

**JIHOČESKÁ UNIVERSITA V ČESKÝCH  
BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

**VÝUKA ANGLIČTINY PRO LIDI S PSYCHICKÝMI  
PORUCHAMI**

**TEACHING ENGLISH TO MENTALLY ILL PEOPLE**

Diplomová práce

Vypracovala: Andrea Einramhofová, 5. ročník AJ-NJ/ZŠ  
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Betáková, M.A., PhD.

České Budějovice 2010

## PROHLÁŠENÍ

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

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

15. března 2010

Andrea Einramhofová

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Lucii Betákové, M.A., PhD. za odborné vedení a pomoc při zpracování diplomové práce. Dále děkuji ředitelce centra Domino Mgr. Šťastné za možnost realizace výuky angličtiny v tomto centru.

Andrea Einramhofová

## **ANNOTACE**

Moje diplomová práce se věnuje výuce anglického jazyka pro lidi s duševním onemocněním.

V teoretické části se věnuji popisu termínů jako handicap, integrace a inkluze. Dále zde popisuji projekt VIVACE a centrum Domino. Věnuji se i jednotlivým diagnózám klientů Domina. V dalších kapitolách teoretické části se věnuji vhodným didaktickým metodám a zásadám ve vzdělávání handicapovaných a popisuji motivaci k učení.

V praktické části popisuji detailně hodiny angličtiny s vařením, které proběhly v centru Domino, a hodnotím jejich průběh. Cílem je popsat vhodné didaktické metody a zásady pro výuku cizího jazyka u handicapovaných lidí.

## **ABSTRACT**

My Diploma Thesis deals with teaching English language to people with mental diseases.

The theoretical part deals with the description of the terms such as handicap, integration and inclusion. Further I describe the project VIVACE and the Domino Centre. I describe the individual diagnoses of the Domino clients. In the next chapters I handle the appropriate teaching methods and principles in teaching handicapped people and I describe the motivation for learning.

The practical part deals in detail with English lessons involving cooking which took place in the Domino Centre and I evaluate them. The aim is to describe the appropriate teaching methods and principles in the teaching of handicapped people.

## Obsah

<b>1. ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>10</b>
2.1. INTEGRACE A INKLUZE HANDICAPOVANÝCH OBČANŮ	10
2.1.1. Pojem handicap	10
2.1.2. Pojem integrace	10
2.1.3. Pojem inkluze	11
2.2. VIVACE, PROJEKT V PROGRAMU LINGUA 1 SOCRATES	12
2.3. CENTRUM DOMINO	15
2.4. DIAGNÓZY KLIENTŮ DOMINA	16
2.4.1. Deprese	16
2.4.2. Schizofrenie	17
2.4.3. Specifické poruchy osobnosti	17
2.4.4. Poruchy vyvolané stresem	18
2.5. VZDĚLÁVÁNÍ ZNEVÝHODNĚNÝCH SKUPIN OBYVATEL	18
2.6. DIDAKTICKÉ METODY A ZÁSADY	19
2.6.1. Didaktické cíle	20
2.6.2. Pedagogické zásady	20
2.6.3. Modely vyučování	22
2.6.4. Atmosféra během vyučování	23
2.6.5. Efektivní učební postupy	23
2.6.6. Metoda TPR	24
2.7. MOTIVACE UČENÍ	26
2.7.1. Vnitřní a vnější motivace	27
2.7.2. Motivace podle zisku	27
2.7.3. Habituální a aktuální motivace	28
2.7.4. Integrační a instrumentální motivace	28
2.7.5. Posílení motivace	29
2.7.6. Rušivé faktory motivace	29

<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>31</b>
3.1. ROZHOVOR S ŘEDITELKOU DOMINA	31
3.2. ÚČASTNÍCI HODIN	33
3.3. UČEBNÍ POSTUPY A MODELY	33
3.4. PRVNÍ HODINA	34
3.4.1. Příprava první hodiny	35
3.4.2. Průběh první hodiny	36
3.4.3. Pracovní list	41
3.4.4. Hodnocení první hodiny	43
3.5. DRUHÁ HODINA	44
3.5.1. Příprava druhé hodiny	45
3.5.2. Průběh druhé hodiny	46
3.5.3. Pracovní listy	51
3.5.4. Hodnocení druhé hodiny	54
3.6. TŘETÍ HODINA	55
3.6.1. Příprava třetí hodiny	55
3.6.2. Průběh třetí hodiny	57
3.6.3. Pracovní list	63
3.6.4. Hodnocení třetí hodiny	65
3.7. CELKOVÉ ZHONOCENÍ	65
3.8. NÁSLEDNÝ KONTAKT S KLIENTY DOMINA	68
3.9. KONFERENCE V LEICESTERU	68
<b>4. ZÁVĚR</b>	<b>70</b>
<b>5. SUMMARY</b>	<b>71</b>
<b>6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>73</b>

# 1. ÚVOD

Naše současná společnost se otevírá ostatním národům a novým technologiím. Lidé navštěvují nové země, kde mohou i pracovat nebo studovat. Poznávají při tom jiné kultury, zvyky i odlišnou mentalitu cizích národů. Díky novým technologiím a především internetu se propojil celý svět. Zejména mladí lidé se cítí být Evropany a komunikují bez zábran s cizinci jakékoliv národnosti, pohlaví, náboženského vyznání či sexuální orientace. Dnešní svět přestává segregovat i handicapované a nemocné lidi. Lidé s jakýmkoli postižením už nejsou zavřeni v ústavech, ale žijí a pracují s intaktní společností. Všechna práce ještě nebyla zdaleka udělána, stále jsme na půl cesty. Především mladá generace vnímá lidi s handicapem jako rovnocenné partnery. Starší generace se ještě nenaučila žít vedle těchto lidí, nebyli na to po většinu jejich života zvyklí a tak se neumí k handicapovaným lidem chovat a přirozeně s nimi komunikovat. Handicapovaným a nemocným lidem patří bezesporu rovnocenné místo ve společnosti, ať už se jedná o běžné životní situace, pracovní příležitosti a samozřejmě i vzdělání.

Handicapovaní lidé se čím dál více zapojují do běžného života, chodí do společnosti, baví se, jezdí na dovolenou, pracují nebo studují. Mnoho dětí, které by dříve musely navštěvovat zvláštní (dnes speciální) školu, je integrováno mezi své vrstevníky do běžných škol. Učitelům však chybí mnohdy potřebné vědomosti, jak s takovými dětmi jednat a vzdělávat je. Právě zde je jeden z důvodů, proč jsem si vybrala toto téma pro svou diplomovou práci. Učitelé by měli být připraveni na tento trend ve společnosti, tj. být schopni vyučovat integrované děti s různým typem postižení či nemoci. Dalším mým důvodem bylo přání zkusit vyučovat takovou skupinu lidí, kterou na běžné škole nepotkám. Dále pak vyzkoušet si vyučovat jazyk ve spojení s další aktivitou (učení s vařením).

Moje diplomová práce je zaměřena na výuku angličtiny lidí s duševními nemocemi. Tito lidé nejsou fyzicky odlišní od intaktní společnosti, přesto vyžadují specifické přístupy ve výuce. Praktická část diplomové práce se uskutečnila v centru pro duševně nemocné Domino v Českých Budějovicích. Výuka probíhala pod záštitou VIVACE, což



je projekt v rámci programu Lingua 1 Socrates. Lekce angličtiny probíhaly spolu s vařením podle anglických receptů.

V úvodu teoretické části této práce se budu věnovat pojmům handicap, integrace a inkluze, přiblížím hlavní záměry projektu VIVACE a představím centrum DOMINO, kde proběhly hodiny angličtiny s vařením. V dalším oddíle popíši diagnózy klientů, kteří se výuky zúčastnili. Dále se budu věnovat vhodným didaktickým metodám ve vyučování duševně nemocných lidí. V praktické části detailně popíši hodiny, které jsem v Domina odučila a zhodnotím je. Součástí praktické části bude i rozhovor s ředitelkou Domina Mgr. Šťastnou. Závěr praktické části bude patřit konferenci Language World, která proběhla v dubnu 2009 v anglickém Leicesteru, a které jsem se zúčastnila.

Cílem je prezentovat vhodné didaktické metody pro lidi s duševním onemocněním a popsat průběh hodin, kde tyto metody byly aplikovány.

## **2. TEORETICKÁ ČÁST**

### **2.1. INTEGRACE A INKLUZE HANDICAPOVANÝCH OBČANŮ**

V této kapitole se budu věnovat definicím jednotlivých pojmů, jak jsem je našla v odborné literatuře.

#### **2.1.1. Pojem handicap**

Pojem handicap definují Tomická a Švingalová (2002: 7) takto: „Handicap v nejširším slovo smyslu znamená znevýhodnění.“ Průcha, Walterová a Mareš (1994 in Tomická, Švingalová 2002:7) popisují tento pojem následovně: „Handicap je záporný důsledek defektu na činnost postiženého jedince, znevýhodnění. Zasahuje jednak kvalitu a kvantitu činnosti samotné, jednak sociální postavení a vztahy. Jde o ztrátu nebo omezení příležitostí účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní.“ Novosad (2002 in Tomická, Švingalová 2002:7) zastává tuto definici: „Handicap vzniká až jako následek absentujících či nedostatečných sociálně-kompenzačních opatření.“

#### **2.1.2. Pojem integrace**

Slowík (2007: 31) definuje pojem integrace takto: „Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka. Sociální integrace je proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin, které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky. Handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí. Patří sem školská, pracovní a společenské (komunikativní) integrace.“ Jesenský (1995 in Slowík 2007: 31) definuje toto slovo následovně: „Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“. Tomická a Švingalová (2002: 8) definují tento pojem ve své knize takto: „Integrace je plné začlenění postiženého jedince do společnosti, do přirozeného

sociálního prostředí, v co největší míře. Opakem integrace je segregace.“ Švarcová (2000: 12) se zamýšlí nad tímto termínem takto: „Zřejmě bude ještě nějaký čas trvat, než převažující část společnosti pochopí, že je běžné, nejen u nás, ale po celém světě, že určitá část populace bývá odlišná od společenského průměru, ať už mimořádným nadáním nebo různými formami postižení. I s odlišnými jedinci se kulturní společnost musí naučit komunikovat a žít. Tento trend se často označuje pojmem integrace. Integrace lidí s postižením mezi ostatní občany nepředstavuje soubor konkrétních opatření. Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, která je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života.“

Vítková (2004: 17) rozděluje integraci na různé formy:

- fyzická neboli lokální integrace představuje pouhou existenci handicapovaných a intaktních osob na stejném místě,
- funkční integrace je taková integrace, na které se obě dvě tyto skupiny podílí,
- sociální integrace nám říká, že všichni lidé patří do stejné skupiny,
- společenská integrace představuje skutečnou účast na běžném, kulturním, pracovním a společenském životě.

Vítková dále tvrdí: „Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šanci vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená brát i dávat na obou stranách.“

### **2.1.3. Pojem inkluze**

Slowík (2007: 32) definuje tento pojem následovně: „Vývoj v přístupu k začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy. Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“

Brandl (2006 in Slowík 2007: 32) zastává tento názor: „Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech.“

Pojmem inkluze se zabírají i Tomická a Švingalová (2002: 14): „Jedná se o pojem z anglo-amerického pojetí integrace. Předpokládá jednotnou diferencovanou školu pro všechny. Jde na rozdíl od integrace o přizpůsobení školy potřebám všech dětí, o to naučit se vzdělávat společně, žít společně. Vzhledem k dlouhodobé segregační tradici je to úkol náročný.“

## **2.2. VIVACE, PROJEKT V PROGRAMU LINGUA 1 SOCRATES**

V této kapitole představím projekt VIVACE. Z internetových stránek [www.vivaceproject.co.uk](http://www.vivaceproject.co.uk) jsem se dozvěděla následující informace o projektu, do kterého jsem se posléze aktivně zapojila. Vivace, neboli Voices for Inclusion, Voices for Access in Language Learning and Cultural Education je projekt v rámci programu Lingua 1 Socrates pro roky 2006-2009, jehož cílem je přinést výuku cizích jazyků znevýhodněným skupinám obyvatel. Jihočeská univerzita je jedním z partnerů tohoto projektu. Koordinátorem projektu je univerzita Nottingham Trent University, Velká Británie. Dalšími partnery jsou univerzita Castilla de la Mancha, Španělsko a dále nestátní, neziskové organizace, které pracují v oblasti vzdělávání a sociální práce - Slovinský institut pro vzdělávání dospělých, FICE Rakousko, EuroEd Foundation Rumunsko a Libra Books Maďarsko.

Cílem projektu VIVACE je zlepšení sebedůvěry a sebeúcty znevýhodněných občanů, zlepšení sociálních a komunikativních dovedností a rozšíření povědomí, že cizí jazyk se může učit každý a každý může z výuky profitovat. Projekt přináší příležitosti učit se cizímu jazyku marginálním skupinám obyvatel. V rámci projektu se cizímu jazyku učilo mnoho různých skupin. Někteří studenti neměli nikdy možnost se cizímu jazyku učit nebo toho museli zanechat, protože nebyly dostatečně zohledněny jejich potřeby. Jiní se začali učit ve škole, ale necítili se dost sebejistí, aby pokračovali. Dnešní poměry se změnily, z tohoto důvodu potřebují studenti nový přístup, který zohlední jejich potřeby.

Projekt je pokračovatelem úspěšného projektu ALLEGRO, který zvýšil povědomí mezi organizacemi, které pracují a starají se o znevýhodněné skupiny obyvatel, o prospěšnosti výuky cizích jazyků pro jejich klienty, kteří se učili cizí jazyk inovativním přístupem. Výsledky projektu ukazují, že studenti z výuky profitovali. Získali sebedůvěru a rozšířil se jim obzor za hranice jejich dosavadního světa.

Z výuky neprofitovali jen studenti, ale také učitelé, kteří získali inspiraci na učení nových skupin obyvatel novým způsobem. Nejpodstatnějším přínosem bylo poznání organizací, že cizí jazyk se může učit každý.

Studenti, kteří se v rámci projektu učili cizímu jazyku, měli jedno společné. Patřili k znevýhodněným skupinám obyvatel. Jednalo se o studenty s psychickými nemocemi, vizuálními defekty, což je mohlo na dlouhou dobu dostat do stavu nezaměstnaných a způsobit snížení sebedůvěry. Jiní studenti pocházeli z komunit, kde se nikdo cizímu jazyku neučí, někteří účastníci trpěli poruchami učení a i v mateřském jazyce měli problém číst a psát. Někteří pocházeli ze slabého nebo špatného sociálního a rodinného zázemí, které je vedlo mnohdy až i k spáchání zločinu. Projekt VIVACE pracoval se všemi těmito skupinami.

Projekt vychází z přesvědčení, že každý Evropan má právo učit se cizímu jazyku, který mu otevírá obzory a umožňuje mu poznávat jiné kultury, i když jde o velmi omezenou znalost jazyka. Zažitou normou je, že cizí jazyky se učí lidé vzdělaní a úspěšní, naopak v ekonomicky a sociálně znevýhodněných skupinách lidí není obvykle cizí jazyk chápán jako důležitý. Vyloučení některých skupin obyvatel z jazykové výuky je může znevýhodnit nejen na trhu práce, ale neumožní jim užívat výhod vzdělání, nemají možnost stát se skutečnými Evropany. Cíle nemusí být vysoké. I schopnost v cizím jazyce pozdravit a představit se přináší především postiženému člověku novou identitu.

Pod patronací Pedagogické fakulty Jihočeské university proběhly již tři dílčí projekty. První se konal v roce 2007 v centru Arpida, druhý v roce 2008 v centru Domino a třetí v roce 2009 ve stacionáři Empatie. Všechna centra se nacházejí v Českých Budějovicích a na projektech pracovaly pod vedením členů katedry studentky anglistiky.

Dílčí projekt VIVACE, který se uskutečnil v centru Domino, proběhl za odborné asistence vedoucí katedry L. Betákové a za pomoci studentek katedry anglistiky, jmenovitě Petry Novákové, Elišky Mikešové a Evy Kovářové. Všem děkuji za jejich čas a ochotu při spolupodílení se na dílčím projektu v centru Domino. K našim důvodům, proč se zapojit do projektu, patřila příležitost navázat kontakt s organizací, která se věnuje lidem se znevýhodněním, a udělat si konkrétní obrázek, co to znevýhodnění v reálné podobě je. Dále se nám líbila možnost vyučovat v jiném než

školním prostředí. To mělo pozitivně ovlivnit samotné klienty, jelikož se ve známém prostředí snáze orientovali a lépe cítili. Přenést výuku ze školních lavic přímo do organizací, které pracují s marginálními skupinami obyvatel, je jedním z cílů samotného projektu. V neposlední řadě byl zde i přežitek, že cizímu jazyku se mohou učit pouze zdraví lidé, tento mýtus jsme se pokusily nabourat.

Hlavní myšlenkou při práci na dílčím projektu v Domínu bylo přinést výuku angličtiny přímo mezi psychicky nemocné lidi a ukázat, že anglický jazyk se mohou učit nejen intaktní občané, ale i handicapovaní. Na základě první návštěvy centra, kde jsem si s L. Betákovou prohlédla jejich prostory a promluvila s ředitelkou centra, jsme se rozhodly spojit výuku angličtiny s vařením. Podle ředitelky centra je velmi těžké motivovat klienty. Dozvěděli jsme se, že klienti rádi vaří, jednou týdně probíhá den vaření. Nabídli jsme klientům Domina spojit den vaření s výukou angličtiny. Dílčí projekt, který se zrealizoval v Domínu, byl vzhledem k finančním možnostem krátkodobý. Uskutečnily se tři lekce, všechny byly spojené s vařením. Z projektu Vivace byly hrazeny potraviny, které byly při vaření použity. Studentky, které se na přípravě a realizaci hodin podílely, dostaly honorář.

Stanovily jsme si jednoduché cíle, které byly pro klienty Domina přiměřené. Ty můžu rozdělit do tří kategorií. První je jazykový cíl: naučit se několik frází (např. Can I have sth, please?) a nových slovíček. Druhou kategorií je vaření: uvařit jídlo, které je běžné pro anglo-americkou kuchyni. Třetí kategorií je kulturní cíl: uvařit jídla podle anglo-amerických receptů, podat základní informace o Londýně a vánočních zvycích ve Velké Británii s poslechem anglických koled.

Důvodem pro spojení výuky angličtiny a vaření bylo zapojení co nejvíce smyslů při samotném procesu učení. Tyto zásady vycházejí z Komenského a jsou prověřeny léty praxe. Na Komenského odkazují téměř všechny didaktické publikace, např. Pipeková (2006: 19): „V dílech Jana Amose Komenského lze zaznamenat značný pokrok v názorech, neboť si plně uvědomoval individuální rozdíly mezi dětmi. Tyto rozdíly mají značný vliv na stupeň jejich vychovatelnosti, jak uvádí v Didaktice velké. Smysl vzdělání je zaměřen k životu, k životní praxi. Komenský: ‘Je třeba, aby se všem lidem dostalo vzdělání.’ Stanovil, že v každém člověku jsou jisté možnosti,

které by se měly zachytit a dále rozvíjet. Základním didaktickým zákonem Komenského, který důsledně uplatňoval v celé své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Jako první prosazuje v pedagogice důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti. Z jeho základních didaktických principů je hlavní princip názornosti, tj. požadavek opírat se při vyučování co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost. Toto považoval za zlaté pravidlo vyučování. I jeho princip přiměřenosti znamenal požadavek respektovat při výuce věkové a individuální zvláštnosti žáků. Vysoce zdůrazňuje princip systematičnosti, tj. návaznosti informací nejen v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezioborově.“

### **2.3. CENTRUM DOMINO**

Z brožury Městské charity České Budějovice (2008) jsem se o centru Domino dozvěděla následující informace. Domino je denní centrum pro lidi s psychickým onemocněním. Těmto lidem nabízí oporu, pomáhá jim rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti, uplatnit se na trhu práce a integrovat se do běžné společnosti. Jejich klienti mohou využívat socioterapeutický klub (výlety do přírody, práce na PC, plavecký výcvik, výuka cizího jazyka,...) nebo zájmové dílny (výtvarný ateliér, animační a divadelní dílna). Jak mě informovala ředitelka centra, jejich klienti jsou kvůli své nemoci v částečném nebo plném invalidním důchodu. Klienti jsou zde vedeni k samostatnosti, zodpovědnosti a povzbuzováni k hledání pracovního místa či brigády. Tito lidé nemají dle ředitelky centra díky sociálním dávkám zájem si práci hledat.

Matoušek (1998 in Šiška 2005: 49) se zamýšlí nad pojmem práce a důležitosti pracovat i pro znevýhodněné lidi. „Práce poskytuje ekonomickou nezávislost a vyšší životní standard a pozitivně ovlivňuje sebeurčení člověka. Status být zaměstnán u člověka s postižením pozitivně ovlivňuje postoje společnosti k postiženým. Pracovní místo v integrovaném prostředí je prostředkem pro vytváření a rozvíjení nových sociálních interakcí.“ Matoušek (1998 in Šiška 2005: 51-55) dále uvádí, že na trhu práce jsou znevýhodněni zejména handicapovaní. Dále říká: „Navzdory zavádění nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti a pracovního poradenství, ztratili občané

s postižením šanci na otevřeném trhu práce. K řešení faktické diskriminace lidí s postižením v oblasti zaměstnávání se uplatňují rozmanité strategie podpory zaměstnanosti a antidiskriminační zákony. Mezinárodní zkušenost rovněž ukazuje, že pozitivní dopad kvót je stejně jako u nás zanedbatelný. Mladí lidé s postižením zůstávají závislí na sociálních dávkách, které jsou často vyšší než minimální mzda, v lepším případě na kombinaci sociálních dávek s částečným zaměstnáním. To vede k situaci, která je dnes nazývána sociální pastí.“

Centrum Domino si uvědomuje důležitost vzdělání a nabízí svým klientům různé kurzy. Matoušek (1998 in Šiška 2005: 46) popisuje ekonomické a společenské změny po roce 1989. „Ty zásadním způsobem ovlivnily obsah všech kategorií vzdělávání dospělých včetně profesní přípravy. Zatímco v dřívějších desetiletích byla profesní příprava chápána jako příprava lidí na výkon určitých povolání, v současné době zesílil trend dalšího vzdělávání jedinců dočasně nebo úplně vyloučených z trhu práce. Vzdělávání marginálních skupin se tak přestává orientovat výhradně na požadavky trhu práce, ale objevuje se požadavek na jejich uplatnění v životě obce, v boji proti sociálnímu vyloučení a posilování sociální koheze. Neomezuje se jen na vzdělávání profesní, ale obsahuje stále se rozšiřující složku vzdělávání občanského.“

## **2.4. DIAGNÓZY KLIENTŮ DOMINA**

V této části se budu věnovat popisu jednotlivých duševních nemocí klientů denního centra Domino. Diagnózy klientů jsem se dozvěděla během rozhovoru s ředitelkou Domina Mgr. Šťastnou. Přepis rozhovoru uvedu v praktické části. Ráda bych zde uvedla, že Mgr. Šťastná neporušila diskrétnost svých klientů tím, že mi prozradila jejich osobní diagnózu. Mgr. Šťastná mi sdělila názvy nemocí aniž by zmínila jméno jakéhokoliv klienta. Klienti, kteří se zúčastnili výuky angličtiny s vařením, trpí těmito nemocemi: depresí, schizofrenií, specifickými poruchami osobnosti a poruchami vyvolanými stresem. Mnozí jejich klienti trpí více psychickými nemocí najednou a mnozí mají snížený intelekt.

### **2.4.1. Deprese**

Češková (2001 in Raboch, Zvolský 2001: 259) uvádí tuto definici: „Deprese je



častá psychická porucha, která je spojena s dlouhodobým trváním epizody, vysokou chronicitou, častými relapsy a rekurencí, psychosociálním a tělesným narušením a vysokou suicidalitou.“

Češková (2001 in Raboch, Zvolský 2001: 263) dále uvádí procentuelní výskyt nemoci v populaci: „Prevalence [Klimeš (1998: 602) „Prevalence je počet případů v určitém období v dané populaci na 1 000 osob.“] kolísá, celoživotní prevalence se udává až 17%, podle některých autorů až 20%. U žen je častější (poměr k mužům 2:1). Deprese je spojena se zvýšenou mortalitou, 15% nemocných umírá sebevraždou.“

#### **2.4.2. Schizofrenie**

Libiger (2001 in Raboch, Zvolský 2001: 227) popisuje takto definici a hlavní příznaky: Schizofrenie je závažné duševní onemocnění, které významně narušuje schopnost nemocného srozumitelně se chovat, jednat a uplatnit se v životě. Je to psychotické onemocnění. Psychóza významně naruší vztah člověka se skutečností a dochází při ní ke změnám osobnosti. Jedná se o vleklé onemocnění se sklonem k chronicitě. Postihuje pracovní schopnost člověka, a tak snižuje jeho společenské uplatnění. Hlavními příznaky schizofrenie jsou ve většině případů nápadné psychopatologické změny, především poruchy myšlení, jako jsou bludy, nebo rozvolnění souvislosti myšlenek, poruchy vnímání, např. halucinace, a poruchy jednání, které se stává podivným a nepochopitelným.“

Libiger (2001 in Raboch, Zvolský 2001: 241) dále popisuje četnost a závažnost onemocnění: „Jedná se o onemocnění poměrně časté. Celoživotní prevalence je v průměru asi 1%. Celosvětově patří mezi 10 nejzávažnějších zdrojů pracovní neschopnosti způsobené traumatem nebo nemocí. Zvyšuje i mortalitu nemocných, v důsledku suicidií. Začíná většinou mezi 15 a 35 lety. Postihuje stejně často muže i ženy.“

#### **2.4.3. Specifické poruchy osobnosti**

Pavlovský (2001 in Raboch, Zvolský 2001: 329) definuje toto onemocnění takto: „Pojem Specifické poruchy osobnosti označuje trvalou povahovou odchylku od normy, její počátky lze zpravidla vystopovat již v dětství a

definitivní podoby nabývá v období dospělosti. Mezi příčinami specifických poruch osobnosti lze uvést vlivy dědičné a vlivy psychosociální (převážně výchovné), z nichž ty první jednoznačně převažují.“

Autor dále uvádí četnost výskytu tohoto onemocnění (2001: 334): „Zjistit prevalenci je prakticky nemožné, neboť ne každý vyhledá psychiatrickou péči. Velmi hrubé odhady uvádějí, že jí trpí asi 10% populace.“

#### **2.4.4. Poruchy vyvolané stresem**

Smolík (1996) řadí mezi tyto poruchy:

- Úzkostné poruchy (str. 246-247)

„Úzkost je nepřiměřený emoční stav, jehož příčinu není možné přesněji definovat. Často je doprovázena vegetativními příznaky, které mohou vést po delší době k únavě nebo vyčerpání.“

Obecné znaky a příznaky úzkosti jsou: pocit ohrožení, obtíže s koncentrací, nadměrná bdělost, snížené libido, „pocit knedlíku k krku“, „chvění v ústech“. Mezi somatické příznaky patří: třes, cukání, rozechvělost, bolesti v zádech a hlavy, napětí ve svalech, zkrácení dechu, unavitelnost, úleková reaktivita, vegetativní hyperaktivita (rudnutí, blednutí, pocení, studené ruce, průjem, sucho v ústech, časté močení) či obtíže s polykáním.

- Posttraumatické stresové poruchy (str. 271)

„Jde o opožděnou nebo protahovanou odpověď na stresovou událost. Typickými projevy jsou epizody opakovaného znovuprožívání traumatu v podobě živých vzpomínek, snů nebo nočních můr, při kterých se znovu vynořují dosud živé pocity.“

Četnost výskytu uvádí autor (1996: 274): „Prevalence v celkové populaci je uváděna mezi 0,5% a 1%. Běžně jsou s příznaky poruchy spojeny úzkost a deprese, poměrně časté jsou sebevražedné myšlenky.“

## **2.5. VZDĚLÁVÁNÍ ZNEVÝHODNĚNÝCH SKUPIN OBYVATEL**

Vzděláváním lidí s handicapem se zabývá speciální pedagogika. Vašek (1995 in Renotierová, Ludvíková 2003: 13) popisuje, čím se tato disciplína zabývá: „Speciální pedagogika je vědním oborem v soustavě pedagogických věd, který je zaměřen na

teorii a praxi výchovy, vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psychosociálního defektu, poruchy nebo omezení či jejich kombinace.“ Kysučan, Kuja (1996 in Renotiérová, Ludvíková 2003: 13) stanovuje cíle speciální pedagogiky. „Ty vycházejí z principu humanismu, tj. z uznání hodnoty a svébytnosti každého člověka, tedy i toho, který se nějakým způsobem odlišuje od tzv. průměrné normy. Tyto cíle jsou následující:

1. cíl humanitární – vyjadřuje právo postižených na zajištění co nejúplnějšího rozvoje a respektování jejich osobnosti,
2. cíl výchovný – je realizací práva postižených osob na takové vzdělání, které zajistí jejich optimální rozvoj,
3. cíl ekonomický – je uplatnění práva postižených jedinců na odpovídající pracovní zařazení, které jim v co nejvyšší míře umožní uplatnit jejich schopnosti a dovednosti.“

Renotiérová, Ludvíková (2003: 14) popisují cíle speciální pedagogiky takto: „Cílem speciální pedagogiky v praxi je vychovávat, vyučovat a vzdělávat jedince se speciálními potřebami tak, aby se nejen vnitřně vyrovnali se svým postižením (poruchou, omezením, narušením, defektem, znevýhodněním), ale aby se přes všechna individuální omezení dokázali včlenit do pracovního procesu a do globální společnosti. Pro dosažení těchto cílů je nezbytné důsledně uplatňovat individuální přístup, přičemž nároky je třeba přizpůsobovat možnostem a schopnostem každého jedince.“

## **2.6. DIDAKTICKÉ METODY A ZÁSADY**

V následující kapitole popisují didaktické metody a zásady při práci s handicapovanými občany. Odborná literatura nabízí pouze malé množství informací, které jsou určeny vzdělávání dospělých lidí s psychickými nemocemi. Pracovala jsem tedy s publikacemi, které se věnují také vzdělávání dětí s psychickými nemocemi, vzdělávání lehce mentálně retardovaných a vzdělávání dětí se specifickými vývojovými poruchami. Dále jsem čerpala z knih, které se věnují vzdělávání dospělých. Nyní bych ráda uvedla, proč jsem čerpala z těchto publikací:

- příručky, které se věnují vzdělávání pro děti, nabízí hravé náměty, které jsou obohaceny i ve výuce pro dospělé,
- centrum Domino navštěvují lidé, kteří vedle psychických nemocí trpí i lehkou mentální retardací,
- klienti Domina trpí i různými specifickými poruchami učení, které se projeví, když četli, psali nebo se měli delší dobu soustředit na konkrétní činnost.

V praktické části následně popíši, jaké metody a zásady mohly být a byly během výuky v centru Domino aplikovány.

### **2.6.1. Didaktické cíle**

Pedagog musí volit takové metody vyučování, aby dokázal předat potřebné vědomosti, návyky a dovednosti svým studentům a to jak handicapovaným, tak intaktním. Vyučování handicapovaných vyžaduje specifické metody, které musí být přizpůsobeny jejich možnostem. To odpovídá i stanoveným cílům, které musí být pro handicapované zvládnutelné. Novosad (1998: 18): stanovuje cíle socializace lidí s handicapem: „Život se závažným postižením somatického, smyslového či chronického – interního – typu je spojen s řadou problémů, které daný handicap umocňují natolik, že postižení zahrnuje oblast sociálních vztahů i oblast psychickou, a komplikuje tak pedagogický proces. Pro nás to znamená, že omezení možností individua v určité oblasti musíme kompenzovat takovým způsobem, jenž respektuje reálné možnosti i individualitu postiženého jedince. Cílem je:

- eliminovat či minimalizovat sociální izolovanost lidí s postižením,
- narušit zažitou nebo získanou rezignaci, pasivitu a aktivizovat postižené jedince v oblastech, ve kterých mohou uspět v rovné soutěži se zdravými vrstevníky,
- omezit dosavadní komunikační bariéry zapříčiněné smyslovou či pohybovou vadou nebo osobnostními rysy jedince,
- snížit informační deficit a podmětovou deprivaci, jíž jsou lidé s postižením přímo ohroženi.“

### **2.6.2. Pedagogické zásady**

Kocurová (2002: 20-21) definuje zásady speciálně pedagogického přístupu: “Hlavní zásadou pro výchovu a vzdělání zdravotně postižených je vychovávat handicapovaného stejným způsobem jako zdravé děti, mládež a dospělé. Nečinit mezi nimi rozdíly tam, kde to není potřebné. Je nutné pomáhat handicapovanému překonávat jeho obtíže a působit i na jeho blízké příbuzné.“ Kocurová dále popisuje jednotlivé zásady.

- Zásada názornosti patří k nejdůležitějším při vzdělávání handicapovaných. Uskutečňujeme ji reálným názorem, audiovizuálními pomůckami a exkurzemi.
- Zásada trvalosti. Učivo je nutno vyučovat zajímavě, důkladně je procvičovat a opakovat.
- Zásada přiměřenosti. Platí zásada, že méně je více. Dále je třeba brát v úvahu nutnost relaxace a odpočinku, který dokáže znovu zaktivovat pozornost.
- Zásada soustavnosti. Postupovat od jednoduchého k složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu – vzdělávat systematicky. Vyvarovat se toho, aby žáci měli neuspořádané, roztříštěné a izolované vědomosti.
- Zásada uvědomělosti. Současně pracovat a cílevědomě vzdělávat jsou schopni jen takoví žáci, kteří si plně uvědomují smysl a účelnost svého jednání. K tomu je třeba vychovávat. Žáci mají pochopit, že se učí ke svému prospěchu, aby později byli dobře připraveni stát se schopnými spolupracovníky zdravých občanů.
- Zásada aktivity. Veškerá školní činnost má být co nejrozmanitější a co nejzajímavější. Aktivitu by měli vykazovat především žáci a učitel má být ve funkci koordinátora a poradce.
- Zásada individuálního přístupu pomáhá probouzet aktivitu. Přiměřené požadavky učitele s možností dosažení dobrých výsledků ji udržují.

Valenta a Krejčířová (1992: 28-31) shrnují didaktické zásady pro mentálně retardované jedince.

- „Zásada názornosti - ve zvýšené míře je nutné zásadu prosazovat při seznámení s abstrakty, platí pravidlo přímé úměry – čím více se v učivu vyskytuje zobecněných prvků, tím musí být výuka názornější.

- Zásada přiměřenosti - při výuce platí pravidlo rehabilitace a relaxace, proto má v hodině místo písnička, chvilka tělovýchovy a využití relaxačních technik nenáročných na čas vedoucích k tělesnému i duševnímu uvolnění, také k aktivování záměrné pozornosti žáků.
- Zásada soustavnosti - žáci musí být schopni nové požadavky vřadit v systém. Bez respektování zásady soustavnosti by vznikl didaktický zmatek.
- Zásada trvalosti - jenom poznatky, které tvoří ucelenou strukturu, je možno uchovat po delší doby.
- Zásada uvědomělosti a aktivity žáků - žák musí být předem seznámen s úkoly, cíli vyučování a s použitelností učiva, jinak rychle ztrácí zájem o problematiku.“

### 2.6.3. Modely vyučování

Modely učení a vyučování popisuje ve své knize Šiška (200: 41-43): „Předpokladem efektivního vyučování je vytvoření *motivujícího prostředí*. Z hlediska motivace učících se dospělých obecně platí:

- potřebují vědět, proč se mají učit
- potřebují se učit na základě dosavadních zkušeností
- přistupují k učení jako k řešení problému
- učí se nejlépe, má-li pro ně téma bezprostřední význam.“

Šiška dále popisuje následující dva nejčastěji aplikované modely vyučování při vzdělávání handicapovaných. Jde o behaviorální a humanistický model.

#### Behaviorální model učení a vyučování

Pud nebo akce je nezbytnou podmínkou, aby se objevila reakce. Předpokladem učení je procvičování a odměna. Chování, které je kladně posíleno, se objeví znovu. Aby došlo k podmiňování, musí člověk aktivně reagovat, tedy něco dělat.

#### Humanistický model učení a vyučování

Pro humanisticky zaměřené kantory je vzdělání dospělých procesem, ve kterém se student stává za sebe zodpovědným. Učitel a studenti spolupracují a vzájemně se respektují. V humanistickém přístupu plní učitel roli posluchače a konzultanta.

#### *Role a úloha studenta a lektora*

- Studenti jsou aktivní v sebeřízeném učení.

- Jsou zapojeni do výběru materiálů, metod a tempa učení.

#### *Materiální podmínky*

- Využívá se rozmanitých materiálů.
- Důležité jsou pomůcky, které lze zkoumat hmatem. Před učebnicemi dáváme přednost činnostem, které se vztahují k běžným životním situacím.

#### *Týmové vyučování*

- Dva nebo více učitelů společně plánují, připravují výuku a podílejí se na ní.

### **2.6.4. Atmosféra během vyučování**

Při výuce handicapovaných hraje atmosféra ve třídě velmi důležitou roli. Jeden z nejdůležitějších faktorů je vztah učitel – žák / student. V praktické části práce popíšeme atmosféru během výuky v Dominu. Mahrová, Venglářová (2008: 97-98) popisují takto vztah a komunikaci s klientem: „Spojujícím faktorem je vznik vztahu mezi klientem a pracovníkem. Ukazuje se, že vztah je pole, na kterém se odehrává sama práce. Je motivující, dodává klientovi pozitivní zkušenost s jinými lidmi. Principy podporující dobrý vztah:

1. Respekt. Respekt znamená akceptaci klienta takového, jaký je.
2. Dobrý úmysl. To, co dělám, je podloženo dobrým úmyslem ve prospěch klienta.
3. Flexibilita. Pracovník reaguje na aktuální situaci klienta.
4. Důvěra. Základním předpokladem je zacházení s informacemi.
5. Partnerství. Partnerství znamená přinášet svá hlediska, nápady, nabídky na řešení.“

Brickhead (1989 in Mahrová, Venglářová 2008: 98) udává základní přístupy a postoje podporující vztah takto:

„Opravdovost, respekt, vřelost, otevřenost, blízkost, empatie, profesionální chování.“

### **2.6.5. Efektivní učební postupy**

Kucharská (2000: 85 - 86) uvádí učební postupy, které se na základě pedagogického výzkumu specifických poruch chování a učení projeví jako účinné.

- Hodiny je možno od samého počátku vést převážně v cizím jazyce.

- Prezentace jazyka již od počáteční fáze v rámci smysluplného kontextu (jazykového i mimojazykového), zprostředkování významu na základě vizuálního názoru.
- Multisenzorický přístup, spojení komunikace i s fyzickou aktivitou. V počáteční fázi výuky neverbální reakce žáků na cizí jazyk (učitelovy pokyny, atd.).
- U začátečníků upřednostňovat mluvenou formu jazyka, volit hravé formy pro nácvik pravopisu.
- Systematické a promyšlené rozvíjení komunikativních schopností žáků – ústní komunikace jako interakce, nikoli jen produkce.
- Všechny nově osvojené jazykové prvky je třeba okamžitě zapojovat do smysluplné komunikace.
- Vytváření přirozených komunikativních situací – hraní rolí, skupinová práce.
- Obezřetný přístup k opravě chyb – hlavním kritériem je srozumitelnost, nikoli bezchybnost.
- Zadávat jen splnitelné úkoly.
- Vést žáky k sebehodnocení.

Některé z těchto postupů bylo možno aplikovat během výuky, jiné ne. Podrobněji je popíšu v praktické části.

Mužík (2005: 20) v kapitole učební postupy uvádí, jak důležité je zapojit během výuky dospělých co nejvíce smyslů přímo do procesu vyučování.

„Pro dospělého platí tyto principy učení:

- slyším a zapomenu,
- vidím a vzpomenu si,
- jedním a osvojím si.“

#### **2.6.6. Metoda TPR**

Z [www.en.wikipedia.org/wiki/Total\\_physical\\_response](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Total_physical_response) jsem se dozvěděla následující informace o této metodě. Metoda TPR (Total Physical Response) vychází z předpokladu, že během procesu výuky druhého jazyka dochází ke stejnému procesu dekodování, jako tomu je u mateřského jazyka. V mateřském jazyce dítě nejprve dlouhou dobu naslouchá, přičemž se rozvíjí schopnost



porozumění, mluvit začíná až dlouho poté. Při výuce metodou TPR student slyší povely, které vykonává. K tomu musí použít fyzickou aktivitu.

Tuto metodu vyvinul profesor psychologie Dr. James J. Asher přímo jako pomocnou metodu při výuce cizího jazyka. Jeho metoda se stala populární v sedmdesátých letech 20. stol., ale přesto zatím nenašla všeobecnou podporu v učitelské obci. Asher vycházel z předpokladu, že lidský mozek je od přírody schopen přijmout jakýkoliv jazyk, kterým se na Zemi mluví, včetně znakové řeči.

Proces osvojování si jazyka je zřejmý, když pozorujeme malé děti při osvojování mateřského jazyka. Komunikace mezi rodiči a jejich dětmi propojuje jak verbální tak i neverbální stránky jazyka. Dítě reaguje fyzicky na promluvu svých rodičů a jeho fyzická aktivita je následně pozitivně posílena verbální reakcí rodičů. Při použití metody TPR ve výuce se učitel snaží napodobit tento postup ve třídě. Učitel přebírá na sebe roli rodiče a jeho studenti roli dětí. Úkolem studentů je vykonat požadovanou fyzickou aktivitu. Metodu TPR lze užít jako jednoduchou hru Simon Says, při které děti vykonávají jednoduché povely typu vstaň, zvedni pravou ruku, ukaž na dveře apod. nebo je možno do aktivity zahrnout i složitější gramatiku či ji využít pro dramatizaci. Metodu je možno použít při učení se slovíček, které představují pohyb, ale také při vyprávění příběhu.

Metoda TPR je vhodná zejména pro děti se specifickými poruchami učení, které mají problémy se cizím jazykem vůbec učit a pro děti málo nadané. Právě tyto děti se mohou konečně cítit úspěšnými. Dále je vhodná pro děti s ADHD a pro děti s kinestetickým učebním stylem, jelikož jim metoda umožní zvednout se ze židle a pohybovat se. Metoda je vhodná i pro dospělé, které tento učební styl preferují.

Výhoda metody spočívá ve snazším pasivním zvládnutí cizího jazyka během učení, studenti dokáží rychle rozumět. K další výhodě patří, že pokud student určitou činnost během fáze učení vykonává, lépe si učivo pamatuje. K pozitivům patří i to, že student není ve stresové situaci, protože nemusí nic říkat. Metoda TPR je vhodná zejména pro malé děti a začátečníky, vyučovat tyto skupiny pomocí metody TPR nepředstavuje pro učitele žádnou náročnou přípravu.

Metodu lze použít i při výuce pokročilých studentů, příprava učitele je zde ovšem náročnější.

## 2.7. MOTIVACE UČENÍ

V této kapitole představím různé druhy motivace, tak jak jsem je našla v odborné literatuře. Během rozhovoru s ředitelkou centra jsem se dozvěděla, že je velmi obtížné motivovat klienty k jakékoli činnosti. Odborná literatura nabízí celou řadu publikací, které se tématu motivace ve vzdělávání dospělých věnuje.

V článku na [www.pppbruntal.cz/texty/text04.html](http://www.pppbruntal.cz/texty/text04.html) je popsána motivace v pedagogickém procesu. „Většina teorií motivace začíná základními motivy přežití, s nimiž se rodíme. Ty jsou často nazývány pudy; zahrnují pohnutku vyhledávat potravu při hladu, teplo při pocitu chladu, fyzické bezpečí při ohrožení, nápoj při žízní, sexuální aktivitu při pohlavním vzrušení.“

Mužík (2005: 9-11), který se zabýval ve své knize vzděláváním dospělých, tvrdí, že při začátku a během průběhu učení dospělého jedince hraje roli celá řada motivů, např. potřeby, zájmy, talent. Ty mají vliv i na výsledky učení. Mužík tvrdí: „Dospělí se učit mohou, ale nemusí.“ Pro dospělého je tou nejprospěšnější motivací jeho vlastní motivace. Dále jsou důležité důvody, proč se dospělý učí a velkou roli hraje i schopnost překonat obtíže, které se během učení dostaví. Autor dále uvádí: „Učení cizím jazykům patří mezi nejobtížnější a nejproblematictější učební procesy, a to i když motivace dospělému člověku nechybí.“ Dospělí vnímají následující důvody, proč se cizímu jazyku učit např.: moji známí mluví jedním nebo více cizími jazyky, jazyková znalost mi umožní lepší pracovní zařazení a ohodnocení, mluvit cizím jazykem patří ke všeobecnému vzdělání, znalost cizího jazyka mi otevírá dveře k dalším informacím a dalším kulturám, učení cizímu jazyku může být chápáno i jako duševní práce. Dospělí si uvědomují nutnost aktivní duševní činnosti, při které zapojují myšlení a trénují paměť.

Mužík dále uvádí: „Žádná motivace k učení není tak úspěšná jako úspěch.“ Aby bylo možno dosáhnout úspěchu, je nutné stanovit si takové cíle, a to jak dílčí tak i celkové, které jsou dosažitelné. Pokud se toto stane, může se dospělý člověk radovat ze svých úspěchů. Z malých úspěchů během procesu učení a z celkového úspěchu na závěr svého učení.

Během vzdělávání dospělých by měl učitel posilovat především kladnou motivaci před zápornou. Kladná motivace je např. zájem dospělého o probíranou látku, možnost využití látky v životě studenta apod. K záporné motivaci, které by se měl učitel vyvarovat, patří např. strach.

Mužik dále uvádí: „Cílem vzdělávacích procesů dospělých je zvýšení výkonnosti pracovníků, což v konečném důsledku posílí jejich pozici na trhu práce.“

### **2.7.1. Vnitřní a vnější motivace**

Hartl (1999: 133-135) uvádí, že snadněji motivaci k učení hledají dospělí lidé, kteří jsou sami se sebou zdravě nespokojeni. Ti dokážou také překonat počáteční problémy během procesu učení. Dospělí, kteří se sebou cítí naprosto spokojeni nebo naopak jsou sami se sebou hluboce nespokojeni a mají velmi nízké sebevědomí, nenacházejí potřebnou motivaci s učením v dospělosti začít. Hartl rozděluje motivaci na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace je podle Hartla nejučinnější. Dospělý člověk se těší na výsledek učení a mnohdy i na průběh učení, během kterého dokáže sám pozorovat svůj výkon. Tato motivace je proto nazývána výkonová. Lidé s výkonovou motivací dokáží snadno překonat problémy, které se v počátcích učebního procesu nebo v jeho průběhu dostávají. Vnitřní motivace má své nevýhody. Mezi ty patří, že vnitřní motivace je schopna vzniknout až na základě dosažených zkušeností, vědomostí a dovedností. K další nevýhodě patří to, že dospělí trvají na výuce pouze jimi stanoveného okruhu a odmítají se učit cokoliv jiného, než si sami stanovili za svůj cíl.

Vnější motivace ve světě dospělých vychází často z potřeb podniků či firem, kde jsou tito lidé zaměstnáni. Dospělí mohou další vzdělání odmítnout, i když to může pro ně znamenat ztrátu pracovního místa, snížení platu apod. Vzdělání je pro dospělé dobrovolné.

### **2.7.2. Motivace podle zisku**

Hartl (1999:135-136) rozděluje motivaci podle zisku na tři druhy.

Prvním druhem je bezprostřední zisk. Podle autora se může jednat jednak o probuzení zájmu. „Může vzniknout pod vlivem lektora nebo na základě minulé

zkušenosti, která je oživena.“ Dalším důvodem je kladný sociální ohlas v kolektivu, ve kterém se dospělý vzdělává.

Druhým druhem je krátkodobý zisk. Dospělý je spokojen, že může hned druhý den využít nově získaných vědomostí v práci nebo v kolektivu přátel. Dospělí dávají přednost učení se v kurzech, které jsou potřebné pro jejich zaměstnání nebo takovým kurzům, které je připraví na další, např. univerzitní, vzdělání.

Třetím druhem je dlouhodobý zisk. Hartl uvádí: „Dlouhodobým ziskem je růst prestiže, profesionální mobilita a zvýšený výdělek. Dlouhodobé zisky jsou většinou úměrné délce učení či výcviku.“

### **2.7.3. Habituální a aktuální motivace**

Löwe (1977 in Hartl 1999: 136) dělí motivaci k učení na habituální a aktuální. Habituální motivace je vlastně postojem dospělého k učení jako takovému. Dospělý člověk zaujímá k učení buď kladný či záporný postoj na základě svých dosavadních životních zkušeností. Podle jeho postoje k učení se odvíjí i samotné jednání.

Aktuální motivace vzniká podle autora jako „okamžitý souhrn motivů. Vzniká v určité situaci jako důsledek vnitřních a vnějších podnětů.“

### **2.7.4. Integrační a instrumentální motivace**

Článek Norrisové-Holtové na <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> popisuje motivaci jako napomáhající faktor ve výuce cizích jazyků. Článek odkazuje na Gardnera a rozděluje motivaci ve výuce cizího jazyka na dva základní druhy. Prvním druhem je integrační motivace, pro kterou je charakteristický kladný přístup studenta k cizímu jazyku. Nejúspěšnější je ten student, který má v oblibě lidi, kteří daným cizím jazykem mluví jako svým mateřským, obdivuje jejich kulturu a snaží se poznat danou cizojazyčnou komunitu, případně se chce do ní integrovat. Druhým druhem je instrumentální motivace, která přináší studentovi sociální nebo ekonomické výhody. Jde tedy o praktičtější druh motivace. Student se učí cizímu jazyku ve snaze dokončit školní vzdělání, získat vyšší finanční ohodnocení nebo získat vyšší společenskou prestiž. Instrumentální motivace je taková motivace, při které dochází jen k malé nebo žádné sociální integraci studenta do cizojazyčné

komunity.

### **2.7.5. Posílení motivace**

Ze článku na adrese [www.pppbruntal.cz/texty/text04.html](http://www.pppbruntal.cz/texty/text04.html) jsem se dozvěděla, jak se dá pozitivně posílit motivace učení. Jednou z pobídek k motivaci v učení je novost. To se týká předmětu, látky, aktivity, ale i nové učební pomůcky. Pro žáka je motivující, pokud může při učení použít již v minulosti získané vědomosti. Jako nemotivující je naopak nadměrná obtížnost nové látky. Další pobídkou je aktivní činnost žáka během procesu učení. Žák vnímá uspokojení, pokud není jen pasivním pozorovatelem procesu učení. Důležitou pobídkou je i úspěch, kterého žák dosáhne. Žák se stává jistější, získá sebedůvěru a zvýší se mu sebehodnocení. Ovšem příliš snadno dosažený úspěch žáka netěší tak, jako úspěch po obtížné aktivitě. Dílčí neúspěch během učebního procesu může žáka naopak ještě více motivovat. Pokud ale žák zažije časté neúspěchy, frustruje ho to, ztrácí jistotu, sebedůvěru a také motivaci pokračovat v učení. Další pobídkou jsou pozitivní sociální vztahy ve třídě a pozitivní hodnocení učební látky žakovým okolím. Pokud se žák cítí v kolektivu spolužáků dobře a vnímá pozitivně i svého učitele, je motivace posílena. Důležitou roli hraje i to, jak hodnotí učební předmět či látku žakovo okolí. Pokud ji lidé ze žakova okolí považují za důležitou a smysluplnou, je žák motivován k lepším výkonům. Další pobídkou je spojení nové učební látky s žakovými předchozími zkušenostmi, příp. zájmy a souvislost s jeho budoucími aktivitami.

### **2.7.6. Rušivé faktory motivace**

Článek na adrese [www.pppbruntal.cz/texty/text04.html](http://www.pppbruntal.cz/texty/text04.html) popisuje rušivé faktory motivace během procesu učení. Řadí k nim nasycení. Jde o nadměrné zabývání se stejnou aktivitou bez poskytnutí času na relaxaci a bez vystřídání různých aktivit. Rušivě dále působí žakovy opakované neúspěchy, které ho jak frustrují, tak i demotivují. K dalším faktorům patří nepříznivé sociální vztahy jak uvnitř kolektivu, tak i vztah učitel a žák. Rušivě působí i špatná organizace procesu učení ze strany učitele a špatné technické vybavení školy.

Jesenský (2000: 255), který se zabývá vzděláváním handicapovaných, uvádí následující rušivé činitele motivace. Motivovanost snižuje např. povaha

postižení, neúspěšná rehabilitace, která zapříčinila nadměrnou závislost handicapovaného na druhé osobě, nadměrně stanované požadavky či cíle, ale i podceňování handicapovaného. Dále pak zmiňuje technické a organizační překážky.

### 3. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena na tři části. První část představuje rozhovor s ředitelkou Domina Mgr. Štastnou. Mým cílem bylo zjistit, jakými trpí klienti Domina nemocemi, jak se jejich nemoc projevuje při učení nebo pracovních aktivitách, jakou mají šanci na trhu práce a zda mají zájem pracovat. Tyto informace byly pro mě velice důležité. Pomohly stanovit, jak motivovat klienty k návštěvě hodin. Vyřešily jsme to tím, že jsme jim za účast na třech vyučovacích hodinách přislíbily malý dárek. Další důležitou informací bylo, že klienti rádi vaří a rádi vykonávají různé manuální činnosti. Rozhodnutí pro výuku angličtiny společně s vařením se ukázalo být správným řešením. Další část tvoří přípravy na hodiny, kde popíšu naše cíle a metody. Následovat bude popis průběhu hodin, dále pak hodnocení zrealizovaných hodin. V těchto kapitolách mimo jiné okomentuji a zhodnotím odučené hodiny na základě teoretických poznatků popsaných v předešlé části této diplomové práce. Praktická část bude zakončena komentářem k účasti na konferenci v Leicesteru, které jsem se spolu L. Betákovou v dubnu 2009 zúčastnila.

#### 3.1. ROZHOVOR S ŘEDITELKOU DOMINA

##### **Kolik klientů navštěvuje vaše centrum?**

Padesát. Někteří docházejí pravidelně, někteří jen na speciální akce a za jinými dochází pracovníci centra domů, když potřebují pomoci, například s vyřízením různých záležitostí na úřadech.

##### **Kolikrát týdně dochází průměrně klient k vám do Domina?**

Asi třikrát týdně. Domino nabízí různé aktivity, klienti si vybírají ty aktivity, které je oslovují. Mohou docházet každý den.

##### **Jaké aktivity svým klientům nabízíte?**

Máme zájmové dílny, kde mohou pracovat s keramikou nebo šít, je zde amatérské divadlo, klienti s námi chodí na výlety, učíme je pracovat s počítačem, dobrovolníci zde vyučují naše klienty angličtinu, klienti jednou týdně vaří. Nabízíme ještě další aktivity.

**Vaše centrum navštěvují lidé, kteří mají psychické nemoci. Jaké se vyskytují diagnózy u klientů, kteří navštěvují hodiny angličtiny?**

Deprese a poruchy osobnosti, například hraniční porucha osobnosti, občas schizofrenie. Nejvíce ale deprese.

**Dá se blíže určit, v kolika letech onemocnění propukla?**

To se nedá přesně říct. Tak v sedmnácti – osmnácti. Deprese může propuknout kdykoliv, jsou tady klienti, kterým propukla po těžké rodinné situaci po dvacátém roku, ale příznaky schizofrenie nebo poruchy osobnosti se objevují dříve. Někteří naši klienti mají více přidružených nemocí. Vyskytují se zde i klienti s lehkou mentální retardací – sníženým intelektem, ale psychiatrická diagnóza musí být u všech, kteří navštěvují Domino, převládající. Všichni klienti získali díky své diagnóze plný nebo částečný invalidní důchod. Musí pravidelně docházet na kontroly, kde se sleduje, jak se dál vyvíjejí. Podle toho se jim důchod ponechá nebo odebere.

**Mají jejich rodiny zájem na tom, aby lidé do centra docházeli?**

U klientů, kteří žijí s rodiči, tam motivace je. Rodina je ráda, že jsme schopni zajistit různé činnosti a pravidelný režim. My sami se snažíme naše klienty motivovat, aby k nám docházeli. Řadě z nich pravidelný režim a různé aktivity prospívají.

**Kolik vašich klientů má práci?**

Domino je předstupeň. My je tady motivujeme, aby si hledali práci. Dalším krokem je například Tolerance, kde mohou v chráněných dílnách vyrábět například keramiku. Tam působí sociální pracovnice, která jim pomáhá hledat pracovní uplatnění. Jakmile my tady vidíme, že je klient stabilizovaný, začneme s ním vést rozhovory na téma práce. Vysvětlujeme, že je možno pracovat na částečný úvazek, několik hodin denně nebo pár dní v týdnu. Upozorňujeme, že tu stále pro ně budeme, že u nás mají zázemí, ale že další krok by pro ně měla být práce. Velký rozdíl je, když klient do 35 let pracoval, pak se vyskytl problém a on je po pěti letech stabilizovaný. Zde je veliká šance, že se vrátí zpět do pracovního procesu. Ten, komu je 25-30 a je od 18 v invalidním důchodu, ten tu motivaci hledá těžko. To samé platí pro klienty nad padesát let. Průměrně pracuje každý pátý klient. Jde spíše o brigády. Pracují dvě hodiny denně či dva dny v týdnu.

**Můžete mi jmenovat příklady zaměstnání nebo brigád, které vaši klienti vykonávají?**



Máme tu lidi, kteří jsou poslíčci, převáží každý den zásilky, ale práce trvá pouze dvě hodiny. Dále roznos letáků, uvaděčka v kině a pomocná síla v jídelně. Máme zde i klienty, kteří pracují šest i osm hodin denně a k nám chodí pouze na terapie.

### **Jak to vypadá se soustředěností u vašich klientů – studentů angličtiny?**

Soustředit se nevydrží. Může jim najednou začít vadit jakýkoliv hluk. Nemají výdrž a motivaci, nedokáží přemoci únavu a nedokážou s tím nic dělat. My s nimi děláme mozkový jogging, to trvá dvacet minut a pak musíme zařadit přestávku, kdy si můžou dělat patnáct minut, co chtějí. Je to individuální, někdo vydrží, někdo usne nebo musí odejít. Zde je důležité předvídat a nedivit se, když se to stane, ale brát to jako normální jev.

### **Jak získáváte klienty, jak se o vás dozví?**

Pravidelně roznášíme letáky do psychiatrických, psychologických ordinací a do léčeben. Klienti si nás najdou sami nebo v hodně případech nás vyhledají rodinní příslušníci.

### **Pracují v Domínu i dobrovolníci?**

Ano. Z Městské charity. V současnosti máme pět dobrovolníků.

## **3.2. ÚČASTNÍCI HODIN**

Výuka proběhla v centru Domino celkem třikrát v měsíčních intervalech. Zúčastnilo se jí průměrně sedm klientů. Výuka trvala od 90 do 120 minut. Všichni zúčastnění byli klienti Domina a měli psychiatrickou diagnózu. Já jsem připravila hodiny, které jsem nejprve zkonzultovala s vedoucí katedry anglistiky L. Betákovou, která mě odborně vedla nejen během příprav, ale i během samotných hodin, kterých se zúčastnila. Dalšími pomocnicemi byly mé spolužačky z katedry anglistiky, jmenovitě Petra Nováková, Eliška Mikešová a Eva Kovářová.

## **3.3. UČEBNÍ POSTUPY A MODEL Y**

Na základě informací od ředitelky Domina, jsem zjistila, že někteří klienti se angličtinu nějaký čas učí a jiní jsou úplní začátečníci. Rozhovor s ředitelkou centra nás ujistil, že nápad vést výuku angličtiny společně s vařením je dobrý. Klienti jsou

zvyklí, že jednou týdně probíhá den vaření, který mají ve své režii. Sami nakoupí, uvaří a společně snědí to, co si podle zvoleného receptu uvařili.

Pro první hodinu jsem zvolila několik jednoduchých frází v úrovni A1, abych zjistila jazykové dovednosti klientů Domina. Na úrovni A1 jsme setrvali i v druhé a třetí hodině. Vést hodiny angličtiny s vařením už samo o sobě nabízí efektivní učební postupy, které popisují v kapitole 2.6.5. Efektivní učební postupy:

- při výuce zapojit co nejvíce smyslů,
- zapojit činnost rukou,
- používat vhodné vizuální pomůcky,
- multisenzorický přístup,
- neverbální reakce žáků na učitelovy pokyny (metoda TPR),
- upřednostnění mluvené formy,
- hravou formou se seznámit s psanou formou slov a frází,
- efektivní procvičování,
- střídání činností a umožnění odpočinku,
- osvojování učiva jednáním.

Jak uvádím v kapitole 2.6.3 Modely vyučování, učení s vařením nenechává klienty pasivní, ale aktivně je zapojuje do procesu výuky, při které jsou vedeni lektorem. Důležitou roli hraje zapojení všech smyslů a provádění činností, které jsou obvyklé v běžném životě. Nemalou úlohu hraje odměna, ve formě hotového pokrmu, kterou si na závěr vyučovací hodiny společně snědí. Ta je spolu s radostí, že se zvládli naučit něco nového, důležitou motivací, tak jak to popisují v kapitole 2.7. Motivace učení.

Při výuce je třeba dbát na pozitivní a příjemnou atmosféru, neustálé povzbuzování, optimistickou zpětnou vazbu a individuální přístup lektora ke klientovi (viz kapitola 2.6.4. Atmosféra během vyučování).

Hodiny jsem připravila tak, aby byly procvičovány všechny čtyři dovednosti, tj. poslech, mluvení, čtení a psaní. Vzhledem k tomu, že klienti Domina byli především začátečníci, byl větší důraz kladen na poslech a mluvení (viz. bob 2.6.5. Efektivní učební postupy).

### **3.4. PRVNÍ HODINA**

První hodina proběhla 23.10.2008 v centru Domino a zúčastnilo se jí sedm klientů. Za katedru anglistiky jsem se účastnila hodiny já spolu s vedoucí katedry L. Betákovou a dalšími studentkami anglistiky P. Novákovou a E. Mikešovou. V této hodině proběhla výuka angličtiny spolu s pečením mrkvového dortu. Vzhledem k časové náročnosti jsem korpus dortu upekla doma den předem. Korpus dort, který jsme pekli přímo v Dominu, si klienti rádi ponechali s tím, že ho druhý den s ostatními klienty Domina naplní tvarohovou náplní, ozdobí a snědí.

### **3.4.1. Příprava na první hodinu**

Téma: Pečení mrkvového dortu.

Cíle:

- komunikativní: naučit se říct své jméno  
popsat, co právě dělám  
vyjádřit preference
- lingvistický: slovní zásoba - naučit se anglické názvy přísad a číslovky  
gramatika – přítomný průběhový tvar  
vazba *Do you like?*
- vaření: upéct dort,
- inter-kulturní: představit anglo-americkou kulturou díky upečení dortu podle anglo-amerického receptu.

Pomůcky: fixy, jmenovky (lepící páska), lepidlo na papír do každé skupiny, kartičky, papír, fotoaparát, nádobí a suroviny na přípravu dortu. Z domova upečený korpus dortu.

Příprava průběhu hodiny:

- Představování ( každý dostane samolepící jmenovku na triko).

*What 's your name?*

*I 'm Andrea.*

- Vyndávání ingrediencí z košíku. Postupně vyndat a představit všechny suroviny, naučit klienty názvy surovin a procvičit.

*What 's that?*

*It 's flour. It 's sugar.*

- Příprava. Příprava dortu. Předvést a okomentovat klientům aktivity, které pak budou sami vykonávat.  
*I'm greasing (flour, pour, grate, stir)*  
*She's greas.ing, he's greasing.*
- Přiřazování ve skupinkách, během pečení dortu v troubě. Tvorba velkého receptu z kartiček (obrázek – slovo – výslovnost) na čtvrtku a opakování sloves. Práce s kartičkami a lepidlem.
- Dokončení dortu. Společná aktivita. Předvedu a okomentuji aktivity, které klienti zopakují.  
*I'm frosting, I'm cutting.*
- Počítání lidí v místnosti, kousků dortu, šálků,..., krájení dortu. Konzumace. Během prostírání stolu počítáme s klienty, kolik potřebujeme hrníčků, talířků, ... .  
*One, two...., I'm cutting.*
- Vyjadřování preferencí: Do you like eggs (coffee, tea,...)? + odpovědi. Sehrát dialog se spolužačkou. Pak s klienty.  
*Do you like...? (coffee, tea, ...)*  
*Yes, I do.*  
*No, I don't.*

### 3.4.2. Průběh první hodiny

Představování jsem nejprve sešla formou dialogu se svou spolužačkou, pak jsme se všichni navzájem představovali. Vytvořili jsme tím přirozenou komunikativní situaci, reálnou v běžném životě jak to popisují v kapitole 2.6.5. Efektivní učební postupy. Většina klientů dialog přesně nepochopila a téměř všichni během odpovědi nejprve zopakovali moji otázku:

L (lector): *What's your name?*

K (klient): *What's your name? I'm Radek (Martin,...).*

Vyndávání surovin z košíku proběhlo u stolu, kolem kterého jsme byli všichni rozestoupeni. Všechny suroviny byly v proutěném košíku. Každou surovinu jsem postupně vyndala a představila její anglický název. Poté si ji každý vzal do ruky a opakoval název suroviny. Zde se uplatnila zásada názornosti (viz.

kapitola 2.6.2), klienti se dotýkali přímo reálné věci. I zde měli někteří klienti zpočátku tendenci zopakovat moji otázku a pak si na ni odpovědět.

L: *What's this?*

K: *What's this? It's sugar.*

Když byly všechny suroviny na stole, nejprve jsem jmenovala názvy potravin a klienti měli za úkol na věc ukázat. Při této aktivitě byla uplatněna metoda TPR, která je popsána v kapitole 2.6.6.

L: *Show me sugar.*

K: ukázal na cukr.

Potom jsem se ptala klientů na jednotlivé názvy potravin. Úkolem klientů bylo říct název suroviny ve vazbě *It's ...*. Cílem této aktivity bylo upevnění nové slovní zásoby.

L: *What's this?*

K: *It's flour.*

Klienti se zvládli naučit anglická jména většiny surovin. Klienti pak podle surovin na stole zkoušeli hádat, co budeme péct. Když zjistili, že mrkvový dort, byli zvědaví, jak chutná. Nikdo z nich ho ještě nejedl. Touha poznat něco nového byla pro klienty motivující.

Do přípravy dortu se zapojili všichni klienti. Stáli kolem stolu a podle receptu a za naší asistence připravovali těsto mrkvového dortu. Nejprve jsem sama názorně předvedla určitou činnost a říkala co právě dělám. Klienti poté sami dané činnosti vykonávali a komentovali, co právě dělají. Vymazávali plech, vysypávali moukou, míchali a při těchto činnostech říkali *I'm greasing. I'm flouring. I'm stirring.* Když se naučili tyto vazby, zkoušeli říct, co právě teď dělá kolega / kolegyně. *He's greasing. She's stirring.* My jsme klienty neustále povzbuzovaly ke komunikaci a ptaly se:

L: *What are you doing?*

K: *I'm stirring.*

L: *What is he doing?*

K: *He's stirring.*

Při této aktivitě byla uplatněna zásada názornosti i aktivity (viz bob 6.2.2. Pedagogické zásady).



Foto č.1: Klienti míchají těsto a procvičují vazby: *I'm stirring. He's stirring.*

Během přiřazování pracovali klienti ve dvou skupinkách. Tato aktivita probíhala v čase, kdy se pekl korpus dortu, a byla rozdělena do dvou částí. V první části vytvářeli klienti velký recept mrkvového dortu, v druhém přiřazování si opakovali probraná slovesa. Při tomto úkolu seděli klienti u stolu. Pro první část úkolu obdržela každá skupina nalinkovanou čtvrtku A3, lepidlo a tři sady kartiček. V první sadě byly kartičky s anglickými názvy potravin, v druhé sadě se nacházela fonetická transkripce a ve třetí obrázek, který znázorňoval význam slov. Úkolem každé skupiny bylo sestavit recept, seřadit a nalepit kartičky, které k sobě paří do jedné řádky. Cílem bylo upevnění slovní zásoby, a to i psané formy slov. Při druhém přiřazování měli studenti za úkol najít a nalepit k danému slovesu příslušný obrázek, který ukazoval jeho význam. Cílem těchto činností bylo procvičit si slovíčka tak, aby byla v co největší míře aplikována zásada soustavnosti, dále pak názornosti a aktivity (viz. 2.6.2. Pedagogické zásady).



Foto č.2: Na této fotografii jsou znázorněny tři sady kartiček, ze kterých klienti sestavovali recept na mrkvový dort.










CARROT CAKE	[kærət] [kejk]	
milk	[ milk ]	
oil	[ ojl ]	
eggs	[ egz ]	
sugar	[ ŝugo ]	
carrot	[ kærət ]	
flour	[ flauə ]	
baking powder	[bejkiŋ][pəuda]	
cinnamon	[sinəməŋ ]	

Foto č.3: Zde je ukázka výsledné práce jedné skupiny

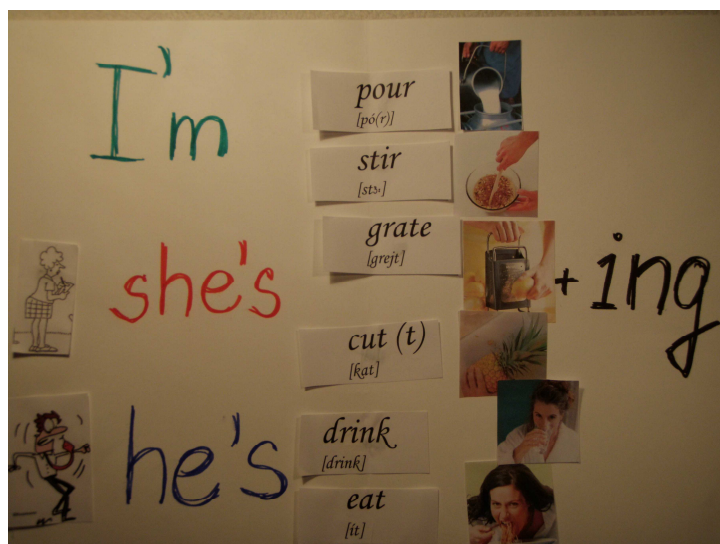


Foto č.4: Zde je výsledek druhého přiřazování. Studenti si zopakovali probraná slovesa.

Před začátkem další fáze, tedy dokončením dortu, jsem vyndala na stůl z domova upečený korpus, o kterém neměli klienti dosud tušení. V době, kdy jsme začali dokončovat, se náš korpus dortu připravený přímo v Dominu stále ještě pekl. Klienti nejprve podle receptu připravili tvarohovou náplň a poté naplnili a nazdobili dort. Během práce používali vazby v přítomném průběhovém čase.

*K: I'm decoratin.*

*K: I'm cutting.*



Foto č.5: Klienti zdobí dort. Při zdobení se učí přítomný čas průběhový.



### *I'm decorating.*

Počítání lidí v místnosti a potřebných šálků a talířků proběhlo před ochutnáním společného výtvoru. Počítání se zúčastnili ti klienti, kteří již anglicky počítat dovedli. Rádi se pochlubili svými znalostmi. Když jsme dokončili prostředí stolu, mohli jsme zkonsumovat výsledek naší společné práce. Všichni jsme si popřáli anglicky dobrou chuť. Klienti živě diskutovali o různých věcech a užívali si chvíle odpočinku.

Poslední plánovaný bod této hodiny – vyjadřování preferencí - už neproběhl, jelikož klienti byli již značně unaveni. Na závěr jsme s nimi zopakovali nová slovíčka a vazby, které se v hodině naučili. Tím byla znovu posílena zásada soustavnosti (viz. 2.6.2. Pedagogické zásady).

V závěrečné diskuzi jsme klientům nabídly, aby si sami vybrali, co chtějí příští hodinu vařit. Vybrali si zeleninový salát. Tímto jsme je zapojily do výběru dalšího společného úkolu a motivovaly je k návštěvě druhé hodiny, jak to popisují v kapitole 2.6.3. Modely vyučování a zaktivovaly motivaci, tak jak to uvádím v kapitole 2.7.4. Posílení motivace.

Všichni studenti si z hodiny odnesli recept na mrkvový dort, kam si v úplném závěru hodiny doplnili český překlad.

#### **3.4.3. Pracovní list**

Na následující stránce je uveden recept mrkvového dortu, podle kterého jsme v Dominu pekli. Úkolem klientů bylo vypsát české ekvivalenty k anglickým názvům. Recept jim sloužil i jako pracovní list, který si odnesli domů. Tato aktivita posílila zapamatování slovíček, viz kapitola 2.6.2. Pedagogické zásady – zásada trvalosti. Klientům jsme během aktivity pomáhaly.

## RECIPE - CARROT CAKE

- 1 cup white sugar

---

- 2 cups all-purpose flour

---

- 2 teaspoons baking soda

---

- 2 teaspoon baking powder

---

- 1 teaspoon ground cinnamon

---

- 4 eggs

---

- ¾ cup milk

---

- ¾ cup vegetable oil

---

- 3 cups grated carrots

---

### FROSTING:

- cottage cheese

---

- white sugar

---

- vanilla sugar

---

### DIRECTIONS:

1. Preheat oven to 350 degrees F (175 degrees C). Grease and flour 2 pans.
2. In a large bowl, beat together eggs, oil, white sugar and milk. Mix in flour, baking soda, baking powder and cinnamon. Stir in carrots. Pour into prepared pans.
3. Bake in the preheated oven for 40 to 50 minutes Let cool in pans for 10 minutes, then turn out onto a wire rack and cool completely.
4. To Make Frosting: In a medium bowl, combine cottage cheese, sugar and vanilla sugar. Beat until the mixture is smooth and creamy. Frost the cooled cake.



#### **3.4.4. Hodnocení první hodiny**

První hodina nás měla seznámit se skutečným stavem znalosti jazyka klientů v Dominu. Většina klientů byli úplní začátečníci, pro které byla tato hodina náročná, jak z hlediska jazykového, tak časového. Hodina trvala 120 minut. Ve skupině byl jeden klient, který se angličtinu učí. Jeho dovednost spočívá pouze ve znalosti slovní zásoby, nedokáže komunikovat ani v jednoduchých větách. Ve skupině dokázal komunikovat anglicky pouze jediný klient, a to jen v jednoduchých frázích. Ovládal základní gramatiku a uměl ji použít i během konverzace. Z tohoto důvodu hodnotím připravené body první hodiny jako náročné pro většinu klientů. Zásada přiměřenosti (viz bod 6.2.2. Pedagogické zásady) nebyla dodržena. Vyvodila jsem závěr, že druhá hodina musí být jazykově jednodušší.

Soustředěnost klientů byla různá. Někteří zvládli náročnou 120-ti minutovou lekci bez problémů a ještě se na závěr zapojili do mytí a utírání nádobí, jiní na konci hodiny jen seděli a byl pro ně problém dokázat se soustředit na závěrečné opakování. Vyvodila jsem z toho závěr, že druhou hodinu je nutno naplánovat s kratší časovou dotací.

Jeden z klientů mi přišel uprostřed činnosti říct, že se mu hodina velice líbí. Za pár minut jsem si všimla, že sedí na židli a spí. Když si odpočinul, připojil se opět k nám.

Zajímavým zjištěním bylo vnímání chyb u klientů. Každou chybu jsme opravily a žádaly, aby bylo slovo či věta zopakováno ještě jednou. Klienti se divili, proč je opravujeme, a nebrali svoje chyby za důležité a podstatné.

Klienti měli velikou potřebu osobního kontaktu se všemi lektorkami. Neustále udržovali rozhovor a vyprávěli nám své osobní zážitky a zkušenosti. Nejraději ze všeho vyprávěli, v čem uspěli nebo jsou šikovni. Neustále se tímto dožadovali našeho osobního uznání. Klientům byl umožněn individuální přístup (viz bod 2.6.2. Pedagogické zásady). Přítomnost mých spolužaček v Dominu během výuky se ukázala jako velice prospěšná. Klientům jsme se mohly individuálně věnovat.

Někteří klienti měli o svých znalostech a dovednostech vysoké mínění. Jiní naopak snížené sebevědomí. Dále nás někteří klienti žádali, abychom posoudili,

zda to či ono udělali v osobním životě dobře. Někteří chtěli být úspěšní i v našich očích a žádali, abychom je příští hodinu vyzkoušely ze slovíček, které se během první hodiny učili. Dále nás jeden klient žádal, abychom zkontrolovaly překlad textu písní, které rád poslouchá a které sám překládal. Během první hodiny nebyl na tyto aktivity čas, přislíbily jsme, že se tomu budeme věnovat druhou hodinu. Během hodiny panovala příjemná atmosféra, tak jak to popisuji v kapitole 2.6.4. Klienti spolupracovali při plnění všech úkolů. My, všechny lektorky, jsme přizpůsobily hodiny schopnostem klientů a flexibilně jsme nezařadily poslední bod hodiny „Jeden druhého se ptá“ vůbec a bod „Počítání“ provedli pouze ti klienty, kteří již počítat dovedli nebo s těmi, kteří o to měli zájem. Všechny lektorky respektovaly aktuální stav klientů. Pokud byl kdokoliv během hodiny unaven, odpočinul si a pak se opět k nám připojil. Klienti nám sdělili mnoho osobních informací. Pro všechny z nás je samozřejmostí zachovat diskrétnost a nezneužít jejich důvěry. K posílení dobré nálady přispěl i rozhovor s klienty na závěr hodiny, ve kterém si sami vybrali recept na příští hodinu. Tím jsme posílili motivaci k návštěvě druhé hodiny a motivaci pro další učení se angličtiny, viz kapitola 2.7. Motivace vyučování.

Během první hodiny jsme se setkali s technickou překážkou. V budově nešel elektrický proud. Nebylo možné zapnout troubu a upéct v Dominu připravený korpus dortu. Tento výpadek nebyl naštěstí díky z domova upečenému korpusu problémem. Během výuky se problém s elektřinou vyřešil. Korpus dortu jsme mohli upéct, ten si ponechali klienti v centru. Druhý den si dodělali podle receptu tvarohovou náplň, společně ho nazdobili a snědli.

### **3.5. DRUHÁ HODINA**

Druhá hodina proběhla 11.11.2008 v centru Domino a zúčastnilo se jí šest klientů. Za katedru anglistiky jsem byla přítomna já spolu s dalšími studentkami: P. Novákovou, E. Mikešovou a E. Kovářovou. V této hodině proběhla výuka angličtiny spolu s přípravou dvou zeleninových salátů, bramborového salátu s pepřem a okurkovorajčatového salátu se sýrem. Abych urychlila čas přípravy bramborového salátu, brambory jsem přivezla již uvařené. Lingvistické cíle jsem zvolila jednodušší než při první vyučovací hodině, aby mohla většina klientů látku zvládnout. Zvolila jsem

opakování přítomného průběhového času, aby si klienti upevnili znalosti z první hodiny.

### **3.5.1. Příprava na druhou hodinu**

Téma: Příprava salátů.

Známá místa Londýna, slavní Britové.

Cíle:

- komunikativní: naučit se zeptat někoho jak se má a umět odpovědět na tuto otázku *How are you?*, *I'm fine.*
- lingvistický: naučit se anglické názvy přísad a zopakovat přítomný průběhový čas, naučit se *Do you know?*
- vaření: připravit dva saláty,
- inter-kulturní: seznámit se s anglo-americkou kulturou díky přípravě salátů podle anglo-amerických receptů, poznat známá místa Londýna (fotky, knižní průvodce, prezentace v powerpointu – fotky Londýna), jaké známé osobnosti Británie.

Pomůcky: fixy, jmenovky (lepící páska), lepidlo na papír do každé skupiny, kartičky, barevné papíry, čtvrtky A3, fotoaparát, suroviny na přípravu salátů, notebook, CD Londýn, pohlednice Londýna, z domova uvařené brambory ve slupce, pracovní listy.

Příprava průběhu hodiny:

- Přivítání. Přivítat se s klienty. Naučit vazbu *How are you?*  
*How are you?*  
*I'm fine..*
- Vyndávání ingrediencí z košíku. Postupně vyndat a představit všechny suroviny, naučit klienty názvy surovin a procvičit.  
*What's that?*  
*It's salt.*
- Příprava. Příprava salátů. Předvést a okomentovat klientům aktivity, které pak budou sami vykonávat.  
*I'm .....ing (cutting, stirring, pouring),*  
*She's .....ing,*  
*He's .....ing.*

- Londýn. Dát saláty do lednice a představit téma Londýn a známé osobnosti Británie. Klienti si sednou kolem notebooku a prohlédnou si fotky Londýna s mým komentářem v češtině + poslech britské hudby.
- Práce ve skupinkách. Rozdělit klienty do dvou skupin. Přiřazování fotek známých osobností k fotkám jejich bydliště či působení. Ptát se:  
*Do you know her / him / it?*  
*Yes, I do.*  
*No, I don't.*  
 Puzzle obrázků Londýna.
- Prostírání a konzumace. Během prostírání spočítat lidi v místnosti, hrnečky... Konzumace.  
*One, two,...*
- Opakování. Každý klient dostane pracovní list, na kterém jsou uvedeny oba recepty v angličtině. Klienti si doplní české ekvivalenty. Zopakovat známá místa Londýna a známé britské osobnosti.

### 3.5.2. Průběh druhé hodiny

Privítání jsem nejprve sešla se svou spolužačkou, pak jsme se všichni přivítali. Klienti zvládli vazby bez problémů. Vytvořili jsme tím přirozenou komunikativní situaci, viz kapitola 2.6.5. Efektivní učební postupy.

L: *How are you?*

K: *I'm fine.*

Vyndávání surovin z košíku proběhlo opět u stolu, kolem kterého jsme byli všichni rozestoupeni. Všechny suroviny byly v proutěném košíku. Každou surovinu jsem postupně vyndala a představila její anglický název. Poté si ji každý vzal do ruky a opakoval název suroviny. Klienti zvládli tuto aktivitu velice dobře. Při vštěpování nových slovíček drželi klienti každý předmět ve svých rukou, tím se aktivovala zásada názornosti (viz. bod 2.6.2. Pedagogické zásady). Na rozdíl od první hodiny neměli již klienti tendenci opakovat nejprve naši otázku.

L: *What's this?*

K: *It's a cucumber..*

V této hodině jsme s klienty procvičovaly slovní zásobu stejným způsobem. Když byly všechny suroviny na stole, nejprve jsem jmenovala názvy potravin a klienti měli za úkol na věc ukázat. Při této aktivitě jsme uplatnily metodu TPR, která je popsána v kapitole 2.6.6.

Potom jsem se ptala klientů na jednotlivé názvy potravin. Úkolem klientů bylo říct název suroviny ve vazbě *It's ...*. Cílem této aktivity bylo upevnění nové slovní zásoby.

*L: What's this?*

*K: It's cheese.*

Klienti se zvládli naučit anglické názvy většiny surovin potřebných pro přípravu salátů.

Do přípravy salátů se zapojili všichni klienti. Stejně jako během první hodiny i nyní stáli kolem stolu a podle receptu a za naší asistence připravovali saláty. Nejprve jsem sama názorně předvedla určitou činnost a říkala, co právě dělám. Klienti poté dané činnosti sami vykonávali a komentovali, co právě dělají. Loupali, krájeli, přilévají, míchali a komentovali své činnosti

*K: I'm peeling. I'm cutting. I'm stirring.*

Většina klientů zvládala vazby bez problémů nebo s malou pomocí. Klienti se v činnostech střídali. Během práce jsme se klientů, kteří právě nevykonávali žádnou činnost, ptaly na to, co dělá kolega / kolegyně.

*L: What is she doing?*

*K: She is cutting.*

Během této aktivity byla aktivována zásada názornosti a aktivity (viz. bod 2.6.2. Pedagogické zásady). Hotové saláty jsme uložili do lednice a pokračovali dalším bodem.

Londýn, jeho známá místa a známé osobnosti Británie byla další část hodiny. Klienti dostali nejprve čas k odpočinku. Usadili se k notebooku, kde jim byla promítnuta prezentace v powerpointu, která ukazovala známá místa Londýna. K tomu poslouchali skladby britských skupin Beatles a Rolling Stones. Obrázky jsem česky komentovala a ptala se, zda některé památky či stavby Londýna

znají. Několik klientů dokázali poznat a správně pojmenovat některé paměťihodnosti.

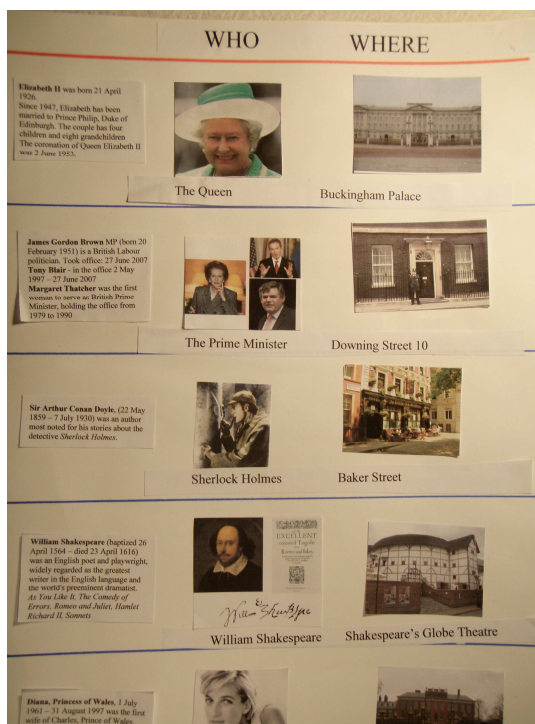
Práce ve skupinkách byla dalším bodem. Klienti byli rozděleni do dvou skupin. Cílem této činnosti bylo seznámit klienty se známými osobnostmi Británie a zjistit, jaké vědomosti už mají. Každá skupina obdržela nalinkovanou čtvrtku A3 a čtyři sady kartiček. První sada obsahovala krátký text v angličtině o významné britské osobnosti, druhá sada jeho / její jméno, třetí sada fotku a čtvrtá vyobrazení místa bydliště nebo působnosti charakteristické pro každou osobnost. Jednalo se o tyto osobnosti: královna Alžběta II, Tony Blair, Margaret Thatcher, James G. Brown, A.C. Doyle, W. Shakespeare a princezna Diana a s nimi spojená tato známá místa: Buckingham Palace, Downing Street 10, Baker Street, Globe Theatre a Kensington Palace. Někteří klienti měli dobré vědomosti o významných Britech. Sami nejprve sdělovali, co vědí o každé z osobností. Doplňující informace jsme podaly my, lektorky. Během zjišťování, zda klienti něco o osobnostech na obrázcích a míst jejich působení ví, se klienti učili novou vazbu *Do you know him / her / it?*

L: *Do you know him? Do you know her? Do you know it?*

K: *Yes, I do.*

K: *No, I don't.*





Obr. č.6. Na fotografii je výsledná práce jedné skupiny.

Jejich dalším skupinovým úkolem bylo sestavit a slepit rozstříhané obrázky typických londýnských památek či symbolů Londýna. Klienti projevili přání samostatné práce, všichni si přáli sami sestavit svůj vlastní obrázek. Každý tedy obdržel barevný papír A4 jako podklad a rozstříhaný obrázek jako puzzle. Na obrázcích byly znázorněny např. London Eye, Houses of Parliament, Big Ben nebo Tower Bridge. Když byly obrázky sestaveny, bylo dalším jejich úkolem nalézt na předepsaných kartičkách správný název památky, kterou sestavili, a přilepit k sestavenému obrázku. Tato aktivita se jim velice líbila. Jejím cílem bylo zopakovat známá místa Londýna, která předtím viděli v presentaci. Touto aktivitou byla dodržena zásada soustavnosti a aktivity (viz. bod. 2.6.2. Pedagogické zásady).



Obr. č. 7. Zde jsou rozstříhané obrázky pamětihodností Londýna.



Obr. č. 8. Ukázka hotových prací.



Obr. č. 9. Tato fotografie znázorňuje klienty při dokončování obrázků.

Dalším bodem hodiny bylo prostírání stolu a konzumace salátů. Klienti nejprve spočítali, kolik potřebujeme hrnečků a talířů. Do počítání se zapojili i ti, kteří anglicky počítat neuměli. Opakovali číslovky po těch klientech, kteří již počítat dovedli. Během konzumace salátů jsme s klienty prodiskutovaly, co budeme třetí hodinu vařit. Klienti se domluvili, že by rádi upekli něco sladkého. Jelikož se třetí a zároveň poslední hodina měla podle plánu uskutečnit v prosinci, nabídly jsme spojit pečení s vánoční tematikou. Klienti souhlasili. Tímto jsme posílily motivaci k učení, viz kapitola 2.7.4. Posílení motivace.

Opakování bylo poslední částí hodiny. Během této aktivity zůstali klienti sedět u stolu a každý obdržel pracovní list, kde byly v angličtině vypsány oba recepty. Úkolem klientů bylo dopsat k anglickému názvu jeho český protějšek. Poradily jsme klientům, aby vyplnili nejdříve ty názvy, které si pamatují. Ostatní názvy vyplnili za naší pomoci. Touto aktivitou byla posílena zásada trvalosti viz kapitola 2.6.2. Pedagogické zásady.

### **3.5.3. Pracovní listy**

Na dalších stranách uvádím pracovní listy, které klienti obdrželi k vyplnění a zopakování slovní zásoby.

## Pepper Potato Salad

### INGREDIENTS

- 1/2 cup [mayonnaise](#)

---

- chopped [celery](#)

---

- chopped [onion](#)

---

- 1 tablespoon [cider vinegar](#)

---

- 2 teaspoons [mustard](#)

---

- 1/2 teaspoon [salt](#)

---

- 1/4 teaspoon [pepper](#)

---

- cubed cooked [potatoes](#)

---

- cubed [bacon](#)

---

### DIRECTIONS

1. In a bowl, whisk the mayonnaise, celery, onion, pimientos, vinegar, mustard, salt and pepper until smooth. Add potatoes and bacon; stir to coat. Refrigerate until serving.

## Cucumber Tomato Salad with Cheese

### INGREDIENTS

- tomatoes, sliced

---

- cucumber, peeled and sliced

---

- green onions, chopped

---

- 1 tablespoon sugar

---

- 1/4 teaspoon pepper

---

- 1/3 cup cider vinegar

---

- 1 cup water

---

- pepper, chopped

---

- cheese

---

### DIRECTIONS

1. In a bowl, combine the tomatoes, cucumber and onions. In a small bowl, combine the sugar, salt and pepper. Whisk in the vinegar and water. Pour over vegetables and toss to coat. Cover and refrigerate.

### VOCABULARY

chop	[ čop ]	nasekat
cook	[ kuk ]	vařit
cube	[ kjũb ]	krájet na kostky
cup	[ kap ]	hrnek
peel	[ píl ]	oloupat
slice	[ slajs ]	nakrájet na plátky
tablespoon	[ tejbispũn ]	polévková lžíce
teaspoon	[ tíspũn ]	kávová lžička

### **3.5.4. Hodnocení druhé hodiny**

Druhé hodiny se zúčastnilo přibližně stejné složení klientů jako první hodinu. Klienti se na hodinu velice těšili, přišli o 20 min dříve a chtěli hned začít s vyučováním a vařením. Tato vyučovací hodina trvala 90 min. Všichni klienti se dokázali po celou dobu soustředit a všichni spolupracovali. Opakování přítomného průběhového času se ukázalo velice prospěšné. Klienti dobře reagovali na naše otázky a většina dokázala správně odpovědět i bez naší nápovědy. Klienti sami cítili, že se jim daří, a byli uvolněnější. Měli očividnou radost, že zvládají říci několik vět v angličtině. Zásada přiměřenosti (viz bod 6.2.2. Pedagogické zásady) byla dodržena a jejich motivace k učení byla posílena (viz bod 2.7.4. Posílení motivace):

I při druhé hodině měli klienti velikou potřebu osobního kontaktu se všemi lektorkami. Neustále se ptali, proč L. Betáková není přítomna, a zajímali se o novou lektorku, E. Kovářovou. Klient, který si přál být vyzkoušen ze slovíček z minulé hodiny, byl přezkoušen. Všechna slovíčka z první lekce měl vypsána ve svém sešitě a všechna slovíčka uměl. Když jsme ho všechny pochválily, začal slibovat, že se ještě zlepší a přestane kouřit. Dokonce už prý kouření omezil. Jiní klienti se pochlubili, že účinkují v amatérském divadle. Vyprávěli nám, kdo hraje jakou postavu, a zvali nás na představení do Malého divadla. I při této hodině jsme se všechny věnovaly klientům individuálně (viz individuální přístup v bodě 2.6.2. Pedagogické zásady).

Během přípravy salátů se projevila lepší či slabší obratnost při práci se škrabkou či nožem. Klienti si sami dokázali rozdělit činnosti tak, aby každý dělal něco, ale přitom to zvládl. Během aktivity zaměřené na Londýn a známé osobnosti Londýna se klienti rádi pochlubili svými znalostmi. Sestavování a slepování obrázků Londýna se klientům velice líbilo, byli velice zruční a většina dokázala složit obrázek bez naší pomoci.

Během aktivity zaměřené na poznávání Londýna mohli klienti prokázat své znalosti, což také rádi učinili. Tímto jsme u nich posílily motivaci (viz bod 2.7.4. Motivace učení).

Během druhé hodiny panovala příjemná a uvolněná atmosféra, tak jak to popisují v kapitole 2.6.4 Atmosféra během vyučování. Klienti spolupracovali při

plnění všech úkolů. Přizpůsobily jsme hodinu přání klientů. Když vyslovili přání samostatné práce, bylo jim to samozřejmě umožněno. Klienti si na konci vyučovací hodiny velice rádi vybrali, co budeme při poslední hodině vařit. Po skončení hodiny se aktivně zapojili do mytí nádobí a uklízení a pak nás nejen doprovodili, ale také nám pomohli odnést veškeré věci až k autu.

### **3.6. TŘETÍ HODINA**

Třetí hodina proběhla 9.12.2008 v centru Domino a zúčastnilo se jí sedm klientů. Za katedru anglistiky jsem byla přítomna já spolu s vedoucí katedry L. Betákovou a dalšími studentkami: P. Novákovou a E. Mikešovou. V této hodině proběhla výuka angličtiny spolu s pečením muffinů a povídání o vánočních zvycích ve Velké Británii spolu s poslechem anglických vánočních koled. Pro klienty, kteří se zúčastnili všech tří vyučovacích hodin, byl připraven certifikát s potvrzením o absolvování tří lekcí angličtiny s vařením a malý dárek v podobě anglického čaje a anglických sušenek. Lingvistické cíle jsem zvolila opakování přítomného průběhového času a novou vazbu *Can I have something, please?*

#### **3.6.1. Příprava na třetí hodinu**

Téma: Pečení muffinů.  
Vánoce ve Velké Británii.  
Poslech anglických vánočních koled.

Cíle:

- komunikativní: naučit se požádat někoho o něco (kávu, čaj, cukr,..),
- lingvistický: naučit se anglické názvy přísad do muffinů a zopakovat přítomný průběhový čas, naučit se vazbu *Can I have something, please?*
- pečení: upéct muffiny,
- inter-kulturní: seznámit se s anglo-americkou kulturou díky přípravě muffinů podle anglo-amerických receptů, seznámit se s vánočními zvyky a tradicemi ve Velké Británii, srovnat s našimi zvyky, poslech anglických koled.

Pomůcky: suroviny na přípravu muffinů, pracovní listy, fotoaparát, MP3 s reproduktory, texty koled, dárky a certifikáty pro klienty.

Příprava průběhu hodiny:

- Přivítání. Přivítat se s klienty vazbou How are you?  
*How are you?*  
*I'm fine..*
- Vyndávání ingrediencí z košíku. Postupně vyndat a představit všechny suroviny, naučit klienty názvy surovin a procvičit.  
*What's that?*  
*It's flour.*
- Can I have someting, please? Předvést a následně si s klienty podávat suroviny. Práce ve skupinách.  
*Can I have sugar?*  
*Here you are.*
- Příprava mufinů. Předvést a okomentovat klientům aktivity, které pak budou sami vykonávat. Opakovat přítomný průběhový čas a novou vazbu  
*Can I have someting, please?*  
*I'm .....ing (stiring, pouring),*  
*She's .....ing,*  
*He's .....ing.*
- Vánoce ve Velké Británii. Během času pečení mufinů. Zeptat se klientů co vědí o zvycích o Vánocích ve Velké Británii, povídat o tamních zvycích a srovnat s našimi zvyky. Poslech vánočních anglických koled a bližší povídání o čtyřech známých koledách (Jingle Bells, Happy Xmas, Good King Wenceslas, What Child is This). Vyprávění tradiční pohádky od Ch. Dickense A Christmas Carol s obrázky.
- Prostítání a konzumace. Během prostírání spočítat lidi v místnosti, hrnečky,... Před konzumací sehrát role: lektorky jsou servírky, klienti jsou návštěvníci kavárny a objednávají si, používají vazbu Can I have someting, please? Konzumace.  
*One, two,...*  
*Can I have someting, please?*  
*Here you are.*
- Opakování. Každý klient dostane list papíru, kde je uveden recept v angličtině. Klienti si doplní české ekvivalenty.



- Poděkování a předání dárků a certifikátů. Poděkovat všem za účast a skvělou spolupráci během hodin. Pochválit klienty za vynaložené úsilí a povzbudit je k pokračování v učení angličtiny.

### **3.6.2. Průběh třetí hodiny**

Přivítání s klienty proběhlo velice přátelsky. Všichni jsme se přivítali známou vazbou *How are you?*, kterou zvládli bez problémů. Vytvořili jsme tím přirozenou komunikativní situaci, viz. kapitola 2.6.5. Efektivní učební postupy.

L: *How are you?*

K: *I'm fine.*

Vyndávání surovin z proutěného košíku proběhlo opět u stolu, kolem kterého jsme byli všichni rozestoupeni. Každou surovinu jsem postupně vyndala a představila její anglický název. Klienti už věděli co mají dělat, podávali si suroviny a opakovali názvy. Při vštěpování nových slovíček drželi klienti každý předmět ve svých rukou, tím se aktivovala zásada názornosti (viz. bod 2.6.2. Pedagogické zásady).

L: *What's this?*

K: *It's an egg.*

V této hodině jsme procvičovali upevňování slovní zásoby stejným způsobem. Když byly všechny suroviny na stole, nejprve jsem jmenovala názvy potravin a klienti měli za úkol na věc ukázat. Při této aktivitě jsme uplatnili metodu TPR, která je popsána v kapitole 2.6.6.

Potom jsem se ptala klientů na jednotlivé názvy potravin. Úkolem klientů bylo říct název suroviny ve vazbě *It's ...*. Cílem této aktivity bylo upevnění nové slovní zásoby.

L: *What's this?*

K: *It's flour.*

Klienti se zvládli naučit anglické názvy většiny surovin potřebných pro přípravu muffinů.

Can I have something, please? byla další aktivita, která následovala, když si klienti osvojili nová slovíčka. Nejprve jsem se spolužačkou sehrála dialog. Vazbu viděli klienti před sebou napsanou na čtvrtce A3.

*L1: Can I have flour, please?*

*L2: Here you are.*

Potom jsme se rozdělili do malých skupinek, kde se každá z lektorek věnovala 2-3 klientům. Vštěpování vazby probíhalo ve dvou fázích. V první fázi se jednalo o dialog lektorky a klienta. Lektorka žádala o podání různých surovin, které byly na stole a klient je podával a při tom používal vazbu *Here you are*. Když si to všichni ve skupince několikrát vyzkoušeli, sám klient žádal po lektorce, aby mu něco ze stolu podala. V druhé fázi klient žádal o podání určité suroviny jiného klienta. Tato fáze se klientům velice líbila, byli spokojeni, že si dovedou navzájem rozumět v cizím jazyce. Tuto aktivitu zvládli dobře i díky předepsané vazbě na čtvrtce. Každý se mohl na nápovědu podívat, kdykoliv cítil nejistotu. U klientů se systematicky rozvíjely komunikační schopnosti, jejich komunikace nebyla jen produkcí, ale interakcí mezi nimi. Touto aktivitou jsme vytvořily i běžnou komunikativní situaci jak se tom zmiňuji v kapitole 2.6.5. Efektivní učební postupy.

Do přípravy muffinů se zapojili všichni klienti. I nyní stáli kolem stolu a podle receptu a za naší asistence připravovali těsto na muffiny. Nejprve jsem sama z receptu přečetla, kterou surovinu potřebujeme a požádala klienta, aby mi ji podal.

*L: Can I have flour, please?*

*K: Here you are.*

Dále jsem názorně předvedla určitou činnost a říkala, co právě dělám. Klienti poté sami dané činnosti vykonávali a komentovali, co právě dělají.



Obr. č. 10. Klienti vymazávají plech. Během aktivity komentují svou činnost.

*I'm greasing.*

Klienti se v činnostech střídali. Ti, kteří právě nevykonávali žádnou činnost komentovali, co dělá kolega / kolegyně.

L: What is she doing?

K: She is greasing.



Obr. č. 11. Na této fotografii klienti plní pečící formu těstem.

Při této aktivitě byla aktivována zásada názornosti a aktivity (viz. bod 2.6.2. Pedagogické zásady). Během pečení muffinů v troubě proběhla další část hodiny.

Vánoce ve Velké Británii byl název další části hodiny. V průběhu této aktivity si mohli klienti odpočinout. Seděli jsme kolem stolu a za zvuku anglických koled jsme si povídali o vánočních tradicích ve Velké Británii. Tato aktivita proběhla v českém jazyce. Nejprve mě zajímalo, co klienti sami vědí.

*L: Ví někdo z vás, kdy se v Británii rozdávají dárky?*

*K: Až 25. prosince ráno.*

*L: Ano, výborně. A kdo přináší britským dětem dárky?*

*K: Santa Klaus.*

*L: Víte jaký je charakteristický vánoční pokrm ve Velké Británii.*

*K: Nevíme.*

Po diskuzi jsem klientům vyprávěla, jak se Vánoce v Británii slaví. Dozvěděli se, že 24. prosince v den, kterému říkají Christmas Eve, jsou děti zvyklé připravovat ponožky, do kterých jim Santa Klaus přinese dárky. V dřívějších dobách dostávaly děti opravdu dárky do veliké ponožky, dnes by se tam již dárky nevešly, proto je děti dostávají v krabicích. Dále se dozvěděli, že 25. prosince se v rodinách připravuje sváteční oběd. Několik hodin, často i přes noc se peče krůta. K dalším tradičním pokrmům patří pudink, který vypadá i chutná zcela jinak, než jsme zvyklí. Ve tři hodiny odpoledne usednou všichni obyvatelé Velké Británie ke svým televizorům a sledují každoroční proslov královny. 26. prosince je Boxing day, lidé chodí do kostelů. V současné době se situace změnila a lidé navštěvují supermarkety, které právě 26. prosince po Vánocích otvírají a zahajují povánoční výprodeje.

Všichni klienti obdrželi list, kde byly slova čtyř známých anglických koled. Jednalo se o Jingle Bells, Happy Xmas, Good King Wenceslas a What Child is This. O každé z těchto koled jsme si při jejím poslechu povídali. Jingle Bells jsem vybrala, protože klienti znají z rádií českou verzi. Poslechli jsme si anglickou verzi a pověděla jsem klientům, o čem se v písni zpívá. Dále jsme poslouchali známou Happy Xmas od Beatles. I zde jsem klientům přiblížila obsah písničky. Další písnička byla tradiční anglická koleda Good King Wenceslas. Klienti se dozvěděli, že tato, v Británii velmi populární koleda, je o českém

knížeti Václavovi. V koledě se zpívá o tom, že Václav byl moudrý král, který dbal o své poddané. Jako poslední koledu jsme poslouchali What Child is This. Tuto píseň jsem zařadila, jelikož u nás, v České republice, je velice dobře známa v podání Marty Kubišové. Klienti se dozvěděli, že v anglické verzi se zpívá o narození Ježíše Krista.

Posledním bodem našeho vánočního povídání byly pohádky. Nejprve jsme s klienty diskutovali, zda se vůbec na pohádky o Vánocích dívají a jaké jsou jejich nejoblíbenější. Poté jsem jim vyprávěla pohádkový příběh A Christmas Carol od Ch. Dickense. Dozvěděli se, že Ebenzer Scrooge, který se po smrti svého obchodní partnera Marleyho uzavřel světu i lidem a přestal věřit na Vánoce a dokonce odmítal pomoci lidem v nouzi. Duch Marleyho ho navštíví a sdělí mu, že pokud se nezmění, dopadne jako on a jeho duše bude bloudit světem a bude se muset dívat na všechno utrpení, kterému mohl zabránit, ale neučinil tak. Postupně ho navštíví tři duchové. Prvním je duch minulých Vánoc a zavede Scroogeho do dob minulých, kdy byl ještě veselý a měl rád lidi. Druhým je duch současných Vánoc, který ho zavede do domu jeho podřízeného, jehož malý syn Tom je chromý. Duch předpoví Scroogemu, že hoch zemře, pokud mu nikdo nepomůže. Duch ho vezme i do domu jeho synovce, kde se dozví, co si o něm ostatní myslí. Scrooge zjistí, že ho synovec má upřímně rád a věří v jeho změnu k lepšímu. Třetím je duch Vánoc budoucnosti. Jde o hrůzně vypadající postavu, která nemluví. Scrooge vidí, že Tom již není naživu, on sám je mrtev a nikdo po něm netruchlí. Příběh končí druhého dne ráno, kdy se Scrooge rozhodne změnit svůj život. Svému podřízenému nechá anonymně poslat krůtu, pracovníkům charity věnuje peníze a stráví Vánoce se svým synovcem. S klienty jsme si povídali o smyslu Vánoc a každý, kdo chtěl, sdělil, jak je slaví. Během této aktivity si klienti odpočinuli, zásada přiměřenosti byla v této aktivitě dodržena, viz kapitola 2.6.2. Pedagogické zásady.



Obr. č. 12. Povídání o Vánocích.

Prostírání stolu a konzumace bylo dalším bodem hodiny. Klienti nejprve spočítali kolik potřebujeme hrnečků a talířů. Konzumovali jsme nejen muffiny, ale také anglické sušenky, které se do České republiky dováží a lze je v běžných obchodech koupit. Před konzumací jsme vysvětlili klientům, že jsou v anglické kavárně, kde si chtějí objednat kávu nebo čaj. Vysvětlili jsme si, že lektorky jsou servírky a oni hosté v kavárně. Dialog jsem nejprve předvedla se svou spolužačkou. Poté si všichni sami anglicky požádali nejen o kávu nebo čaj, ale také o cukr, mléko a muffiny.

*K: Can I have coffee, please?*

*L: Here you are.*

*K: Can I have sugar, please?*

*L: Here you are.*

*K: Can I have milk, please?*

*L: Here you are.*

Klienti byli nesmírně spokojení, že si umí sami objednat kávu nebo čaj. Vytvořili jsme přirozenou komunikativní situaci, viz kapitola 2.6.5. Efektivní učební postupy. Během této aktivity byly uplatněny i zásady názornosti a aktivity, které popisují v kapitole 2.6.2. Pedagogické zásady.



Obr. č. 13. Společná konzumace.

Opakování bylo předposlední částí hodiny. Každý klient obdržel pracovní list, kde byl zapsaný recept na muffiny. Úkolem klientů bylo dopsat k anglickému názvu jeho český ekvivalent. Touto aktivitou byla posílena zásada trvalosti, viz kapitola 2.6.2. Pedagogické zásady.

Na závěr proběhlo poděkování a předání dárků a certifikátů pro ty klienty, kteří se zúčastnili všech tří hodin angličtiny. Jako dárky obdrželi čaj a sušenky, které byly do České republiky dovezeny z Velké Británie. Všem klientům jsme poděkovaly za účast a výbornou spolupráci a podpořily jsme je v dalším učení angličtiny. Mohou například navštěvovat hodiny angličtiny, které v Dominu vedou dobrovolníci.

### **3.6.3. Pracovní list**

Na další straně je uveden pracovní list, který klienti obdrželi a kam si měli doplnit český protějšek k anglickým názvům potravin.

## MUFFINS

### INGREDIENTS

- 1 <sup>3</sup>/<sub>4</sub> cup flour

---

- <sup>1</sup>/<sub>3</sub> cup sugar

---

- 2 teaspoon baking powder

---

- 1 egg

---

- <sup>3</sup>/<sub>4</sub> cup milk

---

- <sup>3</sup>/<sub>4</sub> cup oil

---

- <sup>1</sup>/<sub>4</sub> teaspoon salt

---

- blueberry

---

- redcurrant

---

### DIRECTIONS

In a bowl combine flour, sugar, baking powder and salt. Add milk, oil, egg and stir.  
Bake in paper bake cups, fill 2/3 full. Bake about 20 minutes.

---

Can I have ....., please?

[kən] [əj] [hev]...[plíz]

Můžu mít / dostat?

---

Here you are.

[hiə(r)] [ju] [á(r)]

Tady máte / máš.

---

muffin

[ˈmáfin]

---

tea

[tí]

---

coffee

[ˈkofi]

---



### **3.6.4. Hodnocení třetí hodiny**

Třetí hodiny se zúčastnili přibližně stejní klienti jako v předcházejících dvou hodinách. Díky tomu se dalo dobře navázat na již probrané vazby a na klientech byla znát jejich uvolněnost. Přítomný průběhový čas zvládli klienti bez problémů a novou vazbu také. Zásada přiměřenosti (viz bod 6.2.2. Pedagogické zásady) byla dodržena. Klienti byli uvolnění, vnímali svůj úspěch a především z dobře zvládnutých dialogů měli očividnou radost. Posílily jsme tak jejich motivaci viz bod 2.7.4. Posílení motivace. Komunikovali spolu i s námi podle naučených jednoduchých frází v angličtině. Během hodiny jsme vytvořili několik reálných komunikačních situací. Přivítali jsme se, klienti na naučili o něco požádat a sehráli jsme i jednoduchý dialog v kavárně, při kterém jsme hráli role. Byly uplatněny efektivní učební postupy, které jsou popsány v kapitole 2.6.5.

Během třetí hodiny panovala příjemná a uvolněná atmosféra, tak jak to popisují v kapitole 2.6.4. Atmosféra během vyučování. Klienti spolupracovali při plnění všech úkolů a působili uvolněně. Během hodiny zazněl smích, který vždy přispěje k pozitivní atmosféře.

Klienti se nám opět svěřovali s osobními problémy a úspěchy. Klient, který sliboval, že přestane kouřit, sice nepřestal, ale dušoval se, že kouření ještě více omezil. I při této hodině jsme se všechny věnovaly klientům individuálně. Lektorky pracovaly s klienty v malých skupinkách, zajímaly se o jejich názory a zvyky (viz individuální přístup v bodě 2.6.2. Pedagogické zásady). Na závěr hodiny jsme my, lektorky, dostaly od jednoho klienta čokolády. Někteří měli zájem se s námi ještě setkat, vyměnili jsme si s klienty e-mailové adresy a domluvili se, že půjdeme společně do kavárny.

## **3.7. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ**

Byly během vyučovacích hodin dodržovány pedagogické zásady, které jsou popsány v kapitole 2.6.2.? Během všech tří vyučovacích hodin byla dodržována zásada názornosti, bylo to především díky tomu, že hodiny byly spojeny s reálnou aktivitou, kde jsme používali reálné suroviny.

Zásada trvalosti byla také dodržována. Nová slovíčka se důkladně procvičovala několikrát během samotné hodiny, stejně tak jako nové vazby (např. přítomný průběhový čas), které se procvičovaly v průběhu všech hodin.

Zásada přiměřenosti nebyla v první hodině dodržena, pro většinu klientů byla hodina obsahově náročná a časově dlouhá. V druhé a třetí hodině byla tato zásada dodržena.

Zásada aktivity byla dodržena. Všichni klienti aktivně spolupracovali. Aktivity během hodin byly rozmanité, střídaly se různé učební postupy. Klienti pracovali společně, ve skupině či samostatně.

Zásada individuálního přístupu byla také zohledněna. Všechny hodiny byly odučeny společně čtyřmi lektorkami, klientům se dostalo individuálního přístupu.

Zásada uvědomělosti byla také dodržena. Klienti si uvědomovali důležitost znalosti cizího jazyka. Velké uspokojení jim přinesla zejména jejich vzájemná komunikace a zjištění, že si dokážou sami objednat kávu či čaj.

Zásada soustavnosti nemohla být dodržena. V centru Domino proběhly pouze tři lekce, kvůli tomu nebylo možné tuto zásadu dodržet.

Během výuky byl uplatněn jak behaviorální tak i humanistický model vyučování, jak se zmiňují v kapitole 2.6.3. Modely vyučování. Klienti byli motivováni nejen odměnou, ale také byli zapojeni do výběru jídla, které jsme další hodinu vařili. Klienti spolupracovali s námi, lektorkami, i spolu navzájem. Během výuky jsme využívali různé materiály, jednalo se o reálné potraviny, reálné kuchyňské náčiní a nádobí, obrázky, fotografie, počítač, MP3 přehrávač. Všech surovin, ze kterých jsme vařili, se klienti dotýkali, zkoumali je hapticky. Neučili jsme se z učebnic, ale přímo během aktivit, které jsou reálné v běžném životě. V neposlední řadě měli klienti k dispozici čtyři lektorky při každé hodině, které se jim individuálně věnovaly.

Během všech hodin panovala v Dominu přátelská atmosféra, viz kapitola 2.6.4. V této kapitole cituji Mahrovou a Benglářovou, které tvrdí, že atmosféra je pro klienty motivující. Tuto potřebu potvrdily přímo hodiny v Dominu. Klienti, kteří se podle slov ředitelky centra těžko motivují, s námi spolupracovali a těšili se na další hodiny. Všechny lektorky se snažily vyhovět přáním klientům a jejich potřebám. Klienti v nás našli i někoho, komu se mohli svěřit.

Většina efektivních učebních postupů, které uvádím v kapitole 2.6.5. mohla být během výuky v Dominu uplatněna. Nová slovíčka jsme zprostředkovaly názorně. Upřednostněna byla mluvená forma jazyka, psaní bylo zastoupeno minimálně. Spojili jsme komunikaci s fyzickou aktivitou. Při vštěpování slovní zásoby byla použita metoda TPR, kde klienti reagovali neverbálně na naše pokyny. Komunikativní dovednosti nebyly jen pouhou reprodukcí, ale smysluplnou komunikací, včetně hraní rolí. Klienti pracovali jak ve skupinách, tak samostatně. Každou chybu jsme opravily nebo jsme klientům pomohly s vyjádřením správného slova, když si nemohli vzpomenout. Zadávaly jsme, s výjimkou první hodiny, jen takové úkoly, které dokázali splnit. Vedli jsme klienty k sebehodnocení. Klienti byli spokojeni, že si dokážou sami objednat kávu či čaj. Hodiny jsme nevedly převážně v angličtině. V první hodině jsem se o to pokusila, ale klienti byli nejistí, nevěděli přesně, co mají dělat a říkat. Jelikož jsme v Dominu učili pouze tři hodiny a za tuto krátkou dobu by si na vedení hodiny jen v angličtině nezvykli, používali jsme češtinu. Během výuky měli klienti velkou potřebu s námi komunikovat o osobních záležitostech, tato komunikace probíhala také v češtině.

Metodu TPR, kterou popisuji v kapitole 2.6.6. jsme použili každou vyučovací hodinu během vštěpování slovní zásoby. Tato aktivita se líbila všem klientům. I ti, kteří jen neradi sami komunikovali se bez problémů do této činnosti zapojili. Učení se novým slovíčkům pomocí této metody je nestresovalo, jelikož nemuseli mluvit v angličtině a tak se nebáli, že řeknou chybu.

Projekt VIVACE, který popisuji v kapitole 2.2. si klade za cíl přinést výuku cizího jazyka marginálním skupinám obyvatel. V Dominu jsme učily lidi, kteří trpí psychickými nemocemi. To, že na konci našeho učení s vařením dokázali říct několik jednoduchých vět v angličtině, jim dodalo pocit sebeuspokojení. Dokázali, že se zvládnou naučit to, co se učí intaktní občané. Měli radost z učení a z toho, že poznali a dozvěděli se něco nového.

Velký přínos přinesla výuka v Dominu i pro nás, lektorky. Vyzkoušely jsme si zajímavý a pro nás zcela nový způsob učení, kdy se během výuky vykonává jiná činnost. Vyučovaly jsme handicapované lidi, tato zkušenost byla pro nás také nová a velmi poučná. Vyučovaly jsme mimo školní budovu. V dnešním světě, kdy se do

škol integruje mnoho handicapovaných dětí, znamená tato zkušenost pro nás, budoucí učitelky, velkou výhodu.

### **3.8. NÁSLEDNÝ KONTAKT S KLIENTY DOMINA**

Jak jsem zmínila v kapitole 3.6.4 Hodnocení třetí hodiny, vyměnily jsme si s některými klienty e-mailové adresy. S klienty jsme si poslali několik e-mailů a domluvili se nimi na společném setkání v kavárně. Setkání nám přislíbilo pět klientů, nakonec se dostavili pouze tři. Během setkání jsme prodiskutovali běžné životní záležitosti. My jsme se samozřejmě zajímaly, jestli v Dominu pokračují kurzy angličtiny a zda se jich účastní. Klienti nás informovali, že hodiny angličtiny probíhají a že se jich účastní přibližně stejné složení klientů jako hodin angličtiny s vařením. Z této informace jsme měly velkou radost, jelikož před začátkem hodin s vařením se angličtinu učili pouze dva klienti.

### **3.9. KONFERENCE V LEICESTRU**

V dubnu 2009 jsem se spolu s vedoucí katedry anglistiky L. Betákovou zúčastnila konference učitelů cizích jazyků v anglickém Leicestru nazvanou Language World. Na konferenci probíhaly přednášky a semináře, které se zabývaly jak výukou dětí na prvním, na druhém, tak i na vyšším stupni. Velkým tématem konference byla právě probíhající reforma školství v Británii.

S L. Betákovou jsme vedly seminář týkající se projektu VIVACE v České republice. L. Betáková ve svém vystoupení nejprve tento projekt přítomným představila a poté i všechny jeho dílčí projekty, které se v České republice uskutečnily. Zaměřila se především na cíle dílčích projektů a na použité metody během samotné realizace dílčích projektů. V další části semináře jsem všechny zúčastněné seznámila s hodinami, které proběhly v centru Domino. Konkrétně jsem popsala každou hodinu, představila stanovené cíle a popsala metody, které jsme během výuky používaly. Presentaci jsme měly připravenou v powerpointu, kam jsme zařadily i fotografie a videa z hodin v Dominu. Dále jsem předvedla konkrétní ukázky prací, které klienti v Dominu vykonávali, např. sestavený recept na mrkvový dort na čtvrtce

A3, obrázky Londýna slepené jako puzzle, čtvrtku A3 se známými osobnostmi Británie a také pracovní listy, které vyplňovali klienti vždy na konci hodin.

V následné diskuzi projeví přítomní velký zájem o naše vystoupení a kladli nám mnoho otázek.

Na konferenci jsem se zúčastnila i dvou seminářů a jedné přednášky v roli posluchačky. Velice zajímavý byl seminář, který se zabýval pohybovými aktivitami během výuky dětí na prvním stupni. Dále jsem se zúčastnila semináře, který přinesl zajímavé nápady, jak zlepšit komunikaci v cizím jazyce studentům na pokročilé úrovni. Přednáška, které jsem se zúčastnila, se věnovala reformě školství, která v Británii právě probíhala. Jelikož jsem o reformě neměla žádné informace, nebyla pro mě tato přednáška tak přínosná.

Zajímavým zjištěním bylo, že vyučování cizích jazyků se v Británii potýká s úplně jinými překážkami než u nás. Britské děti a dospělí hovoří světovým jazykem jako svým mateřským, nemají proto žádnou motivaci se cizím jazykům učit. Ve školách je sice cizí jazyk vyučován jako povinný předmět, žáci mu ale nekladou velkou důležitost. V Británii se učí převážně francouzštině, následuje španělština a okrajově italština a němčina.

## 4. ZÁVĚR

V této diplomové práci jsou v teoretické části popsány didaktické metody a zásady, které jsou vhodné pro výuku lidí s duševním onemocněním. V praktické části následně popisují průběh hodin a hodnotím je na základě teoretických poznatků.

Dílčí projekt VIVACE přinesl klientů Domina mnoho pozitivního. Klienti zjistili, že se dokáží učit tomu, čemu se učí zdraví lidé. Zjistili, že se během učení nemusí bát neúspěchu, ale naopak zažili pocit úspěchu a během učení se bavili. Díky nově nabytým poznatkům získali větší sebedůvěru a rozšířili si své obzory. Za největší přínos našich hodin angličtiny v Dominu považují fakt, že většina klientů začala navštěvovat kurzy angličtiny, které jsou jim v Dominu nabízeny. Dokázaly jsme prolomit bariéry a dovedly klienty k názoru, že angličtinu se mohou úspěšně učit i lidé s handicapem. Tím jsme je podpořily v integraci do zdravé společnosti.

Tento dílčí projekt přinesl mnoho pozitivního i pro mě a mé spolužačky, které mi při výuce v Dominu pomáhaly. Vyučovat angličtinu v Dominu bylo pro nás v mnohém nové. Žádná z nás dosud neměla větší možnost vyučovat. Samotné vyučování bylo pro nás nové, k tomu se přidaly další pro nás neznámé faktory: vést výuku v neškolním prostředí, vyučovat handicapované lidi s různým stupněm znalosti anglického jazyka a různým druhem a intenzitou nemoci, vyučovat v týmu a vést výuku společně s jinou aktivitou. Po zrealizování hodin angličtiny v Dominu jsme všechny dospěly k názoru, že tyto hodiny byly velice zajímavé a prospěšné nejen pro klienty, ale i pro nás. Zjistily jsme, že vhodnými metodami je možno přinést výuku angličtiny handicapovaným lidem. Velice přínosné pro nás bylo týmové vyučování, které v běžné školní praxi nebudeme mít možnost zažít. Společné diskuze před a po hodinách přinesly všem hodně zajímavých nápadů pro výuku.

## 5. SUMMARY

I chose the topic *Teaching English to Mentally Ill People* for my Diploma Thesis. The tendency nowadays in every advanced society is to integrate handicapped people with disabilities, both physical and psychological. Handicapped people belong to our society and they merge into the common life. They work, study, go on holiday and entertain together with healthy people.

This Diploma Thesis is divided into two main parts. The first part is the theoretical part and it deals with the terms handicap, integration and inclusion and clarifies them. The theoretical part describes the project VIVACE as a whole and the subprojects of VIVACE that were realized in the Czech Republic too. The Domino Centre is introduced here as well. Domino is a centre for mentally ill people in České Budějovice and we carried out three lessons of English involving cooking there. We decided to involve some activity (cooking) to the lessons so the lessons were more attractive for Domino clients. Another reason for teaching English with cooking was to involve as many senses as possible in the lesson. The theoretical part deals with Domino clients and their diagnoses. It describes the individual diagnoses as I found them in the literature. The last sections of the theoretical part deal with appropriate teaching methods and principles that are suitable for teaching of mentally ill people. I used the methods and recommendations in the English lessons in Domino.

The second part is the practical part. In the first chapter there is an interview with the Director of the Domino Centre. Information given by her helped us to form a picture of Domino's clients and enabled us to prepare adequately for the English lessons. She explained how difficult it is to motivate them to any activity or work and informed us that they like cooking and they are used to cooking once a week in the centre. As a result of this we planned English lessons with cooking and we promised the Domino clients a small present if they took part in all three lessons. In the next chapters I describe in detail all three English lessons in Domino and evaluate them. The lessons took place on a monthly basis and were taught by students of the English Department from the South Bohemian University together with the help of the Head of the English

Department L. Betáková. We got an opportunity to teach in a team and all of us gained valuable experience from it. We were able to provide the individual approach to the clients. Learning while doing another activity (cooking) was very profitable for the Domino clients. They uses as many senses as possible. All four skills (listening, speaking, reading and writing) were practised in the lessons but the main focus remained on listening and speaking. Strong emphasis was laid on changing activities and providing time for relaxation. We motivated the clients by praising them and by involving them in making decisions on the next lesson topics. When necessary we reacted in a flexible way.

This Diploma Thesis shows that English can be taught successfully to handicapped people. The lessons can be profitable for both, students and teachers. Teaching handicapped people involves more precise preparation from the teacher's perspective.



## 6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Hájková V.** 2008. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Universita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Hartl P.** 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Klimeš L.** 1998. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kucharská A.** 2000. *Specifické poruchy učení a chování : sborník*. Praha: Portál.
- Kocurová M. a kol.** 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lang G., Berberichová Ch.** 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.
- Mahrová G., Venglářová M. a kol.** 2008. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada Publishing.
- Mužík J.** 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Novosad L.** 1998. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením : kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita.
- Pipeková J.** 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.
- Raboch J., Zvolský P.** 2001. *Psychiatrie*. Praha: Galén.
- Renotíerová M., Ludvíková L.** 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Smolík P.** 1996. *Duševní a behaviorální poruchy : průvodce klasifikací, nástin nozologie, diagnostika*. Praha: Maxdorf.
- Slowík J.** 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Šiška J.** 2005. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum.
- Švarcová I.** 2000. *Mentální retardace*. Praha: Portál.
- Tomická V., Švingalová D.** 2002. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec: TUL.
- Valenta M., Krejčířová O.** 1992. *Psychodepie – didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vítková M.** 2004. *Integrativní (speciální) pedagogika. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido.

**Vítková M.** 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.* Brno: Paido.

## **Webové zdroje:**

<http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> ze dne 12.12.2009

<http://pppbruntal.cz/texty/text04.html> ze dne 21.11.2009

<http://vivaceproject.co.uk> ze dne 4.12.2009

[http://en.wikipedia.org/wiki/Total\\_physical\\_response](http://en.wikipedia.org/wiki/Total_physical_response) ze dne 4.12.2009