6.3.4	Jazykové prostředky	66
6.3.5	Řečové dovednosti	69
6.4	Vlastní výuka	74
ZÁVĚR		77
SUMMARY		81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		83
PŘÍLOHY		

I. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

„Každé poznání vychází ze srdce, každé vzdělání ze života.“

(Hebbel Christian Friedrich)

Dle výsledků průzkumu Českého statistického úřadu žije v České republice 1 015 548 občanů se zdravotním postižením, což tvoří 9,87 % populace ČR. Ke zdravotnímu postižení dochází nejčastěji během života člověka vlivem nemocí, z nichž nejpočetnější jsou postižení vnitřních orgánů. Následkem úrazu vzniká, ve srovnání s ostatními typy postižení, nejčastěji postižení pohybového aparátu. Vrozené vývojové vady jsou příčinou zdravotního postižení u 196 508 osob, v nichž převládají různé stupně mentální retardace (62 257 osob) těsně následované postižením tělesným (58 159 osob). Bez ohledu na příčinu vzniku (etiologii) postižení žije v České republice 550 407 osob s tělesným postižením a 106 699 osob s postižením mentálním. Ve statistice není v tomto počtu specifikován podíl osob s kombinovaným postižením.¹

Tato čísla jasně ukazují, že počet osob se zdravotním postižením v České republice není zanedbatelný. Pohled na péči o osoby s postižením se v průběhu let změnil – od vyčlenění nemocných a handicapovaných ze společnosti až po uznání jejich práv na kvalitní život a na vzdělání. Rostoucí nároky společnosti na vzdělání dětí v oblasti komunikačních dovedností se odrážejí i ve vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

Při studiu Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity mě zaujaly zejména dvě oblasti. První se týká výuky angličtiny na prvním stupni základní školy a druhá speciální pedagogiky. Studium didaktiky anglického jazyka mi pomohlo proniknout do metodiky angličtiny a seznámit se s organizačními formami a výukovými metodami využívaných v běžných základních školách. Certifikační program speciální pedagogiky mi pomohl získat všeobecné znalosti v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s různými typy postižení.

¹ Stav k 31. 12. 2006.

Cizí jazyk, zejména jazyk anglický, je stále více oceňovaným a vyžadovaným předmětem, který se nyní povinně vyučuje od třetí třídy základní školy a od šesté třídy základní školy praktické. Prostřednictvím diplomové práce na téma Výuka anglického jazyka u dětí s postižením se pokusím zmapovat specifika vyučování angličtiny v šesté a v sedmé třídě základní školy praktické.

V teoretické části se nejprve zaměřím na charakteristiku postižení, s nimiž jsem se v základní škole praktické setkala a která výuku žáků nejvíce ovlivňuje. Dále se budu zabývat výukovými metodami, formami práce a didaktickými zásadami, které se při vyučování používají, a charakteristikou vyučovací hodiny. V další kapitole shrnu možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na zavedení Rámcového vzdělávacího programu do systému školství. Poslední kapitola teoretické části se bude týkat samotné výuky anglického jazyka na základních školách praktických. Kromě vymezení vyučovacího předmětu Anglický jazyk podle Rámcového vzdělávacího programu se zaměřím i na metodiku výuky anglického jazyka s přihlédnutím ke specifickým postupům u dětí s postižením.

V praktické části pak vypracuji kazuistiky žáků, které jsem při hodinách anglického jazyka pozorovala, a popíši způsob, jakým je výuka na základní škole praktické realizována. Vyučovací hodinu budu charakterizovat z hlediska fází hodiny, tedy dle části motivační, expoziční, fixační a hodnotící. V podkapitole Metodika výuky anglického jazyka nastíním ustálenou strukturu vyučovací hodiny, plánování aktivit a popíši metody užívané pro výklad a opakování jazykových prostředků a řečových dovedností. V poslední podkapitole diplomové práce se budu zabývat vlastní pedagogickou činností.

1 Druhy postižení

Pojem *zdraví* je definován jako celkový stav kompletní fyzické, psychické a sociální pohody. Nemocí jsou nazývány změny, které tuto pohodu narušují. Zdravotní postižení je odchylka ve zdravotním stavu člověka, která jej omezuje v určité činnosti (pohyb, kvalita života, uplatnění ve společnosti). Zákon o sociálních službách (§ 3 zákona č. 108/2006 Sb.) zdravotní postižení definuje jako „tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení², jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby“. V této kapitole se budu zabývat bližší charakteristikou zdravotních postižení, s nimiž jsem se setkala na základní škole praktické, v níž pozorování probíhá.

1.1 Dětská mozková obrna (DMO)

Dle Živného (2004) je DMO označení skupiny chronických potíží, které se projevují poruchou kontroly hybnosti a vadného držení trupu a končetin. Tyto potíže se objevují v prvních letech života a obvykle se dále nezhoršují. Pod pojem DMO se neřadí onemocnění svalů nebo periferních nervů. Příčinou je porucha vývoje nebo poškození motorických (hybných) oblastí mozku. Dětská mozková obrna není dědičná a nelze se jí nakazit. Onemocnění je nevléčitelné a neexistuje jeho účinná prevence. Severa (in Živný 2004) uvádí možnost zlepšení kvality života s DMO při včasné pomoci specialistů různých oborů a přesně stanoveného terapeutického programu. Při správném lékařském postupu se u dvou třetin dětí ohrožených poruchou hybnosti DMO vůbec nerozvine.

1.1.1 Projevy, druhy a formy DMO

DMO se projevuje poruchou hybnosti a svalového napětí v různé intenzitě. Lidé s DMO mají potíže s jemnou motorikou, s udržením rovnováhy i s chůzí, které se liší jedinec od jedince a u téhož nemocného se mohou v průběhu času různě měnit. V některých případech se k DMO přidružují i další zdravotní potíže jako je epilepsie, smyslové vady nebo poruchy mentálních funkcí.

² Kombinované postižení – postižení současně dvěma nebo více na sobě nezávislými druhy postižení, z nichž každé by vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení jedince do školy pro příslušný typ postižení (RVP ZV 2007).

Podle charakteru hybné poruchy je DMO lékaři rozdělena do čtyř kategorií:

- a. Forma spastická – svaly jsou v postižených partiích ztuhlé a trvale stažené. Vyskytuje se asi u 70-80% nemocných s DMO.
- b. Forma dyskinetická (athetoidní) – charakterizována mimovolnými pomalými kroutivými pohyby. Postihuje asi 10-20% nemocných s DMO.
- c. Forma ataktická – vzácná forma postihuje především vnímání rovnováhy a tzv. hlubokou citlivost. Vyskytuje se u 5-10% nemocných s DMO.
- d. Smíšené formy – výše uvedené formy se různě kombinují.

Opatřilová (2003) poukázala na různý pohled rozlišení DMO z klinického hlediska. Nepanuje shoda zejména v názoru na zařazení lehké mozkové dysfunkce mezi formy obrny. Spastickou formu DMO autorka dále popisuje podle stupně závažnosti jako obrnu úplnou, tj. plegii, a obrnu částečnou, tzn. parézu, která se projevuje snížením či omezením hybnosti a motorické koordinace.

Spastická forma, do níž se mimo jiné řadí kvadruparéza (postižené jsou všechny čtyři končetiny) a diparéza (postižené jsou obě dolní končetiny), se vyznačuje ztuhnutím až trvalým stažením svalů v postižené oblasti. Naopak je tomu u nespastických forem, kde je svalové napětí trupu i končetin oslabeno. Hypotonická forma je považována za nejrozšířenější. Je ovlivňována vývojem jedince a s vyhráváním mozku se mění na formu spastickou nebo formu dyskinetickou. V méně častých případech snížené svalové napětí přetrvává po čtvrtém roce věku dítěte. Tento stav se nazývá setrvalý hypotonický syndrom.

1.1.2 Jiná zdravotní postižení provázející DMO

Základním znakem DMO je narušení svalového napětí a hybnosti. Dle Živného (2004) nemá velká část lidí s DMO žádné přidružené problémy. Fyziologické změny, které poškozují mozek a motorické funkce, mohou být příčinou epilepsie, mentální retardace, smyslových vad, narušení aktivity a komunikačních schopností. Bernreiterová (in Živný 2004) označuje mentální retardaci za „nejčastější a také nejzávažnější přitěžující faktor DMO“, který se vyskytuje v různých stupních závažnosti přibližně u 2/3 nemocných.

1.2 Mentální retardace (MR)

Ličko (in Franiok a Kysučan 2002: 4) mentální retardaci vysvětluje jako „stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje intelektu, který charakterizuje především podprůměrná inteligence“. Pro určení mentální retardace se využívá metoda s vyjádřením inteligenčního kvocientu (IQ). Dle Franioka a Kysučana (ibid.) lze za mentálně retardované považovat všechny osoby, jejichž rozsah IQ je nižší než hraniční pásmo, které je v současnosti vymezeno číslem 69.

1.2.1 Výskyt, příčiny a projevy mentální retardace

Mentální postižení zaujímají mezi všemi postiženími významné místo. Dle Švarcové (2003) patří k nejpočetnějším skupinám a jejich počet se zvyšuje. V současné době jsou mentální retardací postižena přibližně tři procenta lidí, v nichž převládá postižení lehkou mentální retardací.

Zpomalení či zaostávání vývoje rozumových schopností může mít více příčin. Mentální retardace je definována jako trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Švarcová (ibid.: 25) ji odděluje od smyslových a emočních poruch a nedostatečně podnětné výchovy, kdy „psychické procesy probíhají normálním způsobem“.

Mentální postižení se podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) (2008) projevuje sníženou úrovní poznávacích procesů, odlišným vývojem některých psychických funkcí a nižší sociální adaptibilitou. Edelsberger a Kábele (1988) označili za nejvýznamnější projev MR celkové snížení rozumových schopností, které se vyznačuje opožděným vývojem, omezenými možnostmi vzdělávání a malou sociální přizpůsobivostí.

U dětí s poškozenou nervovou soustavou je schopnost vnímání opožděna a omezena. Dle Švarcové (2003) se počitky a vjemy dětí s mentální retardací vytvářejí pomalu a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků. Nedostatky ve sluchové percepci mají nepříznivý vliv na rozvoj řeči, což má za následek opoždění i v psychické oblasti.

V důsledku poruch v kognitivní oblasti mají děti s mentální retardací omezenou zásobu názorných i sluchových představ, na nichž by mohly rozvíjet myšlení. Vlivem nedostatečného rozvoje řeči a malé zkušenosti z komunikace

u nich převládá konkrétní myšlení s velmi omezenou schopností abstrakce a zobecňování. U dětí, které mají problémy s rychlou unavitelností, navíc kolísá psychická aktivita a pozornost, čímž dochází k nesoustavnosti a nezaměřenosti myšlení.

Děti s MR mají potíže s osvojováním nové látky. K zapamatování učiva potřebují více času a opakování a nabyté dovednosti většinou nedovedou efektivně použít a rychle je zapomínají. Což výstižně shrnuje Švarcová (2003: 43): „Typickým znakem paměti dětí s mentální retardací je pomalé tempo osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchovávání spojená s nepřesností vybavování.“

Emocionalita má významný vliv na prožívání a chování osobnosti. Děti s mentální retardací autorka popisuje jako všeobecně emočně nevyspělé, jejichž projevy chování odpovídají dětem nižší věkové úrovni. Jejich prožívání těsně souvisí s uspokojováním potřeb a soustředí se na spokojenost nebo nespokojenost. Jemné odstíny nejsou dostatečně rozlišovány.

Autorka shrnula klinické projevy lehké a středně těžké mentální retardace do bodů:

- Zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků.
- Snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů.
- Snížená mechanická a zejména logická paměť.
- Těkavost pozornosti.
- Nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování.
- Poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace.
- Impulzivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování.
- Citová vzrušivost.
- Nedostatečné rozvinutí volných vlastností a sebereflexe.
- Sugestibilita a rigidita chování.
- Nerovnováha aspirací a výkonů.
- Zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí.
- Poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci.

Opožděná a omezená schopnost vnímání velmi ovlivňuje celý další průběh psychického vývoje dětí s mentální retardací. Zpomalený vývoj a nedokonalost řeči ztěžují a omezují kontakt jedince s okolím. Dítě s mentální retardací často zaujímá mezi vrstevníky nevýhodné místo, bývá ignorováno, dostává podřadné úkoly a v některých případech musí čelit posměchu a šikaně.

1.2.2 Druhy a formy mentální retardace

V současné době, na základě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (vypracované Světovou zdravotnickou organizací), je mentální retardace rozdělena do šesti kategorií:

- a. Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69).
 - b. Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49).
 - c. Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34).
 - d. Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20).
 - e. Jiná mentální retardace.
 - f. Nespecifikovaná mentální retardace.
- Lehká mentální retardace (LMR)

Inteligenční kvocient lehké mentální retardace se pohybuje přibližně mezi 50 – 69. Franiok a Kysučan (2002) toto rozpětí u dospělého člověka přirovnali k mentálnímu věku 9 – 12 let. Většina jedinců s LMR dosáhne nezávislosti v osobní péči a v domácích praktických dovednostech.

Opoždění mentálního vývoje se začíná jasněji projevovat v předškolním věku a po započetí povinné školní docházky je ještě výraznější. I když se dítě jeví na první pohled zdravé a zvládá reprodukci básniček a říkanek, v celkovém projevu je „méně chápavé a obtížněji se zapojuje do her“ (ibid.: 10). Řeč dítěte s LMR se rozvíjí pomaleji a vývoj jednotlivých psychických funkcí je zpravidla nerovnoměrný. Pokud je sociální prostředí, v němž jedinec vyrůstá, dostatečně podnětné, rozvíjejí se konkrétní, mechanické a názorné schopnosti zpravidla bez obtíží.

Rozsah postižení je do určité míry ovlivněn prostředím. Děti z málo podnětného prostředí mívají slabší výkony než děti s dobrým sociokulturním zázemím. Jedinec s LMR zvládne základní vzdělání pouze v redukované podobě.

Pokud jsou pro něj vytvořeny vhodné podmínky, je schopen zapojit se do společenského i pracovního procesu. Vhodné jsou nekvalifikované nebo méně kvalifikované manuální práce. To potvrzuje i Švarcová (2003: 29): „Většinu jedinců na horní hranici LMR lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti.“ Pro děti s lehkou mentální retardací je vhodné vzdělávání, které podporuje rozvoj jejich dovedností a pomáhá kompenzovat nedostatky.

Lehký stupeň mentální retardace nepůsobí vážnější potíže, pokud není kladen důraz na teoretické znalosti. Obtíže však mohou nastat při sociální a emoční nezralosti postiženého. V takových případech se jedinec nedovede vypořádat s problémy, které vyplývají z nezávislého života.

- Středně těžká mentální retardace

Osoby s mentální retardací středně těžkého stupně Švarcová (2006: 35) popisuje jako „zpravidla plně mobilní a fyzicky aktivní“, u kterých je zcela samostatný život zřídka možný. Omezené pokroky ve škole jsou způsobené opožděným rozvojem chápání, užíváním řeči a soběstačnosti. Dle RVP ZŠS (2008) si jedinci se středně těžkou mentální retardací osvojí základy čtení, psaní a počítání, mají chudou slovní zásobu, většinou užívají jednoduché věty nebo věty jednoslovné a obvykle jsou schopni vykonávat jednoduché pracovní úkony pod dohledem. Švarcová (2006) navíc doporučuje úkoly pečlivě rozčlenit.

1.3 Lehká mozková dysfunkce (LMD), porucha pozornosti (ADD), porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD)

Tyl a kol. (2002) označují LMD za soubor diagnóz, který zahrnuje poruchu pozornosti, poruchy chování na bázi LMD (impulzivita a hyperaktivita), specifické poruchy učení, vývojové vady řeči, poruchy motoriky a poruchy intelektu. Ačkoliv je označení LMD stále častým pojmem, dle Zelinkové (2007) v současnosti dochází k upřednostňování termínů ADD/ADHD, které hodnotí především stupeň impulzivity, hyperaktivity a koncentrace pozornosti.³ Porucha pozornosti (Attention Deficit Disorders; ADD) a porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorders; ADHD) jsou řazeny do skupiny poruch chování.

1.3.1 Příčiny a výskyt LMD/ADD/ADHD

LMD je zastřešující pojem řady diagnóz, které mají společný základ v oslabených funkcích centrální nervové soustavy (CNS). Dle Tyla a kol. (ibid.) je u jedinců s LMD patrné snížení šedé a bílé hmoty ve frontálních oblastech mozku, snížený průtok krve mozkem, nedostatečné okysličování nervových buněk a odchylky v elektrické aktivitě mozku. Z psychofyziologického hlediska lze pozorovat kombinace problémů s udržení pozornosti, potíže s pamětí a učením, vývojové poruchy řeči, poruchy sluchové syntézy a analýzy, nedostatky v pohybové koordinaci atd.⁴

Na vývoj plodu a zrání jeho CNS mají v prenatálním a perinatálním období negativní vliv například kouření, požívání alkoholu, virové infekce, hypoxie při zdlouhavém porodu, poporodní žloutenka apod. LMD může mít dědičný základ. Pozdějšími vlivy, které se vyskytují přibližně v deseti procentech, jsou horečnatá onemocnění a úrazy hlavy v prvních letech života. Diagnóza LMD je podmíněna průměrnou až nadprůměrnou inteligencí dítěte. U dětí s poruchou intelektu (mentální retardace) se mohou vyskytnout některé projevy lehké mozkové dysfunkce (např. vývojová vada řeči, ADHD).

³ Viz také Škvorová, Škvor (2003: 11).

⁴ Znaky a symptomy LMD uvádí Třesoňková a kol. (1974: 17 – 21).

Lehkou mozkovou dysfunkcí trpí zhruba jedno ze šesti dětí. Počet osob s diagnostikovanou LMD stoupá vlivem zvyšujících se nároků na výkony jedinců, častějšího uznávání problémů osob trpících některou z dysfunkcí a podrobnějších diagnostických postupů.

U jedné třetiny osob s lehkou mozkovou dysfunkcí centrální nervová soustava dozraje a nezanechá žádné následky. Tento případ se týká především jedinců, kteří trpěli nezralostí CNS z důvodu předčasného narození nebo nízké porodní váhy. U zbylých dvou třetin obtíže přetrvávají do dospělosti. Druhá třetina jedinců dokáže LMD kompenzovat, ale ve stresové situaci se potíže mohou znovu projevit. Třetí skupina osob LMD nekompenzuje a obvykle má potíže i v sociální oblasti. Vysoké procento osob s poruchami učení nebo s hyperaktivitou bylo nalezeno u alkoholiků, toxikomanů, bezdomovců a pachatelů trestné činnosti.

1.3.2 Projevy LMD/ADD/ADHD

Jucovičová a Žáčková (2000) zdůrazňují, že projevy LMD jsou vrozené a dítě není zpočátku schopné je ovlivnit. Vhodné výchovné postupy pomáhají projevy LMD korigovat. V souvislosti s poruchami motoriky, vnímání, myšlení, paměti a pozornosti se u jedinců s lehkou mozkovou dysfunkcí mohou vyvinout specifické poruchy učení.⁵ Podle Riefové (1999) mají děti s ADD potíže s koncentrací pozornosti a se soustředěním. Snadno se nechají rozptýlit vnějšími podněty a jejich pozornost a výkon při práci kolísají. Práce dětí s ADD je většinou neuspořádaná, nepečlivá a nepromyšlená. Mnohdy mají potíže se samostatnou prací a s dokončením úkolu. Termínem ADHD se označují jedinci, u kterých se objevují i četné znaky spojené s hyperaktivitou. ADHD se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek.

Dle Jucovičové a Žáčkové (ibid.) se LMD projevuje u dětí předškolního a školního věku v oblasti motoriky, vnímání, emocí, chování, pozornosti, paměti, řeči a myšlení.

⁵ Specifickými poruchami učení se označují „obtíže při osvojování základních školních dovedností – čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), počítání (dyskalkulie) i pohybových dovedností (dyspraxie) (Zelinková 2005:4).

Viz také Zelinková (2003).

- Poruchy motoriky

U dětí s poruchami motoriky lze pozorovat málo koordinované pohyby a obtíže v hrubé i jemné motorice. Písemný projev je neupravený a nezralý. Rukopis bývá neuspořádaný, písmo se nedrží v mezerách mezi řádky. Při přílišné snaze o dobrý výkon žáci píšou velmi pomalu. U jedinců s narušenou motorikou mluvidel se objevuje tzv. artikulační neobratnost.

Zvýšená aktivita, hyperaktivita, se dle Tyl a kol. (2000) projevuje chronickým neklidem. Tito jedinci jsou neustále puzeni k pohybu, nedovedou klidně sedět, poposedávají, vrtí se, pobíhají, chodí po třídě, mají potřebu hodně mluvit a nedovedou si v tichosti hrát nebo se zaměstnat bez hluku. Dle Jucovičové a Žáčkové (2000) jsou děti s hyperaktivitou snadno unavitelné.

- Poruchy vnímání

Potíže ve sluchové a zrakové percepci nejsou způsobeny poškozením orgánu, ale jeho narušenou funkcí. Dalším faktorem, který se podílí na oslabení vnímání, je porucha analyticko-syntetické činnosti. Poruchy vnímání společně s poruchami motoriky, kdy je oslabeno spojení vnímání s pohybem, se označují jako tzv. percepčně motorické oslabení.

Nedostatky ve sluchové percepci způsobují nedostatečné rozlišování zvuků a zvukové podoby hlásek, znělých a neznělých hlásek, tvrdých a měkkých hlásek atd. Dle Riefové (1999) žákovi činí potíže sledovat výklad učitele, informacím připisuje nesprávný význam nebo jim zcela nerozumí. Na zpracování informací a jejich pochopení jedinec většinou potřebuje více času.

Nedostatky ve zrakové percepci spočívají v potížích s rozlišováním velikosti a tvaru a s prostorovou orientací, které se projevuje zrcadlovým převrácením, záměnou a přehazováním písmen. Nedostatečná koordinace zrakového vnímání s jemnou motorikou ruky snižuje schopnost přiměřeně upravit písennou práci. Snižovaná optická paměť má negativní vliv na schopnost vybavit si informace zachycené zrakem ve správném pořadí.

- Emoční poruchy a poruchy chování

Dítě s poruchami chování a emocí je často charakterizováno jako náladové. Jucovičová a Žáčková (2000) poukazují na citovou labilitu, rychlé přechody mezi jednotlivými emocemi, afektivitu a útlum. S výkyvy nálad souvisí nestálost výkonnosti. Tentýž úkol, který žák zvládl bez obtíží, může pro něj být při opětovném pokusu nevyřešitelný. Činnost, která vyžaduje delší časový úsek, nebývá dokončena.

Dalším projevem poruch chování je impulzivita. Dítě nedomýšlí důsledky svých činů, je spontánní, živelné, zbrklé. Jeho reakce na běžné podněty jsou často neadekvátní, vedoucí až afektivnímu výbuchu. Tyl a kol. (2000) dále uvádějí netrpělivost. Dítě má potíže s vyčkáním, až na něj přijde řada, vykřikuje, překřikuje spolužáky, neposlouchá pokyny učitele, bez dovolení se dotýká předmětů, které mu nepatří atd.

- Poruchy koncentrace pozornosti a paměti

Nepozornost, kvůli níž se děti často dopouštějí chyb, je typickým znakem ADD/ADHD. Dlouhodobé udržení pozornosti jim činí velké potíže nejen v úkolové situaci, ale též při hře. Při hovoru s druhými často odbíhají od tématu a nedokážou se na rozhovor soustředit. Dle Jucovičové a Žáčkové (ibid.) jedinci s LMD nedokáží spolehlivě odlišit důležité jevy od vedlejších podnětů. V jiných případech je jejich pozornost upoutána jediným předmětem, od kterého se nedokáží odpoutat. Děti s poruchami pozornosti a paměti reagují na pokyny opožděně a někdy si je nedovedou vybavit – i v případě zopakování instrukce.

- Poruchy řeči a myšlení

Myšlení, které je spojeno s rozvojem vnímání, motoriky a řeči, bývá méně pružné a ulpívavé. Děti s LMD obtížněji zobecňují a nejsou schopni abstrakce. Opožděný vývoj řeči je u jedinců s LMD častým jevem. Řeč je diagnostikována jako obsahově chudší. Z důvodu artikulační neobratnosti dochází ke komolení výslovnosti náročných a delších slov. Gramatickou stránku jazyka ovlivňuje snížený jazykový cit.

1.3.3 Náprava projevů LMD/ADD/ADHD

U dítěte s lehkou mozkovou dysfunkcí se nemusí projevit všechny výše uvedené poruchy. Pokud jsou projevy LMD patrné už v předškolním věku, dětem velmi prospívá roční odklad školní docházky, protože dozráváním centrální nervové soustavy se mohou projevy LMD zmírnit. Během odkladu školní docházky je doporučeno věnovat dětem zvláštní péči, aby se předešlo vzniku specifických poruch učení. Tyl a kol. (2000) zdůrazňují biologickou příčinu potíží. Dítě tedy nelze převychovat, protože příčiny nejsou v morálce.

Je nutné, aby náprava projevů probíhala komplexně. Na eliminaci obtíží se podílí psycholog, speciální pedagog a logoped aj., kteří pomocí speciálních nápravných postupů odstraňují jednotlivé příznaky LMD. Pro zvýšení aktivity nervových buněk se užívá farmakoterapie, pro aktivaci pozornosti a soustředění, posílení vůle a sebeovládání EEG-biofeedback.⁶

Upozorňování na nevhodné chování dítěte není při potlačování nežádoucích projevů efektivní. Ocenění žádoucího chování a pokroku je účinnější než trestání za prohřešky.

Riefová (1999) doporučuje přizpůsobit zadávané úlohy možnostem dětí s poruchami pozornosti. Děti se syndromem ADD/ADHD zvládají úkoly pomalejším tempem a v delším časovém úseku než jejich spolužáci. Obtíže jsou patrnější především v písemném projevu. Žákům prospívají zmenšená množství zadávaných písemných prací a alternativní způsoby zkoušení, například ústní. Jemnou motoriku lze rozvíjet pomocí skládaček a stavebnic, modelováním, navlékáním korálek, kresbou, grafomotorickými cviky atd.

Probírané učivo a především udělované pokyny mají být jasné, úplné a výstižné. Velmi vhodné je využití tzv. multisenzoriálních postupů, které jsou založeny na komplexnosti smyslového vnímání (propojují sluch, hmat, zrak a kinestetické vjemy). Zelinková (2005: 78) uvádí motto multisenzoriálního přístupu: „Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.“ Riefová (ibid.) doporučuje zvolit pomalejší tempo zadávání instrukcí, požadavky zopakovat a poté žákovi poskytnout delší čas na odpověď obzvláště v případech, kdy žák přijímá informaci pouze sluchem.

⁶ Pro informace o metodě EEG-biofeedback viz Tyl a Sedláková (1996).

2 Pedagogické kategorie

Z teoretického hlediska jsou dle Šimoníka (2003) základními kategoriemi pedagogiky výukový *cíl* a *obsah*. V praxi představují orientační východisko pro každodenní činnost škol, učitelů a žáků. K dalším kategoriím se řadí *metody*, *formy* a *prostředky*. Pro dosažení stanoveného cíle musí všechny výše zmíněné kategorie tvořit funkční systém. Cíl předurčuje obsah, metody, formy a prostředky v užším slova smyslu. Obsah ovlivňuje především metody a formy. Některé metody vyžadují použití určité formy atd.⁷ Dosažení cíle dále ovlivňují *podmínky*, v jejichž rámci je o jeho realizaci usilováno.

2.1 Cíl a obsah vyučování

Vzdělávací cíl, neboli obecný záměr, Šimoník (ibid.: 11) charakterizuje jako „souhrn předpokládaných a žádoucích vlastností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo.“ Představuje kvalitativní rámeček vzdělávání a je charakterizován předpokládanými výsledky, kterých má žák dosáhnout. Vzdělávací cíle obsahují hodnoty, postoje, praktické dovednosti, produktivní činnosti, poznatky a porozumění. Mohou být ovlivněny klimatem školy, vybaveností školy, atmosférou vyučovací hodiny, časovým vymezením atd.

Obsah vyučování, jehož prostřednictvím lze cíle dosáhnout, představuje přesný a funkčně uspořádaný výběr poznatků a činností, které mají být osvojeny. Ve vzdělávání je usilováno o vyváženost rozumové, mravní, estetické, pracovní a tělesné výchovy a rozvoj osobnosti žáka v celé jeho šíři. Obsah vyučování je limitován např. úrovní vědy, typem školy, fyziologickými a psychologickými předpoklady žáků, ekonomickými, sociálními a kulturními faktory.

⁷ Souvislost základních didaktických kategorií uvádí Šimoník (2003: 12).

2.2 Vyučovací metody

Hladílek (1979) vyučovací metody označuje za způsoby, kterými si žáci osvojují nové poznatky a dovednosti a učí se je používat. Vyučovací metody usměrňují proces učení žáků a tomu podřizují nezbytné podmínky v podobě výběru a organizace učiva, opatření pomůcek atd.

Metody lze klasifikovat podle mnoha kritérií – s přihlédnutím k aspektům didaktickým (pramen poznání, typ poznatků), psychologickým (aktivita žáků, samostatnost), logickým (myšlenkové operace), procesuálním (fáze vyučovacího procesu) atd.⁸ Šimoník (2003) metody člení podle zdroje poznání (metody slovní, názorné, praktických prací, problémové, projektové, situační, inscenační a didaktické hry) a podle fáze vyučovací hodiny (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a hodnotící). Dále se zaměřím pouze na vybrané vyučovací metody, členěné podle zdroje poznání, které jsou ve výuce uplatňovány nejčastěji.

2.2.1 Metody slovní

Slovní vyučovací metody patří k nejvíce používaným metodám. Jsou děleny na metody monologické (základem je slovní projev učitele), metody dialogické (metody otázek a odpovědí) a metody práce s textem.

1. Metody monologické - výklad

Výklad je založen na působení živého slova učitele. Obvykle je zaměřen na zprostředkování žákům nového učiva. Správně vedený výklad vede žáky nejen k aktivní spoluúčasti, ale také k pozornému vnímání a zapamatování probírané látky. K formám výkladu je řazeno vysvětlování, popis, vyprávění, přednáška a kombinace těchto forem.

Při *vysvětlování* je učitel zaměřen na výklad nových pojmů, jevů, souvislostí a vztahů na konkrétních příkladech. Do procesu objevování se snaží žáky zapojit prostřednictvím otázek, čímž si ověřuje, zda žáci probírané látce rozumí. Vysvětlování lze přizpůsobit aktuálním potřebám žáků.

Vyprávění seznamuje žáky s událostí, která se odvíjí na základě dějové osnovy. Důležitými znaky vyprávění jsou dynamika, barvitost a názornost.

⁸ Pro přehlednou klasifikaci všech vyučovacích metod viz Hladílek (1979: 104 – 105).

Cílem vypravěče je působit na představivost a fantazii posluchačů a navodit eticky žádoucí postoje a přístupy. Pro zvýšení účinku vyprávění autor doporučuje využít doprovodné ilustrace, ukázky a zvukové záznamy, které souvisejí s dějem.

2. Metody dialogické – rozhovor

Rozhovor je univerzální metoda využívaná v různých fázích vyučovací hodiny. Základem rozhovoru je formulace otázky, jež aktivizuje žáky a usměrňuje jejich další činnosti. Na rozdíl od dialogu jsou otázky kladeny převážně jedním z účastníků. *Motivační rozhovor* je dle Mojžíška (in Šimoník 2003) využíván ke zjištění představ a zkušeností žáků před samotnou prezentací nového učiva. *Rozhovor vyvozovací* vede žáky k přemýšlení, logickému úsudku, hledání souvislostí a odhalování nových skutečností. *Objevný rozhovor* využívá badatelské aktivity žáků a opírá se o bezprostřední, názorné a živé zkušenosti. *Rozhovor opakovací* slouží k opakování, fixaci, prohloubení a systematizaci učiva. Je doporučeno nejprve vyslovit otázku a poté vyvolat jednoho z žáků. Při opačném postupu nejsou ostatní žáci aktivní. *Rozhovor diagnostický* prověřuje úroveň dosažených znalostí žáků. Otázkami učitel zjišťuje schopnost žáka využít získané vědomosti na konkrétních příkladech (Šimoník 2003).

3. Metody práce s textem

K metodám práce s textem jsou řazeny práce s hotovým písemným textem (učebnice, časopisy, doporučená literatura apod.) a texty, které si žáci sami vytvoří. Text žáci používají ve vyučovacích hodinách i při domácí přípravě. Práce s *programovým textem* poskytuje žákovi zpětnou vazbu okamžitě a tím mu umožňuje ověřit si, zda si učivo osvojil. Programovaný text je rozdělen do menších úseků, jejichž vyřešení je možné jen po zvládnutí předchozích úseků.

2.2.2 Názorné vyučovací metody

Názorné vyučovací metody se při výkladu nové látky opírají o přímý názor a skutečnost, že lidské poznání začíná obvykle vnímáním. Řadí se k nim ukázka, pozorování a pokus.

Ukázka se opírá o předvedení předmětu, jevů a procesů. Dle Šimoníka (2003) se nejedná o pouhé „ukazování“, ale o učitelem řízené pozorování a poznávání, zpravidla doprovázené výkladem. Pokud užití skutečných předmětů, jevů a procesů situace a podmínky nedovolují nebo je to pedagogicky neefektivní, lze využít ukázku zprostředkovanou (model, schéma, obraz, videozáznam atp.). Ukázky mohou být zrakové (vizuální), sluchové (auditivní), hmatové, čichové, chuťové. Dále lze využít kombinace výše uvedených ukázek – ve školní praxi je častá ukázka audiovizuální.

2.2.3 Metody inscenační a didaktické hry

Inscenační metody (metody hraní rolí) využívají prvky a postupy dramatického umění. Ztvárnit lze děj, situaci, osoby, živočichy, věci i abstraktní pojmy. Žáci jsou vtaženi do situace, jsou nuceni komunikovat, prokazují osvojení určitých dovedností nebo schopnost osvojit si novou dovednost, což prospívá jejich osobnostnímu i sociálnímu rozvoji. Hraní rolí rozvíjí myšlení a představivost žáků, schopnosti sensorické a motorické, pomáhá rozvíjet spolupráci a komunikaci, napomáhá k řešení problémů a vede k sebepoznání.

Hra je přirozená a spontánní aktivita. Prostřednictvím hry se rozvíjejí poznávací procesy, sociální interakce a komunikace. Je prostředkem rekreačním a terapeutickým. *Didaktická hra* je podnícena pedagogem a směřuje k dosažení didaktických cílů. Učení při hře probíhá nenásilně, jakoby mimochodem. Prostřednictvím hry lze naučit novou látku, zopakovat ji i upevnit. Mezi důležité součásti didaktické hry Kárová (in Šimoník 2003) řadí cíl, pomůcky, pravidla, vlastní hru a hodnocení. Cíl je nutné přizpůsobit věku a schopnostem žáků. Při plnění velmi lehkých nebo příliš těžkých úkolů žáci ztrácejí motivaci a hra je odradí. Pravidla didaktické hry by měla být stručná, jasná a přesná. Spravedlivé posouzení výsledků, tedy zhodnocení, musí proběhnout na konci každé hry.

2.3 Organizační formy

Valenta a Krejčířová (1992) dělí organizační formy práce dle organizace žáků ve vyučovacím procesu na frontální (hromadnou), skupinovou a individuální.

Hromadná výuka klade na učitele minimální nároky v oblasti přípravy na vyučování a je časově efektivní. Žáci pracují pod vedením učitele na stejné úloze, což může zapříčinit sníženou aktivitu žáků. Další nevýhodou je nedodržení individuálního přístupu k žákům.

Skupinová práce umožňuje určitou individualizaci vyučování. Kolektiv třídy je rozdělen do skupin, které pracují na společném nebo vlastním úkolu. Dle Šimoníka (2003) lze vytvořit homogenní a heterogenní skupiny. V *homogenních skupinách* pracují žáci zhruba stejným tempem a jejich poznávací procesy jsou na přibližně stejné úrovni. Jednotlivé skupiny mohou řešit úlohy různých stupňů obtížnosti. Výuka je tak přizpůsobena schopnostem žáků. Při práci v *heterogenních skupinách*, v nichž mají žáci rozdílnou úroveň poznávacích procesů a pracovního tempa, pracují všechny skupiny na stejně náročných úkolech. Valenta a Krejčířová (ibid.) spatřují nevýhody ve velké aktivitě nejlepších jedinců a v pasivitě ostatních žáků. Dle Hladílka (1979) skupinová práce učí žáky spolupracovat a vzájemně si pomáhat, což příznivě ovlivňuje jejich sociální život.

Individuální práce maximálně aktivizuje žáky a poskytuje možnost přidělit jednotlivým žákům úkol, který odpovídá jejich individuálním schopnostem. Individuální práce klade velké nároky na přípravu učitele, kontrolu i vyhodnocení práce.

2.4 Vyučovací prostředky, učební pomůcky

Veškeré materiální předměty, které zajišťují a zlepšují výuku, jsou nazývány vyučovacími prostředky. Hladílek (1979) je dělí na:

- Zařízení školy: výbava učeben včetně didaktické techniky pro prezentaci a demonstraci pomůcek.
- Žákovské učební prostředky: osobní potřeby, které si žáci obstarávají sami, popř. jim jsou zapůjčeny na školní rok (psací potřeby, sešity, knihy atd.).
- Učební pomůcky: přímý materiál, který žákům zprostředkovává poznání skutečností a osvojení dovedností a vědomostí. Např. skutečné předměty, modely, přístroje, dotykové, zvukové a literární pomůcky, schémata, plány.

Učební pomůcky jsou využívány ve výuce a znázorňují vyučovaný jev nebo činnost. Dle Šimoníka (2003) by měly být zajímavé, bezpečné, účelné a mají pravdivě odrážet skutečnost. Dalšími požadavky na vlastnosti pomůcek jsou např. jednoduchost a přiměřenost věku žáků. Přílišné užívání didaktických pomůcek může zpomalit rozvoj abstraktního myšlení žáků. Pomůcky by proto měly být prostředkem vyučovací hodiny a nikoliv jejím cílem. Autor dělí pomůcky na pomůcky demonstrační, se kterými pracuje učitel, a multiplikáty, s nimiž pracují žáci.

Valenta a Krejčířová (1992) uvádějí různé způsoby klasifikace učebních pomůcek. Didaktické materiály lze dělit dle:

- Funkce: motivační, expoziční, fixační a klasifikační.
- Věku: pomůcky pro předškoláky, školní věk, studenty a posluchače.
- Rozměrů: dvojrozměrné (obraz, mapa atd.) a trojrozměrné (přístroje, pohyblivé modely a makety, zoologické a botanické exponáty atd.).
- Předmětu, pro který jsou určeny: vlastivědné, přírodovědné, dějepisné atd.
- Charakteristiky signálů: audiovizuální, vizuální, auditivní.

Výběr pomůcek musí vycházet z konkrétní situace ve třídě a z charakteristiky učiva. Funkce je dalším aspektem, kterou by měly pomůcky plnit. Autoři uvádějí funkci psychologickou, poznávací, výchovnou, didaktickou a ekonomickou. Aktivitu a zájem žáků lze podpořit jejich podílem na vytváření či upravování učebních pomůcek pro potřeby vlastní i pro využití v nižších ročnících.

2.5 Vyučovací hodina

Třída je stálý a neměnný celek, v němž jsou soustředěni žáci podle přibližně stejné mentální úrovně a fyzického věku. Vyučování je realizováno v přesně stanovených časových jednotkách (Hladílek 1979). Základní jednotkou výchovně vzdělávací práce ve škole je vyučovací hodina.

Podle charakteru výchovně vzdělávacího cíle Valenta a Krejčířová (1992) rozdělují vyučovací hodiny na:

- Hodiny výkladu nového učiva.
- Hodiny opakování a fixování učiva.
- Hodiny hodnocení žáků.
- Hodiny kombinované (smíšené, základní).

2.5.1 Kombinovaná hodina

Nejčastějším typem vyučovací hodiny je kombinovaná hodina, jež v sobě zahrnuje všechny výše uvedené typy vyučovacích hodin. Obsahuje tedy prvky expoziční, fixační a hodnotící. Dle Hladíčka (ibid.) vedla absolutizace základní hodiny ke stereotypu a šablonovitosti, což mělo negativní vliv na zájem žáků i práci učitelů. Výběr a uplatnění jednotlivých typů hodin by měl záviset zejména na didaktickém cíli daných hodin.

Kombinovaná hodina je dále rozčleněna na menší úseky se zvláštním didaktickým zaměřením. Šimoník (2003: 69) shrnul části vyučovací hodiny do fází:

- Zahájení vyučovací hodiny, sdělení cíle hodiny, organizační pokyny.
- Kontrola domácího úkolu a přípravy žáků.
- Opakování učiva probraného v předcházejících vyučovacích hodinách (na které bude navazovat učivo hodiny).
- Motivace k novému učivu.
- Expozice nového učiva.
- Procvičování a upevňování nového učiva.
- Pokyny k domácí přípravě žáků (případně zadání domácího úkolu).
- Shrnutí, zhodnocení a zakončení hodiny.

2.5.2 Fáze vyučovací hodiny

V jedné vyučovací hodině se nemusí vyskytnout všechny fáze a jejich pořadí lze měnit podle potřeb. Dle Hladílka (1979) struktura hodiny závisí na cíli výchovy a vzdělání, na obsahu vyučování, na úkolech z obsahu plynoucích, na intelektu, na celkovém psychickém a fyzickém rozvoji žáků. Také volba metod, forem a prostředků významně ovlivňuje rozvoj aktivity žáků. Vlastní práce žáků a jejich vynaložené úsilí při získávání poznatků pomáhají rozvíjet myšlení a vedou žáky k samostatnosti.

Dále se budu zabývat fázemi hodiny, pro které Valenta a Krejčířová (1992) uvádějí doporučení v souvislosti s mentálním postižením.

▪ Motivace

Motivace je stav vnitřního napětí, které způsobují neuspokojené potřeby. V pedagogice se jedná o uspokojení především psychických potřeb, např. bezpečí, jistota, uznání, seberealizace. Dle Valenty a Krejčířové (ibid.) je hodnotnější motivace vnitřní, vycházející z vnitřních podnětů žáka (např. zájem o učivo), než vnější motivace (např. strach ze špatné známky). Nad negativní motivací v podobě kárání učitele či nespokojenosti rodičů by měla převažovat motivace pozitivní, tj. pochvala, radost rodičů, drobný úspěch.

Motivační fáze hodiny vzbuzuje v žácích zájem o učivo. Přirozená autorita učitele, jeho znalost oboru a zájem o látku by měly samy o sobě žáky motivovat. Učení bez motivace s sebou nese frustrační riziko a postrádá u žáků závažnost a smysluplnost. U žáků s mentálním postižením převládá motivace zaměřená na názornou ukázkou a emoce nad racionální motivací.

Úvodní motivační metody jsou využívány při expozici nové látky. Doba trvání motivace a její rozsah jsou úměrné složitosti učiva, obvykle zabere několik minut. Sdělení didaktického cíle výuky je základní motivace. U žáků s mentálním postižením by se ale měla objevovat v co nejmenší míře. Žáky lze motivovat prostřednictvím zajímavostí, které nejsou uvedeny v učebnici. Další možností je *vyprávění* příběhu s otevřeným koncem, který je následně vyvozen na základě nově získaných poznatků (princip malého problému). *Rozhovor* a *dialog* jsou obdobou metody vyprávění. Otázky kladené učitelem žáky navíc aktivizují.

Žáci s mentální retardací s vděkem přijímají motivaci zfabulovanou („Co byste dělali, kdyby...“), která dává prostor fantazii. Nejvhodnější motivační metodou u žáků s mentálním postižením je *demonstrace*, protože využívá přímého názoru (obraz, přírodnina, audiovizuální pomůcky atd.).

Průběžné motivační metody jsou využívány během výkladu nového učiva, kdy úvodní motivace slábne. U žáků lze znovu vzbudit zájem např. orientačními otázkami, soutěžemi v závěrečné části výkladu nebo uváděním příkladů z praxe.

- **Expozice**

V expoziční fázi je žákům prezentováno nové učivo. Podle způsobu předání informací jsou rozlišovány metody přímého přenosu (klasické vyučovací metody) a metody zprostředkovaného přenosu (metody názorné).

Metody přímého předání poznatků jsou někdy označovány jako monologické. Při výuce na základních školách praktických se běžně využívají. Z důvodu přílišného verbalizmu jsou ale doplňovány dalšími metodami. *Vyprávění* je vhodné kombinovat s demonstrací obrázků, fotografií a oživovat příklady ze života. *Popis* je zaměřen k předmětu sdělení, proto je začleňován jako doplňující metoda demonstrace. *Instruktaž*, neboli metoda vysvětlování, převažuje v přírodovědných a technicky zaměřených disciplínách. Objevuje se ale i ve společenskovědních předmětech, kde je nutné podat důkaz. Vysvětlování je náročné na abstrakci, proto se neobejde bez demonstrací nebo ilustrací.

Metody zprostředkovaného přenosu informací jsou pro žáky s mentálním postižením vhodné z důvodu primárního zatěžování první signální soustavy, která nebývá tolik postižena jako druhá signální soustava. *Dramatické metody* využívají podstaty dětských her. Na prvním stupni jsou inspirovány loutkami, ve vyšších ročnících mají převážně podobu dramatizace textů. *Samostatná práce* je na základní škole praktické využívána jako doplňující prostředek upevňování vědomostí, dovedností a návyků. Žáci s mentálním postižením se učí pracovat samostatně po malých krůčcích s okamžitou zpětnou vazbou.

- Fixace

Vzhledem ke specifiku paměti dětí s mentální retardací je ve vyučování na základních školách praktických věnováno více času pro opakování a procvičování, než je tomu na ostatních školách. Fixační metody se dělí na metody pro opakování vědomostí a metody nácviku dovedností.

Opakovat učivo lze již během jeho expozice formou orientačních otázek. Dále k opakování dochází na konci hodiny po probrání nové látky, po završení organických celků, na závěr časového období (čtvrtletní, pololetní, závěrečné) a formou rekapitulace při zahájení nového školního roku. Nejběžnější opakovací metodou jsou *otázky a odpovědi*. *Samostatná práce s textem* je realizována formou otázek, rébusů a tajenek, např. v pracovních sešitech. Takové opakování je vhodné zařadit bezprostředně po expozici. K dalším metodám patří *exkurze, dramatizace, kresba, domácí úkoly atd.*

Zvládnutí dovedností závisí na počtu opakování. Žáci s mentálním postižením potřebují k plnému zvládnutí výkonu až několikanásobné opakování proti normě. Metody nácviku dovedností, obecně nazývané cvičením, jsou zaměřené na realizaci nejrůznějších činností - manuálních, tělovýchovných i intelektových. Trénink nové dovednosti je náročný na excitaci⁹, proto by měl být žák směřován k jednomu úkolu. Hlavními zásadami správného nácviku činnosti jsou přiměřená rychlost a členění složitějších úkolů na méně náročné části.

- Hodnocení a klasifikace

Hodnocení musí vycházet z komplexního a dlouhodobého pozorování žáků. Dle Hladílka (1979) je hodnocení zaměřeno zejména na poznávání stupně rozvoje osobnosti žáka z pohledu stanovených cílů a požadavků uvedených ve školním vzdělávacím programu. Do hodnocení jsou zahrnuty i žákovy schopnosti, zájmy, pracovní, charakterové, citové a volní vlastnosti. To vše ovlivňuje nejen učební proces, ale také jeho výsledky. Nekvantitativní způsoby hodnocení (nonverbální vyjádření souhlasu či nesouhlasu, pochvala, odměna atp.) působí emocionálně a zlepšují komunikativní interakci učitele s žáky.

⁹ Excitace - vybuzení, nabuzení, podráždění, vzrušení, stimulace (Slovník cizích slov pro nové století, Dialog, 2002).

Klasifikace je jednou z forem hodnocení, která využívá klasifikační stupnici, bodovou škálu, symboly a další formy, u nichž lze rozlišit úroveň dosažených výsledků.

Při *ústním zkoušení* je třeba vytvořit přátelskou atmosféru, popř. eliminovat úzkostlivost žáka z autority. Jednou z možností je zkoušet žáky v lavici, aby nebyli vystaveni stresujícímu „veřejnému vystoupení“. Kolektivní zkoušení, kdy spolužáci kladou žákovi otázky místo učitele, zabrání poklesu pozornosti ostatních žáků.

Analýza prací žáků je ve velké míře využívána i na základních školách praktických. Při klasifikování *písemné práce* vychází učitel z možností žáka. Primárně je hodnocen obsah práce, druhotná je její forma (grafická úprava textu, přesnost a srozumitelnost náčrtů). V jednom dni je povolena pouze jedna kontrolní písemná práce a její délka trvání by neměla přesáhnout 25 minut.

2.6 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou obecná pravidla, která přispívají k dosažení efektivnějšího vyučování. Žák si má být vědom smyslu i významu všech činností, které vykonává. Autoři se rozcházejí v počtu a formulaci jednotlivých zásad.¹⁰ Šimoník (2003) uvádí zásady *uvědomělosti* (porozumění učivu a jeho následná aplikace na konkrétní příklady omezuje formalismus ve vědomostech žáků), *aktivity* (žáci mají být podněcováni učitelem k činnostem duševním i manuálním), *názornosti* (vnímání předmětů a jevů napomáhá utváření představ a pojmů), *soustavnosti*, *přiměřenosti*, *individuálního přístupu k žákům* atd.

Choděra (2006) uvádí tyto zásady cizojazyčného vyučování:

- Zásada respektování mateřského jazyka.
- Zásada orálního základu.
- Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.
- Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti.
- Zásada rozvoje řečových návyků.
- Zásada priority zvukové názornosti před zrakovou.
- Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt.
- Zásada komplexnosti.

Základem výuky cizího jazyka je jeho používání, nikoli popis a interpretace. Návěst v cizím jazyce by měl probíhat na orálním základě. Tyto zásady splňuje i hlasité čtení spojené s poslechem vzoru. Sborová forma práce aktivizuje i nesmělé žáky. Mateřský jazyk lze v hodinách cizího jazyka využít pro výklad učiva, komentář nebo srovnání obou jazyků. Autor doporučuje potlačit vliv mateřštiny tam, kde se mateřský a cizí jazyk odlišují, a využít v případech, kdy se shodují. Učitel by měl být schopen posoudit, kdy je pro dosažení cíle hodiny efektivnější a výhodnější zvolit mateřský jazyk.

¹⁰ Srov. Valenta a Krejčířová (1992: 28 – 32) a Hladílek (1979: 89 – 99).

3 Základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na výchovu v rodinném prostředí a v předškolních zařízeních navazuje základní vzdělávání, jediná povinná etapa vzdělávání pro všechny žáky. Základní vzdělání je realizováno na základních školách, na základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na základních školách speciálních.

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP) (2005: 7) uvádí tyto formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:

- Individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy určené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Skupinová integrace ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- V základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Dle RVP ZV–LMP (2005) byl na základě zákona č. 561/2004 Sb. do vzdělávací soustavy zaveden systém kurikulárních dokumentů na úrovni státní (v podobě Národního programu vzdělávání a Rámcových vzdělávacích programů) a na úrovni školní, tedy Školních vzdělávacích programů. Podle RVP ZV–LMP jsou vzděláváni žáci, kteří kvůli snížené úrovni mentálních schopností nemohou zvládat požadavky běžných základních škol. Žáci se středně těžkým a hlubokým mentálním postižením, žáci s autismem a žáci s kombinovanými vadami jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků v základní škole speciální.

Povinná školní docházka trvá zpravidla devět let, nejdéle však do školního roku, v němž žák dovrší sedmnácti let. Nástup do prvního ročníku lze odložit až do zahájení školního roku, v němž žák dosáhne osmého roku věku. První stupeň je vnitřně rozdělen na dvě období (první: 1. – 3. ročník; druhé: 4. – 5. ročník). Druhý stupeň zahrnuje 6. – 9. ročník.

Základní vzdělávání žáků, kteří jsou vzděláváni podle upraveného vzdělávacího programu, může s povolením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky trvat deset ročníků (první stupeň: 1. – 6. ročník; druhý stupeň: 7. – 10. ročník).

Na prvním stupni si žáci zvykají na nové prostředí, upevňují si základní hygienické návyky a vytvářejí si návyky sociální. Druhý stupeň je zaměřen na vytváření praktických dovedností a komunikačních schopností, které žákům pomohou zvýšit možnost profesního uplatnění.

3.1.1 Cíle a klíčové kompetence

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami směřuje ke stejným cílům jako vzdělávání žáků v běžných školách. Pro jejich dosažení je ale užíváno přístupů, metod a forem, které odpovídají specifickým vývojovým a mentálním zvláštnostem žáků.¹¹

Dle RVP ZV–LMP (2005) klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti. Nejsou izolovanými jednotkami, ale vzájemně se prolínají a lze jich dosáhnout jen jako výsledku vzdělávacího procesu. Klíčové kompetence kladené na žáka vzdělaného dle RVP ZV–LMP se ve výčtu neliší od požadavků základního vzdělávání. Nepatrně rozdílná je jejich formulace.¹² Při utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je nutné dbát na individuální potřeby, schopnosti a možnosti jednotlivých žáků. Vzhledem k jejich specifickým potřebám jsou vyzdvihovány především kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

3.1.2 Očekávané výstupy, průřezová témata

Vzdělávací obsah RVP ZV–LMP je, stejně jako RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV), rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti respektují sníženou úroveň rozumových schopností žáků a podporují především jejich poznávací a komunikační schopnosti, potřeby a zájmy, čímž pomáhají rozvíjet

¹¹ Doporučení k dosažení jednotlivých cílů uvádí RVP ZV–LMP (2006: 9 – 10).

¹² Srov. RVP ZV (2007: 14 – 17) a RVP ZV–LMP (2006: 11 – 13).

osobnost žáků. Očekávané výstupy prvního a druhého stupně základního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají spíše praktický charakter a jsou zaměřené na využitelnost v běžném životě. Tyto výstupy mají podmíněnou formulaci a vyjadřují záměr pedagogického působení. Na rozdíl od výstupů uvedených v RVP pro základní vzdělávání nelze s jistotou určit, zda výstup žáka s lehkým mentálním postižením bude v určitém období ověřitelný.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Reprezentují aktuální problémy současného i budoucího světa a pomáhají utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků. Dle RVP ZV–LMP (2005) obsahují činnosti a náměty, o jejichž výběru a způsobu zpracování rozhoduje škola. Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami průřezová témata korespondují s náplní a očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí. V etapě základního vzdělávání jsou definována takto:

- Osobnostní a sociální výchova.
- Výchova demokratického občana.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- Multikulturní výchova.
- Environmentální výchova.
- Mediální výchova.

Všechna průřezová témata obsahují charakteristiku daného tématu a jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale také v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata musí být zařazena do vzdělávání na prvním i druhém stupni, ale nemusí být obsažena v každém ročníku. Škola může průřezová témata včlenit do jednotlivých vyučovacích předmětů nebo je může realizovat prostřednictvím samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Multikulturní výchova umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám, rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci a vede k chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti.

3.2 Základní škola praktická

Se zavedením nových kurikulárních dokumentů do vzdělávacího systému došlo v roce 2005 ke změně jména zvláštní školy na základní školu praktickou. Základní škola praktická se organizační strukturou přibližuje běžné základní škole.

Dle Švarcové (2006) jsou na základních školách praktických vzdělávání žáci neúspěšní na základní škole z důvodu snížené úrovně rozumových schopností, poruchy koncentrace pozornosti, hyperaktivity i více vad v kombinaci mentálního postižení se smyslovou nebo tělesnou vadou. Výchovný a vzdělávací proces je přizpůsoben úrovni a tempu psychofyzického rozvoje žáků. Pomocí speciálních výchovných a vzdělávacích metod základní škola praktická pomáhá žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností s ohledem na jejich individuální potřeby.

Vyučovací hodina trávající 45 minut je pro žáky s mentálním postižením příliš dlouhá. I přes zájem žáků o probíranou látku a jejich touhu učit se, jim jejich volní vlastnosti neumožňují soustředit se na výuku v delším časovém úseku. Švarcová (2003) proto doporučuje hodinu rozdělit na kratší úseky, střídat činnosti, zařadit pohybové hry atd. Ve škole je také možné zrušit zvonění nebo jej nahradit jiným signálem, aby žáci nebyli rušeni ve svém soustředění.

Hodnocení žáků lze provádět formou slovního hodnocení, klasifikačním stupněm či kombinací obou způsobů. Dle Švarcové (2006) musí být hodnocení jednotné pro celou školu i pro veškeré předměty.

4 Výuka anglického jazyka na základních školách praktických

Dle Ellis (2003) bývá výuka cizího jazyka u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami označována za ztrátu času, který by mohl být věnován rozvíjení důležitějších dovedností. Cizí jazyk navíc může zmást děti, které mají obtíže v mateřském jazyce. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli mít stejná práva na vzdělání jako jiné děti. Osvojením základů jednoduché konverzace v cizím jazyce se zvyšují příležitosti pro zapojení žáků do širšího sociálního a kulturního prostředí, což příznivě ovlivňuje psychiku dětí.

4.1 Vzdělávací obor Cizí jazyk

Vzdělávací obor Cizí jazyk spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Rámcový učební plán základní školy uvádí minimální časovou dotaci pro vzdělávací obor Cizí jazyk devět hodin týdně na prvním stupni a dvanáct hodin týdně na stupni druhém. Výuka cizího jazyka je tedy povinně zahájena ve třetím ročníku. Naproti tomu je v Rámcovém učebním plánu pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením stanovena minimální časová dotace vzdělávacího oboru Cizí jazyk pouze na druhém stupni, a to v rozsahu čtyř hodin týdně. Učební plán zvláštní školy obsahoval výuku cizích jazyků na úrovni konverzačních základů jako nepovinný předmět v 7. – 9. ročníku (Hruška a kol. 1995). Se zavedením RVP se výuka cizího jazyka v základní škole praktické realizuje od šestého ročníku. Na školách bývá vyučován především jazyk anglický.

4.1.1 Cíle a učivo vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV rozlišuje řečové dovednosti receptivní (čtení, poslech), produktivní (psaní, mluvení) a interaktivní. Podle těchto dovedností jsou formulovány očekávané výstupy prvního i druhého stupně základní školy. RVP ZV–LMP očekávané výstupy dle jednotlivých řečových dovedností nediferencuje. Cílem výuky cizího jazyka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je osvojení jednoduchých sdělení a základů pravidel potřebných pro komunikaci v běžných každodenních situacích.

Rozsah slovní zásoby je přizpůsoben potřebám výuky. Žák by měl být seznámen zejména se zvukovou podobou jazyka, měl by umět pojmenovat písmena abecedy a základní číslovky, měl by zvládnout čtení a překlad jednoduchých pojmů a orientovat se ve slovníku daného jazyka.¹³ Žák by si měl osvojit jednoduchá sdělení v podobě pozdravů, poděkování, blahopřání, omluvy, představování se, žádosti, vyjádření souhlasu a nesouhlasu, formulace dotazů atd. Ze základních gramatických struktur by měl umět sestavit větu jednoduchou v čase přítomném a utvořit otázku a zápor. Tématické okruhy zahrnují domov, rodinu, město, přírodu, školu, počasí, sport, zdraví a nemoc, oblékání, nákupy, jídlo a pití, kalendář a ubytování.

¹³ Srov. RVP ZV (2007: 26 – 28) a RVP ZV–LMP (2006: 21).

4.2 Metodika výuky anglického jazyka

Dle Holden (1980) nejsou děti mladšího školního věku schopny soustředit se delší dobu. Doba soustředění se s narůstajícím věkem dětí prodlužuje. Vyučovací hodinu je proto vhodné rozdělit na kratší časové úseky trvající maximálně pět až deset minut. Časté střídání aktivit pomáhá udržení zájmu a koncentrace žáků. Aktivitami je myšleno nejen mluvení, ale i čtení a psaní atd. Intuitivní přístup učitele pomůže určit dobu, kdy je aktivita pro žáky ještě zajímavá a efektivní. Pokud učitel vyučuje třídu celý den a žáci nepřecházejí do jiných tříd nebo k jiným učitelům, je vhodné ve správnou dobu zařadit třicet minut cizího jazyka každý den než se výuce věnovat hodinu či dvě týdně. Žáci jsou vystavováni neustále novým podnětům, rychle se učí, ale také rychle zapomínají. Nová látka by proto měla být představována a procvičována mnoha různými činnostmi. Výběr aktivit musí odpovídat věku žáků i jejich jazykovým schopnostem.

Hruška a kolektiv (1995) upozorňují na negativní vliv přetěžování žáků z důvodu striktního plnění osnov školy. Učitel by měl být schopen posoudit, zda je žák schopný učivo předepsané osnovami splnit nebo zda je nutné učivo redukovat. Žáci by měli zvládnout jednoduchá konverzační témata běžná pro každodenní situace.

4.2.1 Osvojování mateřštiny, učení se cizímu jazyku

Existuje více způsobů, jak se naučit cizí jazyk. Krashen (1981, in Choděra 2006) rozlišuje dva na sobě nezávislé postupy, kterými lze rozvinout jazykové dovednosti – osvojování a učení. Osvojování cizího jazyka je obdobný proces, jakým je osvojován jazyk mateřský. Na rozdíl od osvojování, které si děti neuvědomují, je učení se cizímu jazyku proces vědomý a směřuje k pravidlům jazyka. Brewster, Ellis a Girard (2004) rozlišují situace, ve kterých se jazyk vyučuje. Mateřský jazyk je osvojován v souvislosti s běžnými situacemi. Děti si od narození zvykají na intonaci a zvuky typické pro mateřský jazyk. Učí se říkadla a písně, poslouchají pohádky, vyprávění dospělých atd. Výuka cizího jazyka může být vytržena z kontextu či prezentována uměle vytvořenou situací, což může mít negativní vliv na motivaci žáků a jejich vztah k cizímu jazyku. Gipps (in Brewster, Ellis a Girard 2004) doporučuje při výuce cizího jazyka postupovat podobným

způsobem jako u mateřského jazyka. Výukovou situaci lze podpořit gesty, intonací, výrazem obličeje, skutečnými situacemi, pocity, záměry nebo objekty. Přirozený vývoj myšlení dětí je nutné respektovat. Žáci, kteří ještě nepřekonali stádium konkrétního myšlení, nemají být nuceni k uvažování abstraktnímu. Přípravenost dítěte na další vývojový krok je nutné brát v potaz například i při výuce čtení nebo psaní.

4.2.2 Plánování hodiny, zadávání domácích úkolů

Dle Billows (1995) by vyučovací hodina neměla být uzavřená a izolovaná. Každá vyučovací jednotka by měla vycházet z hodiny předešlé a přesahovat do následujících hodin. Pro posílení pocitu bezpečí děti potřebují pravidelný režim, který jim pomáhá orientovat se v každodenních situacích. Proto Jucovičová a Žáčková (2000) navrhuje zavést stereotypy a rituály i ve výuce cizího jazyka. Přehlednost situací a jejich jasný řád eliminují obavy z nejistoty. Dle Ellis (2003) musí učitel respektovat vývojový stupeň žáků a vědět, co jsou schopni zvládnout. Úkoly, které jsou pro jednoho žáka splnitelné, se druhému mohou jevit příliš obtížné. Diferenciací úloh vyučující upravuje žákům hloubku tématu, kterou bude učivo probráno.

Domácí úkoly umožňují procvičovat probranou látku. Dle Billows (ibid.) by při vypracování domácích úkolů mělo být vyžadováno soustředění, ale ne vlastní tvůrčí práce. Novou látku by vyučující měl zadávat jako samostatnou práci nebo domácí úkol až ve chvíli, kdy žáci ovládají její základní vazby. Doba, kterou žák stráví plněním domácích úloh, by neměla přesáhnout pět až deset minut. Dle Zelinkové (2005) by měly být zadávány úkoly, které směřují k automatizaci učiva, např. obměňování vět.

4.2.3 Metoda celkové fyzické reakce – Total Physical Response (TPR)

Dle Billows (1995) výuka cizího jazyka zpočátku vychází ze situací, v nichž se vyučující a žáci nacházejí. Učitel popisuje činnosti, které provádí, a dává žákům jednoduché pokyny. Pro dobré proniknutí do vědomí žáků je nutno nová slova v hodině několikrát zopakovat. Metoda TPR je založena na obdobném způsobu,

jakým si děti osvojují svůj mateřský jazyk – zprvu poslouchají, poté začínají na podněty reagovat bez ústního projevu. Když jsou děti schopné instrukcím rozumět a reagovat na ně, jsou připraveny rozvíjet své vyjadřovací schopnosti. Dle Brewster, Ellis a Girard (2004) TPR pomáhá žákům rozvíjet poslechové dovednosti a cizí jazyk jim předkládá v kontextu situací. K formám TPR jsou řazeny i písně a říkadla doprovázené pohybem, pohádky, příběhy atd. Berman (in Brewster, Ellis a Girard 2004) považuje metodu TPR za velmi účinnou zejména u dětí mladšího školního věku. Pechancová a Smrčková (1998) pokládají metodu TPR za vhodnou i pro žáky se specifickými poruchami učení, protože umožňuje pohyb ve vyučovacích hodinách náročných na pozornost a též podporuje zapojení do výuky více smyslů.

4.2.4 Jazykové prostředky – gramatika, slovní zásoba

Dle Brewster, Ellis a Girard (2004) učitel využívá kontextu situací, z nichž si žáci aktivně osvojují základy jednoduchých sdělení. Velmi efektivním způsobem výuky gramatiky je využívání pravidel a vzorů, které lze obměňovat, např. „My favourite (colour/desert) is (blue/ice-cream)“. Formální stránka gramatiky není hlavní náplní práce s žáky na prvním stupni základní školy.

K zapamatování nových slov nejčastěji dochází ve skupinách se společnými znaky. Proto je slovní zásoba žákům předkládána například v tématických nebo gramatických skupinách a v ustálených slovních spojeních. Verbální výuku je vhodné podpořit užíváním skutečných předmětů, obrázků, fotografií, mimikou a gesty, dramatickým ztvárněním atd. Billows (1995) zdůrazňuje omezenou schopnost žáků zapamatovat si příliš velké množství učiva v hodině cizího jazyka. Během jedné vyučovací hodiny je doporučeno předložit žákům nejvýše deset až dvanáct nových slov.

Riefová (1999) upozorňuje na význam zapojení více smyslů do výuky. Většina žáků se učí nejlépe zrakovými, hmatovými a pohybovými vjemy, zatímco využití jen sluchových vjemů je efektivní pouze u patnácti procent žáků. Dle Švarcové (2003) činí žákům potíže zapamatovat si abstraktní slovní výklady. Pro snadnější osvojení učiva je nutné výuku doplňovat multisenzoriálním přístupem, což potvrzuje i Billows (ibid.: 22): „Jestliže jazykový projev není doprovázen akcí nebo viděn v kontextu situace, zůstává izolovaný a nesrozumitelný.“

4.2.5 Řečové dovednosti

Jak již bylo zmíněno výše, v úseku Cíle a učivo vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, řečové dovednosti se dělí na receptivní, tedy čtení a poslech, produktivní, které zahrnují psaní a mluvení, a interaktivní.

▪ POSLECH A MLUVENÍ

Dle Brewster, Ellis a Girard (2004) jsou poslechové aktivity a mluvení zpočátku rozvíjeny prostřednictvím písni a říkadel, jednoduchých příběhů a pohádek, hraní her a plnění pokynů v podobě TPR. Strategie, díky kterým se poslech rozvíjí, zahrnují aktivity prováděné před samotným poslechovým cvičením i po něm. Před poslechem je třeba žáky motivovat a seznámit je s potřebnou slovní zásobou a větnými strukturami. Obohacování slovní zásoby je tedy velmi důležité, protože poskytuje základy pro další aktivity.

V počátcích ústního projevu nelze od žáků očekávat přílišnou spontánnost. Jazyk je jim představován ve větných celcích používaných v pokynech a rutinních situacích. Při pravidelném opakování frází a pokynů si žáci vzory zapamatují, což jim umožňuje komunikovat i s minimálními jazykovými znalostmi.

▪ ČTENÍ A PSANÍ

S tištěnou podobou jazyka je žáky vhodné seznámit až ve chvíli, kdy si osvojili základní znalosti ústně. Tato metoda je doporučena obzvláště u dětí, které ještě nemají čtení a psaní zažité v mateřském jazyce. Pokud je ale cizí jazyk vyučován v pozdějších ročnících, mělo by být čtení a psaní zahrnuto do výuky co nejdříve. Nejprve jsou žákům předkládány pouze obrázky, později jsou obrázky doplněny textem. Ve výuce čtení lze využít globální metodu, která vychází ze čtení slov jako celku. Dle Zelinkové (2005) se žáci učí číst slova na základě pamatování celých tvarů, což je náročné na optickou paměť. Dle Brewster, Ellis a Girard (ibid.) čtení nemá být bezvýznamným opakováním, ale zábavnou a příjemnou činností.

V prvních letech výuky cizího jazyka žáci nepíší mnoho, ačkoliv je psaní dobrou pomůckou pro zapamatování. Opisováním slov žáci procvičují pravopis a upevňují si znalosti o slovní zásobě i větné stavbě. Žáci mají být nejdříve seznámeni s mluvenou podobou slova nebo fráze, pak je teprve mohou psát.

Hláskování v anglickém jazyce není pro začátečníky snadné. Dle Palmer (in Brewster, Ellis a Girard 2004) existují čtyři způsoby, pomocí kterých lze u žáků rozvíjet pravopis. Zrakovou pamětí si žáci zafixují správnou optickou podobu slova. Sluchová analýza vyhovuje žákům, kteří jsou schopni rozpoznat vztahy mezi zvukovou a psanou podobou jazyka. Znalosti gramatických pravidel jazyka využívají starší žáci. Graficko-motorický pohyb ruky při psaní napomáhá zapamatování tvaru slov.

4.2.6 Hodnocení

Úroveň žákových znalostí často není možné vystihnout klasifikační známkou. Dle Pechancové a Smrčkové (1998) by hodnocení mělo mít pozitivní charakter a mělo by v žácích podporovat touhu po dalším úspěchu.

Zelinková (2005: 66) uvádí tato doporučení ke klasifikaci:

- Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv.
- Dítě nebude vystavováno úkolům, které nemůže vzhledem k poruše přiměřeně vypracovat a kdy nedokáže podávat výkony odpovídající jeho předpokladům.
- Můžeme posuzovat výkon, který dítě podalo v daném časovém limitu, a to, co nestačilo, nehodnotíme.
- Klademe důraz na ten druh projevu, ve kterém má předpoklady podávat lepší výkony.
- Při klasifikaci nevycházíme z počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl.
- Nesmí nás zmýlit zjištění, že žák dovednost zvládl, ale ve zkoušce selhává. Zkouška je komplexní situace, která v sobě spojuje stres, požadavky na vyšší tempo apod.

Pokud žák píše slovo foneticky, lze učivo považovat za zvládnuté a pravopis opravit dodatečně. Snižovat známku za zhoršenou kvalitu písma či méně pečlivou práci není dle Jucovičové a Žáčkové (2000) vhodné, pokud je patrná žákova snaha.

4.3 Specifické postupy u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Obtíže žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou projevat v různých oblastech jazyka. Brown a Ford (2007) jmenují potíže s porozuměním mluvené řeči, narušení sluchového vnímání, zhoršenou schopnost vyjádřit myšlenku a správně uspořádat slova. Ellis (2003) uvádí poruchy koncentrace pozornosti, potíže s krátkodobou i dlouhodobou pamětí, chudé generalizační schopnosti, obtíže ve sluchové a zrakové oblasti, nedostatek abstraktního myšlení a nedostatečnou koordinaci oko-ruka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle potřebují zvláštní zacházení a podporu. Způsob výuky cizího jazyka a volba tématu by tedy měly vycházet ze silných stránek žáků.

Některé specifické výukové postupy (techniky učení, výběr materiálů, diferenciací úkolů atd.) se od běžně používaných metod příliš neliší. Dle Jucovičové a Žáčkové (2000) lze mnoho zásad doporučených pro výuku žáků s LMD využít i u dětí neklidných z jiného důvodu a u dětí, které nemají potíže. K hlavním zásadám práce patří vytvoření klidného, citově protepleného a vstřícného prostředí, stanovení jasného řádu, jednotné a důsledné vedení, poskytování přiměřených podnětů a vyzdvižení kladné stránky osobnosti žáka.

Žáci s poruchami motoriky se při únavě projevují zvýšeným neklidem. Pokud jsou nuceni ke klidu, soustředí veškerou pozornost na sebe a ne na vyučování. Proto je vhodné žákům poskytnout dostatek času pro pohybové uvolnění a relaxaci a činnosti střídát v intervalu 5 – 10 – 15 minut. Delší práci lze přerušit a po jiné činnosti započatou práci dokončit. Neklid dítěte může být způsoben nejistotou a nepřehledností situace. Pravidelný režim uklidňuje a pomáhá navodit pocit bezpečí.

Zrakovou percepci lze rozvíjet vyhledáváním rozdílů a ukrytých předmětů v obrázku, vyhledáváním stejných obrázků mezi podobnými atd. Hry typu „Co se změnilo“ nebo „Přihořívá - hoří“ a skládání puzzle zlepšují orientaci v prostoru. Pro trénink sluchového vnímání a sluchové paměti lze s žáky hrát slovní fotbal, poznávat a hledat předmět podle zvuku. Sluchovou analýzu a syntézu procvičí hra na „Martany“. Vyučující by měl mluvit pomalu, přirozeně a srozumitelně. Užití kratších vět s důrazem na výslovnost každé slabiky je efektivnější než snaha o pomalé tempo promluvy.

Žákům s poruchou koncentrace pozornosti prospívá zadávání úkolů po částech. Pracovní místo s co nejmenším počtem rušivých podnětů pomáhá eliminovat žakovu nepozornost. Do výuky je vhodné zařadit hry na rozvoj paměti typu „I went to the market“. Artikulační neobratnosti lze cvičit pomocí jazykolamů. Spojení říkadla s pohybem nebo tleskáním posiluje vnímání rytmu.

Žákům má být poskytnut dostatek času na uspořádání myšlenek a zformulování odpovědi. Není vhodné jim napovídat nebo za ně odpovídat, pokud sami nenaznačí, že to potřebují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Diplomová práce je pojata jako kvalitativní výzkum, respektive případová studie, ve které se snažím postihnout specifika výuky anglického jazyka na základní škole praktické. Ke sběru dat jsem použila metodu zúčastněného pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů školy a žáků.

Metoda výzkumu

Kvalitativní výzkum je jedním ze dvou základních přístupů používaných ke zkoumání sociální a pedagogické reality. Dle Švaříčka (2007) je podstatou kvalitativního výzkumu sběr dat, který přináší maximální množství informací o široce definovaném jevu. Kvalitativní výsledky nelze vyjádřit statistickými údaji nebo jiným způsobem kvantifikace. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu nelze hypotézy a teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu zobecňovat. Základní metody sběru dat jsou pozorování, dotazování a analýza dokumentů. Při běžném zúčastněném pozorování se výzkumník aktivit účastní, aniž by je sám inicioval. Plné zúčastněné pozorování zapojuje výzkumníka do všech probíhajících procesů.

Cíl výzkumu

Pro pozorování jsem si zvolila šestou třídu základní školy praktické, kde jsem v průběhu školního roku 2007/2008 absolvovala 25 hodin pozorování. Na začátku výzkumu jsem si položila obecnou otázku, která zněla: Jak se žáci základní školy praktické učí angličtinu? První pozorování jsem uskutečnila 7. listopadu 2007. Během prvního měsíce pozorování, tedy čtyř vyučovacích hodin, jsem si začala více všimnout projevů žáků při výuce, přístupu učitele k jednotlivým žákům, struktury vyučovací hodiny a používaných výukových metod a materiálů. Obecně formulovanou otázku jsem proto rozdělila do dílčích otázek, které mi pomohly danou problematiku snadněji uchopit: Jaký je zdravotní stav žáků? Jaký vliv má postižení na schopnosti žáků učit se angličtinu? Jaké formy a metody práce učitel při výuce angličtiny používá?

Během prvního pololetí jsem se blíže seznámila s chodem školy a začala jsem navazovat kontakt s paní učitelkou i s žáky. Výzkum jsem zaměřila na celkové pozorování všech jevů, které se v hodině vyskytly. Zaznamenávala jsem sled aktivit, pedagogický přístup učitele i reakce žáků na podněty. Po seznámení s diagnózami žáků jsem začala sledovat vliv postižení na jednotlivé výukové jevy a postupy učitele, jak toto omezení eliminovat. Při hodinách jsem se zapojovala do výuky, pokud bylo třeba (pomoc žákovi se cvičením, zastoupení učitele), a odučila jsem jednu vyučovací hodinu.

Ve školním roce 2008/2009, ve druhém roce pozorování, mi byla nabídnuta možnost žáky vyučovat. Výzkum probíhá se stejnými žáky jako v minulém roce v rozsahu jedné vyučovací hodiny anglického jazyka týdně. Výzkum jsem tedy rozšířila o otázku: Jaký je pohled začínajícího učitele na řešení výukových situací?

5 Charakteristika výzkumného souboru

V této kapitole se zaměřím na stručný popis základní školy praktické, ve které můj výzkum probíhá. Hlavním tématem této kapitoly jsou kazuistiky pozorovaných žáků.

Výzkum probíhá se souhlasem ředitele základní školy praktické i zákonných zástupců žáků. Z důvodu ochrany osobních údajů žáků byla použita fiktivní jména. Pro zachování anonymity žáků také neuvádím jméno základní školy praktické, na které výzkum probíhal.

5.1 Základní škola praktická

S povolením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky má základní škola praktická celkem deset ročníků, tzv. přípravný ročník a první až devátý ročník. Základní vzdělávání žáků od školního roku 2007/2008 postupně přechází na vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu. Změna byla provedena v prvních ročnících prvního i druhého stupně, tedy v 1. a v 6. třídě. Na základě Rámcového vzdělávacího programu vypracovala základní škola praktická Školní vzdělávací program (ŠVP).

Třída, v níž pozorování probíhá, je vybavena jednomístnými nastavitelnými lavicemi, židle jsou zvoleny tak, aby vyhovovaly potřebám žáků (výškově nastavitelná školní židle, „klekačka“). Ve třídě je počítač, který lze využít pro pouštění audiovizuálních ukázek. Žáci mají na všechny předměty třídního učitele, pouze angličtinu vyučuje jiný pedagog.

Ve třídě jsou celkem čtyři žáci. V prvním roce pozorování, v šesté třídě, pracovali všichni žáci dle příslušného ŠVP a učivo jim bylo předkládáno hromadně v nepatrně rozdílné obtížnosti. V následujícím školním roce bylo rozhodnuto, že jeden žák bude šestou třídu opakovat. Žák třídu a své spolužáky neopouští, ale zůstává ve známém kolektivu. V praxi to znamená, že tři žáci jsou vzděláváni podle ŠVP pro sedmý ročník a jeden žák dle ŠVP ročníku šestého.

5.1.1 Školní vzdělávací program - kompetence, průřezová témata

Výuka anglického jazyka na základní škole praktické přispívá k rozvíjení řečových dovedností a je zaměřena zejména na seznámení s jeho zvukovou podobou. Žáci by si měli osvojit fonetickou podobu anglické abecedy, slovní zásobu běžných tematických okruhů, čtení a překlad jednoduchých frází a pojmů, základní gramatické struktury a měli by se naučit pracovat s cizojazyčným slovníkem.

Klíčové kompetence směřují k naplnění cíle výuky. Žáci se učí porozumět jednoduchému sdělení v anglickém jazyce, formulovat jednoduché myšlenky a pracovat ve skupině i v širším kolektivu. Dále se žáci učí samostatně pracovat s dvojjazyčným slovníkem, řešit jednoduché problémové situace v cizojazyčném prostředí, poznávat zvyky v anglicky mluvících zemích a porovnávat je se zvyky v České republice atd.

Obsah tematických okruhů průřezových témat je integrován do vzdělávacího obsahu učiva. Do předmětu anglický jazyk je začleněno průřezové téma Multikulturní výchova (MKV). Multikulturalita, tematický okruh MKV, je zařazen do šestého, do osmého a do devátého ročníku. V deváté třídě je do anglického jazyka integrováno i průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (EGS) prostřednictvím tematického okruhu Evropa a svět nás zajímá.

5.2 Kazuistiky žáků

Následující pasáž o rozsahu pěti stran obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále diplomové práce uloženém na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

6 Realizace výuky anglického jazyka

Všem činnostem ve vyučovací hodině jsou přizpůsobeny metody i organizace vyučování a výběr pomůcek. Z hlediska fází vyučování je možno hodinu rozdělit na části motivační, expoziční, fixační a hodnotící. S přihlédnutím k metodice výuky anglického jazyka lze popsat nácvik jednotlivých jazykových prostředků a řečových dovedností.

Při zaznamenávání výukových i mimovýukových situací ve třídě se snažím o objektivitu. O přesnou analýzu dat se pokouším i v případě, kdy žáky sama vyučuji.

6.1 Metody a formy výuky

V této podkapitole diplomové práce se nezabývám jen metodami a formami výuky, jak naznačuje název. Vzhledem k blízkosti a propojenosti jednotlivých pojmů pedagogických kategorií jsem v podkapitole zmínila i vyučovací prostředky, zejména popis učebnice a její využití. V poslední sekci jsou nastíněny pedagogické zásady, které jsou při výuce anglického jazyka uplatňovány.

6.1.1 Vyučovací metody

Výuka anglického jazyka je založena především na nápodobě a pamětném učení. Proto je ve vyučování využíván co možná největší počet názorných a konkrétních situací. Učitel pro podporu výuky využívá ukázky zrakové, sluchové a hmatové. Ukázky jsou obvykle doplněny vysvětlením potřebných jevů. Naopak je tomu u metody vyprávění, kdy je sdělovaný příběh žákům přiblížen prostřednictvím pomůcek (zejména vizuálních) a pomáhá jim utvořit si o tématu konkrétní představu. Didaktická hra zaujímá ve vyučování významné místo. Žáci si prostřednictvím hry osvojují a upevňují učivo a rozvíjejí komunikaci a spolupráci se spolužáky ve třídě. Zvládání reálných situací si žáci nacvičují hraním rolí. Při vyučování si zkoušejí běžné rozhovory, učí se nakupovat, požádat o pomoc, poděkovat atd. Práce s texty se využívá především pro opakování učiva, rozvoj čtenářských dovedností a psaní. Aby byl naplněn multisenzoriální přístup, učivo je žákům prezentováno zábavnou formou plnou her a pohybu.

Metody pro fixaci učiva jsou pro každou aktivitu obměňovány tak, aby bylo zapojováno co nejvíce smyslů.

Metody výuky anglického jazyka blíže specifikuji v podkapitolách Vyučovací hodina a Metodika výuky anglického jazyka.

6.1.2 Organizační formy

Ve vyučování převládá hromadná výuka. Žákům je předkládán stejný úkol, který je ale přizpůsoben jejich individuálním schopnostem. Vzhledem k malému počtu dětí ve třídě lze s žáky pracovat individuálně.

Výuka ve školním roce 2008/2009 musela být rozdělena na učivo šestého a sedmého ročníku. Roční plán šestého ročníku jsem upravila tak, aby tematicky kopíroval roční plán sedmého ročníku. S žáky tedy mohu většinu času vyučovací hodiny pracovat hromadně. Slovní zásoba i gramatika jsou přizpůsobeny požadavkům jednotlivých ročníků, individuálním potřebám a schopnostem žáků. Pouze v případě, kdy učivo sedmého ročníku významně přesahuje rámec učiva šesté třídy, je žákovi nebo ostatním žákům zadána samostatná práce.

Skupinová práce není při počtu čtyř žáků příliš efektivní. Vzhledem k jejich rozdílným možnostem a schopnostem se vždy jedná o heterogenní skupiny. Ve skupinách si žáci nejčastěji připravují rozhovor, který následně předvedou ostatním spolužákům a učiteli. Další možností skupinové práce je např. hra „Šibenice“¹⁴, kdy jsou žáci rozděleni do dvojic a hádají písmena neznámého slova. Ve dvojicích žáci musí spolupracovat, aby slovo uhodli dříve než skupina druhá.

V hodinách angličtiny je patrná vyšší úroveň znalostí Anny. Mezi spolužáky vyniká v osvojení učiva i v jeho snadnějším vybavování. Zatímco ostatní žáci pracují na úkolu přiměřeným tempem a při aktivitách čekají, až na ně přijde řada, Anna má tendenci řešení úlohy prozradit bez ohledu na to, že nebyla vyzvána. Při práci se snaží situaci ovládnout a musí být vedena ke spolupráci. Pokud Anna učivo zvládá a situace to dovoluje, může na chvíli zaujmout místo učitele. Zaměstnání Anny tímto způsobem ale nelze využívat pravidelně, aby se necítila nadřazená nad svými spolužáky a ještě více se nevyčlenila z kolektivu.

¹⁴ Viz Přílohy - Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka: Aktivita 2.

6.1.3 Vyučovací prostředky

Výuka angličtiny je podpořena používáním velkého množství materiálů – obrázky pro danou slovní zásobu („flashcards“), zmenšené obrázky, které lze použít pro procvičovací hry a tvorbu pexesa, textilní písmena, pracovní listy okopírované z učebnic nebo vytvořené pro individuální potřeby žáků, předměty, loutky atd.

V šesté třídě byla výuka angličtiny zaměřena převážně na rozvoj poslechu a mluvení. Vyučování se neopíralo o učebnici, činnosti vycházely z materiálů a pomůcek přinesených učitelem. Žáci měli k dispozici desky s fóliemi, do kterých si zakládali veškeré materiály. Tak si vytvořili svou učebnici a zároveň pracovní sešit. Žáci sedmého ročníku pracují s učebnicí angličtiny pro 1. stupeň základní školy (Angličtina 1, nakladatelství Tobiáš), která je doporučena i pro výuku dětí se specifickými poruchami učení. Učebnice také plní funkci pracovního sešitu a je doplněna o CD s nahrávkami písní, říkadel a poslechových cvičení. Jiří, který šestou třídu opakuje, má velký sešit bez linek, do kterého si zapisuje a kreslí probírané učivo a nalepuje veškeré materiály.

Učebnice využívaná v sedmém ročníku je rozdělena do deseti kapitol, které žáky každý měsíc seznamují s novým tématem a gramatikou. Každá kapitola obsahuje cvičení na rozvoj čtení i psaní, dialogy, říkanky a píseň vztahující se k tématu. První dvojstrana každé kapitoly je barevná a seznamuje žáky s tématem a novou slovní zásobou. Obrázky na dalších stranách učebnice jsou černobílé. Cvičení často doplňuje obrázek, který mohou rychlejší žáci vybarvovat, zatímco jejich spolužáci pracují. Učebnice obsahuje jednoduchá cvičení, která lze využít pro samostatnou práci nebo je zadat za domácí úkol, např. spojování obrázku se slovem nebo větou, vybarvování obrázků dle zadání. Další typy úloh jsou určeny k procvičování čtení a psaní. Bohužel na nácvik psaní a pravopisu je v učebnici zaměřeno příliš mnoho cvičení. Skoro v každé úloze je vyžadováno doplnění slov. I když je délka jednotlivých cvičení přiměřená, žákům se sníženými rozumovými schopnostmi, s obtížemi v jemné motorice a hyperaktivitou zabere vypracování úlohy mnoho času. Proto jsou z učebnice vybírána ta cvičení, která jsou žáci schopni vypracovat v přiměřeném čase. V opačném případě jsou úlohy zkráceny. Pracovní tempo žáků s učebnicí je ovlivněno i objemem učiva, které si mají osvojit. Cvičení, která vyžadují znalosti nad rámec ŠVP, jsou vynechána, aby nebyli žáci

přetěžování. Velká část vyučovací hodiny je věnována nácviku reálných situací a aktivitám pro zapamatování a oživení učiva. Ve výsledku je tedy učebnice používána spíše jako doprovodný materiál.

6.1.4 Didaktické zásady

Při výuce dětí s mentální retardací je dodržování didaktických zásad velmi důležité. Všeobecné zásady, jak je popsal např. Šimoník (2003), jsou platné i při výuce anglického jazyka. Žáci jsou schopni obsáhnout jen omezené množství informací. K osvojení učiva a dovedností potřebují více času a opakování. Nabyté vědomosti poměrně rychle zapomínají. Požadavky kladené na žáky musí být přizpůsobeny jejich individuálním potřebám, schopnostem i aktuálním možnostem.

Používání abstraktních pojmů a teoretické vysvětlení látky vyžadující dobrou představivost žáků se ve výuce téměř nevyskytují. Učivo je žákům předkládáno prostřednictvím přehledných situací s použitím rozličných pomůcek, aby si žáci mohli o probírané látce utvořit konkrétní představu. Žáci nejsou jen pasivními účastníky výuky, ale do veškerých činností se zapojují. Obměnami dialogů a hraním rolí si nacvičují zvládání běžných situací, které mohou využít při výletu do ciziny i v každodenním životě.

Zásadu orálního základu zdůrazňuje i samotný Školní vzdělávací program. Žáci jsou připravováni zejména na praktické využití jazyka v situacích, ve kterých se mohou ocitnout. V cizí zemi by se měli především dorozumět ústně. Grafickou podobu slov ale nelze zcela opomenout, žákům je pouze předkládána v menší míře a její znalost není striktně vyžadována. Anglický jazyk zaznívá v hodině co nejčastěji. Pro přehlednost situací, vysvětlení jevů a jako opora pro žáky je doplňován o jazyk mateřský. Pokud učitel řekne větu anglicky a žáci jí nerozumí, i když je podpořena obrázky, popř. jinými názornými pomůckami, pak ji přeloží. Při procvičování poté používá anglickou i českou variantu fráze, dokud není zřejmé, že žáci pochopili její význam, zapamatovali si ji a umějí ji použít. Poté učitel český překlad věty omezuje jen na důležité momenty ve vyučování (pokud frázi užívá v jiné situaci, žáci si opět nejsou jistí jejím významem atd.), až jej zcela přestane používat.

Žáci používají mateřštinu v hodině anglického jazyka velmi často. K českému jazyku se uchylují ve chvíli, kdy jejich aktivní slovní zásoba neposkytuje dostatek možností pro vyjádření myšlenky. Někdy žáci v hovoru sklouznou k češtině, i když anglická slovíčka a fráze znají a umějí je použít. V takovém případě jsou vyzváni, aby frázi zopakovali znovu, ale v anglickém jazyce.

6.2 Vyučovací hodina

Vyučovací hodina má nejčastěji charakter kombinované vyučovací hodiny. Obsahuje prvky motivační, expoziční, fixační i hodnotící. Velká pozornost je věnována metodám fixačním a motivačním.

6.2.1 Motivace

Motivace zaujímá ve vyučování důležité místo. Ačkoliv se žáci snadno pro aktivity nadchnou, střídání činností a výklad nové látky není pro udržení jejich pozornosti dostačující. Úvodní motivace je krátká a často se jedná o modelové předvedení aktivity, která bude následovat. Tato motivace je využívána především při expozici učiva prostřednictvím říkadel a písní. Motivační rozhovor lze využít před expozicí nového učiva, např. před seznámením žáků s básní „Snowman“¹⁵ se učitel žáků ptá, zda mají rádi zimu, sníh, sněhuláky apod. Rozhovor zpočátku probíhá v anglickém i v českém jazyce. Učitel klade žákům otázky anglicky a překládá je do češtiny, žáci odpovídají česky a učitel jejich odpovědi opakuje v anglickém jazyce. Žáci jsou neustále podněcováni, aby anglicky sdělovali všechny jevy, které znají (např. fráze „I like...“). Během rozhovoru se učitel snaží omezit češtinu a stále více používat angličtinu. Pokud se žáci v tématu orientují a vědí, nač se vyučující ptá, je český překlad nadbytečný.

Rozhovor lze využít i pro oživení úlohy či cvičení, kdy zájem žáků slábne. Zařazení otázek vztahujících se k tématu žáky vytrhne z mechanického opakování. Dalším způsobem, jak aktivitu oživit, je použití fantazijních prvků. Například při procvičování slovní zásoby tématického okruhu jídlo a gramatické struktury „I like...“, „I don't like...“, začal učitel skládat dvojice slov k sobě. Tím vznikaly skutečné i vymyšlené potraviny (např. „chocolate ice-cream“, „banana bread“, „carrot milk“ atd.), o nichž žáci museli rozhodnout, zda by jim chutnaly či nikoliv.

Pozitivní motivace v hodinách anglického jazyka významně převažuje nad motivací negativní. Samotný zájem učitele o aktivity žáky často dostatečně nadchne. V případech, kdy žáci chtějí jinou aktivitu, která není v plánu hodiny, je motivace k připravené činnosti obtížnější. Pak záleží na vyučujícím, zda vyžadovanou aktivitu

¹⁵ „Once there was a snowman, snowman, snowman. Once there was a snowman, tall, tall, tall. In the sun he melted, melted, melted. In the sun he melted, small, small, small.“

zahrne do výuky nebo zda ji vynechá (z důvodu časové náročnosti, aktivita nekorresponduje s výukovým záměrem hodiny atd.). Neplánovanou aktivitu učitel někdy zařadí na konec hodiny za předpokladu, že žáci splní připravené učivo dané hodiny. Motivace oblíbenou aktivitou je pro učitele náročná, protože se ocitá v pozici rozhodčího a musí určit, zda si žáci odměnu zaslouží.

Žáci se do aktivit zapojují rádi a pro činnosti se snadno nadchnou. Negativní motivace proto není při vyučování využívána často a týká se zejména Michala. Jeho nezájem o zpěv písní, pohybové aktivity i ostatní činnosti spojené s výukou angličtiny je někdy zřejmý. Učitel se tedy snaží přimět Michala k činnosti spíše gesty a mimikou obličejů než verbálním napomínáním nebo hrozbou. Pokud uspěje a Michal se aktivity zúčastní, následuje verbální nebo neverbální pochvala.

6.2.2 Expozice

Nové učivo je žákům předkládáno nejčastěji prostřednictvím písniček, básní, říkadél, her a pokynů TPR. Slovní zásoba je podpořena názornými ukázkami - reálnými předměty (např. vybavení třídy a školní pomůcky) a obrázky („flashcards“, fotografie, kresby na tabuli atd.). Slovíčka jsou členěna do tématických celků. Učitel žákům postupně ukazuje obrázky, předměty na obrázku pojmenuje a žáci slova opakuje. Pro snadnější zapamatování jsou slovíčka zakomponována do jednoduché melodie (abeceda¹⁶, barvy, ovoce a zelenina atd.) nebo říkadla spojeného s pohybem (např. přídavná jména¹⁷). Na druhou stranu může melodie žáky zmást, pokud je použita vícekrát. Např. základní barvy („red, orange, yellow, green, blue, purple“) byly představeny v písni, jejíž melodie byla použita i pro další barvy („grey, silver, black, white, pink, brown, gold“). Žáky zpočátku změna barev v melodii pletla. I když všechny barvy bezpečně poznávali, při zpěvu druhé verze písničky sklouzli k první, více zažitě verzi.

Nejprve byly žákům představovány pouze obrázky, později „flashcards“ s obrázkem i grafickou podobou slova. Žáci sedmého ročníku mají k dispozici učebnici, v níž je slovní zásoba vypsána. Žákům jsou slovíčka stále prezentována názornou metodou (obrázky), v dalších hodinách se seznamují s jejich tištěnou podobou a zkoušejí je přečíst a napsat.

¹⁶ Viz Přílohy – Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka: Aktivita 1.

¹⁷ „I am big, I am small. I am tall, I am short. I am happy, I am sad. I am good, I am bad.“

Předvedení vzorového rozhovoru lze podpořit loutkami nebo maňásky. Loutky ale nesmí odvádět pozornost od výukové situace, žáci by se měli zaměřit především na rozhovor a ne na vzhled loutek. Nové učivo bylo žákům představeno i pomocí pohádky kumulativního typu. Žáci se v pohádce brzy zorientovali a byli schopni části pohádky opakovat a následně pohádku zahrát. Stálým opakováním pohádky dochází k zapamatování důležitých frází.

Vysvětlování se užívá především při expozici gramatiky. Nový jev je žákům prezentován názornou metodou, po které následuje výklad učitele, s jehož pomocí si žáci utvoří představu o významu gramatické struktury a jejím použití. Vysvětlování učitel užívá i v případě, že žáci chybují, např. zpívají „Ten little Indians boys“ (sic). Někdy se žák sám zajímá o důvod použití určitého jevu (např. proč se u slovesa přidává „-s“, množné číslo podstatných jmen apod.). Tehdy vyučující podá krátký srozumitelný komentář.

6.2.3 Fixace

Procvičování učiva se vyskytuje v každé vyučovací hodině anglického jazyka. Nová látka je procvičována ihned po expozici a během školního roku se k ní učitel a žáci znovu vracejí. Koncem vyučovací hodiny opakování učiva nekončí, žáci učivo procvičují i doma prostřednictvím domácího úkolu.

Opakování slovní zásoby a gramatiky se provádí pomocí „flashcards“ doprovázené zpěvem písně a přednesem básně nebo říkadla, pokud byly při expozici učiva použity. Malé obrázky žáci skládají na lavici v pořadí podle diktátu učitele. Z obrázkové řady se následně jeden obrázek odstraní (žáci mají zavřené oči) a žáci chybějící obrázek hádají. Dále se využívají hry s TPR pokyny, při kterých žáci plní úkoly zadané učitelem, popř. spolužákem (např. „Simon says“), hraní scének a pohádek nebo předvádění reálných situací.

Pokud se žáci seznamují s grafickou podobou slov, daná slova vyhledávají a čtou na dalších stránkách učebnice nebo v pracovních listech. Dále spojují slova s příslušným obrázkem (hrají pexeso - obrázek na jedné kartě, napsané slovo na kartě druhé), doplňují vynechaná písmena do slov, skládají rozstříhaná slova do vět atd. Slovíčka a fráze dále zapisují do učebnice.

6.2.4 Hodnocení a klasifikace

Hodnocení žáků probíhá průběžně v každé vyučovací hodině. Žáky je nutné hodnotit komplexně vzhledem k jejich nevyrovnaným výkonům (Jiří učivo jednu chvíli ovládá, ale nezapomene si, když se činnost po chvíli opakuje; Michalova pozornost a jeho zájem o aktivity v průběhu hodiny kolísá). Učitel posuzuje míru osvojení učiva, způsob práce žáků, aktivitu i chování.

Během vyučování učitel používá nonverbální i verbální způsoby hodnocení. Pochvala a podpora vyjádřená mimikou a gesty napomáhají vytvářet pozitivní atmosféru, v níž se žáci cítí dobře. Kvantitativní hodnocení, tedy klasifikace, se využívá v případech, kdy je evidentní, že si žák učivo osvojil. Pokud je při procvičování učiva zřejmé, že žák učivo zvládl a jeho výkon si známku „zaslouží“, není důvod, proč čekat na „oficiální“ termín zkoušení. V hodnocení a klasifikaci převládá ústní forma zkoušení. Při zkoušení žáci zůstávají sedět na svém místě, aby nebyli zbytečně vystavováni stresové situaci. Učitel zkouší učivo, které bylo mnohokrát zopakováno a mělo by tedy být osvojené.

Písemné zkoušení je obtížnější z důvodu méně častého procvičování pravopisu. Výuka má převážně ústní charakter a písemná cvičení žákům především pomáhají látku upevnit. Při písemné práci se nejčastěji využívá barevný diktát, kdy žáci vybarvují obrázek dle pokynů učitele, nebo jsou zadávány kombinace barev, čísel a písmen abecedy. Taková forma zkoušení nečiní žákům potíže a učitel testuje praktickou znalost učiva a porozumění mluvené řeči. Pokud jsou žáci seznámeni s grafickou podobou slova, v písemné práci spojují slovo s obrázkem, slova opisují, pomíchanou skupinu slov třídí podle společných znaků (např. školní předměty – ovoce a zelenina), zapisují je dle pořadí, v němž si učivo osvojili, doplňují je do obrázku na správné místo. Pro oživení slovní zásoby, snadnější orientaci žáků v textu a pro pochopení úlohy, jsou před samotnou písemnou prací slova společně přečtena. Při hodnocení písemných prací je přihlédnuto ke schopnostem žáků. Pokud Michal slova napíše ve správném pořadí, není důvod mu snižovat známku za chyby v pravopisu kvůli dysortografickým obtížím.

6.3 Metodika výuky anglického jazyka

V hodinách anglického jazyka se objevuje pravidelné opakování některých aktivit. Struktura hodiny s ustálenými „rituály“ napomáhá žákům orientovat se ve vyučování. Výuka jazykových prostředků a řečových dovedností vychází z kontextu situací, které se v hodině anglického jazyka běžně vyskytují.

6.3.1 Zahájení a zakončení hodiny

Každá vyučovací hodina je zahájena básní „Good morning“¹⁸, která žáky upozorňuje na konec přestávky a zároveň jim pomáhá „přenést se“ myslí do hodiny cizího jazyka. Po uvítací básni následuje rozhovor, při němž vyučující pokládá žákům všeobecné otázky typu „What’s your name?“, „How are you?“ atd., na které navazuje píseň dle výběru žáků. V posledních dvou měsících žáci vyžadují píseň „The happy song“¹⁹ z důvodu nově přidaných slok, které si velmi oblíbili.

Takto zavedená struktura začátku hodiny žákům dodává pocit jistoty. Po několika vyučovacích hodinách se žáci spontánně zapojují do zahajovací fáze výuky. Vědí, že po uvítací básni budou následovat otázky, a sami je říkají, aniž by čekali na pokyn vyučujícího. Učitel se tedy stává spíše pozorovatelem aktivity, žáky povzbuzuje, aby si vzpomněli na všechny probrané otázky a určuje způsob, jakým se otázky zopakují. Otázky si žáci kladou navzájem a také na ně odpovídají, čímž procvičují a fixují zahájení běžného rozhovoru potřebného pro styk s lidmi v cizojazyčném prostředí.

Protože ve škole nezvoní, aktivity, zhodnocení hodiny a její zakončení nejsou náhle přerušeny. Hodinu učitel ukončí frází s přáním pěkného dne.²⁰ Zpočátku byla fráze pronášena v přesném znění pouze vyučujícím, následně učitel začal s vyřknutím posledních slov fráze vyčkávat, aby žáci měli čas daná slova doplnit. Tím jsou aktivně zapojeni a mohou si ověřit, zda frázi rozumí. Fráze je dále obměňována, aby se žáci setkali s různými formami rozloučení a v praktickém užívání jazyka nebyli zaskočeni.

¹⁸ „Good morning, good morning, good morning to you. Good morning, good morning, we are glad to see you.“

¹⁹ Viz Přílohy – Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka: Aktivita 3.

²⁰ „Have a nice day and see you next week on Wednesday.“

6.3.2 Délka aktivit

Forem a způsobů pro výklad učiva a jeho procvičování je nepřeberné množství. Důležité je, aby vyučování bylo pro žáky stále zajímavé. Proto by aktivita neměla být příliš dlouhá. Délku činnosti nelze, vzhledem k motorickým obtížím žáků a jejich sníženým rozumovým schopnostem, přesně odhadnout. Učitel intuitivně posuzuje, zda je aktivita ještě přínosná nebo se už mívá účinkem. Je nutné respektovat individuální možnosti a schopnosti žáků. Zatímco Anna zvládá přečíst celé cvičení a bezchybně do něj doplňuje požadovaný jev, Michal s Robertem potřebují pomoc jak při čtení textu, tak při jeho doplnění. Robert potřebuje na psaní více času z důvodu nedostatečně rozvinuté jemné motoriky, Michalovi činí obtíže bezchybný opis slov. Protože Jiří třídu opakuje, cvičení jsou přizpůsobena jeho potřebám (místo psaní slov kreslí obrázky, píše méně slov apod.).

Při plánování hodiny lze tedy jen odhadovat, jak dlouho budou jednotlivé aktivity trvat. I písně a říkadla mohou zabrat více času, než učitel předpokládal, pokud žáci chtějí zpívat více slok apod. Časový skluz nastává i v případě, kdy při procvičování látky učitel zjistí nedostatky ve znalostech žáků a musí učivo znovu vyložit. V situaci, kdy se žáci (především Anna, která některé činnosti zná z kroužku angličtiny, ale i ostatní žáci, pokud je cvičení zaujalo) do aktivit spontánně zapojují, vymýšlejí jejich variace a aktivita je stále efektivní, není nutné ji přerušovat jen z důvodu dodržení časového plánu.

6.3.3 Zadávání domácích úkolů

Jedním ze způsobů, jak zajistit, aby si žáci probíranou látku doma zopakovali, je zadat jim domácí úkol. Nejčastěji jsou zadávána méně náročná cvičení z učebnice, popř. z pracovního listu (vybarvování, spojování obrázku se slovem, opisování slov, obměňování vět apod.). Pokud je domácím úkolem procvičování pravopisu slov, žáci nejčastěji doplňují křížovku. Dle počtu políček si mohou zkontrolovat, zda slovo napsali správně. Vždy se jedná o slova, s jejichž grafickou podobou se žáci několikrát setkali a která se nacházejí na stejné stránce učebnice nebo pracovního listu.

Učitel žákům domácí úkol zadává v té části hodiny, v níž se aktivita provádí. Při vyučování mohou žáci procvičovat podobnou úlohu nebo s učitelem vypracují

jen část cvičení a zbytek dokončí doma. Tak se eliminuje případ, že by žáci úkolu nerozuměli. Protože ale píšou domácí úkoly o víkendu nebo den před angličtinou, kvůli několikanásobnému rozestupu mezi zadáním úkolu a jeho napsáním mohou žáci zapomenout, jak úkol vypracovat. Rodiče některých žáků angličtinu neovládají, nemohou tedy svým potomkům poradit. Proto jsou za domácí úkol zadávány pouze jednoduché a srozumitelné úlohy.

Zadávání domácího úkolu je zařazeno až po hlavním tématu vyučování, aby nedocházelo k významnému narušení časového plánu hodiny. Zadávat úkol až na konci výuky je nevýhodné především z důvodu dodržení řádného ukončení vyučovací hodiny. Po zapsání úkolu se žáci soustředí na přestávku a snaha učitele o upoutání jejich pozornosti je mnohdy marná. Proto je efektivnější po zadání a zapsání úkolu do úkolníčku zařadit ještě jednu zábavnou činnost (např. zazpívat krátkou píseň) a poté se rozloučit s žáky obvyklým způsobem.

6.3.4 Jazykové prostředky

▪ SLOVNÍ ZÁSoba A VÝSLOVNOST

Slovní zásoba je žákům předkládána v tematických celcích názornými metodami, nejčastěji prostřednictvím „flashcards“, písní, pohybových říkanek a skutečných předmětů. Učitel výukové situace podporuje i gesty, mimikou, dramatickým ztvárněním. Expozice slovní zásoby probíhá v angličtině a slovíčka nejsou překládána do češtiny. Proto jsou situace co nejvíce názorné a konkrétní. Při výuce slovní zásoby je využíván multisenzoriální přístup – žáci slovíčka čtou, dívají se na obrázek nebo předmět, vyslovují je, kreslí nebo vybarvují a ztvárňují pohybem atd.

Slovní zásoba by měla být s žáky neustále opakována, protože dochází k jejímu rychlému zapomínání. Při procvičování gramatických jevů jsou proto slovíčka obměňována. Vazba „I have“ je procvičována se slovíčky z tematického okruhu zvířat, následující hodinu jsou využity školní předměty atd.

Učitel hraje při osvojování správné výslovnosti významnou roli. I když jsou žákům z CD pouštěna cvičení namluvená roditeli mluvčími, největší část vyučovací hodiny poslouchají mluvu učitele. Pro posílení pocitu jistoty žáků a eliminování strachu z mluvení se učitel snaží vytvořit příjemnou a vřelou atmosféru,

v níž se žáci sobě navzájem za chybování nesmějí. Pokud žák slovíčko vysloví nesprávně, učitel jeho výslovnost opraví, ale chybu nezdůrazňuje.

Správnou výslovnost žáků může ovlivnit nedostatečně rozvinutá sluchová percepce a artikulační neobratnost. Pokud žák není schopen rozlišit zvukové podoby hlásek, pravděpodobně je nebude umět správně vyslovit. Při poslechu dokáže žák se sníženým sluchovým vnímáním zachytit jen omezené množství informací. Pokud je například učitelem vyzván k opakování slova, ve výslovnosti chybuje. Z fráze může zachytit a zopakovat jen její poslední část. Obtíže ve sluchové oblasti a problémy s artikulací mohou mít vliv na rozvoj slovní zásoby a znesnadňují komunikaci nejen v anglickém, ale i v mateřském jazyce. Cizí jazyk musí být proto rozvíjen po malých krůčcích s ohledem na individuální možnosti žáka. V takovém případě učitel slovíčko znovu vysloví, poté upozorní na správnou hlásku, kterou má žák vyslovit, a slovíčko zopakuje. Dále žák slovíčko vysloví společně s učitelem nebo s celou třídou. Není vhodné nutit žáka stále opakovat chybně vyslovené fráze. V případě nedostatků ve sluchové percepci je obtížné napravit nesprávnou výslovnost slov. Pokud žákovi činí obtíže rozlišovat některé hlásky, pravděpodobně nebude schopen je napodobit.

▪ GRAMATIKA

Anglický jazyk je na základních školách praktických vyučován na úrovni jednoduchých sdělení využitelných v každodenních situacích. Tomu je podřízena i výuka gramatiky. Školní vzdělávací program pro šestý ročník uvádí, že žák by měl rozumět frázím „I am ...“, „My name is ...“, „This is ...“, měl by umět poděkovat, poprosit a omluvit se, tvořit otázky a odpovídat na ně, např. „What’s your name?“, „How old are you?“, „What’s this?“, „Is it ...? Yes, it is.“, „What colour is ...?“. Ze slovesa „to have got“ by si měl žák osvojit pouze vazbu v první osobě čísla jednotného („I have got ...“), ze slovesa „to be“ pouze vazbu „I am ...“. Učivo sedmé třídy prohlubuje znalosti slovesa „to have got“ o časování třetí osoby („She has got ...“, „He has got ...“) a tvorbu otázky a krátkých odpovědí.

Vyvození gramatických jevů vychází z kontextu situací. Učitel žákům gramatickou strukturu představí na konkrétních příkladech prostřednictvím rozhovoru nebo vyprávění, a poté společně s žáky vyvozují její význam. Osvojení

základních gramatických pravidel je individuální záležitost a nelze určit, kolik času a opakování budou žáci potřebovat, než si je zapamatují. Pro zefektivnění výuky gramatiky se využívají vizuální pomůcky. Žáci na tabuli připevňují obrázky přídavného a podstatného jména („black cat“, „big ball“), čímž si opticky fixují správné pořadí slov, nebo do nedokončené věty doplňují jiná podstatná jména („I like ... – a carrot, an orange“) apod.

Žáci nejsou nuceni vymýšlet vlastní příklady, vzor je jim dán nebo volí jednu možnost z nabídky. Při procvičování učitel stále opakuje možnosti, které žáci mohou použít, nebo jim rozdává slovíčka v podobě obrázků, předmětů atd. Tím se eliminují časové prodlevy, kdy si žáci nemohou slovíčko vybavit. Žáci mohou jmenovat i jiná slovíčka, která nejsou obsažena v nápovědě, vzorová slova ale pro ně představují jistotu.

Při výuce gramatických vazeb, např. „It is ...“, se žáci nejprve naučí krátkou odpověď. Učitel vychází z expozice „flashcards“ nebo jiných názorných pomůcek. Žákům klade otázku, zda obrázek nebo jiná pomůcka znázorňuje určité slovo.²¹ Žáci odpovídají „yes“, „no“ a učitel opakuje celou frázi „Yes, it is.“; „No, it isn't.“. Když si žáci osvojí krátkou kladnou odpověď, procvičují celé kladné odpovědi na otázku učitele „What is it?“ – „It is a frog“.

Dle Rámcového i Školního vzdělávacího programu by žáci měli být seznámeni se slovesnou vazbou „to have got“. Protože učebnice využívaná v sedmé třídě uvádí sloveso pouze ve tvaru „to have“, rozhodla jsem se používat především možnost uvedenou v učebnici. Žáci byli seznámeni i s prvním tvarem slovesa, aby nebyli zaskočeni, kdyby jej někdo použil. Domnívám se ale, že užívání vazby „to have“ je vhodnější zejména při tvoření záporů a otázek i u dalších sloves. Pokud by se žáci naučili tvořit otázku a zápor od slovesné vazby „to have got“, u dalších sloves by se museli učit jiný způsob, který využívá pomocné sloveso „to do“. Používáním pomocného slovesa od samého počátku nedochází k matení žáků.

Používání členů v hodinách angličtiny je velmi ošidná záležitost. Zatímco učitel členy užívá velmi často, žáci je neužívají. Někdy nastává situace, že nerozumějí jinak známému slovu, pokud ho učitel vysloví se členem. Proto učitel

²¹ Obrázek žáby: „Is it a tiger?; Is it an apple?; Is it a dog?; Is it a frog?“

člen přidává zejména v případech, kdy po žácích slova nebo věty opakuje. Žáci postupně člen v často opakované frázi pochyť a začnou jej sami používat. Všeobecně ale učitel po žácích užívání členů nevyžaduje a při výuce se zaměřuje především na přesné určení jednotného nebo množného čísla a jeho správný tvar.

Základní gramatické jevy jsou žákům předkládány v podobě vzorů, které jsou často opakovány a obměňovány. Přesto nelze říci, že by je žáci měli zažité. Pokud učitel začne rozhovor odpovědí, po které následuje otázka, žáci se v problematice orientují a jsou schopni reagovat. Když ale učitel položí žákům otázku bez předchozí přípravy, není jisté, zda si žáci vybaví její význam a správně zareagují. Anna ve většině případech nemá se zodpovězením často opakovaných otázek potíže a umí je také sama tvořit. Chlapci potřebují čas, aby si utřídili význam otázky a často se zdá, že odpovědi spíše hádají.

6.3.5 Řečové dovednosti

▪ POSLECH

Poslech je v hodinách anglického jazyka rozvíjen prakticky neustále. Učitel dává žákům jednoduché pokyny v podobě TPR, ústní formou jim prezentuje nové učivo atd. Angličtina tedy zaznívá z učitelových úst, kdykoliv je to možné. Správná výslovnost rodilých mluvčích je žákům předkládána prostřednictvím poslechových cvičení z CD k učebnici. Žáci poslouchají slovíčka uvedená na začátku každé kapitoly, opakují je a poté vyhledávají jejich grafickou podobu. Slovíčka jsou namluvena v jiném pořadí než v jakém jsou natištěna v učebnici. Proto žáci s učitelem po poslechu daná slovíčka přečtou, aby se seznámili s jejich tištěnou podobou. Teprve pak slova vyhledávají podle slyšeného.

Věty, v nichž je nutné doplnit vynechané slovo, jsou využívány jako poslechová cvičení kombinovaná se čtením i psaním. Učitel s žáky zopakuje slovní zásobu a gramatiku, která se ve cvičení vyskytuje, poté pustí cvičení z CD nebo ho sám přečte. Žáci sledují text v učebnici a říkají, které slovo ve větě schází. Chybějící slovo do věty doplní a celou větu přečtou nahlas. Aktivita je velmi náročná na soustředění žáků, proto žáci doplní jen několik vět. Pokud úloha obsahuje slovní zásobu a gramatiku, kterou žáci využijí v běžných situacích, učitel se ke cvičení vrací v dalších hodinách.

Pro snadnější zachycení celých vět, nejčastěji rozhovorů, učitel žákům před poslechem připomene fráze a slovní zásobu vztahující se ke cvičení. Poslech je minimálně dvakrát zopakován, poté je žáky a učitelem rozebrán, při dalším poslechu žáci sledují text v učebnici. Poslechová cvičení jsou krátká, obsahují šest nebo sedm jednoduchých vět. Rozhovor je tématicky zaměřen a vyskytuje se v něm pouze jeden jev.²² Jednodušší verzí jsou poslechová cvičení, která obsahují pouze dvě věty – otázku a odpověď. Taková cvičení probíhají bez větší přípravy, protože se jedná o fráze, které žáci znají a měli by je bezpečně poznávat. Poslech tohoto typu je vlastně prověřováním, zda si žáci frázi nebo větnou strukturu osvojili.

Sluchová diferenciacie je procvičována pomocí skupiny jednoslabičných slov, která začínají nebo končí zvukově podobnými hláskami. Učitel říká anglická slova a žáci na slyšenou hlásku reagují smluveným signálem. Například při rozlišování „K a G“²³ žáci zvednou ruce, když uslyší „K“ a tlesknou, pokud uslyší „G“. Tato cvičení bývají pro žáky náročná. Nejprve si musí uvědomit, na jaké hlásky se mají zaměřit, dále nesmí zapomenout, jaký pohyb mají vykonat. Při procvičování sluchové diferenciacie lze využívat i neexistující slova (začarovaná, kouzelná). I když tento druh cvičení nevyžaduje zapamatování si významu slov, domnívám se, že je vhodnější, když se žáci setkají s reálnou slovní zásobou.

▪ MLUVENÍ

Ústní projev žáků je rozvíjen v běžných, pravidelně se opakujících situacích v hodinách anglického jazyka i při ztvárnění situací každodenního života. Stálým opakováním frází si žáci jejich vzory zapamatují a začnou je sami používat. Při hrách a činnostech využívajících pokyny TPR („Simon says“) žák často přebírá roli učitele a jednoduché instrukce uděluje spolužákům sám. Při procvičování gramatické struktury žáci do vzorové věty dosazují pouze jiná slovíčka. Přestože jde o pouhé obměňování téže věty, pro žáky bývá tato činnost náročná. Činí jim obtíže vybrat slovo, které by chtěli do věty dosadit. I když slovní zásoba daného tématu obsahuje

²² Týká-li se např. slovní zásoby „Food“, pak obsahuje kladnou větu, zápor, otázky a krátké odpovědi pouze např. gramatické struktury „I like“.

²³ („back, smog, desk, bag, big, book, log, sick“ atd.)

mnoho možností, nastávají případy, kdy si žáci neví rady. Proto jsou situace pro rozvoj mluvení založeny na konkrétních příkladech.

Snahou učitele je především podpořit žáky v souvislém spontánním projevu o jejich osobě. Orálnímu procvičování běžných frází (jmenuji se, bydlím, mám rád, nemám rád atd.) je věnován čas na začátku každé hodiny i v jejím průběhu. Žáci se učí reagovat na každodenní situace, odpovídají na otázky učitele a kladou si otázky navzájem. Pro souvislý projev o své osobě si žáci připravují šablonu - učitel napíše na tabuli otázky a žáci na ně postupně odpovídají. Žáci jsou podněcováni k užívání anglických frází a slov, kdykoliv je to možné a v co největší míře. Pokud je procvičována větná struktura (např. „I like“, „I don't like“; „I have“, „I don't have“) a žáci neznají slovíčko, které chtějí ve větě použít, mohou jej říci česky. Učitel jim dané slovíčko přeloží a žáci celou větu zopakují.

V případě, že žákovi činí potíže zapamatovat si celé fráze a reprodukovat je, může odpovídat jen několika slovy nebo jednoslovně. Větší důraz je kladen na porozumění otázce a správném reagování na ni než na délce odpovědi.

▪ ČTENÍ

Žáci si učivo osvojují především ústně. Čtení slov je náročné, protože mluvená podoba jazyka neodpovídá psané. Žáci jsou zvyklí číst slova tak, jak se píšou. Na to se ale v anglickém jazyce nemohou spolehnout a slova si musí zapamatovat jako celek. V šestém ročníku se žáci s grafickou podobou slov nejčastěji setkávali při expozici a fixaci slovní zásoby pomocí „flashcards“. Globální metoda čtení byla procvičována hraním pexesa (obrázek – slovo), přiřazováním slova k předmětům ve třídě, k obrázkům v pracovních listech apod. Žáci slova ve cvičení hromadně přečetli, poté samostatně úlohu vypracovali a při kontrole cvičení přečetli slova znovu. Příkladem takových cvičení je vybarvování čísel, písmen nebo obrázků podle zadání a vybírání ze skupiny slov to, které odpovídá obrázku.²⁴

V sedmém ročníku je čtení věnováno více pozornosti. Žáci se učí probraná slovíčka přečíst i bez podpory obrázků a seznamují se i s grafickou podobou celých vět. Pro čtení jsou zejména vybírána cvičení, která obsahují pouze jeden jev.²⁵ Žáci během čtení vybarvují obrázky a k nim přiřazují slovo nebo větu,

²⁴ Viz Přílohy – Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka: Aktivita 4.

²⁵ Např. „Number eight is blue.“, „Number five is orange.“; „I have a ball.“, „I have an apple.“.

čímž si potvrzují porozumění přečtenému. Při prvním čtení žáci text pouze sledují a poslouchají čtení učitele, popř. nahrávku z CD. Po takto předpřipraveném cvičení následuje hromadné čtení zároveň s učitelem nebo se žáci při čtení střídají.

Nácvik hlasitého čtení v sedmé třídě lze využít jako poslechové cvičení pro žáka šesté třídy. Žák ukazuje předměty nebo obrázky slov, která jeho spolužáci čtou. Pokud žák pracuje na stejném cvičení, nedochází k zaměření pozornosti na činnost ostatních spolužáků, jak tomu někdy bývá při jeho samostatné práci.

▪ PSANÍ

Psaní je využíváno především jako pomůcka pro zapamatování učiva a pro doplnění chybějících slov do cvičení zaměřeného na čtení nebo poslech. V šestém i v sedmém ročníku převládá doplňování slov opisem nad vlastní tvořivou činností. Pravopis je procvičován hravou formou. Žáci v dlouhé řadě písmen označují hranice slov, slova vyhledávají v křížovce (osmisměrka), skládají je z pomíchaných písmen. Dále doplňují ve slovech vynechaná písmena a ve větách slova.²⁶ Slova, která mají žáci doplnit nebo napsat, jsou většinou uvedena v samotném cvičení nebo na stejné stránce učebnice či pracovního listu. Pokud se slova na stránce učebnice nevyskytují, učitel je píše na tabuli, aby žáci měli před sebou předlohu.

Psaní není pro žáky snadné z důvodu poruchy pozornosti, motorických a dysgrafických obtíží. Pokud žák nedovede zaměřit pozornost na opsání slova nebo má potíže ve zrakovém vnímání, může docházet k záměně písmen ve slově nebo k jejich úplnému vynechání. Situaci ztěžuje i odlišná zvuková a grafická podoba jazyka, kdy si žák při psaní slov nemůže pomoci fonetickou výslovností, jak je tomu v mateřském jazyce. Kvalitu písma snižují obtíže v jemné motorice, psaní ovlivňuje i oslabená schopnost vybavit si tvary písmen. Pokud se žák soustředí na napsání jednotlivých písmen, uniká mu slovo jako celek a procvičování pravopisu vedoucí ke snadnějšímu zapamatování slov ztrácí význam.

Při psaní jsou rozdíly mezi jednotlivými žáky nejvíce patrné, proto je nutné obtížnost i délku cvičení přizpůsobit potřebám a schopnostem žáků. Anna se do psaní pustí dřív než učitel stihne žákům aktivitu vysvětlit, Robert s Michalem potřebují

²⁶ Viz Přílohy – Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka: Aktivita 5.

na opis slov dostatek času a častější dohled, Jiří cvičí pravopis na úrovni hledání hranic slov nebo skládání známého slova z pomíchaných písmen. Jiří slovíčka místo psaní maluje nebo mu učitel u obtížnějších slov pomáhá hláskováním, Michal je veden k pomalému tempu opisování a pečlivější kontrole napsaného, Robertovi je poskytnut čas na napsání slov. Protože Anna zvládá opis i psaní známých slov bez obtíží, vyplní celé cvičení, zatímco chlapci stihnou doplnit jen několik vět. Při samostatné práci není Anna v rychlosti omezována. Pokud je ale úloha spojena s hlasitým čtením, kdy každý z žáků přečte jednu větu a tím nadiktuje chybějící slovo ostatním, je Anna vedena k pomalejšímu tempu, k bedlivému sledování vět a k vyčkávání s odpovědí až na ni přijde řada.

6.4 Vlastní výuka

Pokud se člověk setká se stejným problémem několikrát, ale za jiných okolností, neubrání se srovnávání. Mé zkušenosti se týkají vyučování anglického jazyka žáků v běžné základní škole a v základní škole praktické.

Některé metody výuky se od sebe příliš neliší a lze je použít v obou typech škol. Učitel se snaží žákům zprostředkovat učivo názorně. Výuka vychází ze situací, které se ve třídě spontánně odehrávají, i ze situací uměle vytvořených, leč pro potřeby výuky plně funkčních. V základní škole, kde při výuce anglického jazyka bývá dvanáct i více žáků, převládá hromadná forma výuky doplňovaná o práci ve skupinách. Individuální přístup k žákům je téměř nemožný. Naproti tomu je v základní škole praktické individuální přístup k žákům nedílnou součástí výuky. Při sníženém počtu žáků ve třídě lze snadněji a přesněji postihnout jejich potřeby a tomu přizpůsobit jednotlivé aktivity výuky.

▪ Plánování výuky

Zpočátku pro mě bylo plánování výuky velmi obtížné nejen z hlediska skupiny vytvořené ze dvou ročníků, ale také vzhledem k rozdílné úrovni znalostí žáků. Nelehkým úkolem bylo vybrat a uspořádat jednotlivé aktivity tak, aby naplnily pedagogický záměr a cíl hodiny, dovolily mi pracovat s žáky většinu času hromadně a zároveň respektovaly jejich individuální potřeby. I když je hodina pečlivě naplánována, může se vyskytnout nepředvídaná situace, která celý časový plán naruší nebo ho zcela zničí. Přesnou dobu trvání aktivit a jejich plynulou návaznost nelze zaručit. Proto jsem pro hodiny angličtiny začala detailněji připravovat pouze sled aktivit směřující k té části hodiny, kdy se probírá nová látka nebo je třeba pro žáky připravit úlohy s rozdílnou obtížností. Pro případ, že by zbyl v hodině čas, mám připraveny aktivity na zopakování staršího učiva. Takové plánování hodiny mi pomáhá rozhodnout, kterou činnost mohu v časové tísně z plánu vyučovací hodiny vyřadit.

Různá úroveň vědomostí a dovedností žáků vyžaduje diferenciaci některých aktivit i během společné práce. Snažím se zaměstnat každého žáka tak, aby pracoval na úkolu odpovídajícím jeho schopnostem a zároveň byl podněcován k rozvoji svých jazykových dovedností. Protože jsou ve třídě žáci dvou ročníků, není možné

sjednotit úroveň jejich znalostí, jak tomu bývá v běžných základních školách. Protože u žáků se sníženými rozumovými schopnostmi kolísá psychická aktivita i pozornost, musím stále přizpůsobovat míru kladených nároků jejich aktuálním možnostem.

- Projekt a vyprávění pohádek

Při výuce se nespolehám jen na cvičení v učebnici, ale snažím se připravovat aktivity, které by žáky zaujaly a navíc jim poskytly zpětnou vazbu. Jednou z aktivit je práce na projektu, který by žákům mohl pomoci v zapamatování frází běžného rozhovoru. Ústně osvojené otázky a odpovědi rozhovoru jsou žákům předloženy v tištěné formě. Žáci se je učí číst a zapamatovat si jejich grafickou podobu. V odpovědi doplní informace o své osobě a vybarví je stejnou barvou. Všechny napsané otázky vybarví barvou odlišnou. Takto připravené otázky a odpovědi rozstříhají a jednotlivé odpovědi přiřazují k otázkám. Když dialogy umí přečíst a správně spojit, nalepí je na čtvrtku. S každou další naučenou otázkou se pracuje podobným způsobem. Tím vzniká přehled základních frází, které žáci umějí o sobě říci. V hodině anglického jazyka lze s tímto přehledem dále pracovat. Slouží jako pomůcka pro opakování a jako nápověda při nácviu souvislého projevu. Po zakrytí jedné části dialogů si žáci znovu ověřují, zda větám rozumí a dovedou chybějící frázi doplnit.

Učivo žákům předkládám i prostřednictvím pohádek. Pohádky kumulativního typu, ve kterých se jednoduché fráze stále opakují, žáky zaujmou a poskytují jim audiovizuální podporu. Pro prezentaci pohádky využívám papírové loutky a obrázky, aby si žáci mohli utvořit o ději konkrétní představu. Po předvedení pohádky s žáky o pohádce hovořím v mateřském jazyce, abych se ujistila, že pochopili, o čem pohádka byla. Poté si žáci rozdělí role a pohádku hrají se mnou. Já představuji vypravěče a pokud je to nutné napovídám žákům přímé řeči postav pohádky. Pomocí hraní rolí žáci opakují fráze, které si mají zapamatovat, a fixace učiva není nezáživnou činností. Aby pohádka byla při dalším opakování stále zajímavá, lze v ní použít jinou slovní zásobu nebo fráze. Milým překvapením pro mě bylo, když žáci začali česky komentovat děj pohádky. Jejich poznámky pro mě byly ujištěním, že se v příběhu neztrácejí a má interpretace pohádky je sdělná.

Úskalí vyprávění pohádek a příběhů spatřuji v nadšení žáků pro zcela jiné jevy, než zamýšlím. Namísto porozumění pohádce jako celku a upevnování potřebných frází se žáci mohou zaměřit na méně podstatný jev, např. na vzhled loutek. Některá část pohádky také může žáky zaujmout natolik, že se pak soustředí jen na ni a dalšímu vyprávění učitele už nevěnují pozornost. Náměty a inspiraci jak tyto nežádoucí jevy omezit, mi poskytla účast na semináři „Story Telling“ (vyprávění příběhu).

Další pohádky, které budu žákům vyprávět, přizpůsobím tak, aby se v nich neobjevilo příliš mnoho prudkých rychlých akcí. Takové pohádky totiž vedou žáky k přílišné aktivitě a odvádí jejich pozornost od děje a důležitých frází k pouhému sledování pohybu loutek. Myslím, že by žáci mohli být více vtaženi do celého děje, pokud bude znít v pozadí vyprávění pohádky uklidňující hudba a hlasem podtrhnu jednotlivé situace.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala výukou anglického jazyka na základní škole praktické. V teoretické části práce jsem stručně charakterizovala postižení, která nejvíce ovlivňují výuku žáků v hodinách anglického jazyka. Popsala jsem možné příčiny vzniku a projevy dětské mozkové obrny, mentální retardace a lehké mozkové dysfunkce. I když je diagnóza lehké mozkové dysfunkce podmíněna minimálně průměrnou inteligencí, některé její projevy jsou patrné i u žáků se sníženými rozumovými schopnostmi. U dětí s mentální retardací tedy může být diagnostikována vývojová vada řeči nebo ADHD, která zahrnuje poruchu pozornosti, impulzivitu a hyperaktivitu. Dále jsem se zabývala pedagogickými kategoriemi, které jsou při výuce nejčastěji využívány. Vyzdvihla jsem metody, formy a učební pomůcky, které se v hodinách anglického jazyka běžně užívají. Charakterizovala jsem kombinovanou vyučovací hodinu a její fáze s ohledem na doporučení vztahující se ke vzdělávání žáků s mentálním postižením. V poslední kapitole teoretické části jsem popsala vzdělávací obor Cizí jazyk dle RVP, metodiku výuky anglického jazyka a postupy, které lze využít při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části jsem stručně charakterizovala základní školu praktickou a jednotlivé žáky šesté, respektive sedmé třídy. Popis výuky anglického jazyka na základní škole praktické jsem se snažila doplnit o postřehy zaznamenané při zúčastněném pozorování.

Zdravotní postižení často znemožňují vzdělávání žáků na běžném typu základních škol. Kvůli sníženým rozumovým schopnostem si žáci osvojují znalosti a dovednosti pomalejším tempem a při velkém počtu opakování. Osvojené učivo ale poměrně rychle zapomínají. Myšlení žáků je založeno na konkrétních situacích, abstraktní pojmy a zobecňování jim může činit potíže. Vada řeči způsobuje artikulační neobratnost a ovlivňuje obsahovou stránku jazyka. Snížená sluchová percepce ztěžuje žákům porozumění mluvené řeči a může způsobit i nesprávnou výslovnost hlásek. Porucha koncentrace pozornosti způsobuje, že zájem žáků upoutá i sebemenší podnět a odvádí je od soustředění na hlavní činnost. Hyperaktivita se projevuje neklidem, který žáci nedokáží ovlivnit. Pokud se snaží projevy hyperaktivity omezit, soustředí se pouze svůj na klid, a tím nemohou věnovat výuce

dostatečnou pozornost. Kvůli impulzivitě žáci často v hodině mluví a vykřikují odpověď dříve, než jsou vyzváni. Obtíže v jemné motorice se projevují zhoršeným písemným projevem žáků. Psaní je pomalé a vyžaduje velké soustředění. Správné psaní slov ovlivňují i nedostatky ve zrakovém vnímání. Rychlá unavitelnost žáků má negativní vliv na jejich výkony.

Vzhledem k různým typům postižení a jejich projevům, které ovlivňují schopnosti a dovednosti žáků, je nutné dodržovat v hodinách anglického jazyka individuální přístup. Protože se žáci nedokáží soustředit delší dobu, je vhodné aktivity v hodinách častěji střídat. Výuka anglického jazyka je založena především na audio orální metodě podpořené množstvím názorných pomůcek, písní a říkadel doprovázených pohybem. Ve výuce je uplatňována metoda TPR a multisenzoriální přístup. Žáci se seznamují s jazykem prostřednictvím běžných i připravených situací. Vyučování vychází z požadavků běžné komunikace při setkávání s lidmi. Cílem výuky anglického jazyka je porozumění jednoduchým sdělením. Žák by měl být schopen tvořit jednoduché otázky a odpovědi, které bude moci využít v anglicky mluvících zemích. Tomu je přizpůsobena i slovní zásoba, která zahrnuje základní tematické okruhy jako domov, rodina, nakupování, představování, pozdravy, prosby, žádosti, poděkování, atd.

V počátku výzkumu jsem měla jen povrchní znalosti o problematice vzdělávání žáků s mentálním postižením. Ze seminářů speciální pedagogiky jsem byla vybavena pouze teoretickými znalostmi a realitu jsem si dovedla představit jen matně. Teprve studium odborné literatury o jednotlivých typech postižení a současné pozorování pedagogických přístupů učitele k žákům mi pomohlo utvořit si o úskalích vzdělávání žáků se speciálními výukovými potřebami komplexní představu. Literatury k danému tématu je nepřehledné množství a týkají se zejména jednotlivých typů postižení a metodiky anglického jazyka. Publikace o výuce anglického jazyka u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vztahují zejména ke specifickým poruchám učení. Protože se u dětí se sníženými rozumovými schopnostmi mohou projevit oslabení v oblasti sluchového i zrakového vnímání, vývojová vada řeči i syndrom ADHD, lze se doporučenými přístupy k žákům inspirovat.

Druhý rok mého výzkumu mi poskytl praktické zkušenosti s výukou žáků na základní škole praktické. Možnost žáky vyučovat pro mě byla velikým přínosem. Pouze v praxi si mohu ověřovat, zda jsou metody a formy zvolené pro jednotlivé aktivity plně funkční. Zprvu jsem věnovala mnoho času přemýšlení, jak učivo žákům zprostředkovat. Někdy jsem zvolila úlohu, která zcela nerespektovala aktuální potřeby žáků. Jejich spontánní reakce mi poskytly okamžitou zpětnou vazbu, na kterou jsem mohla přímo reagovat. Přizpůsobením činností jazykovým dovednostem žáků mohu omezit jejich chybovost a nezdar. Zažitý úspěch přináší radost a touhu k další činnosti. Postupem času a nabýváním zkušeností dovedu odhadnout individuální potřeby žáků přesněji a úlohy diferencuji tak, aby každý žák měl možnost být úspěšný.

Práce s žáky se sníženými rozumovými schopnostmi mě naučila nespěchat. Pokud žáci nemají učivo upevněné, nelze na něj nabalovat novou látku. Pokud učivo činí žákům potíže, snažím se vymyslet dostatek aktivit, které ho pomohou žákům procvičit a zafixovat. Pokud je to možné, učivo člením na jednodušší kroky, jejichž zapamatování by bylo pro žáky snazší. Prostřednictvím pozorování a vlastní výuky jsem si utvořila představu o vhodném sledu aktivit, kterými lze látku prezentovat, o důležitosti použití názorných pomůcek, jednoduchých pokynů a multisenzoriálního přístupu. Vždy se snažím, aby hodiny angličtiny měly zábavný charakter. Výuka založená především na poslechu a mluvení musí poskytovat dostatek příležitostí pro nácvik frází, které žáci budou moci v praxi využít. Písně a říkadla poskytují možnost odpočinku, žáky aktivizují a přitom pomáhají procvičovat učivo poutavou formou. Kladná odezva žáků a jejich spontánní zpěv písní i po vyučování je pro mě odměnou.

Problematika výuky anglického jazyka u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je téma široké a obávám se, že jsem mnoho otázek jen naznačila, i když by si zasloužily detailnější zpracování. V teoretické i v praktické části mé diplomové práce jsem se snažila postihnout všechna specifika výuky anglického jazyka. Otázkou pro mě zůstávají námitky některých lidí, že výuka angličtiny u dětí s postižením je ztrátou času, který by mohly věnovat důležitějším předmětům a dovednostem. Možná mají pravdu. Možná by se žáci základní školy praktické opravdu naučili matematiku, český jazyk nebo přírodní vědy o trochu lépe.

Proč jim ale odpírat možnost umět při výletu s rodiči do ciziny pozdravit a odpovědět na jednoduché otázky týkající se jejich osoby, požádat o pomoc nebo si koupit například zmrzlinu? Jednoduché písně a říkadla zas mohou učit své kamarády. Každý má právo zažít úspěch a hodiny angličtiny ho mohou poskytnout.

Summary

According to the Czech Statistical Office research, there are more than one million people with disabilities in the Czech Republic. The education requirement, especially the necessity of communication skills, has increased in society. The requirement is also taken into account in the education of the children with learning disabilities. Second language learning, mainly English, has become more important school subject nowadays. English is taught from the third class at primary schools and from the sixth class at special schools. During the studies at the Pedagogical Faculty, I found two main areas of interest – teaching English to primary school children and the basics of special pedagogy. I managed to connect these areas by means of writing my diploma thesis. The main aim of my diploma thesis, based on my own observations, is to ascertain how the children with disabilities are taught the English language. During the second year of my research I was asked to teach the same children I had been observed. That is why I extended my thesis to include my personal point of view to teaching situations.

My diploma thesis consists of two main parts. The theoretical part has helped me to get to know the influence of the disabilities on the education of the pupils, and how the use of the proper methods reduces learning difficulties. The practical part of my thesis supports the theoretical background by examples of the specific learning situations which I observed at the special school.

The first chapter of the theoretical part describes the disabilities causing the main learning difficulties, which I met at the special school. The next chapter is based on the description of the pedagogical categories such as methods, organization, and teaching aids which help the teacher make a good-quality lesson. The lesson is described with a view towards higher motivation, new skills exposition, fixation, and assessments. A special school and the Framework Education Programme are described in the third chapter. The last chapter is based on English as a school subject and it provides information about lesson structure, developing language skills, and advice for teaching children with learning difficulties.

The aim of the second part of my diploma thesis is to describe the features of the teaching I observed at the special school. In the first chapter I cursorily characterise the special school and the pupils. The next (and final) chapter deals

with the methods and organization which teacher uses while teaching children with disabilities.

As in the theoretical part, I have divided the lesson into motivation, exposition, fixation, and assessments. Then I focus on the methodology of teaching English employed to children with special educational needs.

Health problems may cause children's inability to study at common primary schools. Mental retardation is a disorder which is characterized by below-average cognitive functioning, which may be accompanied by delays in oral language development, deficits in memory skills, difficulty with social rules learning and with problem solving skills, etc. Cerebral palsy causes physical disability. The motor disorders may be the reason for disturbances of perception, cognition, communication, behaviour, etc. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a neurobehavioral developmental disorder, which is characterized by impulsivity, hyperactivity and inattention. All these disorders may have an effect on pupils learning which the teacher has to deal with.

Regarding to different types of disability and learning difficulties, it is necessary to pay attention to individual approach to the pupils. The whole methodology is mainly based on audio-oral methods. Learning process is supported by many kinds of visual aids, songs, rhymes, and Total Physical Response method. The multi-sensorial approach helps pupils in developing their knowledge and makes the learning more effective through standard lesson situations. Due to lack of long-term attention, it is important to change activities more often. Teaching pupils with learning difficulties must take into account their individual abilities and needs. Vocabulary and grammar is adjusted to the aim of English lessons which is covering of the common phrases and topics which pupils may use abroad in day by day situations.

Teaching children with disabilities has helped me improve my skills in lesson planning and adapting the activities to respect the abilities and the needs of each pupil. As a teacher, I have dealt with children at different levels of language skills and I have had to learn how to entertain pupils in a funny pleasant way. Teaching the children has been a good experience which will be very useful for my future pedagogical career.

Seznam použité literatury

Monografické publikace

- BILLOWS, L. F. *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*. Plzeň : Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1995. ISBN 80-7043-173-3.
- BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide: New Edition*. [s.l.] : Penguin English Guides, 2004. ISBN 0-585-44776-3.
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. a kol. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie: Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-247-5.
- HLADÍLEK, M. *Úvod do didaktiky*. České Budějovice : Pedagogická fakulta, 1979.
- HOLDEN, S. *Teaching children*. [s.l.] : Modern English Publications LTD, 1980. ISBN 0 906149 06 1.
- HRUŠKA, J. a kol. *Komplexní systém výchovně vzdělávací péče o děti a mladistvé s tělesným postižením*. Praha : Septima, 1995. ISBN 80-85801-47-7.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha : D & H, 2000.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno : Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3242-1.
- PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny: Metodická příručka*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-825-9.
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie: Didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7076-211-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Internetové zdroje

- BROWN, D. S., FORD, K. *Communication Strategies for All Classrooms: Focusing on English Language Learners and Students with Learning Disabilities* [online]. c2007 [cit. 31/10/2007]. <<http://www.ldonline.org/article/19260>>.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Výsledky výběrového šetření postižených osob za rok 2007* [online]. c2007, aktualizováno 12/6/2008 [cit. 20/4/2009]. <[http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/\\$File/330908j3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/$File/330908j3.pdf)>.
- ELLIS, G. *Teaching children with additional educational needs* c2003 [cit. 25/09/2008]. <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/additional_needs.shtml>.
- TYL, J. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce: 1. část* [online]. c2000, poslední revize 1999 - 2005 [cit. 12/11/2007]. <<http://www.rodina.cz/clanek532.htm>>.
- ŽIVNÝ, Boris. *DMO klinika NeuroCentra Praha* [online]. c2004 [cit. 07/08/2008]. <http://neurocentrum.cz/DMO_info.htm#DMO>.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. [cit. 07/08/2008]. <http://www.vuppraha.cz/soubory/MV-RVP-ZSS_kor-final.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 11/11/2008]. <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. [cit. 31/10/2008].

<<http://www.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf>>.

Slovníky a další literatura

LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století: Základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy, 30000 hesel*. Litvínov : Dialog, 2002. ISBN 80-85843-61-7.

KÁBRT, J., VALACH, V. *Stručný lékařský slovník: 3.vydání (opravené)*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1965.

KUČERA, R. & daughter. *ABZ.cz: Slovník cizích slov - on-line hledání* [online]. c2005-2006 [cit. 10/4/2009]. <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>>.

CHROBKOVÁ, D. *Angličtina 1: Učebnice angličtiny pro 1. stupeň ZŠ*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-088-1.

Making Music Fun: If you're Happy and You Know It [online]. c2009 [cit. 26/04/2009].

<http://www.makingmusicfun.net/pdf/sheet_music/if_youre_happy_leadsheet.pdf>.

PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny: obrazová příloha*. [S.l. : s.n., 1998?].

ŠKVOROVÁ, J., ŠKVOR, D. *Proč zlobím?: lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-407-1.

TŘESOHLAVÁ, Z. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha : Avicenum, 1974.

TYL, J., SEDLÁKOVÁ, V. *Psychoterapie-Tyl.cz: EEG biofeedback trénink na 1. LF*. Propsy : 1996 [cit. 19/03/2009]. <<http://www.psychoterapie-tyl.cz/clanky.php>>.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Přílohy

Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka	87
Aktivita 1: Abeceda	87
Aktivita 2: Šibenice	88
Aktivita 3: The happy song	89
Aktivita 4: Čtení	91
- vybarvování podle zadání	91
- vybírání ze skupiny slov	92
Aktivita 5: Psaní	93
- opis slov	93
- hranice slov	93
- doplňování vynechaných písmen	94
- doplňování slov ve větě	94
- skládání slov z pomíchaných písmen	95
- dopisování slova zadaného obrázkem	95
Pohádka: Hello, sun, wake up!	96
Práce žáků	97
Abeceda	97
Vybírání ze skupiny slov	99
Písemná práce Jiřího	100
Písemná práce Michala	101
Písemná práce Anny	102
Práce Roberta	103

Příklady aktivit v hodinách anglického jazyka

Aktivita 1: Abeceda

- Abeceda byla při expozici rozdělena na tři části (A-G, H-P, Q-Z), které byly žákům postupně představeny (každou hodinu jedna část).
- Učitel žákům ukazuje textilní písmena a zpívá píseň:
 - A, A – B, A – B – C (zazpívá třikrát a žáci se přidávají)
 - přidá písmenko D a všechna písmenka třikrát zazpívají
 - stejným způsobem přidá písmena E, F a G.
- Textilní písmena učitel rozdává žákům, aby si je „osahali“.
- Písmena ukazuje v libovolném pořadí a žáci se učí písmena poznávat a pojmenovat.
- Dále učitel žákům písmena opět rozdává a společně zpívají píseň. Kdo má dané písmeno, zvedá ho nad hlavu.
- Následuje poznávání textilních písmen po hmatu. Žák zavře oči a zkouší určit, jaké písmeno drží.
- Učitel žákům rozdává z natištěné písně abecedy první řádek (tedy písmena, která se naučili), žáci si jej nalepí na čtvrtku a založí do desek.

Takto jsou žákům představena všechna písmena abecedy.

Další náměty pro práci s abecedou:

- K písmenům abecedy žáci přiřazují obrázky, které daným písmenem začínají.
- Utvoří kruh, předávají si míček – kdo má míček, řekne písmeno a pošle míček dál.
- Pak hláskují své jméno.

Aktivita 2: Šibenice

Učitel vyznačí na tabuli počet písmen, které slovo obsahuje, a žáci se snaží slovo uhádnout s co nejmenším počtem chybných písmen. Uhodnutá písmena jsou zapisována na tabuli na místa, kde se ve slově nacházejí. Za každé chybně zvolené písmeno dostávají žáci trestný bod a učitel kreslí část šibenice. Pokud slovo žáci neuhádnou a učitel šibenici nakreslí celou, hra končí.

„Obrácená“ šibenice: Učitel může namísto šibenice nakreslit obrázek, jehož jednotlivé části při chybně zvoleném písmenu umazává. Pokud je obrázkem obličej či lidská postava, učitel se může žáků anglicky ptát, jakou část si přejí z obrázku vymazat. Tím si žáci zároveň procvičují okruh dané slovní zásoby a rozvíjejí řečové dovednosti.

Před aktivitou: - Zopakovat anglickou abecedu.

- Písmena abecedy napsat na tabuli.
- Na tabuli nakreslit obrázek, který slouží jako „šibenice“.

Abeceda napsaná na tabuli (a následně umazávána) pomáhá žákům volit pouze písmena, která ještě nebyla řečena. Tím se zkracuje čas aktivity, protože nedochází k neustálému opakování stejných písmen.

Vzhledem k povaze hry mohou být volena slova, s jejichž grafickou podobou se žáci setkali, i slova, která se dotýkají hlavní náplně hodiny nebo aktivity, kterou bude výuka pokračovat (název tématického celku, např. „food“, „Christmas“ atd.).

Pro rozvíjení spolupráce žáků (a také pro snížení časové náročnosti aktivity) lze žáky rozdělit do skupin.

Aktivita 3: The happy song

Před aktivitou učitel připomene žákům fráze rozhovoru:

„How are you today?“ – „I am fine, happy, sad ...“

- První sloku zpívá učitel, žáci se snaží postřehnout co nejvíce slov a porozumět obsahu písně. Když se žáci cítí dostatečně jistí, přidají se k učiteli.
- Když žáci umí první sloku, může učitel postupně přidávat další sloky...

Text písně:

if you're hap - py and you know it, clap your hands. If you're
hap - py and you know it, clap your hands. If you're
hap - py and you know it, then your face will sure - ly show it, If you're
hap - py and you know it clap your hands.

Zdroj: Making Music Fun 2009

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. Clap your hands | 4. Snap your fingers |
| 2. Stamp your feet | 5. Say OK |
| 3. Slap your legs | 6. Do all five |

S žáky lze vymýšlet i další pokyny – turn around, wave hello, touch your head, ...

Jednotlivé sloky písně jsou žákům představovány postupně, každou vyučovací hodinu další sloka. První hodinu žáci zpívají jednu sloku, další hodinu dvě atd. Pokud pro zpěv celé písně není v hodině dostatek prostoru, učitel nechá žáky vybrat jen jeden nebo dva pokyny, které si poté zazpívají.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají obtíže s artikulací nebo se zapamatováním delších větných celků, lze využít jednodušší verzi písně.

Pokyny užívané v písni jsou zařazovány i do her s TPR pokyny.

Jednodušší verze:

You are happy, happy, happy, clap your hands

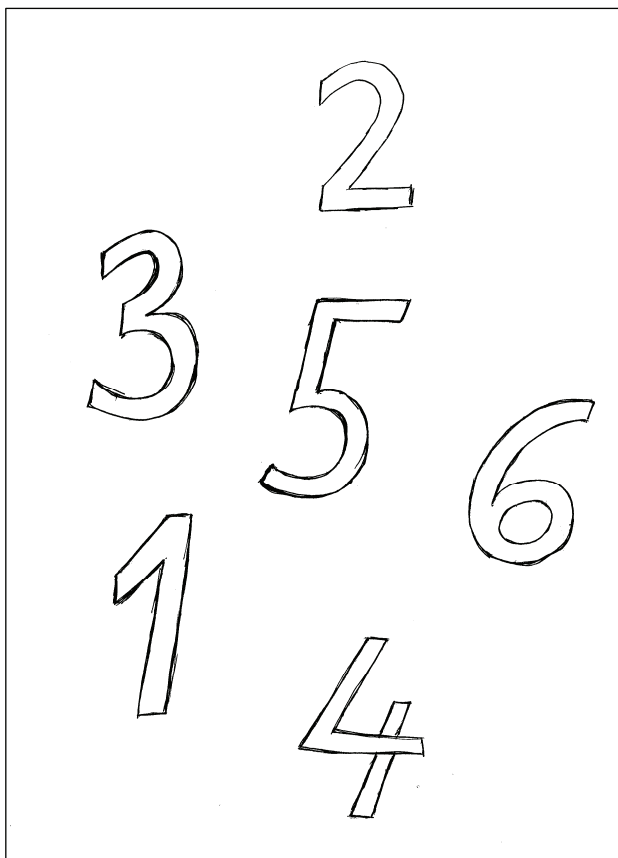
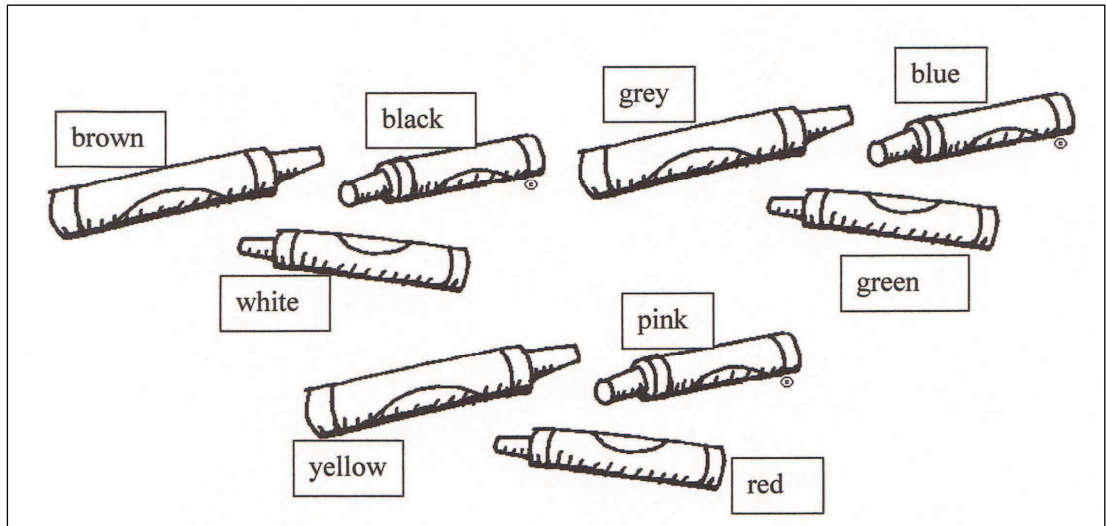
You are happy, happy, happy, clap your hands

You are happy, happy, happy, happy

You are happy, happy, happy, clap your hands

Aktivita 4: Čtení




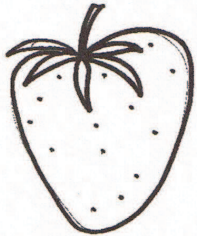






- vybarvování podle zadání



The number one is red.
The number two is black.
The number three is yellow.
The number four is green.
The number five is brown.
The number six is blue.

▪ vybírání ze skupiny slov

Podtrhni slovo, které je na obrázku:

 apple grapes	 plum pear	 lemon banana
 strawberry orange	 knees shoulders	
 eyes ears	 nose toes	 head mouth
 bear giraffe		 kangaroo parrot

Žákům se zhoršenou jemnou motorikou může činit obtíže slovo podtrhnout. Proto jsou vyzváni, aby správné slovo zakroužkovali, vybarvili apod.

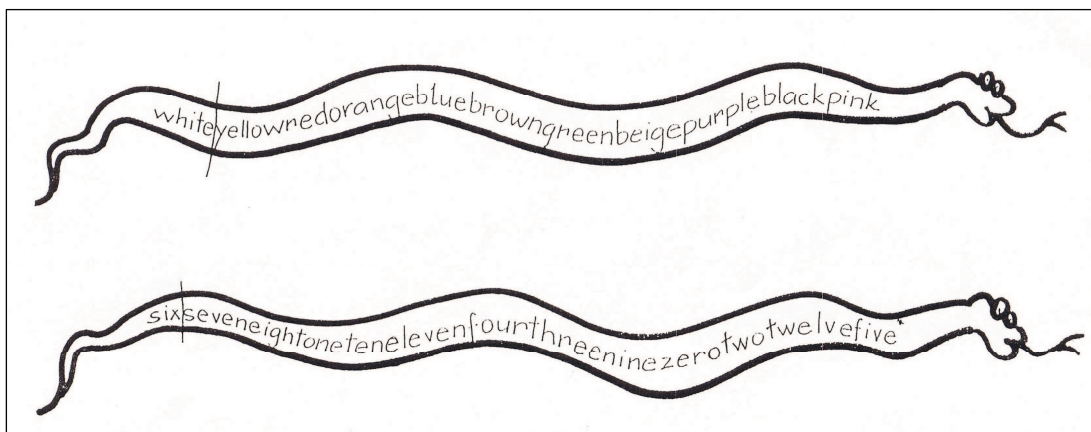
Aktivita 5: Psaní

▪ opis slov

Přečti a obtáhni:









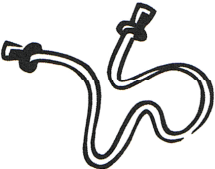

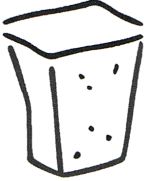

BIG	B I G	DARK	D A R K
SMALL	S M A L L	LIGHT	L I G H T
HAPPY	H A P P Y	LONG	L O N G
SAD	S A D	SHORT	S H O R T
OLD	O L D	EMPTY	E M P T Y
YOUNG	Y O U N G	FULL	F U L L

▪ hranice slov



Zdroj: Pechancová, Smrčková (1998)

▪ doplňování vynechaných písmen

 B _ _ _	 S _ _ _ L	 H _ P _ _	 S _ _ _
 O _ _ _	 Y _ U _ _	 D _ _ _ _	 L _ G _ _
 L _ _ _ _	 S _ _ _ _	 E _ P _ _	 F _ _ L

▪ doplňování slov ve větě

Doplň slova do vět:

This is a dog.


..... is a dog.

This a dog.

This is dog.

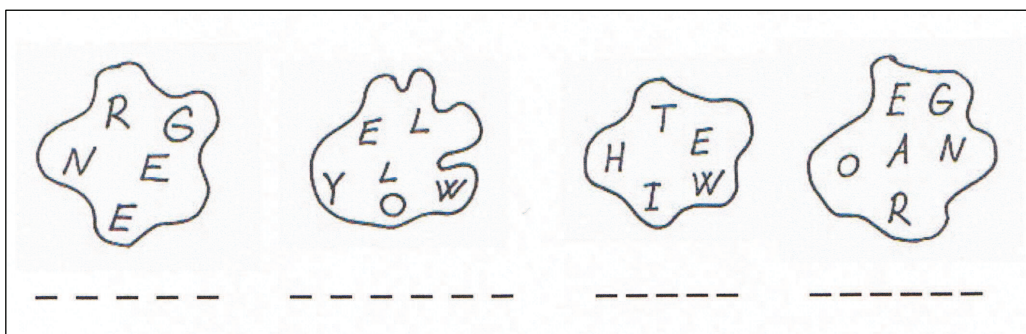
This is a

.....




▪ skládání slov z pomíchaných písmen


Vybarvi podle zadání a napiš pod obrázek:





▪ dopisování slova zadaného obrázkem


4. WRITE


a)  This is... *a pen* ..


b)  This is.....


c)  This is


d)  This is


e)  This is

f)  This is.....

g)  This is.....

h)  This is.....

i)  This is.....

j)  This is.....

Zdroj: učebnice Angličtina 1 (Tobiáš 2006)

Pohádka: Hello, sun, wake up!

Cíl: Porozumění příběhu.
Slovní zásoba – zvířata, počasí.
Gramatika – přítomný čas.

Pomůcky: Obrázky „počasí“ – slunce, mrak, vítr, déšť, sníh atd.
Obrázky, figurky nebo maňásci zvířat.

Popis aktivity: Učitel vypráví pohádku, žáci poslouchají a také se zapojují.
Před vypravováním je nutné žáky seznámit se slovní zásobou.

Variace: Zvířátka budí jiný přírodní jev („It is a hot day and animals want a cloud.”).

Jednoduchý styl pohádky a gesta pomáhají žákům v orientaci. Již u druhého zvířete se do pohádky zapojují.

- Pohádka byla napsána v minulém čase, ale protože je určena začátečníkům, rozhodla jsem se pro užití času přítomného.

Text:

It is a cloudy day, a cold cloudy day. Animals are sleeping in their beds.
And the sun is sleeping too.

Mr/Mrs (*animal A*) wakes up and says: “**It is a cold day, a cold cloudy day.**

I will wake the sun up.” And he shouts: “**Hello sun! Wake up!**”

But the sun is still sleeping.

Mr/Mrs (*animal B*) wakes up and says: “**It is a cold day, a cold cloudy day.**

I will wake the sun up.” And he stands next to Mr/Mrs (*animal A*) and they all shout: “**Hello sun! Wake up!**”

But the sun is still sleeping.

Mr/Mrs (*animal C*) wakes up and says: “**It is a cold day, a cold cloudy day.**

I will wake the sun up.” And he stands next to Mr/Mrs (*animal A*) and next to Mr/Mrs (*animal B*) and they all shout: “**Hello sun! Wake up!**”


And the sun wakes up, goes up to the sky and starts to shine.

It is a sunny day, a hot sunny day. And the animals are happy ...

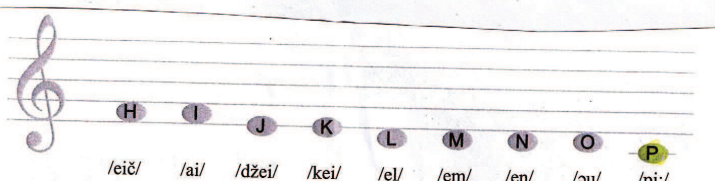
Práce žáků

▪ Abeceda

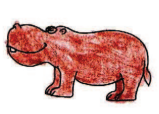






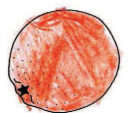

THE ALPHABET



A musical staff with a treble clef. Notes are placed on the lines and spaces, corresponding to the letters A through G. Below each note is its phonetic symbol: A (/ei/), B (/bi:/), C (/si:/), D (/di:/), E (/i:/), F (/ef/), G (/dži:/).




A musical staff with a treble clef. Notes are placed on the lines and spaces, corresponding to the letters H through P. Below each note is its phonetic symbol: H (/eič/), I (/ai/), J (/džei/), K (/kei/), L (/el/), M (/em/), N (/en/), O (/əu/), P (/pi:/).

hippo 	Indian 	jacket 
key 	leg 	mouse 
nose 	orange 	pen 


Q R S T U V W

/kju:/ /a:/ /es/ /ti:/ /ju:/ /vi:/ /dablju:/

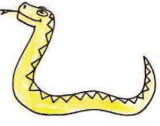
queen




rabbit




snake




table




umbrella



video




window




X Y Z

/eks/ /wai/ /zed/


box



yes



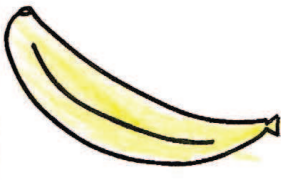









zip



▪ Vybírání ze skupiny slov

Podtrhni slovo, které odpovídá obrázku:

 <p>apple grapes</p>	 <p>plum pear</p>	 <p>lemon banana</p>
 <p>strawberry orange</p>	 <p>knees shoulders</p>	
 <p>eyes ears</p>	 <p>nose toes</p>	 <p>head mouth</p>
 <p>bear giraffe</p>	 <p>kangaroo parrot</p>	

▪ Písemná práce Michala

Odpověz:

What's your name?









My name is _____.

Přiřaď správně číslovky:

One	_____	5
Six	_____	2
Three	_____	1
Five	_____	3
Two	_____	4
Four	_____	6

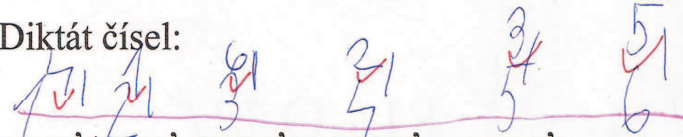
(Handwritten blue lines connect the words to the numbers: One to 2, Six to 5, Three to 1, Five to 3, Two to 4, Four to 6. Red double slashes are placed on the lines for Six, Three, Two, and Four.)

Diktát barev:

1. 	2. 	3. 
4. 	5. 	6. 
7. 	8. _____	9. 

(Handwritten red checkmarks are present under 1, 4, 5, 8, and 9. Red X marks are present over 2, 3, 6, and 7.)

Diktát čísel:



_____, _____, _____, _____, _____, _____

Seřaď jednotlivá slova podle písničky:

Head, knees, shoulders, toes, mouth, nose, eyes, ears

HEAD, SHOULDERS, KNEES, TOES, EYES, MOUTH, EARS, NOSE

▪ Písemná práce Anny

Odpověz:

What's your name?

My name is _____.

Přiřaď správně číslovky:

One	5
Six	2
Three	1
Five	3
Two	4
Four	6

Diktát barev:

1. 	2. 	3. 
4. 	5. 	6. 
7. 	8. _____	9. _____

Diktát čísel:

4, 1, 6, 2, 3, 5

Seřaď jednotlivá slova podle písničky:

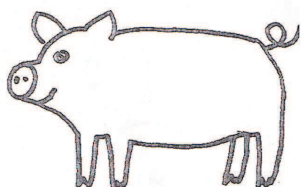
Head, knees, shoulders, toes, mouth, nose, eyes, ears

head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose

▪ Práce Roberta

OPAKUJEME

①. Jakou mají barvu?



PINK



WHITE

②. Obtáhni barevně.

- 1 yellow
- 2 green
- 3 red
- 4 blue
- 5 black
- 6 brown
- 7 orange
- 8 grey *šedá*
- 9 white
- 10 pink
- 11 violet
- 12 purple

