

**Jihočeská univerzita v Českých
Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

**Výuka angličtiny pro lidi s mentálním
postižením**

**Teaching English to mentally handicapped
people**

Vypracovala: Petra Nováková, AJ-NJ/ZŠ

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Betáková, M.A., PhD.

2010

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích,

12. listopadu 2010

Petra Nováková

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Lucii Betákové, M.A., PhD. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Dále děkuji vedoucí vychovatelce Centra sociálních služeb Empatie Mgr. Daně Pokorné za možnost realizace výuky angličtiny v tomto centru.

ANOTACE

Má diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka pro lidi s mentálním postižením.

Teoretická část popisuje hlavní cíle projektu Vivace a seznamuje s Centrem sociálních služeb Empatie. Zabývám se zde popisem termínu mentální retardace, jednotlivými stupni mentální retardace, psychickými zvláštnostmi mentálně postižených jedinců a příčinami vzniku mentálního postižení. Další kapitoly jsou věnovány didaktickým metodám a zásadám, vhodným pro výuku mentálně postižených. Poslední kapitola se zabývá otázkou integrace.

Praktická část detailně popisuje jednotlivé hodiny angličtiny a hodnotí jejich průběh. Cílem je popsat didaktické metody a zásady, vhodné pro práci s mentálně postiženými.

ABSTRACT

My Diploma Thesis deals with the teaching English language to mentally handicapped people.

The theoretical part describes the main aims of the Vivace project and it introduces the Centre for Mentally Handicapped People Empatie. I deal with the description of the term mental disability, degrees of mental disability, psychical abnormalities in behaviour of mentally handicapped people and causes of mental disability. Other chapters deal with teaching methods and principles which are suitable for teaching to mentally handicapped people. The last chapter deals with the problem of integration.

The practical part describes English lessons in detail and it evaluates their process. The aim is to describe teaching methods and principles which are suitable for teaching mentally handicapped people.

Obsah

1. ÚVOD	9
2. TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1. PROJEKT VIVACE	11
2.2. CENTRUM SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE	12
2.3. MENTÁLNÍ RETARDACE A CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	13
2.3.1. Psychické zvláštnosti mentálně postižených osob ovlivňující proces učení	14
2.3.2. Příčiny mentální retardace	16
2.3.3. Klasifikace mentální retardace	17
2.4. VZDĚLAVATELNOST MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH	20
2.5. DIDAKTICKÉ ZÁSADY PŘI VYUČOVÁNÍ MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH	21
2.6. METODY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	23
2.6.1. Motivační metody	23
2.6.2. Expoziční metody	24
2.6.3. Fixační metody	25
2.6.4. Sociální čtení	26

2.7. PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ U LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	26
2.8. INTEGRACE MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH	28
3. PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1. PRVNÍ HODINA	33
3.1.1. Příprava na první hodinu	33
3.1.2. Průběh první hodiny	34
3.1.3. Hodnocení první hodiny	38
3.2. DRUHÁ HODINA	40
3.2.1. Příprava na druhou hodinu	40
3.2.2. Průběh druhé hodiny	41
3.2.3. Recept na mrkvový dort	47
3.2.4. Hodnocení druhé hodiny	48
3.3. TŘETÍ HODINA	49
3.3.1. Příprava na třetí hodinu	49
3.3.2. Průběh třetí hodiny	50
3.3.3. Hodnocení třetí hodiny	54
3.4. ČTVRTÁ HODINA	55
3.4.1. Příprava na čtvrtou hodinu	56
3.4.2. Průběh čtvrté hodiny	57
3.4.3. Hodnocení čtvrté hodiny	61

3.5. NÁSLEDUJÍCÍ HODINY ANGLIČTINY V CENTRU SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE	62
3.6. CELKOVÉ HODNOCENÍ VÝUKY ANGLIČTINY V CENTRU SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE	67
3.6.1. Psychické zvláštnosti mentálně postižených osob	67
3.6.2. Didaktické zásady používané při práci s klienty v Empatii	70
3.6.3. Didaktické metody používané při práci s klienty v Empatii	71
3.7. BYLY SPLNĚNY PODMÍNKY A CÍLE PROJEKTU VIVACE?	72
3.8. KONFERENCE "FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES" NA UNIVERZITĚ V NITŘE	73
4. ZÁVĚR	74
5. SUMMARY	75
6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77

1 ÚVOD

Během posledních několika let se situace okolo handicapovaných lidí v České republice zlepšila, ale i přesto někdy zůstávají lidé s různými typy handicapu tak trochu v pozadí. Ačkoli se naše společnost snaží těmto lidem určitým způsobem vycházet vstříc a zapojit je do společenského dění, ne všichni jedinci jsou připraveni osoby s postižením mezi sebe přijmout a jejich postavení ve společnosti stále není nejjednodušší. Lidem s jakýmkoliv druhem postižení by měly být dávány stejné šance a možnosti jako lidem zdravým. Integrace postižených osob do intaktní společnosti je velice důležitá pro postižené jedince stejně tak jako pro zdravou společnost. Měli bychom se naučit dokázat mezi sebe přijmout osoby s jakýmkoliv handicapem a pochopit, že tito lidé jsou součástí naší společnosti i přesto, že jsou trochu jiní než ostatní.

Handicapovaní lidé se v dnešní době již docela běžně zapojují do normálního života, pokud jim to jejich zdravotní stav dovoluje. Situace mentálně postižených jedinců je trochu složitější. Integrace mentálně postižených dětí do škol ještě před několika lety vůbec neexistovala. V dnešní době se však situace zlepšuje a setkáváme se i s integrací mentálně postižených dětí do běžných škol, i když stále ještě v daleko menší míře než u dětí s jiným handicapem. Jsem toho názoru, že mentálně postižení jedinci by měli mít stejné možnosti jako zdraví lidé. Tito lidé se učí zapojovat se do běžného života, pracují, účastní se společenských událostí a vzdělávají se. Právo na vzdělání by jim rozhodně nemělo být odepíráno. Neustálým působením na tyto jedince a učení se novým věcem je rozvíjena jejich osobnost. Tito jedinci tak mohou zažít pocit úspěchu a zodpovědnosti za své výsledky. Při učení se novým věcem musí být velice aktivní a nedostane se jim tak možnost upadnout do pasivity nebo netečnosti vůči okolí. Svět mentálně postižených lidí mě vždy velice zajímal. Zajímalo mě, jak se bude výuka těchto osob odlišovat od výuky zdravých dětí a právě proto jsem si vybrala toto téma.

Má diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka pro lidi s mentálním postižením. Všechny hodiny angličtiny se účastnili klienti z Centra sociálních služeb Empatie. Výuka angličtiny probíhala pod záštitou projektu Vivace, jehož hlavním cílem je zprostředkovat výuku cizích jazyků takovým skupinám obyvatel, které by se

za normálních podmínek neměly možnost výuky účastnit. Každá hodina angličtiny byla propojena s další činností, aby tak byla výuka pro klienty zajímavější. Pro první dvě hodiny jsme zvolily angličtinu propojenou s vařením podle originálních anglo-amerických receptů, třetí hodina byla spojena s návštěvou kavárny a během čtvrtého setkání pracovali klienti s interaktivní tabulí v jazykové učebně v prostorách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

V teoretické části mé práce stručně představím projekt Vivace a Centrum sociálních služeb Empatie. Zabývám se vymezením pojmu mentální retardace. Popíši zde jednotlivé stupně mentálního postižení a příčiny jeho vzniku. Dále se zde budu zabývat psychickými zvláštnostmi mentálně postižených osob, které mohou ovlivňovat proces učení. Další část bude věnována popisu didaktických metod a zásad, vhodných pro práci s mentálně postiženými jedinci. Poslední kapitola teoretické části se bude zabývat otázkou integrace mentálně postižených osob. V praktické části detailně popíši jednotlivé hodiny angličtiny a následně je zhodnotím. Popis hodin bude zaměřený na výukové metody, které jsem s klienty v Empatii používala.

Cílem mé diplomové práce je popsat průběh jednotlivých hodin a zaměřit se na metody práce a aktivity, které byly při výuce používány.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 PROJEKT VIVACE

Diplomová práce vychází z mezinárodního projektu Socrates Lingua s názvem Vivace. Koordinátorem projektu je Nottingham Trent University ve Velké Británii.

Cílem projektu s názvem Vivace je zprostředkování anglického jazyka různě znevýhodněným skupinám lidí. Jedná se především o skupiny lidí ze sociálně slabších prostředí, nebo o lidi se zdravotním handicapem. Tito lidé by se za normálních okolností k výuce cizích jazyků pravděpodobně vůbec nedostali.

Projekt se zaměří na výuku cizích jazyků pro tyto skupiny obyvatel v partnerských zemích (Velká Británie, Španělsko, Rakousko, Česká republika, Slovinsko, Rumunsko, Maďarsko). Každá z výše zmíněných partnerských zemí organizuje tři dílčí projekty. V České republice je partnerem projektu Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Projekt vychází z předpokladu, že všichni obyvatelé Evropy mají stejné právo účastnit se procesu výuky jazyků. Evropská společnost je mnohojazyčného charakteru a interkulturní porozumění vychází právě z kontaktu s jinými jazyky a kulturami. Mnoho obyvatel Evropy však nemá zkušenost s učením se cizím jazykům. Důvodem může být to, že učení se cizím jazykům je často zprostředkováváno pouze vzdělaným a ekonomicky stabilním skupinám obyvatel. Lidem ze sociálně slabších skupin je výuka jazyků často odepírána.

Projekt rozvíjí přístupy, které byly úspěšné v předcházejícím projektu Allegro. Jednalo se především o počítačem podporovanou výuku, učení za pomoci hudby, divadla, tancování, nebo vaření. Především výuka cizího jazyka propojená s vařením se ukázala být velice úspěšná a efektivní a stala se součástí několika dílčích projektů v projektech Allegro i Vivace. Jedním z hlavních cílů projektu Vivace je přiblížit klientům kulturu cizí země a jelikož právě jídlo je úzce spojeno s kulturou, bylo použito toto téma.

V České republice se jedná konkrétně o výuku angličtiny u osob s duševním či mentálním onemocněním. Výuka angličtiny proběhla ve třech různých institucích:

- ARPIDA – centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením
- DOMINO – centrum pro lidi s duševním onemocněním
- EMPATIE – centrum sociálních služeb pro mentálně postižené

Ačkoli byla témata projektu Vivace diskutována a pečlivě zvažována, ukázalo se, že některé plány není možné uskutečnit. Jihočeská univerzita chtěla spolupracovat s romskými rodinami. Spolupráce s rodiči, kteří měli své děti podporovat ve výuce cizího jazyka, však nebyla možná. Organizace byly schopné zajistit jazykovou podporu dětem přímo, nikoli přes rodiče, kteří nebyli ochotní spolupracovat. (<http://www.vivaceproject.co.uk/>, <http://allegro.acs.si>)

2.2 CENTRUM SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE

Dílčí projekt, kterým jsem se zabývala, probíhal v Centru sociálních služeb Empatie v Českých Budějovicích. Dva z vyučovacích celků proběhly přímo v centru, další se uskutečnil ve formě návštěvy kavárny a při čtvrtém setkání přišli klienti do budovy Jihočeské univerzity. Po skončení těchto čtyř původně naplánovaných setkání pokračovala výuka angličtiny pravidelně každý týden v centru Empatie, po dobu dalších tří měsíců. Výuky angličtiny se zúčastnilo celkem osm klientů ve věku 20 – 45 let, s mentálním postižením středního stupně nebo s kombinovaným postižením (tělesné postižení, epilepsie).

Domov Libnič a Centrum sociálních služeb Empatie je organizace zřízena za účelem poskytování služeb zákona č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Tato organizace poskytuje služby sociální péče § 38 zákona č. 108/2006 Sb. a základní činnosti dle ustanovení § 35 v závislosti na druhu poskytované sociální služby.

Centrum sociálních služeb Empatie poskytuje sociální služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení, zejména osobám s mentálním postižením a kombinovanými vadami. Klienti mohou centra využívat ve třech formách:

- Denní stacionář jako ambulantní sociální služba
- Týdenní stacionář jako pobytová sociální služba

- Chráněné bydlení jako celoroční pobytová sociální služba

Domov Libnič a Centrum sociálních služeb Empatie je příspěvková organizace, jejímž zřizovatelem je Krajský úřad.

Empatie poskytuje sociální služby dětem i dospělým osobám s mentálním postižením, které jsou posouzeny jako plně invalidní. Klienti jsou přijímáni od šesti let a doba jejich pobytu není omezená věkem. Věkový průměr všech klientů je 35 let.

Veškerá činnost centra se podřizuje cílům a potřebám uživatelů, jejich schopnostem a zájmům. Cílem všech činností, které Empatie svým klientům nabízí, je rozvoj osobnosti klienta po všech stránkách, dobrá příprava pro život, pocit seberealizace a naplnění osobního života. (<http://www.empatie.cz/html/onas.html>)

2.3 MENTÁLNÍ RETARDACE A CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Aby bylo jasné, jak pracovat s mentálně postiženými lidmi, poskytnu v následující kapitole stručnou charakteristiku mentálního postižení a popíši psychické zvláštnosti, které značně ovlivňují proces učení.

„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností.“ Fischer a Škoda (2008: 91)

Vágnerová (2004) uvádí, že mentální postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně vývoje intelektu, ačkoliv byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.

Podle Fischera a Škody (2008) se jedná o defekt vrozený a trvalý, přestože je během života možné určité zlepšení.

Absolutní počet mentálně retardovaných v naší populaci přesně znám není, ale uvádí se, že v současné době jsou mentální retardací postižena asi 3% populace. Chlapci a dívky bývají postiženi ve stejné míře. V České republice žije asi 300 tisíc osob se mentálním postižením. Švarcová (2006), Fischer a Škoda (2008)

Švarcová (1995) uvádí, že mentální postižení se týká všech psychických funkcí, hlavně percepce, vizuomotoriky, myšlení, řeči, paměti, pozornosti i citové a volní složky.

„Mentální retardace není nemoc, nýbrž stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují: schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se požadavkům svého okolí.“ (Vítková 1998: 124)

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) jsou osoby s mentálním postižením heterogenní skupinou, která se vyznačuje celou řadou odlišností. Vývoj v jednotlivých obdobích života je opožděn a determinován stupněm mentálního postižení. Celkové poškození neuropsychického vývoje přináší změny v oblasti poznávacích procesů, zasahuje emocionální a volní sféru, ovlivňuje adaptabilitu, chování, projevuje se i v omezení motoriky.

„Za mentálně postižené (retardované) považujeme takové jedince (děti, mládež, dospělé), u nichž dochází k zaostávání rozumových a následně i některých dalších schopností, což má za následek i jejich obtíže při navazování sociálních kontaktů. Psychika mentálně retardovaných jedinců se nemůže normálně rozvíjet zpravidla v důsledku organického poškození mozku. Za mentálně postižené se nepovažují děti s opožděným rozumovým vývojem, u nichž k zaostávání vývoje došlo z jiných příčin (sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, smyslové vady apod.)“ Švarcová (1995: 7)

Langer (1995) a Vítková (1998) zmiňují důležitost období, ve kterém ke snížení nebo ztrátě funkce došlo. U osob postižených od narození se osobnost vyvíjí jinak než u těch jedinců, u nichž došlo k funkční nedostatečnosti během života. Pokud porucha vznikla až po druhém roce života, neuzívá se termínu mentální retardace, ale mentální demence.

2.3.1 Psychické zvláštnosti mentálně postižených osob ovlivňující proces učení

Švarcová (2006) uvádí psychické zvláštnosti osob s mentálním postižením, mezi něž patří:

- Zpomalená chápavost
- Snížená schopnost komparace a vyvozování logických vztahů
- Snížená mechanická a logická paměť
- Těkavost pozornosti

- Nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování
- Poruchy pohybové koordinace
- Impulzivita, hyperaktivita nebo zpomalenost chování
- Citová vzrušivost
- Nerovnováha výkonů
- Poruchy v interpersonálních skupinových vztazích
- Poruchy v komunikaci
- Snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům

Fischer a Škoda (2008) se shodují se Švarcovou (2006), že u jedinců s mentální retardací je oslabena jedna ze základních funkcí lidské psychiky a to potřeba poznávat okolní svět. Tito jedinci bývají obvykle pasivnější a poměrně závislí na zprostředkování informací druhými lidmi. Lidé s mentální retardací se během svého života stejně jako všichni jedinci vyvíjejí a základní podmínkou psychického vývoje je právě učení.

Podle Fischera a Škody (2008) mají mentálně postižení zvýšenou pohotovost k afektivním reakcím, které bývají reakcí na situace, kterým nerozumí a které nejsou schopni zvládnout.

Pipeková (2006) uvádí, že u mentálně retardovaných dětí se ve všech činnostech projevuje slabost vůle. Vyskytuje se u nich hypobulie (snížení volních kompetencí) nebo také abulie (úplné chybění volních kompetencí).

„Základní nedostatek myšlení mentálně retardovaných dětí – omezená až žádná schopnost zobecňování – se ve vyučování projevuje tím, že si tyto děti nedovedou osvojit pravidla a obecné pojmy. Někdy se naučí těmto pravidlům nazpaměť, ale nechápou jejich význam a nevědí, pro které jevy je lze použít.“ Švarcová (2006: 47)

Podle Švarcové (2006) se myšlení dětí s mentální retardací vyznačuje nesoustavností, projevuje se především u dětí rychlou unavitelností. Děti s mentálním postižením nepromýšlejí své jednání a nepředvídají jeho důsledky, jejich myšlení je nekritické. Těmto dětem chybí tzv. sekvenční myšlení, těžko chápou sled věcí a jevů, logické souvislosti a časovou následnost.

Pipeková (2006) uvádí, že mentálně retardovaní jsou velice nedůslední v myšlení a nedokáží soustředěně promýšlet nějakou otázku. Děti s mentální retardací se nesnaží učivu porozumět, chtějí si ho zapamatovat mechanicky.

Podle Švarcové (2006) si lidé s mentální retardací vše nové osvojují velmi pomalu, potřebují mnoho opakování, osvojené rychle zapomínají a zpravidla je nedokáží včas a vhodně využívat v praxi.

Domnívám se, že při výuce mentálně retardovaných je velice důležité brát na vědomí všechny tyto psychické zvláštnosti, které se promítají do všech situací každodenního života i právě do učení. Nesmírně důležitá je především trpělivost, shovívavost a tolerance vůči nepochopení. Učení u mentálně postižených je časově náročnější než u zdravých dětí, vyžaduje mnohem více procvičování a opakování, je poměrně obtížné udržet pozornost těchto jedinců. Činnosti, které nám mohou připadat jako naprosto banální a jednoduché, mohou z důvodu snížené schopnosti vyvozování logických vztahů způsobovat problémy. U některých jedinců je potřebná dostatečná motivace a vzbuzení zájmu o učení, jiní jsou dostatečně namotivováni na práci a učení sami od sebe.

2.3.2 Příčiny mentální retardace

Fischer a Škoda (2008) uvádějí, že příčinou mentální retardace je postižení centrální nervové soustavy, které může vzniknout různým způsobem.

- může se jednat o dědičně podmíněný defekt, který vzniká na základě poruchy genetického aparátu
- vlivem fyzikálních, chemických a biologických faktorů na organismus matky v prenatálním období
- při porodu vlivem nedostatku kyslíku nebo mechanickým stlačením hlavičky
- defekty, které vznikly v průběhu prvních 18 měsíců věku dítěte a mají za následek postnatální poškození mozku

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) se intelektové schopnosti dítěte odrážejí od průměru intelektového nadání rodičů. Lehká mentální retardace tudíž

vzniká v důsledku zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí. Dále uvádějí další sociální a environmentální faktory.

Langer (1995) dělí příčiny vzniku mentální retardace na vrozené a získané. Vrozené příčiny se týkají období před porodem a kolem porodu, získané příčiny dělí na biologické příčiny během života a na sociální, které se týkají rodinné a školní výchovy.

2.3.3 Klasifikace mentální retardace

Podle Vítkové (1998) se v praxi nejčastěji setkáváme s následujícím členěním mentální retardace:

Podle doby vzniku

- Vrozená mentální retardace (dříve též oligofrenie)
- Získaná mentální retardace (demence)
- Stařecká demence

Podle druhu chování

- Typ eretický (neklidný)
- Typ torpidní (netečný)

Podle stupně postižení

„Mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od roku 1992. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií.“ Švarcová (2006: 33)

- *Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)*

Švarcová (2006) uvádí, že lehce mentálně retardovaní jedinci si mluvu osvojují opožděně, ale většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě a udržovat konverzaci. Většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a

v praktických domácích dovednostech. Potíže se projevují zejména při teoretické práci ve škole, při čtení a psaní. Většinu lehce mentálně retardovaných jedinců lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické schopnosti.

Podle Vítkové (1998) lze do tří let věku dítěte pozorovat jen lehké opoždění psychomotorického vývoje, nápadnější problémy se objevují až mezi třetím až šestým rokem – malá slovní zásoba, opožděný vývoj komunikativních dovedností, vady řeči, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře. Největší problémy se objevují zejména v období povinné školní docházky. U těchto jedinců se projevuje afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita.

Pipeková (2006) uvádí následující problémy: jemná a hrubá motorika jsou lehce opožděny, nácvik běžných dovedností při učení trvá mnohem déle, pozornost je krátkodobá a nestálá, myšlení je velmi konkrétní a stereotypní s infantilními znaky. Paměť je mechanická, vývoj řeči je opožděn, slovník postrádá abstraktní pojmy.

Pipeková (2006) uvádí, že lehká mentální retardace se v negenetickém poškození plodu vyskytuje asi v 10 % případů, vlivy sociální a kulturní způsobují postižení asi v 30 % a dědičností je dáno asi 60 % případů.

- *Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)*

„U dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 – 9 let. Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti.“ Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007: 32)

Švarcová (2006) uvádí, že u jedinců s tímto stupněm retardace je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Značně omezena je také schopnost starat se sám o sebe a zručnost. Pokroky ve škole jsou limitované, avšak při kvalifikovaném pedagogickém vedení existuje možnost osvojení si čtení, psaní a počítání. V dospělosti jsou takto postižení jedinci schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, jestliže je zajištěn dostatečný odborný dohled. Bývají fyzicky aktivní, plně mobilní a většina prokazuje vývoj schopností k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách. Úroveň řeči je variabilní, někteří jsou schopni jednoduché konverzace, jiní se dokáží jen těžko domluvit o svých základních potřebách.

Pipeková (2006) uvádí, že raný psychomotorický vývoj bývá značně opožděn. Zpomalen bývá i vývoj jemné a hrubé motoriky, trvale zůstává celková neohrabanost a nekoordinovanost pohybů. Opožděný rozvoj myšlení a řeči přetrvává až do dospělosti, stav je často provázen epilepsií, neurologickými a tělesnými potížemi. Učení je omezené a mechanické, myšlení je stereotypní a nepřesné, paměť mechanická s malou kapacitou.

Podle Vítkové (1998) jsou tito jedinci emocionálně labilní, nevyrovnaní a často se u nich objevují afektivní nepřiměřené reakce. Charakteristický je pro ně infantilismus a negativismus.

- *Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34)*

„Většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje ústředního nervového systému.“ Švarcová (2006: 35)

Vítková (1998) uvádí, že psychomotorický vývoj je značně opožděn již v předškolním věku, tito lidé jsou neobratní a dlouho si osvojují koordinaci pohybů. Jejich řeč je omezená na jednoduchá slova nebo skřeky, někdy není vytvořena vůbec. Tito lidé jsou velice impulzivní a trpí nestálostí nálad.

Pipeková (2006) uvádí, že dlouhodobým tréninkem si jedinec může osvojit základní hygienické návyky a další činnosti týkající se sebeobsluhy, někteří však nejsou schopni udržování tělesné čistoty ani v dospělosti. Tito jedinci poznávají blízké osoby, bývají celoživotně závislí na péči druhých.

Podle Švarcové (1998) jsou možnosti výchovy a vzdělávání těchto jedinců značně omezené, včasná dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, komunikačních dovedností, rozumových schopností a jejich samostatnosti.

- *Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)*

Podle Švarcové (2006) jsou takto postižení těžce omezeni ve schopnosti porozumět požadavkům či instrukcím. Většina hluboce retardovaných je imobilní nebo těžce omezena v pohybu. Tito jedinci bývají inkontinentní a vyžadují stálou pomoc a dohled. Často se u takto postižených vyskytují tělesné nedostatky

postihující hybnost, epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání. Častý bývá atypický autismus.

„Řeč není rozvinuta, komunikace nonverbální bez smyslu, nanejvýše lze dosáhnout porozumění jednoduchým požadavkům. Okolí nepoznává.“ Vítková (1998: 128)

- *Jiná mentální retardace*

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) nelze mentální retardaci přesně určit kvůli přidruženým tělesným a smyslovým postižením, poruchám chování a autismu.

- *Nespecifikovaná mentální retardace*

„Je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit.“ Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007: 32)

2.4 VZDĚLAVATELNOST MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH

„Výchovu a vzdělávání mentálně retardovaných osob je nutné chápat jako celoživotní proces.“ Fischer a Škoda (2008: 99)

Švarcová (1998) uvádí, že během posledních let se vedou časté diskuze o tom, zda jsou všichni lidé s mentálním postižením vzdělavatelní, kde jsou hranice jejich vzdělavatelnosti a jaká míra úrovně jejich rozumových schopností opravňuje člověka k tomu, aby byl vzděláván. Existuje celá řada přístupů a názorů na vzdělání různých pedagogů, ze kterých vyplývá, že by mělo být vynaloženo veškeré úsilí i na vzdělávání dětí, které jsou vzdělavatelné jen ve velmi omezené míře.

„Kategorie vzdělavatelnosti je sama o sobě jedním z nejsložitějších metodologických, pedagogických i psychologických problémů, do něhož se promítají hlediska filozofická, etická, sociologická, medicínská, biologická a další.“ Švarcová (1995: 6)

Podle Švarcové (1995) se donedávna soudilo, že mentální retardace je poruchou trvalou a nezměnitelnou. Předpokládalo se, že naměřený inteligenční kvocient zůstává stálý a neměnný od dětství až do dospělosti. Z výsledků novějších výzkumů však

vyplývá, že v řadě případů duševního opožďení lze vhodným pedagogickým působením dosáhnout výrazného zlepšení.

„Postižení žáci jsou mnohem více vnitřně motivováni pro učení, což platí pro všechny kategorie postižení. Odpovědnost za výsledky učení je zřejmě u postižených žáků vyšší než u běžné žákovské populace.“ (Mareš in Novosad 2000: 27)

„Mentálně postižení lidé potřebují celoživotní vedení a podporu v učení, které se sice nejeví tak efektivní, ale jeho výsledky jsou pro život takového jedince velice užitečné zejména ve vedení k soběstačnosti. Vzdělání jako proces a dosažené vzdělání jako cíl se pro dospělého stávají hodnotami samy o sobě, o které má smysl usilovat. Pozitivně ovlivňuje sebepojetí, posiluje sebedůvěru učícího se a tím dává prostor pro nové sociální role.“ Šiška (2005: 32)

Dr. Linc, zakladatel Večerní školy pro mentálně postižené okomentoval význam vzdělávání mentálně postižených a činnost školy takto: „Především se nám podařilo většinu našich žáků vytrhnout ze stereotypu nečinnosti a vnést do jejich života prvek aktivity, zájmu o své okolí, pocit důležitosti vlastní osoby, vědomí odpovědnosti a sounáležitosti s určitým kolektivem. Život těchto lidí dostal jiný rozměr. Určují jejich dny, kdy jsou ve škole, příprava na vyučování, domácí úkoly. Vše je myšleno naprosto vážně, a to nejen ze strany školy, ale především ze strany žáků.“ Švarcová (1995: 34)

2.5 DIDAKTICKÉ ZÁSADY PŘI VYUČOVÁNÍ MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH

Při práci s mentálně postiženými jedinci je nutné dbát na zásady práce při vyučování. Tyto zásady jsou platné jak pro práci se zdravými dětmi, tak pro práci s postiženými, avšak při práci s postiženými nabývají ještě mnohem větší důležitosti.

Valenta a Krejčířová (1997) vycházejí z pěti následujících zásad:

- Zásada názornosti – při výuce mentálně retardovaných obzvláště důležitá. Je nutné si uvědomit, že děti se s různými předměty sice již dříve seznámily pomocí spontánního poznání, neumí si je však promítnout do nejrůznějších vztahů a souvislostí vyučovacího procesu, verbalismus výuky je z tohoto

důvodu zásadním nedostatkem. Své uplatnění zde nachází pedagogická tvořivost.

- Zásada přiměřenosti – výběr učiva a didaktických metod musí odpovídat věku a stupni postižení. Při výběru metod se vychází ze hry a soutěživosti dětí, činnosti se obměňují a využívají se motivující postupy. Při vyučování platí zásada rehabilitace a relaxace, v hodinách by se vždy mělo najít místo pro písničku, tělovýchovnou chvíli nebo relaxační techniky.
- Zásada soustavnosti – vyučování a práce se musí vyznačovat systematičností, návyk soustavnosti je však nutný u mentálně retardovaných dlouhou dobu cvičit, neboť mnohdy tíhnou ke zmatečnému poznávání.
- Zásada trvalosti – pouze poznatky, které tvoří ucelenou strukturu, je možné uchovat po delší dobu.
- Zásada uvědomělosti a aktivity žáků – povinností učitele je vést žáky k uvědomělému osvojování nových poznatků, jedině tak jsou schopni je uplatnit v praxi. Je nutné žáky vždy předem seznámit s úkoly, cíli vyučování a s použitelností učiva, jinak by mohli o učivo brzy ztratit zájem. Aktivitu mentálně postižených lze navodit formou soutěže.

„Mimořádný význam při výuce žáků s mentálním postižením má osobnost učitele. Učitel na zvláštní a pomocné škole musí využívat svých pedagogických dovedností, k nimž kromě všech, které se uplatňují i na ostatních typech škol, patří mimořádná míra trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka a vysoká míra empatie.“ Švarcová (1998: 42)

Švarcová (1998) uvádí, že lidé s mentální retardací se nejsou schopni soustředit po dobu celé vyučovací hodiny 45 minut. Kapacita pozornosti je velmi nízká a i když je pro ně učivo zajímavé, soustředit po delší dobu se nedokáží. Účinné je rozdělit si vyučovací hodinu do několika úseků, ve kterých se střídají různé činnosti. Osvědčilo se používat v hodinách písničky, pohybové aktivity a hry.

Vítková (1998) udává další zásady, podle kterých by mělo vyučování mentálně postižených s kombinovanými vadami probíhat:

- Vyučovací hodina musí být přizpůsobena osobnímu tempu
- Postup od jednodušších úkolů k obtížnějším

- Postupné zvyšování nároků a požadavků
- Intenzivní povzbuzování a podněcování k práci a činnostem
- Působení na všechny smysly jedince
- Střídání různorodých činností během hodiny

„Čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku a tím větší je aktivizace odpovídajících oblastí mozku a jejich vzájemné ovlivňování. Tím je větší šance na zapamatování nového poznatku.“ Zelinková (2005: 79)

2.6 METODY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Vítková (1998) popisuje zahraniční zkušenosti s využitím počítačů u mentálně postižených. Využití počítačů je účelné, pokud jsou využívány programy, které jsou doplněny zvukovými slovními komentáři, vylučují náhodné řešení, umožňují interakci, pracují podle jednoduchých pravidel, obsahují zřetelnou i zvukovou animaci, umožňují spojení s jinými médii. Při používání počítačů mentálně postiženými jedinci dochází ke zvýšení jejich motivace a lepšímu sebehodnocení.

Valenta a Krejčířová (1997) vyzdvihují význam používání nejrozmanitějších pomůcek, které jsou ve vztahu k didaktickým metodám a zásadám, které naplňují.

Valenta a Krejčířová (1997) popisují následující didaktické metody:

2.6.1 Motivační metody

- Úvodní motivační metody – mentálně retardovaní žáci se nejlépe namotivují motivačním rozhovorem (představte si, že...co byste dělali, kdyby...), nebo demonstrací, při které vycházíme z efektu novosti
- Průběžné motivační metody – nastupují ve chvílích, kdy úvodní motivace slábne, motivujeme pomocí orientačních otázek a soutěžního momentu. Následná demonstrace ve formě grafického znázornění přináší motivační efekt jak žákovi, který demonstraci provádí, tak i celé třídě. Příklady z praxe také působí jako dobrá motivace

2.6.2 Expoziční metody

Tyto metody podávají žákům učivo, dělíme je na metody přímého přenosu poznatků a metody zprostředkovaného přenosu poznatků.

- Metody přímého přenosu poznatků – učitel přádává verbálně informace žákům tak, jak je sám obsáhl a didaktizoval, jedná se o klasické monologické vyučovací metody. Využívá se metoda vyprávění kombinovaná s demonstrací obrázků, fotografií a filmů, dále metoda popisu a instruktáže (vysvětlování), bez které se neobejde většina výuky.
- Metody zprostředkovaného přenosu poznatků – metody zprostředkující poznatky přes názor
 - a) *Metody demonstrační* – předmět či jev nelze jen mechanicky pozorovat, ale jeho vnímání by mělo být cílené, učitel žáky nasměruje, na co se mají zaměřit. Žáky je nutné nejdříve navést na celek, posléze upozornit na části, porovnat jednotlivé prvky a nakonec se znovu soustředit na celek, ovšem již se znalostí jeho struktury. Žák si fixuje to podstatné, což může být při demonstraci problémem, neboť mentálně retardovaní jsou vybaveni jen malou schopností abstrakce. Při demonstraci se využívá nástěnných obrazů, diafilmů, audionahrávek, které mají funkci jak vzdělávací, tak relaxační. Důležitý je předchozí výklad, žák musí znát cíl pozorování. Zvláštní formou demonstrační metody jsou exkurze, které jsou vhodné svou praktičností, konkrétností a emocionálním dopadem.
 - b) *Metody pracovní* – jsou schopné plnit i výchovné poslání, jsou zdrojem poznání. Na žáka má práce především relaxační vliv, formuje jeho postoje i charakter. Doporučuje se práce se skládačkami, stavebnicemi nebo konstrukcemi, stejný význam mají i jednodušší práce v budově školy.
 - c) *Dramatické metody* – těží z dětské hry. Děti pomocí dramatizace pronikají do mnoha sociálních rolí a učí se řešit různé životní situace. Často se využívá dramatizace textu.
 - d) *Metody heuristické (problémové)* – vyvíjí tlak na samostatné myšlení žáka, je nutné vycházet ze zkušenosti žáků. Metoda je velice náročná na intelektovou činnost a velmi brzy unavuje, musí být tedy prostrídána

relaxační technikou. Pokud žák přijde na řešení problému sám, daleko lépe si výsledek zapamatuje a didaktická hodnota je daleko vyšší.

- e) *Samostatná práce* – je nutno dívat se na ni jako na doplňující metodu v hodinách expozičního typu nebo jako na prostředek fixování vědomostí. Učitel musí práci kontrolovat a korigovat.

2.6.3 Fixační metody

Následující metody jsou zaměřeny na procvičování učiva, u mentálně retardovaných žáků jim je věnována velká pozornost.

- Metody opakování vědomostí – učivo je účelné opakovat formou orientačních otázek během expozice, po exponování, po završení organických celků. Nejběžnější metodou je metoda otázek a odpovědí, je však třeba vytvořit napětí, které aktivuje všechny žáky. Osvědčená je metoda pětiminutovek na začátku hodiny, která se otázkami vrací k nejhlavnějším problémům učiva z předešlé hodiny. Při ústním opakování je vhodná metoda, kdy si každý žák připraví pro zkoušeného jednu otázku týkající se probraného učiva. Při opakování je možné použít metodu demonstrace, exkurze, dramatizace, písemné práce, kresby apod.
- Metody nácviku dovedností – zvládnutí dovedností je závislé na počtu opakování, mentálně retardovaný jedinec potřebuje až několikanásobek normy opakování. Nácvik je nutné provádět pomalu a až posléze tempo zrychlovat.

Valenta a Krejčířová (1997) uvádějí, že při vyučování je nutné vycházet ze hry, často měnit činnosti, práci prostřídávat vyprávěním, výtvarnou činností, dramatizací, tělovýchovnými a hudebními prvky.

Zelinková (2005) vyzdvihuje při osvojování slovní zásoby především práci s kartičkami s obrázky i psanou formou slova. Důležitá je podle ní učitelova správná výslovnost a následné hromadné opakování.

2.6.4 Sociální čtení

Švarcová (1998) vyzdvihuje význam následující metody, která by měla být využívána především při individuálním vzdělávání.

- Sociální čtení – poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zřetelná znamení, obrázky a symboly, slova a skupiny slov, které se objevují v okolním prostředí nebo širším kontextu (př. Pokud má dítě/žák k dispozici automat na nápoje, učí se obsluhu a zároveň pojmy jako čaj, káva, cukr, mléko, limonáda...pokud klienti rádi vaří, pomocí obrázků a znázorňování činností se naučí tyto pojmy a názvy surovin, můžeme sestavit jednoduchou obrázkovou kuchařku). Účinné je vyjít s klienty do skutečného prostředí, kde se jednotlivé činnosti reálně naučí. Sociální čtení nejen rozvíjí slovní zásobu žáků, ale také obohacuje jejich aktivity.

2.7 PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ U LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

„Má-li se člověk stát člověkem, musí být vzděláván...“ (J. A. Komenský)

Již z Komenského citátu vyplývá, že úplně každý člověk má právo učit se a být vzděláván. Do práva na vzdělání samozřejmě spadá i učení se cizím jazykům, což je cílem projektu Vivace.

Švarcová (2006) udává, že děti s mentálním postižením byly donedávna úředně rozdělovány na „vzdělavatelné“ a „nevzdělavatelné“. Úředně nevzdělavatelné děti byly osvobozeny od povinného vzdělávání s platností na celý život. V západních zemích je právo člověka na vzdělání důsledně respektováno. Do škol jsou dopravováni i žáci, u nichž je možnost dalšího psychického vývoje jen málo pravděpodobná. Dnes jsou již i u nás do pravidelné školní docházky zařazovány děti, které by ještě před několika lety byly od školní docházky osvobozeny.

Novosad (2000) uvádí, že právo na vzdělání nemůže být nikomu odepřeno. V dnešní době jsou rozšiřovány možnosti běžných, speciálních a integrovaných škol, které poskytují postiženým jedincům odpovídající vzdělání. Škola spolu s rodinou má nejvýznamnější vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Zařazení co nejvíce postižených dětí do běžných škol by mělo být naším cílem. Škola musí dát

vyniknout těm vědomostem a dovednostem postiženého žáka, které nejsou negativně ovlivněny zdravotním postižením.

„Na lidi s mentálním postižením se vztahují veškerá lidská práva stejně jako na všechny ostatní lidské bytosti. Lidská práva se obvykle charakterizují jako ta práva, která lidem dovolují rozvíjet a využívat jejich možnosti a schopnosti a uspokojovat základní materiální a duchovní potřeby. Vycházejí ze stále více pocíťované potřeby lidí žít takovým životem, v němž bude respektována a chráněna hodnota a důstojnost každé lidské bytosti.“ Švarcová (2006: 16)

Podle Šišky (2005) propustuje politickou doktrínu celoživotního učení pro všechny v rozvinutých zemích snaha o co největší propojení vzdělávacích aktivit s životem celé společnosti a odstraňování bariér, které jsou zakořeněny v tradiční škole. Rovnost přístupu ke vzdělávání se stala předmětem mnohých kampaní za občanská práva a je obsažena v řadě mezinárodních deklarací a konvencí:

- Všeobecná deklarace lidských práv (1948)
- Deklarace práv osob s mentálním postižením (1971)
- Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením OSN (1993)
- Mezinárodní konvence o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1966)
- Evropská konvence na ochranu lidských práv a základních svobod (1950)
- Evropská sociální charta (1961) aj.

Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007) uvádějí, že mentálně postižení obtížně komunikují, což je zbavuje možnosti, aby prosazovali svá práva. Z tohoto důvodu byla na Valném shromáždění OSN roku 1971 vyhlášena Deklarace o právech mentálně postižených osob. Tato deklarace slouží na ochranu práv mentálně postižených a obsahuje následující práva:

- mentálně postižení mají mít v nejvyšší možné míře stejná práva jako ostatní lidé
- právo na zdravotní péči a vhodnou fyzikální terapii, jakož i na takovou výchovu, která jim umožní rozvinout možnosti a schopnosti

- právo na ekonomické zabezpečení a slušnou životní úroveň, plné právo podle svých možností produktivně pracovat nebo se zabývat jinou užitečnou činností
- pokud je to možné, mají mentálně postižení lidé žít v kruhu vlastní rodiny, účastnit se společenského života
- právo na kvalifikovaného opatrovníka, pokud to vyžaduje ochrana jeho dobra a zájmů
- právo na ochranu před vykořisťováním, zneužíváním nebo ponižujícím zacházením
- pokud někteří postižení nejsou schopni využívat svých práv a ukáže se potřeba omezit tato práva, pak musí postup používaný za účelem omezení nebo zrušení těchto práv chránit postiženého zákonně proti jakémukoliv zneužití

Bartoňová a Vítková (2007) uvádějí, že v Listině práv a svobod je zajištěno právo všech dětí na vzdělání. Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní.

2.8 INTEGRACE MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH

Podle Bartoňové a Vítkové (2007) bylo nejzásadnější změnou ve školství po roce 1989 to, že výchova a vzdělání postižených přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se stává záležitostí všech typů škol.

Bartoňová a Vítková (2007) uvádějí, že slovo „integrace“ pochází z latiny a znamená „znovu vytvoření celku“. Ve smyslu psychologie popisuje integrace jednotu mezi člověkem a jeho vztah k okolí.

Podle Tomické (2000) znamená integrace plné začlenění a splynutí postiženého se společností. Předpokládá nezávislost a samostatnost jedince, který nevyžaduje žádné ohledy a výjimečné přístupy ze strany okolí. Míra integrace je podmíněna mírou samostatnosti a nezávislosti postiženého.

„Pojmem sociální integrace chápeme proces rovnoprávného společenského začleňování specifických – minoritních skupin (jako jsou např. etnické a národnostní skupiny, zdravotně postižení a staří občané, sociálně nepřízpůsobiví lidé apod.) do výchovně vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti.“ Novosad (1997: 9)

„Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém obě strany se k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, aby se vytvořilo vzájemné porozumění mezi postiženými a nepostiženými v kontextu rovnosti šancí.“ Bartoňová a Vítková (2007: 28)

Podle Fischera a Škody (2008) je cílem integrace vytvoření akceptace znevýhodněných a zdravých, tzn. dávat i získávat na obou stranách.

„Veškeré aktivity směřují ke společnému cíli – aby každá osoba s mentální retardací mohla prožít pokud možno plnohodnotný život nikoliv vedle, nýbrž spolu s ostatními členy společnosti.“ Vítková (1998: 131)

Švarcová (2006) uvádí, že mentálně postižené dítě je bytost, která stejně jako kdokoli jiný potřebuje sociální kontakty. Říká, že představa všech občanů s mentálním postižením izolovaných od ostatní společnosti uzavřených do institucí, je nejen nemoderní, ale také velice nekulturní.

„Postoje tolerance a intolerance, jejich kořeny, vývoj, dynamika a sociokulturní dimenze jsou v procesu pozitivního ovlivňování soužití lidí s postižením a lidí intaktních nepochybně určujícím faktorem.“ Novosad (2000: 21)

Podle Novosada (1997) je integrace nejvyšším stupněm socializace jedince, která je definována jako schopnost zapojit se do společnosti, akceptovat její normy a pravidla. Míra socializace nikdy nebude u všech jedinců stejná a proto rozlišujeme čtyři základní stupně socializačního procesu:

- 1) Integrace – je plným začleněním postiženého jedince do společnosti. Postižení se u něj nerozvinulo, nebo se s ním plně vyrovnal a je schopen plnit všechny funkce vyplývající z plné socializace. Postižený jedinec se tak stal rovnoprávným partnerem ve všech oblastech profesní přípravy, pracovního uplatnění i společenského života. Úspěšnou integraci lze očekávat především u opožděných nebo zanedbaných dětí a u lehčích forem postižení.

- 2) Adaptace – je nižší stupeň socializace a schopnost postiženého jedince přizpůsobovat se sociálnímu prostředí. Adaptaci lze předpokládat u jedinců se smyslovými vadami, s defekty mobility, autismem, poruchami chování, mentální retardací atd. U těchto jedinců se projevují zbytky defektivy, často provázeny nízkým sebehodnocením, což znesnadňuje socializaci
- 3) Utilita – je již jen sociální upotřebitelnost postiženého, jehož vývoj je značně omezen. Jedná se především o jedince s kombinovanými vadami, závažnými poruchami chování a psychiatrickými onemocněními. Takový jedinec není samostatný a je závislý na jiných lidech. Úplná socializace možná není.
- 4) Inferiorita – je nejnižším stupněm socializace, pro niž je charakteristická sociální nepoužitelnost a vyčlenění ze společnosti. Tito jedinci jsou odkázáni na ošetrovatelskou péči při uspokojování nejzákladnějších lidských potřeb. Sociální vztahy se nevytvářejí.

Novosad (1997) uvádí, že v anglo-americkém regionu je situace týkající se integrace a inkluze poněkud odlišná. Každé zdravotně znevýhodněné dítě je prvotně zařazeno do běžné školy mezi intaktní spolužáky. Až tehdy, když se prokáže, že dítě není schopné zvládnout běžnou školní docházku, nastupuje další řešení jeho situace v podobě umístění do speciálního zařízení nebo domácí péče.

„Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy.“ Bartoňová a Vítková (2007: 16)

Podle Novosada (1997) v souvislosti s právem na vzdělání a informace dochází k rozšiřování možností běžných, speciálních a integrovaných škol, které poskytují odpovídající vzdělání jedincům s tělesným, smyslovým i mentálním postižením. Mělo by být naším cílem, zařadit co nejvíce handicapovaných dětí mezi zdravé spolužáky do běžných škol.

„K tomu samozřejmě potřebujeme snížení počtu žáků na jednoho učitele, odpovídající vybavení škol, moderní legislativu a především kvalifikované, citlivé učitele a vychovatele.“ Novosad (2000: 27)

„Pokud se nám podaří zařadit co nejvíce postižených dětí do běžného školního kolektivu, posílí to nejen jejich sebevědomí, ctižádost a sociálně adaptační schopnosti, ale také napomůže vytváření nezkráceného obrazu, který o nich

budou jejich spolužáci mít. Tento obraz se v dospělosti zhodnotí i v přístupu veřejnosti ke spoluobčanům se zdravotním handicapem.“ Novosad (1997: 17)

Novosad dále uvádí, že naopak u dětí, jimž stupeň postižení znemožňuje docházku do běžných škol, je třeba podporovat zakládání a rozvoj speciálních škol a stacionářů.

Švarcová (2006) udává, že velký počet učitelů a speciálních pedagogů se staví k integraci spíše kladně. Důležitý je však předpoklad, že budou splněny všechny nezbytné podmínky k tomu, aby byl postižený žák v běžné škole vzděláván na horní hranici svých schopností a nikoli pouze učiteli a spolužáky snášen a trpěn.

„Ze zkušeností známe některé postižené děti, které se dobře cítí v kolektivu nepostižených, dokážou s nimi dobře komunikovat, některé dovedou i využívat jejich zájmu a pomoci. Jiné postižené děti těžce nesou svoji odlišnost od vrstevníků a necítí se mezi nimi dobře.“ Švarcová (2006: 135)

Podle Švarcové (2006) přináší integrace mentálně retardovaných žáků zároveň mnoho problémů, vyplývajících z faktu, že mentálně postižení žáci mají odlišné vzdělávací potřeby než jejich nepostižení spolužáci. Často musejí být vyučováni podle upravených vzdělávacích programů. Většina mentálně retardovaných žáků trpí poruchami koncentrace pozornosti a vyžaduje zvýšenou pozornost učitele. Jen zřídka jsou schopni samostatné práce, učitel jim nemůže věnovat dostatečnou práci z toho důvodu, že se musí věnovat i ostatním žákům.

Vítková (1998) uvádí, že integrace mentálně retardovaných souvisí především s výchovnými činnostmi, s volnočasovými aktivitami, s profesní přípravou mentálně postiženého jedince a pozdějším uplatněním na trhu práce. Vzdělání je mentálně retardovaným poskytováno ve speciálních školách, podle upravených učebních osnov a plánů.

Michalík (2002) uvádí faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace. Mezi tyto faktory patří rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek). Dalšími faktory jsou architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace zdravotně postižených.

Následující tabulka se týká integrace jedinců s různým druhem postižení do běžných škol. Zajímavé údaje ukazuje především u integrace mentálně retardovaných, kdy zjišťujeme, že integrace těchto jedinců dříve vůbec neprobíhala a je záležitostí až několika posledních let.

Žáci s postižením začlenění v tzv. běžných školách. Michalík (2002: 55),
pramen: ústav pro informace ve vzdělávání

Druh postižení	1995/1996	1996/1997	1999	2000	2001
mentální	-	-	-	124	312
sluchové	322	393	455	470	529
zrakové	377	514	472	470	489
řečové	656	794	592	641	795
tělesné	877	1006	1012	1093	1204
kombinované	976	852	624	844	950
Celkem dětí s postižením	3208	3559	3155	3642	4279

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 PRVNÍ HODINA

První setkání proběhlo v Centru sociálních služeb Empatie v únoru roku 2009. Setkání se účastnilo šest klientů a výuka angličtiny byla propojena s přípravou sendvičů podle originálního anglo-amerického receptu.

Na první hodinu jsme vybraly přípravu sendvičů z toho důvodu, že jsme nevěděly, jak budou klienti zruční, a proto jsme se přiklonily pro začátek k přípravě jednoduššího pokrmu.

Za katedru anglistiky jsem se tohoto setkání účastnila já, spolu s vedoucí katedry Lucií Betákovou a dále další dvě studentky anglistiky, jmenovitě Andrea Einramhofová a Eliška Mikešová, které mi pomáhaly především s organizací tohoto setkání.

3.1.1 Příprava na první hodinu

Téma: příprava sendvičů

Cíle:

- Komunikativní a jazykové:
 - naučit se pozdravit a představit se
 - pojmenovat suroviny, ze kterých sendviče připravíme
 - počítat
 - použití vazby: *Do you like?*
 - reagovat na základní pokyny: *Show me ... / Where is ...*
- Vaření: připravit si sendvič
- Interkulturní: přiblížit klientům kulturu anglicky mluvících zemí prostřednictvím přípravy pokrmu podle originálního receptu

Pomůcky:

- fixy, lepicí páska na jmenovky, kartičky s obrázky surovin, suroviny potřebné na přípravu sendvičů, nádobí

Příprava první hodiny:

- 1) Pozdrav + představování
Hello, I'm Petra...
- 2) Vydávání potravin z košíku + pojmenovávání
Klienti opakují a učí se správně slovíčka vyslovit.
(*cheese, bread, ham, butter, cucumber, tomato, tea, coffee, sugar, lemon*)
- 3) *What is it?*
Vybíráám jednotlivé potraviny, ptám se klientů: *What is it?*
Klienti odpovídají: *It's bread (cheese, butter...)*.
- 4) *Show me the lemon (bread, cheese, butter...)! Where is bread (the cucumber, cheese...)?*
Klienti ukazují na potraviny.
- 5) Příprava sendvičů
Každý si připraví sendvič podle své chuti.
Budu se ptát: *Would you like cheese (butter, the cucumber...)?*
Klienti odpovídají.
- 6) Příprava nápojů, počítání hrnečků, talířků...
Would you like tea or coffee?
Klienti se učí odpovídat: *Tea/Coffee, please!*
- 7) Konzumace připravených sendvičů a nápojů
- 8) Práce s obrázkovými kartičkami na zopakování naučené slovní zásoby, opakované použití vazeb: *Show me...*
Where is...
obrázkový diktát

3.1.2 Průběh první hodiny

1) Pozdrav a představování

S klienty se setkáváme úplně poprvé, očekávání na obou stranách je obrovské. Po příchodu do kuchyňky, kde bude první hodina angličtiny probíhat, začínáme mluvit ihned anglicky, abychom u klientů vzbudily zájem a dostatečně je namotivovaly na

následující hodinu angličtiny. Za pomoci spolužaček, které mi s působením v Empatii pomáhaly, předvedeme následující dialog s podáním ruky:

Hello, I'm Petra. – Hello, I'm Andrea.

Hello, I'm Andrea – Hello, I'm Eliška.

Aby bylo pro všechny jednodušší zapamatovat si jména, dostal každý jmenovku, kterou si na sebe přilepil.

Poté, co předvedeme seznamování se spolužačkami mezi sebou, přistupujeme jedna po druhé se stejnou frází ke klientům. Přibližně polovina klientů se již v minulosti základům angličtiny učila, seznamování v cizím jazyce jim tudíž nečinilo větší problémy. Princip pochopili i ti, kteří se s angličtinou setkali poprvé a všichni byli schopni na pozdrav odpovědět. Někteří se pokusili i procvičovaný dialog začít.

2) Vyndávání potravin z košíku

V košíku jsou uloženy všechny potraviny, ze kterých budeme sendviče připravovat. Postupně potraviny vyndávám a představuji je. Nepoužívám izolovaná slovíčka, ale vazbu: *It's bread (cheese, butter...)*.

Klienti poslouchají, nechají si surovinu kolovat a následně se snaží opakovat. Pokaždé, když drží surovinu v ruce, musí ji pojmenovat. Každé slovíčko procvičujeme do té doby, dokud jej nejsou všichni klienti schopni správně zopakovat. Při učení se slovíček je důležité dbát na výslovnost a zapojit co nejvíce smyslů, aby si klienti slovíčka snáze zapamatovali. Při vyndávání potravin z košíku klienti vidí reálné objekty, mohou si je osahat, případně ochutnat (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při práci s mentálně postiženými).

3) What is it?

Poté, co právě procvičovaná potravina dokoluje, vezmu si ji zpět a ptám se skupiny otázkou: *What is it?*

Klienti sborově odpovídají: *It's bread (tea, coffee...)*.

Následuje zapojování jednotlivců, kdy se klientů ptám střídavě jednoho po druhém: *What is it?* Každý sám odpovídá. Někteří jedinci, zejména ti, kteří si již dříve anglickému jazyku věnovali, reagují suverénně, jiní mají s vybavováním si procvičovaných slovíček menší problémy a váhají.

4) *Show me...! Where is...?*

Na zopakování slovní zásoby používáme další aktivitu. Suroviny jsou vyndané z košíku na stole, všichni klienti stojí okolo stolu, aby na suroviny dobře viděli. Jedná se o jakousi hru, jejímž smyslem je co nejrychleji ukázat na požadovanou surovinu. Klienti jsou namotivováni formou soutěže (viz. kapitola 2.6.1 Motivační metody). Ne všichni jsou si novými slovíčky jisti, často zkoušejí tipovat, ale aktivita je rozhodně baví. Mají radost, když se jim podaří správně ukázat na požadovanou potravinu nejrychleji z celé skupiny.

Z didaktického pohledu se zde jedná o první stupeň zvládnutí slovní zásoby, čili pasivní zvládnutí slovní zásoby.

5) Příprava sendvičů

Před začátkem přípravy sendvičů vyzvu klienty, aby se pokusili odhadnout, co budou z již představených surovin připravovat. Forma hádanky by opět měla klienty pozitivně namotivovat k další činnosti. Poté, co klienti správně odhadnou přípravu sendvičů, následuje již samotná příprava pokrmu.

Příprava pokrmu byla vymyšlena tím způsobem, že klientům byla z bezpečnostních důvodů nabízena již nakrájená zelenina a ostatní suroviny do sendvičů. Obcházely jsme klienty s potravinami na talíři a ptaly se jich: *Would you like to have cheese (butter, the cucumber...)? Do you like cheese?*

Klienti před sebou potraviny viděli, věděli tedy na jakou surovinu se jich zrovna ptáme, slovíčka si nyní měli možností poslechem upevnit a zopakovat. Podle své chuti si vybírali suroviny a odpovídali: *Yes, please./No, thank you.*

Klienti opakovaně slyšeli používaná slovíčka, viděli objekt a zároveň po nich byla vyžadována aktivita ve formě odpovědí a přípravy vlastního sendviče. Ve druhé fázi byla výuka angličtiny propojena s aktivitou při přípravě pokrmu, při čemž si klienti měli pomocí fyzické aktivity odpočinout od psychické činnosti. Z didaktického hlediska zde dochází k přechodu od pasivního zvládnutí slovní zásoby k aktivnímu.

6, 7) Příprava nápojů a následná konzumace

Při přípravě potřebného nádobí jsme zkusily, zda budou klienti zvládat počítat do deseti. Opět jsme zjistily, že mnozí z nich základní číslovky již ovládají a napočítají dokonce do dvaceti. Klienti byli sami o sobě velice aktivní a snažili se vymýšlet další předměty v místnosti, které by mohli spočítat. Počítali jsme společně hrnky, talířky, židle, okna, stoly, zkrátka vše, co se v místnosti spočítat dalo.

Ačkoliv procvičování barev v plánu hodiny nebylo, dostali jsme se díky aktivitě klientů i na procvičování barev. Klienti ukazovali na různé věci v místnosti a říkali, jakou mají dané věci barvu. Znalost byla opět poměrně veliká, problémem se zde ukázalo být to, že klienti, kteří se sami učí angličtinu podle knížek doma, mají velké problémy s výslovností. Znají sice slovíčka, ale vyslovují je tak, jak se píší. Při nesprávném vyslovení jsme se je snažily opravovat a naučit správnou výslovnost. Problém s výslovností se netýkal jen barev, ale veškeré slovní zásoby, kterou si klienti osvojovali při samostudiu. Byl pro ně trochu problém zvykat si na pro ně novou výslovnost mnohých slovíček a často se vraceli k jejich původní nesprávné výslovnosti.

Během konzumace připraveného pokrmu probíhala konverzace jak v češtině, tak byla prokládána anglickými frázemi, klienti se naučili popřát dobrou chuť: *Enjoy your meal!* Dále odpovídali na otázky typu: *Do you like it? Would you like milk/sugar?*

8) Cvičení na zopakování slovní zásoby

Vybraná cvičení, jejichž pomocí jsem chtěla zopakovat slovní zásobu, vycházela z metody sociálního čtení popsané v teoretické části, v kapitole 2.6.4. Metoda sociálního čtení vychází z reakce mentálně postižených jedinců na obrázky, symboly a jejich použití v širším kontextu. Vaření a současné učení se názvům surovin a další slovní zásoby týkající se této aktivity je s metodou sociálního čtení plně v souladu.

Při práci s obrázkovými kartičkami byla používána pro klienty již známá vazba: *Show me...* a otázka: *Where is...?*

Princip cvičení byl zcela stejný jako v předchozí části, rozdíl byl jen v tom, že klienti již nepracovali s reálnými potravinami, ale pouze s obrázky, které zvedali nad hlavu

nebo na ně ukazovali. Úkol byl trochu ztížený tím, že potraviny na obrázcích vypadaly často jinak než skutečné potraviny, které byly do hodiny doneseny.

Např.: Klienti si museli uvědomit, že slovíčko *tea* znamená jak krabičku čaje, kterou jsme používali v hodině, tak čaj v hrnečku, který byl zobrazen na kartičce.

Dalším úkolem byl tzv. obrázkový diktát, kdy klienti skládali obrázky jeden za druhým ve stejném pořadí, v jakém je diktující vyslovil. Někteří klienti zvládali tuto činnost bravurně, jiní měli se závěrečným opakováním trochu potíže. Snažili se dívat k sousedovi a řadili obrázky ve stejném pořadí jako jejich sused.

Každý z klientů si mohl svou sadu obrázků nakonec ponechat, aby nezapomněl, co jsme se na první hodině angličtiny učili.



Foto č. 1: Klienti pracují s obrázky potravin: *Show me the cucumber ...*

3.1.3 Hodnocení první hodiny

Před první hodinou jsem neměla ani nejmenší představu o tom, co všechno budou klienti schopni zvládnout a co mám očekávat. Nikdo z nás předtím s mentálně postiženými nepracoval, tudíž jsme nevěděly, zda budou připravené úkoly a cvičení fungovat.

Při přípravě první hodiny jsem narazila na zásadní problém, nevěděla jsem, zda klienti umí číst a psát. Hodinu jsem se tedy snažila přizpůsobit tomu, jako kdyby tyto dovednosti neuměli. Vše jsem se snažila zkonstruovat na základě poslechu a práce s reálnými předměty a obrázky. Výuka byla založena spíše na učení se samostatných slovíček a jednodušších pojmů. Po hodině jsem nabyla dojmu, že klienti jsou velice schopní a byli by se schopni naučit i jednodušší věty a fráze.

Hodina byla přizpůsobena didaktickým zásadám nutným při práci s mentálně postiženými, popsáním v kapitole 2.5. Snažila jsem se o to, aby byla výuka co nejvíce názorná a co nejvíce imitovala přirozenou komunikaci. Nejedná se zde však o speciální metody práce s postiženými, všechny výše popsané metody jsou běžně používány při práci s dětmi.

Učivo neobsahovalo žádné složité konstrukce, obsah výuky byl na elementární úrovni. Zároveň jsem se však snažila výuku pojmout jiným způsobem než výuku malých dětí, do čehož by se občas díky učení se základní slovní zásobě mohlo spadávat. Didaktická zásada přiměřenosti byla splněna jak výběrem učiva, tak častým střídáním různých činností.

Výuka angličtiny byla prokládána činnostmi spojenými s vařením, problémy s koncentrací u klientů se téměř nevyskytly. Téměř všichni klienti se byli díky častému střídání činností schopni soustředit po celou dobu našeho setkání, tj. 90 minut. Když jsem u někoho zaregistrovala pokles aktivity, snažila jsem se ho povzbudit a aktivně zapojit do činnosti.

Celkový dojem z prvního setkání v Empatii jsem měla velice dobrý. Klienti přijímali všechny činnosti a aktivity s nadšením, byli schopni koncentrace po celou dobu výuky. Klienti ochotně spolupracovali, měla jsem pocit, že jim učení se angličtiny působí radost, byli velice přátelští a komunikativní. Téměř všem se podařilo zapamatovat si většinu slovíček, ve skupině nebyl nikdo, kdo by si z hodiny neodnesl něco nového. Byla jsem po hodině překvapena, jak hladce výuka probíhala a co všechno se nám podařilo s klienty zvládnout. Zároveň jsem nabyla dojmu, že na příští hodinu můžu zkusit připravit pro klienty něco složitějšího, například krátké fráze a věty.

3.2 DRUHÁ HODINA

Druhé setkání proběhlo opět v Centru sociálních služeb Empatie a konalo se dva týdny po předchozím setkání, tudíž v březnu 2009. Výuka angličtiny byla tentokrát propojena s přípravou mrkvového dortu, podle originálního anglo-amerického receptu. Této hodiny angličtiny se zúčastnili čtyři klienti a hodina byla strukturována a připravena velmi podobně jako předcházející hodina. Za katedru anglistiky jsme se účastnily ve stejném složení jako hodinu předchozí.

3.2.1 Příprava na druhou hodinu

Téma: příprava mrkvového dortu

Cíle:

- Komunikativní a jazykové:
 - zopakovat pozdravy a zeptat se druhého, jak se má
 - naučit se odpovědět na pozdrav
 - pojmenovat suroviny
 - počítat
 - vyjádřit, co v daný moment dělám (použití přítomného průběhového času)
 - použití vazby: *Would you like?* při vyjádření nabídky
 - reagovat na základní pokyny: *Show me .../Where is ...?*
- Vaření: upéct mrkvový dort
- Interkulturní: přiblížit kulturu anglicky mluvících zemí prostřednictvím přípravy pokrmu podle originálního anglo-amerického receptu

Pomůcky:

- Fixy, lepicí páska na jmenovky, kartičky s obrázky surovin, suroviny potřebné na přípravu dortu, doma předem upečený dortový korpus (z důvodu urychlení přípravy a možnosti konzumace), nádobí

Příprava druhé hodiny:

- 1) Pozdrav + přivítání
Hello, how are you? I'm fine.
- 2) Vyndávání potravin z košíku + pojmenování

Klienti opakují a učí se slovíčka správně vyslovit.

(sugar, flour, baking soda, baking powder, cinnamon, eggs, oil, milk, carrot, cheese, vanilla sugar, tea, coffee, lemon)

3) *What is it?*

Vybírám jednotlivé potraviny, ptám se klientů: *What is it?*

Klienti odpovídají: *It's sugar (flour, cinnamon...)*.

4) *Show me...*

Where is...?

Klienti ukazují na požadované potraviny.

5) Příprava dortu

Všichni se zapojí do přípravy mrkvového dortu.

Při jednotlivých činnostech se klientů ptám: *What are you doing?*

Klienti říkají, co zrovna v daný okamžik dělají: *I'm greasing (flouring, stirring, pouring, frosting, decorating)*.

Ptám se klientů, co zrovna dělají ostatní: *What is he/she doing?*

Klienti odpovídají: *He/she is greasing (flouring, stirring...)*

6) Příprava nápojů

Would you like to have tea or coffee?

Klienti odpovídají: *Tea/coffee, please.*

7) Konzumace dortu a nápojů

8) Cvičení na zopakování nové slovní zásoby: práce s obrázkovými kartičkami, opakované použití vazeb: *Show me...*

Where is...

obrázkový diktát, řazení obrázků podle různých kritérií

3.2.2 Průběh druhé hodiny

1) Pozdrav a přivítání

Na úplném začátku našeho druhého setkání chceme s klienty nejen zopakovat pozdravy, které jsme se společně učili v minulé hodině, ale zároveň je naučit zeptat se druhého, jak se má a na stejnou otázku také odpovědět. Stejně jako minulou hodinu, předvedu dialog za pomoci spolužaček. Navzájem se ptáme a odpovídáme:

Hello, how are you?

- *I'm fine. Thank you.*

Poté, co předvedeme tento dialog se spolužačkami, přistupujeme jednotlivě ke klientům a začínáme dialog otázkou. Zpočátku se u klientů objevuje takový problém, že na naši otázku neodpovídají, ale otázku opakují. Odpovědět jsou schopni až při delším nácviku, opakujeme tedy dialog znovu se spolužačkami, aby klienti měli možnost pochopit, že nemají frázi zopakovat, ale na otázku odpovědět. Navíc dialog doplňujeme o český překlad. Nakonec se nám podařilo docílit toho, že se klienti byli schopni naučit nejen odpovědět, ale zároveň i otázku položit. Následuje nácvik dialogu mezi klienty, kdy chodí mezi sebou a vzájemně se ptají a odpovídají.

I tuto hodinu stále ještě používáme lepicí pásku se jmény, abychom se mohli vyhnout problémům s neznalostí jmen jak na straně klientů, tak na straně naší.

2) Vyndávání potravin z košíku

V košíku jsou stejně jako minulou hodinu uloženy všechny potraviny, ze kterých budeme pokrm připravovat. Klienti stále ještě netuší, jaký pokrm budou vařit.

Všechny potraviny opět postupně z košíku vyndávám a ihned je pojmenovávám. Klienti poslouchají a sborově opakují. Opět nepoužíváme izolovaná slovíčka, ale vazbu: *It's sugar (flour, cinnamon...)*.

Klienti potravinu nejdříve jen vidí, posléze si ji opět předávají a mohou si ji osahat a zblízka prohlédnout. Poté pojmenovává vždy danou potravinu každý sám.

Některé potraviny v košíku se shodují s potravinami z minulé hodiny, tudíž již nejsou pro klienty úplně nové. Některá z těchto slovíček si klienti z minulé hodiny pamatují, zejména ta, jejichž zvuková forma či psaná forma se podobá češtině (viz. *oil, milk, coffee*).

Jednotlivá slovíčka opakujeme dostatečnou dobu na to, aby byl každý z klientů schopen požadovanou surovinu správně pojmenovat.

3) What is it?

V další fázi si vybírám jednotlivé potraviny a pokládám klientům otázku: *What is it?* Nejprve se ptám celé skupiny, kdy se projevují hlavně ti nejrychlejší. Posléze

vyvolávám jednotlivce, aby i ti pomalejší dostali možnost dokázat, že si slovíčka pamatují.



Foto č. 2: Klienti si posílají suroviny: *It's one egg.*

4) Show me...! Where is...?

Stejně jako předchozí hodinu nastává fáze, kdy klienti formou soutěže ukazují na požadované potraviny. Všichni klienti stojí okolo stolu, na kterém jsou rozloženy všechny suroviny a já je vyzývám: *Show me cheese / Where is milk?* Klienti každý za sebe ukazují na vyslovené potraviny. Zapojuje se každý, ne vždy se však podaří určit surovinu správně.

5) Příprava dortu

Ještě než začneme se samotnou přípravou dortu, nechávám opět klienty hádat, jaký pokrm bychom mohli ze surovin připravit. Jelikož mrkev není typickou přísadou do dortů, které se připravují v České republice, klientům se pokrm odhadnout nepodaří. Po prozrazení pokrmu nevěří, jsou motivováni novou zkušeností, budou péct dort, jaký ještě nikdy předtím nepekli ani neochutnali (viz. kapitola 2.6.1 Motivační metody).

V další fázi rozdám každému z klientů anglicky psaný tištěný recept s fotografií dortu. Recept obsahuje ingredience i přesný návod na přípravu dortu. Společně si překládáme instrukce na receptu, názvům surovin již klienti z větší části rozumějí.

Při přípravě dortu postupujeme přesně podle pokynů v receptu, zapojují se všichni klienti, u jednotlivých činností se střídají. Z bezpečnostních důvodů mám již připravenou nastrouhanou mrkev a z důvodů časových jsem den předem upekla dortový korpus, který využiji po vložení těsta, které klienti v Empatii připravili, do trouby. Klienti se při přípravě a pečení dortu učí použít přítomný čas průběhový, samozřejmě neví, jakou gramatiku používají. Říkají, co v daný moment zrovna dělají.

Každému z klientů, který právě provádí jednu z činností, pokládám otázku: *What are you doing?* Klienti odpovídají, podle toho, co zrovna dělají: *I'm greasing (flouring, stirring, pouring, frosting, decorating).*

Slovní zásoba není úplně jednoduchá a zdá se být pro klienty trošku náročnější na zapamatování. Frázi jsou klienti schopni po vyslechnutí zopakovat, ale sami si ji znovu vybavit a reprodukovat nedokáží.

Původně jsem měla v plánu naučit klienty ptát se ostatních ve skupině navzájem: *What is he/she doing?* A následně odpovídat: *He/she is greasing (flouring, stirring...)*. Během procvičování frází v první osobě jsem však nabyla dojmu, že by procvičování třetí osoby klienty příliš zatížilo a zbytečně pletlo, byla by zde porušena zásada přiměřenosti (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při vyučování mentálně retardovaných), tudíž jsem tuto naplánovanou část vynechala. Klienti se často příliš soustředili na fyzickou aktivitu a některým jedincům tak činilo menší potíže propojit manuální činnost s použitím anglického jazyka.

Zejména v této i následující části byla demonstrována zásada názornosti (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při práci s mentálně postiženými). Klienti popisují, co zrovna v daný moment dělají.



Foto č. 3: Klienti lijí těsto do připravených forem: *What are you doing? I'm pouring.*

6, 7) Příprava nápojů a následná konzumace

Po finálním nazdobení dortu přichází fáze, kdy připravujeme nápoje, které budou podávány k dortu. Náplň této fáze se shoduje s přípravou nápojů v předcházející hodině. Klientů se ptáme na otázku: *Would you like to have tea or coffee?* Naším cílem je naučit klienty odpovědět na tuto otázku: *Tea/Coffee, please.* Klienti rozumějí tomu, na co se jich ptáme, a jsou schopni vyjádřit své přání. K této fázi opět připojujeme počítání nápojů při přípravě potřebného nádobí. Dále klientům nabízíme cukr do kávy a čaje, nebo citron. Klientů se opět ptáme anglicky: *Would you like to have sugar/lemon?* Klienti si odpověď pamatují již z minulé hodiny a odpovídají: *Yes, please.* nebo *No, thank you.*

Při konzumaci dortu učíme klienty, jak vyjádřit, že jim pokrm chutná. Zvolily jsem frázi co nejjednodušší: *It's nice.* Ti klienti, kteří se již anglickému jazyku věnovali dříve, adjektivum *nice* znají, vazbu si tudíž snadno osvojují. Problém nemají ani ti klienti, kteří zkušenost s angličtinou nemají.

8) Cvičení na zopakování nové slovní zásoby

Při opakování slovní zásoby vycházím z činnosti, kterou již klienti znají z předchozí hodiny. Slovíčka opakujeme a procvičujeme pomocí obrázkových

kartiček, na kterých jsou vypořádány suroviny, se kterými klienti tuto hodinu pracovali. Opět se zde uplatňuje metoda sociálního čtení (viz. kapitola 2.6.4 Sociální čtení) a zároveň se tento typ procvičování shoduje s názorem Zelinkové (2005) (viz. kapitola 2.6.3 Fixační metody).

Každý z klientů obdrží sadu obrázkových kartiček, se kterými v této fázi hodiny bude pracovat.

Začínáme s cvičením, kdy klienty vyzývám, aby zvedali nad hlavu obrázky s požadovanými surovinami: *Show me milk (coffee, sugar, ...)* nebo *Where is milk (coffee, sugar, ...)*. Klienti již tuto aktivitu znají z minulé hodiny, takže jim nemusím dlouho vysvětlovat, co je jejich úkolem. S vybavením si slovíček, která jsme se učili již minulou hodinu, nemá téměř nikdo problém, s některými obtížnějšími novými slovíčky je to trochu horší (*cinnamon, baking soda, baking powder*). Snažíme se dbát na správnou výslovnost, klienty opravovat a společně správnou výslovnost nacvičovat.

Následuje obrázkový diktát, kdy pomalu předříkávám řadu všech surovin. Klienti řadí obrázky v takovém pořadí, v jakém jsem slovíčka vyslovila. U této aktivity se opět ti z klientů, kteří si slovíčky nejsou zcela jisti, nechávají ovlivňovat tím, jak obrázky řadí soused. Cvičení však celkově zvládají celkem dobře.

Dalším cvičením na zopakování je aktivita, kdy zadám klientům, aby si každý vybral tři suroviny, které má rád, a představil nám je. Jeden z klientů vždy představuje své oblíbené potraviny, ostatní ho kontrolují a v případě potřeby radí.

Princip kontroly a nápovědy jsem zvolila i u další aktivity. Tím, že vyzvu klienty ke kontrole, si zajišťuji, že nebude aktivní jen ten, který zrovna mluví a představuje vybraná slovíčka, ale všichni ve skupině. Při této závěrečné aktivitě jsem požadovala po klientech, aby si každý vybral pět obrázků, o kterých si je jistý, že je umí správně pojmenovat. Klienti tuto aktivitu zvládli celkem dobře. Někteří z klientů měli problém dát dohromady pět slovíček a nebyli si jisti, jiní se ptali, zda si mohou vybrat kartiček více a následně pojmenovali všechny obrázky správně.

3.2.3 Recept na mrkvový dort

V následující části přikládám recept, podle kterého jsme s klienty připravovali mrkvový dort. Každý z klientů dostal svůj vytištěný recept, do kterého si mohl psát případné poznámky.

Carrot cake:



Recipe¹:

- 1 cup white sugar
- 2 cups all-purpose flour
- 2 teaspoons baking soda
- 2 teaspoons baking powder
- 1 teaspoon ground cinnamon
- 4 eggs
- $\frac{3}{4}$ cup vegetable oil
- $\frac{3}{4}$ cup milk
- 3 cups grated carrots

Frosting:

- cottage cheese
- white sugar
- vanilla sugar

Directions:

¹ <http://allrecipes.com/Recipe/carrot-cake-iii/Detail.aspx>

- 1) Preheat oven to 350 degrees (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.

3.2.4 Hodnocení druhé hodiny

I druhou hodinu hodnotím celkově velice kladně. Při přípravě druhé hodiny jsem již měla jistou představu, co by klienti mohli zvládnout a s čím by naopak mohli mít problémy. Například práce s kartičkami se při první hodině osvědčila, tudíž jsem kartiček využívala i v hodině druhé. Na druhou stranu jsem během druhého setkání zjistila, že delším větičkám či frázím se budu vyhýbat a zůstanu u výuky spíše pojmové. Snažila jsem se však učit klienty nepoužívat slovíčka izolovaně, ale vždy je uvést vazbou: *It's ...*

Klienti přišli na hodinu dostatečně namotivovaní, byli zvědaví, co dobrého budeme připravovat tentokrát. Někteří z klientů se chlubili, že se doma sami učili slovíčka z minulé hodiny, někteří dokonce požadovali přezkoušení.

Při přípravě dortu, se kterým se klienti ještě nikdy předtím nesetkali, jsem vycházela z efektu novosti, další motivace během celého setkání byla vzbužována především formou soutěže, nebo aktivnějším zapojováním do právě prováděné činnosti (viz. kapitola 2.6.1 Motivační metody).

Klienti byli i tuto hodinu velice aktivní, zvědaví a komunikativní, většinou nepotřebovali do práce zvlášť pobízet. Se zadanými úkoly se většinou vypořádávali dobře. Největší důraz byl kladen na správnou výslovnost procvičovaných slovíček, protože právě výslovnost byla pro všechny největším problémem.

Opět jsem se snažila držet didaktických zásad popsaných v kapitole 2.5. Výuka byla rozdělena do jakýchsi úseků a jednotlivé činnosti byly měněny a střídány

poměrně často, možná právě proto nenastávaly u klientů problémy s koncentrací. Většina klientů byla schopna soustředit se po celých 90 minut. Při manuální činnosti (zde příprava a pečení dortu) si klienti odpočinuli od činnosti psychické.

Snažila jsem se o to, aby výuka byla opět co nejvíce názorná a imitovala přirozenou situaci. Klienti se zdáli být spokojeni, když se naše setkání blížilo ke konci, ptali se, kdy se uvidíme znovu a co se budeme během příští hodiny angličtiny učit.

3.3 TŘETÍ HODINA

Třetí setkání neprobíhalo stejně jako předchozí hodiny v Centru sociálních služeb Empatie, nýbrž v centru Českých Budějovic, v kavárně Na půl cesty. V této kavárně obsluhují lidé s psychickými problémy, kteří se opět snaží zapojit do běžného života. Chtěla jsem výuku angličtiny trochu zpestřit, a proto jsem se rozhodla vzít klienty právě do této kavárny. Jak jsem později zjistila, nejednalo se pro klienty o prostředí neznámé, naopak většina klientů tuto kavárnu znala a běžně ji navštěvuje. Jelikož prostory této kavárny nejsou největší, několik dní předem jsem zarezervovala dostatečný počet míst pro naše setkání.

Švarcová (1998) vyzdvihuje metodu sociálního čtení (viz. kapitola 2.6.4), kde mimo jiné popisuje, že je velice účinné vyjít s klienty do reálného prostředí, kde se jednotlivé činnosti naučí. Naše výuka angličtiny se tedy uskutečnila v plném souladu s touto metodou.

Setkání se zúčastnilo šest klientů. Za katedru anglistiky jsme se účastnily opět ve stejném složení, jako dvě předcházející hodiny.

3.3.1 Příprava na třetí hodinu

Téma: návštěva kavárny

Cíle:

- Komunikativní a jazykové:
 - zopakovat pozdrav z minulé hodiny
 - zeptat se druhého, jak se má

- naučit se pojmenovat produkty, které jsou v kavárně obvykle k dostání, a které si klienti mohou objednat
- naučit se objednat si v kavárně či restauraci za použití vazby: *I would like to have...*
- naučit se použít vazbu: *I have got ...*
- Interkulturní: přiblížit klientům kulturu anglicky mluvících zemí prostřednictvím povídání si o stolování v Anglii, konkrétně o tradici pití čaje

Pomůcky:

- Produkty, které si lze nejčastěji objednat v kavárně, anglicky psaný nápojový lístek, kamera, fotoaparát

Příprava třetí hodiny:

1) Pozdrav + přivítání

Hello, how are you? I'm fine.

2) Pojmenovávání donesených potravin, které si lze obvykle v kavárně objednat.

Klienti opakují a učí se novou slovní zásobu správně vyslovit. Použití vazby: *It's ... (coffee, cappuchino, hot chocolate, fruit tea, black tea, ice tea, lemonade, water, juice, milkshake, ice cream, dessert)*

3) *What is it?*

Vybírám jednotlivé potraviny a ptám se klientů: *What is it?* Klienti odpovídají: *It's coffee (milkshake, hot chocolate ...)*.

4) Návčik objednávání si v kavárně z anglicky psaného nápojového lístku, který jsem pro klienty připravila. Použití vazby: *I would like to have ...*

5) Objednání nápojů, konzumace a povídání o pití čaje v Anglii („čaj o páté“)

6) Návčik vazby: *I have got ...*

Každý říká, co si objednal.

7) Opakování nové slovní zásoby za pomoci již v předchozí fázi používaných potravin a užití vazby: *Show me...*

3.3.2 Průběh třetí hodiny

1) Pozdrav a přivítání

Klienti se zdáli být potěšeni, že se setkáváme právě v této kavárně. Prostředí kavárny všichni klienti znali, Centrum sociálních služeb Empatie s kavárnou „Na půl cesty“ spolupracuje. Do kavárny klienti dorazili ve smluvený čas všichni společně v doprovodu své vychovatelky.

Pozdrav a uvítací fráze se shodovaly s předchozí hodinou, klienti si tuto frázi již pamatovali a osvojili.

Na konverzační otázku: *Hello, how are you?* Stejně jako minulou hodinu bez obtíží odpovídali: *I'm fine.*

Tentokrát jsme již nepředváděly pozdrav se spolužačkami mezi sebou, ale ihned jsme přistupovaly ke klientům. Posléze klienti přicházeli s pozdravem a otázkou k nám, či se zdravili mezi sebou. Opět jsem se snažila klást velký důraz na správnou výslovnost. V případě potřeby jsme klienty opravovaly a správnou výslovnost jsme společně nacvičili.

2) Nácvik nové slovní zásoby

Pro nácvik nové slovní zásoby jsem opět zvolila reálné předměty, které jsou běžně k dostání v kavárně. Chtěla jsem, aby se klienti nová slovíčka naučili dříve, než si něco dobrého objednájí, proto jsem nakoupila potřebné potraviny v supermarketu a do kavárny je donesla. Z tašky jsem vyndávala potraviny jednu po druhé, klientům danou potravinu vždy ukázala a představila ji: *It's tea (coffee, dessert...)*. Klienti si potravinu prohlédli, společně opakovali, posléze si předmět nechali kolovat a každý samostatně nové slovíčko vyslovil.

Klienti se zde setkali s tím, že viděli různé podoby jednoho slovíčka. Například si museli uvědomit, že slovíčko *tea* může představovat krabičku čaje i horký nápoj v hrnečku a podobně.

3) What is it?

V další fázi jsou již všechny potraviny vyndané na stole. Vždy vyberu jednu z potravin a klientů se ptám: *What is it?* Klienti odpovídají nejdříve společně, později vyvolávám a klientů se ptám každého zvlášť.

Slovíčka tentokrát až na výjimky nejsou těžká, často si je zvuková forma podobná s češtinou (*cappuchino, chocolate, juice, lemonade, dessert*) či základ

slovíček klienti znají z minulých hodin a jsou pro ně tedy jednodušší na zapamatování (*tea, coffee, milk*).

4) Nápojový lístek

V další fázi každému z klientů rozdám doma předem připravený vytištěný nápojový lístek. Všechny položky na tomto nápojovém lístku jsou psány v anglickém jazyce a lístek obsahuje všechna již výše vyjmenovaná slovíčka, se kterými se klienti mohou při návštěvě kavárny setkat. Klienti se s anglicky psaným „menu“ setkávají poprvé, tudíž projevují veliké nadšení a radost, které působí jako motivace pro další fázi výuky (viz. kapitola 2.6.1 Motivační metody).

Nejprve si klienti anglicky psaný nápojový lístek prohlížejí a pročítají každý samostatně, posléze přecházíme na společné předčítání lístku. Klienti již všechna slovíčka z lístku před malou chvílí procvičovali, přesto mají se čtením menší problémy a nechávají se při výslovnosti ovlivnit psanou formou. Je pro ně poměrně těžké myslet na to, že anglická slovíčka se jinak vyslovují a jinak píší. Uvědomuji si, že se téměř poprvé detailněji setkávají s psanou formou slovní zásoby, kterou se pokoušejí naučit. V předchozích hodinách se s psanou formou nové slovní zásoby setkali pouze v anglicky psaném receptu na mrkvový dort, který sloužil spíše jako jakási předloha a jeho čtení nebyla věnována větší pozornost. Dá se tedy říci, že do této doby měli klienti slovíčka jen naposlouchaná, učili se zejména poslechem.

Po společném pročtení nápojového lístku přecházíme k nácviku vazby: *I would like to have ...*

Klientům nejdříve vysvětluji, co tato vazba znamená. Posléze chci, aby si každý ze svého menu vybral jednu položku a zkusil si ji za použití této nové vazby objednat: *I would like to have coffee (fruit tea, ice cream...)*.

Zjišťuji, že klienti mají s použitím fráze problém, je pro ně příliš dlouhá na zapamatování. Rozhodla jsem se tedy vazbu zkrátit a naučit klienty použít zkrácenou verzi: *I would like coffee (fruit tea, ice cream...)*.

To se podařilo, každý z klientů si byl schopen objednat položku z menu za použití této zkrácené fráze (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při vyučování mentálně retardovaných, zásada přiměřenosti).

5) Konzumace vybraných nápojů

V další fázi přichází skutečné objednávání nápojů z nápojového lístku kavárny Na půl cesty. Bylo by sice efektnější objednávat si u obsluhy v anglickém jazyce za použití nacvičené fráze, nechceme však uvádět obsluhující do rozpaků, a tak se přikláníme k objednávání v češtině.

Poté, co každý dostane svůj libovolně vybraný nápoj či pohár, snažím se klientům během konzumace alespoň stručně popsat a přiblížit stolování v Anglii, konkrétně zálibu Angličanů v pití čaje a seznámit je s pojmem „čaj o páté“. Nepovídáme si jen o tomto tématu, konverzace se rozvíjí a přechází na běžná témata ze života klientů.

6) I have got ...

V této fázi výuky se snažíme klienty naučit další gramatickou strukturu: *I have got....*

Klienti mají za úkol říci, co si z jídelního a nápojového lístku v kavárně objednali. Jedná se zde tedy o nácvik nové vazby a zároveň opakování již v předchozích fázích procvičovaných slovíček.

Aby klienti přesně pochopili, co po nich požadují, začínám s použitím této vazby jako první a říkám: *I have got coffee.*

Spolužačky pokračují a říkají, co si objednaly, a nakonec je řada na klientech. Vazba není dlouhá a je tedy pro klienty poměrně snadno zapamatovatelná. Každý z klientů samostatně vysloví, co si objednal (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při výuce mentálně retardovaných, konkrétně zásada názornosti a zásada uvědomělosti a aktivity žáků).



Foto č. 4: *I have got a dessert.*

7) Závěrečné opakování slovní zásoby

V poslední fázi jsem se rozhodla naposledy zopakovat všechnu slovní zásobu tohoto dne. Na rozdíl od předchozích hodin nepoužívám obrázkové kartičky, ale pracuji se stejnými předměty jako v první části hodiny.

Nejprve opakujeme za pomoci již známé otázky: *What is it?* Klienty nejdříve nechám pracovat společně, posléze vyvolávám jednotlivce. Někteří klienti si slovíčka pamatují lépe, jiní mají s vybavením si slovíček občas menší problémy, ale všichni se snaží.

Úplně poslední cvičení na zopakování slovní zásoby je soutěž, kdy klienty vybízím: *Show me fruit tea (milkshake, coffee...)*.

Klienti tuto hru znají, nyní jsou však motivováni formou soutěže tím, že kdo jako první správně ukáže na dotazovaný předmět, může si danou věc, v tomto případě sladkou výhru ponechat (viz. kapitola 2.6.1 Motivační metody).

3.3.3 Hodnocení třetí hodiny

Průběh třetí hodiny hodnotím opět velice kladně. Výběr prostředí kavárny se ukázal být dobrou volbou, pro klienty byla změna prostředí příjemnou změnou, která

měla jednoznačně aktivizující účinek. V kavárně jsme byli po celou dobu našeho setkání téměř sami, tudíž jsme nemuseli řešit problém, že by byli klienti v rozpacích a ostýchali se na veřejnosti mluvit anglicky.

Klienti byli opět velice aktivní a zvědaví, setkání v kavárně si užívali. Trošku negativně hodnotím snad jen tu část, kdy jsem se klientům snažila přiblížit stolování v Anglii. Myslím, že se mi klienty nepodařilo dostatečně zaujmout, a proto nevěnovali mému vyprávění dostatečnou pozornost. Možná pro ně vybrané téma nebylo dost zajímavé. Valenta a Krejčířová (1997) popisují metody přímého přenosu poznatků a doporučují verbální přenos poznatků kombinovat s demonstrací obrázků apod. (viz. kapitola 2.6.2 Expoziční metody).

Klienti celkově neměli problém s udržením pozornosti a koncentrací po celou dobu našeho setkání, které opět trvalo téměř dvě hodiny. Podařilo se nám zvládnout všechny naplánované části výuky, klienti byli opět dostatečně motivovaní a po celou dobu výuky projevovali obrovskou snahu a zájem naučit se anglicky co nejvíce.

Práce s kartičkami, na kterou byli klienti zvyklí z předchozích hodin, byla nahrazena prací s reálnými předměty. Cvičení fungovala na zcela stejném principu jako hodiny předcházející, tudíž klienti neměli problém s pochopením úkolu. Klienti si z tohoto setkání neodnesli domů sadu kartiček, podle kterých by si mohli novou slovní zásobu v případě zájmu opakovat, jak byli zvyklí z předešlých hodin. Na zopakování jim tentokrát mohlo sloužit anglicky psané menu s veškerou procvičovanou slovní zásobou této hodiny.

Třetí setkání opět splnilo naše očekávání a bylo dosaženo všech cílů, které jsem si předem stanovila. Klienti byli po celou dobu aktivní a projevovali zájem o další hodiny angličtiny.

3.4 ČTVRTÁ HODINA

Čtvrté setkání s klienty proběhlo v září roku 2009. Od posledního setkání v kavárně Na půl cesty uběhlo několik měsíců. Setkáváme se tedy zhruba po čtvrtroční pauze v prostorách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Setkání se zúčastnili čtyři klienti a hlavní náplní výuky byla práce s interaktivní tabulí v jazykové učebně. Za katedru anglistiky jsem se setkání opět účastnila já, spolu s vedoucí katedry Lucií Betákovou a dále nově studentka anglistiky Zuzana Butorová, která pro klienty připravila všechna cvičení na procvičení slovní zásoby za využití interaktivní tabule, a tudíž jí patří veliký dík za přípravu velké části tohoto setkání.

3.4.1 Příprava na čtvrtou hodinu

Téma: návštěva Pedagogické fakulty a práce s interaktivní tabulí

Cíle:

- Komunikativní a jazykové:
 - zopakování seznamovacích frází
 - zopakování veškeré doposud probrané slovní zásoby
 - zopakování vazby: *Would you like?*
 - jednoduché počítání
- Interkulturní: seznámení se s Londýnem a jeho nejznámějšími památkami pomocí powerpointové prezentace

Pomůcky:

- Interaktivní tabule a potřebné příslušenství, nádobí, občerstvení, tištěné certifikáty

Příprava čtvrté hodiny:

- 1) Setkání s klienty, provedení po budově Pedagogické fakulty
- 2) Pozdrav + seznámení se Zuzkou, která v Empatii doposud nepůsobila
Hello, I'm ...
- 3) První seznámení klientů s interaktivní tabulí, jejími základními funkcemi a různými možnostmi využití
- 4) Cvičení na zopakování slovní zásoby ze všech předchozích hodin s využitím obrázků, psané formy slovíček, i jejich zvukové podoby
- 5) Pexeso s obrázky již známých potravin
- 6) Příprava občerstvení
- 7) Prezentace obrázků památek Londýna

- 8) Konzumace připraveného občerstvení
- 9) Člověče, nezlob se!, procvičování počítání
- 10) Předání certifikátů

3.4.2 Průběh čtvrté hodiny

1) Provedení klientů po budově Pedagogické fakulty

Klienti dorazili do vestibulu budovy Pedagogické fakulty ve smluvený čas v doprovodu své vychovatelky. Klienty jsem od vychovatelky převzala a krátce je po budově provedla, aby se mohli alespoň stručně seznámit s prostředím, ve kterém budou trávit následující dvě hodiny. Klientům se prostory univerzity líbily, často mi kladli nejrůznější dotazy týkající se vybavení a prostor naší školy. Naše prohlídka končila v jazykové učebně, vybavené interaktivní tabulí, kde probíhala následující výuka.

2) Pozdrav a seznámení

Díky tomu, že mi poslední setkání z velké části pomáhala připravit studentka, kterou klienti z Empatie ještě neznali, mohli si klienti díky této situaci zcela přirozeně zopakovat seznamovací fráze. Zuzana každému podala ruku a představila se: *Hello, I'm Zuzka.*

Klienti jí pozdrav opětovali a každý se jí sám při podání ruky představil. Klienti s touto částí neměli nejmenší problémy, sami věděli, co mají říct a jak se představit. Nebylo to pro ně poprvé, kdy se někomu představují a velikou výhodou bylo to, že situace nebyla nahraná, ale skutečná. Klienti zde měli možnost předvést, co se již naučili a že dokáží komunikovat v anglickém jazyce, což jim činilo potěšení.

3) Seznámení klientů s interaktivní tabulí

Aby se klienti mohli co nejlépe seznámit s interaktivní tabulí, se kterou se doposud nikdy nesetkali, připravila Zuzana na začátek jednoduché cvičení. Klienti chodili jeden po druhém postupně k tabuli, pomocí funkce pera napsali své jméno, pero odložili a své jméno táhli po vyznačené dráze až do cíle. V poslední fázi jméno pomocí funkce gumy smazali. Smyslem tohoto jednoduchého cvičení bylo

především to, aby si každý z klientů mohl tabuli osahat a vyzkoušet si, za jakých podmínek tabule funguje. Někteří se jakoby ostýchali tento první úkol zkusit, možná to bylo právě proto, že to byla jejich první zkušenost práce s tabulí. Někteří klienti byli více šikovní, jiným se dařilo méně, ale nakonec tento první úkol všichni zvládli a vypadali, že je práce s interaktivní tabulí přinejmenším zaujala.

Při této aktivitě klienti opět zapojují několik smyslů najednou, což je pro ně velice důležité (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při vyučování mentálně retardovaných).

4) Cvičení na zopakování slovní zásoby

V další fázi jsou klienti seznámeni s tématem hodiny, je jim oznámeno, že si během našeho posledního setkání zopakují všechnu slovní zásobu, kterou se během předchozích tří setkání naučili. Tématem této hodiny je tedy „Food and drinks“ a všechny následující aktivity se soustředí na procvičení této slovní zásoby.

První cvičení se slovní zásobou spočívá v tom, že klienti před sebou na tabuli vidí obrázky všech opakovaných slovíček. Klienti chodí postupně k tabuli, snaží se vzpomenout si na názvy potravin a nápojů a obrázky pojmenovat. Kontrolu správnosti provádějí tím způsobem, že po vyslovení názvu obrázku na obrázek potravin poklepou prstem a tím spustí zvukovou podobu slovíčka. Mají tedy okamžitě zpětnou vazbu, zda si slovíčko vybavili správně, či ne. Na všechna slovíčka se klientům zdaleka vzpomenout nepodařilo, proto nejdříve opakujeme společně, poté klepou na obrázky a tím si slovní zásobu minulých hodin připomínají.

V další fázi je hlavním úkolem klientů přiřazovat pod obrázky psanou formu slovní zásoby. Klienti opět pracují samostatně a u tabule se střídají. Slovíčka jsou opět ozvučena, takže po přiřazení psané formy k obrázku následuje kontrola a klienti poznávají, zda se jim podařilo přiřadit slovíčka a obrázky správně.

Následně je pro klienty připraveno opět přiřazování obrázků k jejich psané formě, obrázky již však nejsou ozvučeny. Klienti nyní pracují ve dvojicích, jejich úkolem je radit si a společně najít řešení. Při této aktivitě se snažíme rozvíjet spolupráci mezi klienty a toleranci vůči názoru druhých. Práce ve dvojicích je pro ně podstatně jednodušší než samostatná práce, v této části chybovali klienti již minimálně. Po skončení přiřazování obrázků k jejich psané formě vždy jeden z dvojice poklepal na

tlačítko „check“, a tak se klienti ihned dozvěděli, zda přiřazovali obrázky správně, nebo ještě někde chybovali.

Klienti nemají vůbec problém s prací v týmu nebo v páru, pomoci druhých využívají s nadšením a jako tým skutečně pracují. Nemají potřebu vztahovat pozornost jen na svou osobu a skutečně jednají jako tým.

V následující fázi rozdělují klienti slovíčka do dvou sloupečků podle jejich významů na „food“ a „drinks“. Jsou zde opět úplně všechna slovíčka, která jsme se v předchozích hodinách učili. Poté, co klienti zařadí všechna slovíčka, poklepu na tlačítko „check“ a opět dostanou ihned zpětnou vazbu o správnosti či chybovosti jejich práce.

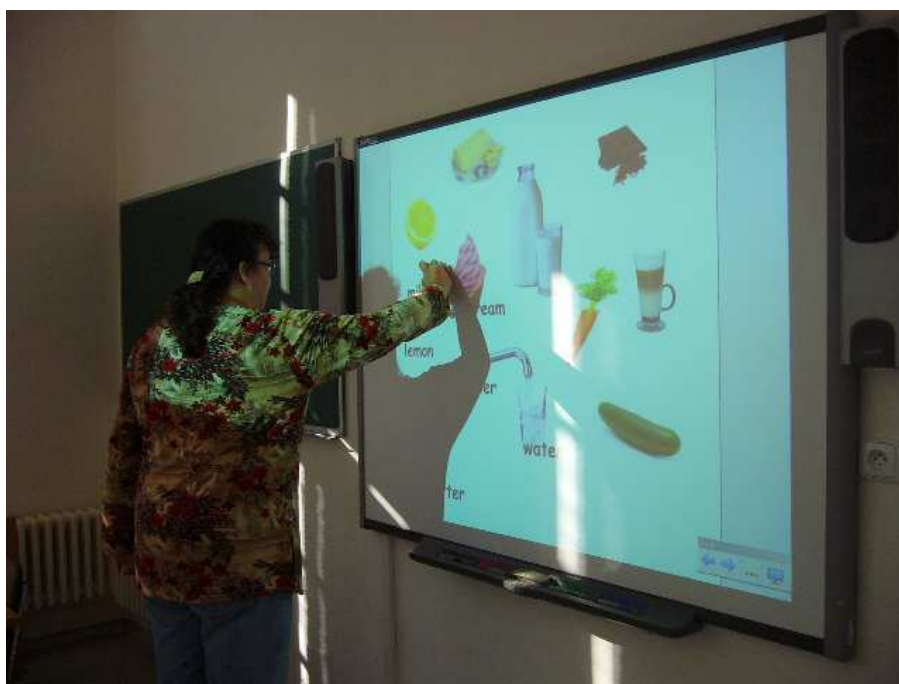


Foto č. 5: Přiřazování psané formy slovní zásoby k příslušným obrázkům

5) Pexeso

Dalším cvičením na zopakování a upevnění slovní zásoby bylo klasické pexeso. Klienti hráli každý za sebe, byli motivováni formou soutěže. Každý pár se skládal z obrázku jídla nebo nápoje a jeho psané formy. Úkolem tedy bylo najít co nejvíce dvojic. Platila zcela stejná pravidla, jako u klasického a všem známého pexesa.

Klienti byli rádi, že mohou hrát hru, která je jim známa. Řekla bych, že zde dobře fungovalo propojení známého s neznámým.

6) Příprava občerstvení

V další fázi připravuji s klienty pohoštění. Společně počítáme a připravujeme kelímky na nápoje.

Opět procvičujeme vazbu: *Would you like tea or coffee? Would you like milk and sugar?* Klienti opět používají odpovědi typu: *Yes, please. /No, thank you.*

7, 8) Prezentace obrázků památek Londýna a konzumace připraveného občerstvení

Chtěla jsem, aby klienti získali povědomí o nejznámějších památkách Londýna, proto jsem si pro ně připravila powerpointovou prezentaci s fotografiemi těchto památek. Pro tuto prezentaci jsem vybrala památky Big Ben, Houses of Parliament, London Eye, Tower Bridge, Tower of London, Buckingham Palace, Trafalgar Square a Picadilly Circus (viz. kapitola 2.6.2 Expoziční metody, konkrétně Metody přímého přenosu poznatků).

Obrázky jsem klientům prezentovala a ke každému místu přidala nejzajímavější či nejdůležitější informaci. Prezentace byla záměrně kratšího trvání, chtěla jsem, aby byli klienti soustředění a dokázali prezentaci vnímat po celou dobu. To by se mi při delší ukázce pravděpodobně nepodařilo, a proto jsem zvolila jen nejznámější památky a místa v Londýně.

Po skončení prezentace památek Londýna jsme přešli ke konzumaci připraveného občerstvení. Zvolila jsem čaj či kávu se sušenkami. Při výběru sušenek jsem se snažila vybrat sušenky podle originální americké či anglické receptury, což se mi podařilo. Téměř všichni klienti ochutnali černý čaj s mlékem, tudíž jim byla ještě více přiblížena kultura stolování v Anglii.

9) Člověče, nezlob se!

Jelikož nám po skončení stolování zbylo ještě trochu času, než jsme se museli rozloučit, rozhodla jsme se, že klientům představím ještě jednu aktivitu, kterou měla Zuzka v záloze.

Zmíněnou aktivitou bylo klasické Člověče, nezlob se!. Hra je odpočinkového charakteru, netýká se už bezprostředně výuky angličtiny, ale klienti si dále procvičují manipulaci s interaktivní tabulí.

Klienti si ze začátku hry museli napsat na tabuli své jméno, klikají na kostku místo klasického házení a figurky posouvají svými prsty tažením po polích. Při tažení po políčkách počítáme společně překonaná pole, klienti tedy naposledy procvičují základní počty od jedné do desíti, což je poslední aktivita, kterou s klienty v rámci našich setkání provádíme.

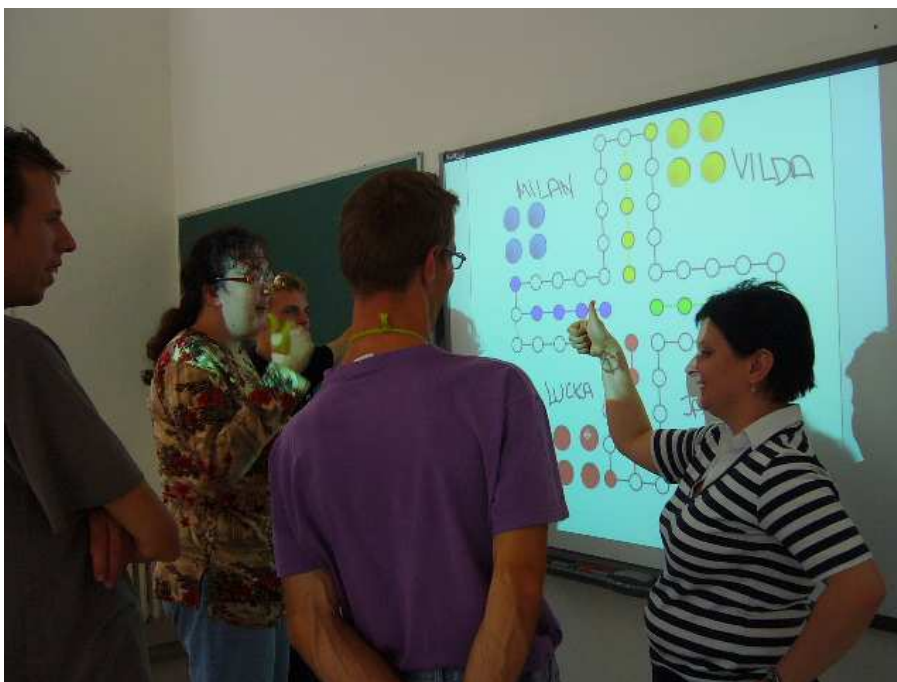


Foto č. 6: Člověče, nezlob se!

9) Předání certifikátů

Každý z klientů, který se našich setkání s výukou angličtiny účastnil, získal certifikát potvrzující účast na těchto setkáních. Všem klientům jsme poděkovaly za účast a především za dobrou spolupráci.

3.4.3 Hodnocení čtvrté hodiny

Čtvrtá hodina angličtiny proběhla plně v souladu s názorem Vítkové (1998), která popisuje, doporučuje a velice kladně hodnotí využití počítačů při práci s mentálně postiženými (viz. kapitola 2.6 Metody vzdělávání žáků s mentálním postižením).

S názorem Vítkové (1998) souhlasím. Hodina angličtiny, která se kompletně odvíjela od práce s interaktivní tabulí, sklidila u klientů obrovský úspěch. Klienti se zde setkali s něčím, co předtím neznali. Poznávání a objevování nového je bavilo,

byli tudíž dostatečně motivováni pro další výuku anglického jazyka. Klienti se ze začátku hodiny zdáli být překvapeni zjištěním, že nebudeme vařit. Pravděpodobně se těšili na vaření, ale práce s interaktivní tabulí je rozhodně nezklamala.

Před začátkem hodiny jsem měla určité obavy z toho, že se naše setkání koná po podstatně delší době než předchozí hodiny. Mezi prvními setkáními byl většinou časový odstup čtrnácti dnů. Nyní jsme se setkávali zhruba po třech měsících. Měla jsem obavy, zda si budou klienti po tak dlouhé době ještě něco pamatovat a zároveň jak budou na naše setkání reagovat.

Byla jsem velice mile překvapena. Klienti reagovali na naše setkání velice nadšeně a ani s opakováním staré slovní zásoby neměli obzvlášť velké potíže. Někteří z klientů si dokonce doma slovíčka v době, kdy jsme se neviděli, opakovali. Všichni klienti pracovali velice dobře a s obrovským nadšením.

Poslední hodinu, při které byla opakována veškerá předešlá slovní zásoba, hodnotím velice pozitivně a příkládám jí veliký význam.

Podařilo se nám realizovat všechny naplánované části výuky. Opět se nám velice osvědčilo časté střídání poměrně různorodých činností (viz. kapitola 2.6.3 Fixační metody).

Ani během tohoto setkání nepotřebovali klienti nějak zvlášť k činnosti pobízet, sami od sebe byli velice aktivní a s nadšením se pouštěli do všech připravených úkolů, pomocí nichž si upevňovali slovní zásobu.

Na konci setkání jsme se s klienty rozloučili a slavnostně jim byly předány certifikáty potvrzující účast v hodinách angličtiny. Domnívám se, že takový certifikát by mohl být důvodem k vyššímu sebehodnocení klientů a pocitu důležitosti vlastní osoby.

3.5 NÁSLEDUJÍCÍ HODINY ANGLIČTINY V CENTRU SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE

Po skončení těchto čtyř výše popsaných anglických setkání s klienty z Empatie mě oslovila paní Dana Pokorná, vedoucí vychovatelka tohoto centra sociálních

služeb, zda bych měla zájem s výukou angličtiny v Empatii jako dobrovolník pokračovat. Tento nápad mě velice zaujal, a tak jsem se rozhodla nabídku přijmout.

Do Empatie jsem docházela jednou týdně v doprovodu studentky anglistiky Elišky Mikešové, která mi pomáhala již s přípravou předchozích setkání. Výuka byla ovšem více časově omezena, každé setkání trvalo vždy jen 60 minut. Do Empatie jsme začaly docházet ze začátku října a naše poslední setkání se uskutečnilo před Vánoci. Do Empatie jsme tudíž pravidelně docházely po dobu tří měsíců.

Na hodiny angličtiny se přihlásilo šest klientů. Ne všichni klienti, kteří se účastnili angličtiny na našich předchozích setkáních, se mohli z pracovních důvodů zapojit do další výuky angličtiny v Empatii. Místo toho jsme se zde setkaly se dvěma pro nás dosud neznámými klienty, kteří se s angličtinou nikdy předtím neselekali. V Empatii se tudíž jednalo o jejich úplně první zkušenost s učením se cizímu jazyku.

Do všech hodin jsem se snažila zapojovat hry, soutěže a různé pohybové aktivity. Snažila jsem se o to, aby klienti nemuseli při hodinách jen sedět na svém místě, ale aby také dostali šanci pohybovat se či něco tvořit, a tím si odpočinout od velmi náročné psychické aktivity.

První hodiny jsem se snažila věnovat základním seznamovacím frázím. S klienty jsem procvičovala zejména následující fráze:

What's your name? My name is .../I'm ...

How are you? I'm fine.

Where do you live? I live in ...

Netrvala jsem na tom, aby klienti uměli položit otázku, zaměřila jsem se především na nácvik odpovědí. Tyto konverzační obraty a fráze jsme nacvičovali především za použití míčku na začátku prvních několika hodin. Pro ty klienty, kteří s angličtinou začínali, byl nácvik frází poněkud těžší. Odpovědi sice dokázali zopakovat i správně vyslovit, ale nedokázali si je sami zapamatovat. Při nácviku pouze jedné samostatné fráze neměli s odpovědí větší potíže. Problém však nastal vždy, když jsem se pokoušela otázky prostřídat. Tito klienti si poměrně dlouho nedokázali zapamatovat, která odpověď má následovat. Na druhou stranu, někteří z klientů byli po nácviku schopni pokládat i otázky a konverzaci tak ve skupině začínat (viz. kapitola 2.3.1 Psychické zvláštnosti mentálně postižených osob ovlivňující proces učení).

Během našich setkání se klienti učili názvy barev, ovoce a zeleniny, některá zvířata, číslice a také spojení barvy s podstatným jménem nebo číslem. Hodiny se vždy zakládaly především na práci s obrázky, na kterou byli klienti zvyklí z našich předchozích setkání. Práce s kartičkami se nám osvědčila, tudíž jsem se rozhodla tímto způsobem dále pokračovat.

Při nácvičování barev během prvních hodin jsem postupovala následujícím způsobem. Každému z klientů jsem rozdala svou vlastní sadu kartiček, nastříhaných z barevných papírů. Nácvičování nové slovní zásoby se odvíjel právě od práce s touto sadou kartiček. Každý z klientů si založil desky, kam si sady kartiček a veškeré materiály na angličtinu ukládal, a které si s sebou nosil na každou hodinu angličtiny.

Nejprve jsme si společně představili všechny barvy, za použití vazby: *It's ... (yellow, white, blue, ...)*. Klienti vždy barvu zopakovali a svou kartičku zároveň také zvedli nad hlavu. Nejprve jsme nácvičování prováděli společně a klienti opakovali barvy sborově. V následující fázi opakovali klienti názvy barev jeden po druhém, já jsem je opravovala a nacvičovala s nimi správnou výslovnost. Někteří z klientů se barvy již dříve sami učili, neuměli však správně vyslovovat a slovíčka četli tak, jak se píšou. Nácvičování výslovnosti nám vždy zabralo poměrně dost času, nebylo jednoduché odbourat nesprávně naučenou výslovnost.

Následně byli klienti vyzýváni, aby ukazovali na požadované barvy, za použití vazby: *Show me ... (yellow, white, blue, ...)*.

Ti klienti, kteří se účastnili předchozích anglických setkání, přesně věděli, co mají dělat a co vazba znamená. Klienti, kteří byli v naší anglické skupině noví, si tuto vazbu také brzy osvojili a dokázali na ni reagovat. Nejprve byly vybírány barvy pro celou skupinu, kdy každý z klientů ukazoval na stejnou barvu, posléze byli klienti vyzýváni jednotlivě. V první fázi se klienti mohli nechat ovlivňovat ostatními, ve druhé fázi již museli spoléhat jen na sebe a své znalosti.

Další aktivitou při procvičování barev byl diktát, se kterým se klienti také setkávali v předchozích hodinách angličtiny. Úkolem klientů bylo řadit barvy za sebou v takovém pořadí, v jakém byly diktovány.

Při procvičování barev byla pro klienty připravena nahrávka anglické písničky. Aktivita probíhala stejným způsobem jako diktát, lišila se jen tím, že se klienti setkali s britskou angličtinou. Slyšeli angličtinu poprvé v jiném podání, než z našich úst.

Zároveň museli své tempo přizpůsobovat rychlosti písničky, což pro ně z počátku nebylo úplně jednoduché. Při delším a intenzivnějším nácviku již klienti zvládali řadit barvy podle písničky ve správném pořadí.

Další aktivitou na procvičení byla hra, kdy se klienti pohybovali po místnosti a jejich úkolem bylo dotknout se vyslovené barvy. Klienty jsem vyzývala za použití vazby: *Touch ... (yellow, white, blue)*.

Klienty tato aktivita velice bavila. Výhodou bylo, že nemuseli jen sedět na místě, ale mohli se volně pohybovat, čímž si zároveň odpočinuli.

Zjistili jsme, že pokaždé, když byla na klientech vidět únava nebo nesoustředěnost, pomohlo vložit nějakou pohybovou aktivitu. Klienti tím jakoby načerpali nové síly a byli tak schopni dále pokračovat v práci (viz. kapitola 2.5 Didaktické zásady při vyučování mentálně retardovaných, konkrétně Zásada přiměřenosti).

Při nácviku a procvičování veškeré slovní zásoby byly používány osmisměrky, doplňovačky, hudební nahrávky a hry. Z her se nám velice dobře osvědčilo „Bingo“, kdy jsme místo čísel používali libovolnou procvičovanou slovní zásobu. Klienti byli motivováni formou soutěže a radostí z výhry.

Při luštění osmisměrek se nám podařilo zjistit, že každý z klientů je šikovný na něco jiného. Jeden z klientů, který z počátku poněkud zaostával za ostatními, projevil obrovský talent právě při luštění osmisměrek. Pokaždé se mu podařilo být bezkonkurenčně nejrychlejším luštitelem, z čehož měl on sám velikou radost. Pokaždé, když byla pro klienty připravena osmisměrka, projevoval tento klient obrovské nadšení. Řekla bych, že právě luštěním osmisměrek a zažitím úspěchu se nám u tohoto klienta podařilo probudit velký zájem o angličtinu. Postupem času dosáhl obrovského zlepšení, sám se doma učil a na jeho výkonech to bylo velice znát (viz. kapitola 2.4 Vzdělavatelnost mentálně retardovaných).

Na hodinu, kdy se klienti učili názvy ovoce, jsem měla připravený menší projekt v podobě koláže ovocného salátu. Na velkém formátu papíru byla nakreslena mísa, klienti měli za úkol mísu zaplnit tím, že do ní lepili nejrůznější obrázky ovoce, které jsme do hodiny s Eliškou také přinesly. Po zaplnění celé mísy ovocem vepisovali klienti názvy ovoce, tudíž si procvičili i psanou formu procvičované slovní zásoby. Klienty výroba koláže bavila, výsledek jsme navíc společně vystavili ve společenské

místnosti, kde pokaždé výuka angličtiny probíhala a kde klienti trávili dost času mimo hodiny angličtiny. Koláž měli klienti tedy stále na očích a zároveň jim mohla sloužit jako nápověda při výuce.

Na naše poslední anglické setkání, které se konalo těsně před Vánoci, jsme si pro klienty připravily klasickou vánoční hodinu. Tato hodina trvala déle než ostatní hodiny. Cílem bylo s klienty jen tak příjemně posedět a popovídat si o tom, jak se Vánoce slaví v anglicky mluvících zemích. Abychom podpořily vánoční atmosféru, přinesly jsme klientům cukroví, společně jsme si uvařili vánoční čaj, poslouchali nejznámější vánoční písně a povídali si o vánočních zvycích ve Velké Británii a ve Spojených státech amerických. Klienti měli povědomí o základních zvycích a zvyklostech, které mohou často vidět v různých filmech. Rozhodně se dozvěděli mnoho nových skutečností a bylo na nich vidět, že mají o toto téma velký zájem. Pokládali nám nejrůznější dotazy týkající se Vánoc v anglicky mluvících zemích.

Poslední hodina byla opět završena předáním certifikátů a poděkováním za účast v hodinách angličtiny. Každý z klientů dostal dva certifikáty. Jeden certifikát byl stejný pro všechny klienty a potvrzoval účast na hodinách angličtiny. Druhý certifikát byl pro každého jiný a vyzdvihoval individuální kvality klientů. Snažila jsem se u každého z klientů ocenit jeho individuální schopnosti a dovednosti, protože každý z klientů vynikal v jiné oblasti při učení se angličtiny.



Foto č. 7: Ukázky certifikátů pro klienty.

3.6 CELKOVÉ HODNOCENÍ VÝUKY ANGLIČTINY V CENTRU SOCIÁLNÍCH SLUŽEB EMPATIE

Působení v Empatii hodnotím především jako velice obohacující zkušenost. Jsem přesvědčená o tom, že výukou angličtiny nezískali jen klienti, ale že mnohému novému jsme se přiučily i my, studentky z katedry anglistiky.

Hlavním smyslem výuky angličtiny u osob s mentálním postižením je zejména jejich integrace do společnosti. Integrace mentálně postižených osob je velice důležitá, zejména pro jejich rozvoj a celkové utváření osobnosti. Klienti pokaždé projevovali velikou radost, když se naučili něco nového, nebo když zjistili, že dokáží komunikovat v anglickém jazyce (viz. seznámení se Zuzanou Butorovou při posledním setkání, které probíhalo v prostorách Jihočeské univerzity). Výuka anglického jazyka vzbuzovala u klientů pocit vlastní důležitosti a zvyšovala jejich sebehodnocení.

Klientům činila výuka angličtiny potěšení. Výhodou angličtiny spojené s vařením bylo také to, že při každé hodině klienti vyprodukovali něco hmatatelného. Vidina výsledku, který jsme společnými silami vytvořili, a na kterém jsme si ke konci každé hodiny pochutnali, působila na klienty jako velká motivace.

Při přípravě každé hodiny jsem se snažila dbát na to, aby byly splněny didaktické zásady týkající se práce s mentálně postiženými jedinci. Zároveň jsem se při hodinách nechtěla nechat překvapit nebo zaskočit některými charakteristickými zvláštnostmi v chování mentálně retardovaných osob (viz. kapitola 2.3.1).

3.6.1 Psychické zvláštnosti mentálně postižených osob

Během mého působení v Empatii jsem se setkala s následujícími psychickými zvláštnostmi, které ovlivňují proces učení:

- Zpomalená chápavost

Všechnu slovní zásobu jsme museli mnohokrát opakovat a řádně procvičit. Někteří klienti měli i po důkladném procvičení problémy s vybavením si nových slovíček, ale tento problém se netýkal všech klientů. Nelze mluvit

obecně, za celou skupinu, každý jednotlivec se v procesu osvojování si anglického jazyka potýkal s jinými problémy.

- Snížená schopnost vyvozování logických vztahů a snížená logická paměť

S touto psychickou zvláštností jsem se setkala při následných hodinách angličtiny, kdy jsme s klienty procvičovali slovní zásobu za pomoci doplňování psané formy slovíček k obrázkům. Klienti zde měli k dispozici jeden arch papíru, kde byly vytištěny obrázky i s popisky. Následně dostali k vypracování druhý papír s obrázky, kam měli doplnit psanou formu slovní zásoby. Ačkoli nám cvičení připadalo jednoduché, některým z klientů trvalo dlouhou dobu, než princip cvičení pochopili a dokázali se s ním vypořádat.

- Těkavost pozornosti

Někteří z klientů měli problémy se soustředěním se během výuky. Často náhle přecházeli na témata ze svého osobního života a k angličtině se pak těžko vraceli.

- Poruchy pohybové koordinace

Tato porucha se projevila snad jen tehdy, když jsme procvičovali slovní zásobu a fráze za použití míčku. Klienti si měli navzájem míček házet a tím ostatní vyvolávat. Některým klientům tato forma procvičování činila obtíže, ale i tak si myslím, že šlo o příjemné zpestření výuky, kterým se klienti uvolnili.

Při přípravě pokrmů, zejména při přípravě mrkvového dortu, měli někteří klienti menší problémy s některými činnostmi (např. vymazávání formy, rozklepávání vajíček či lití těsta do formy) a byli trochu neobratní. To nám však vůbec nevadilo, pokud klienti měli s činností problémy, ihned jsme jim pomohly a danou aktivitu jsme provedli společně.

- Impulzivita, hyperaktivita nebo zpomalenost chování

Někteří z klientů byli velice aktivní a nadšení do učení se cizímu jazyku, jiní se naopak vyznačovali právě zpomaleným chováním. Ve skupině, která se na hodinách angličtiny scházela, rozhodně převládali velice aktivní lidé.

- Citová vzrušivost

Touto psychickou zvláštností bych charakterizovala skupinu jako celek. Mnohokrát jsem se setkala s tím, že klienti byli nadšení z hodiny a velice

optimisticky ladění a najednou upadli do jakési nečinnosti a pesimismu. Někteří klienti se snadno nechali rozrušit i malým, pro nás nepodstatným či nedůležitým podnětem.

S ostatními psychickými zvláštnostmi popsanými v kapitole 2.3.1 jsem se víceméně nesetkala. Neřekla bych, že klienti trpěli nedostatečnou slovní zásobou. Jejich slovní zásoba byla v mezích normy a v žádném případě nezpůsobovala problémy v komunikaci. S poruchami v interpersonálních vztazích jsem se zde vůbec nesetkala. Klienti měli velice dobré vztahy mezi sebou i s námi. Naopak byli velice přátelští, komunikativní, často si pomáhali a vycházeli vstříc. Komunikace mezi nimi fungovala perfektně.

Dovolila bych si nesouhlasit s Fischerem a Škodou (2008) v tom, že u mentálně retardovaných jedinců je oslabena potřeba poznávat okolní svět. Fischer a Škoda dále uvádějí, že tito jedinci bývají pasivnější a závislí na zprostředkování informací druhými lidmi. Pipeková (2006) popisuje slabost vůle u mentálně retardovaných jedinců ve všech oblastech jejich života. V naší skupině jsem se s těmito vlastnosti téměř nesetkala, většina klientů byla co se týče výuky anglického jazyka naopak velice aktivní a zvědavá. Někteří klienti se dokonce dožadovali domácích úkolů, aby si doma mohli angličtinu sami procvičovat.

S ostatními výše popsanými psychickými zvláštnostmi, které u mentálně retardovaných jedinců ovlivňují proces učení, plně souhlasím. Důležitá je zejména vysoká míra trpělivosti a shovívavosti. Je důležité nenechat se odradit a v procesu učení setrvat i přes zdánlivé počáteční komplikace a neúspěchy. Všichni jedinci, i ti, u nichž je proces učení určitým způsobem omezený, by měli být vzděláváni. Rozhodně by neměli být ponecháváni v nečinnosti a neaktivitě a mělo by na ně být neustále působeno. Takovým působením a nejrůznějšími podněty je neustále rozvíjena osobnost mentálně postižených jedinců. Tito jedinci tak mají mnohem menší tendenci upadat do určité pasivity.

3.6.2 Didaktické zásady používané při práci s klienty v Empatii

Zároveň jsem se snažila držet didaktických zásad, důležitých při práci s mentálně postiženými jedinci, popsaných v kapitole 2.5.

- Zásada názornosti byla stoprocentně dodržována při všech hodinách angličtiny. Výuka byla vždy dostatečně názorná a klienti se učili vždy jen to, co před sebou viděli, nebo co právě dělali. Výuka nikdy nebyla pouze verbální, vždy byla spojena s nějakou činností.
- Zásada přiměřenosti byla většinou dodržována. Pokud jsem narazila na něco, co bylo pro klienty příliš komplikované nebo složité, danou věc jsem zjednodušila a přizpůsobila jejich schopnostem a dovednostem. Výuka se týkala především učení se pojmům, poněvadž delší větičky či fráze byly pro klienty obtížné na zapamatování.
- Zásadu soustavnosti bylo možné díky následujícím hodinám angličtiny v Empatii dodržet. Angličtina zde probíhala pravidelně každý týden, takže jsem měla možnost s klienty všechno dosud probrané pravidelně opakovat a procvičovat.
- Zásada uvědomělosti a aktivity žáků byla dodržována vždy. Klienti byli při každé hodině vedeni k aktivitě. Klienti byli vždy předem seznámeni s úkoly, které je čekají, a s cíli jednotlivých hodin. Aktivita byla navozována formou soutěže poměrně často.

Pokaždé jsme se snažily navodit příjemnou a přátelskou pracovní atmosféru. Chtěly jsme, aby byla angličtina pro klienty zábavou, nikoli nepříjemnou povinností. Myslím si, že klienti v nás za dobu, kdy jsme se scházeli, našli kamarádky. Často se nám svěřovali se svými zážitky a zkušenostmi.

Jak doporučuje Švarcová (1998), byla vždy vyučovací lekce rozdělena do několika úseků, ve kterých byly střídány různé činnosti. Většina klientů tak neměla s koncentrací větší problémy. Pohybové aktivity, písničky a hry byly do hodin zapojovány také. Zejména při hodinách spojených s vařením museli být klienti velice aktivní, problémy s koncentrací se při těchto hodinách téměř nevyskytly.

Hodina byla vždy přizpůsobena osobnímu tempu klientů. Vždy bylo působeno na co nejvíce smyslů jedince, aby měli klienti co největší šanci na zapamatování si nových poznatků. Snažily jsme se klienty neustále povzbuzovat a podněcovat k činnosti.

Při přípravě hodin jsem si vždy vzpomněla na staré čínské přísloví, kterého jsem se snažila držet:

Řekni mi a já zapomenu.

Ukaž mi a já si zapamatuji.

Nech mne to udělat, a já pochopím.

Nejsem si zcela jistá, zda bylo při našich hodinách vždy postupováno od jednodušších úkolů ke složitějším. Zdá se mi, že hodina byla vedena od začátku až do konce na stejném stupni obtížnosti, nároky a požadavky na klienty zvyšovány také nebyly.

3.6.3 Didaktické metody používané při práci s klienty v Empatii

Nyní bych se ráda věnovala metodám, používaným při práci s mentálně postiženými jedinci, ve srovnání s metodami popsány v kapitole 2.6.

Co se týká motivačních metod, řekla bych, že nebyly až tak zapotřebí. Klienti byli dostatečně namotivováni již při příchodu na hodiny. Z motivačních metod jsem používala především motivaci soutěží a efektem novosti (zejména při přípravě mrkvového dortu, se kterým se klienti nikdy předtím nesetkali, a při práci s interaktivní tabulí).

Z expozičních metod jsem používala především metodu přímého přenosu poznatků a demonstrační metodu, kdy jsem klientům verbálně předávala informace, za současné demonstrace obrázků či činností.

Pro fixaci, procvičování a upevnění učiva jsem používala především práci s obrázkovými kartičkami. Všechny hodiny probíhaly v plném souladu s Valentou a Krejčířovou (1997), kteří vyzdvihují význam her a častého střídání činností během výuky. Zelinková (2005) doporučuje používání obrázkových kartiček při nácviku slovní zásoby. Švarcová (1998) popisuje metodu sociálního čtení, která byla ve výuce angličtiny také používána. Tato metoda plně

koresponduje s angličtinou spojenou s vařením, kdy klienti popisují, co právě dělají. Hodina, kdy jsme navštívili s klienty kavárnu a učili se v reálném prostředí, byla také inspirována metodou sociálního čtení.

3.7 BYLY SPLNĚNY PODMÍNKY A CÍLE PROJEKTU VIVACE?

Hlavním cílem projektu Vivace je zprostředkovat výuku cizího jazyka znevýhodněným skupinám obyvatel, které by se za běžných okolností s výukou cizího jazyka nesetkaly.

U mentálně postižených osob není výuka jazyků úplně obvyklá a dá se říci, že právě mentálně postižení rozhodně do této skupiny obyvatel patří. Jak uvádí Novosad (2000) v kapitole 2.7, každý člověk má právo na vzdělání. Nikomu by vzdělávání nemělo být odpíráno a každému člověku by mělo být umožněno neustále učením rozvíjet svou osobnost. Pokud mají lidé chuť a elán učit se něčemu novému, pak by jim to mělo být rozhodně umožněno. Pomocí učení lidé rozvíjí nejen své vlohly a dovednosti, ale všechny složky své osobnosti.

Výuka angličtiny zde byla propojena nejen s vařením, ale i s prací s počítačem. Angličtina propojená s vařením i prací s počítačem patří mezi ty přístupy, které byly úspěšné v předchozím projektu Allegro.

Dalším cílem projektu Vivace je přiblížit klientům kulturu anglicky mluvících zemí, což se nám podařilo právě díky přípravě pokrmů, které jsou pro tyto země typické. Často jsme si s klienty povídali nejen o způsobu stolování v Anglii, ale také o typických zvycích či způsobu života.

Klienti se při každém setkání naučili několik nových slovíček či kratších frází, které se vždy týkaly tématu hodiny. Klienti měli radost z angličtiny i ze svých pokroků v učení se cizímu jazyku, mohli na sebe být právem pyšní. Domnívám se, že naše působení v Empatii probíhalo v plném souladu s cíli projektu Vivace.

3.8 KONFERENCE "FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES" NA UNIVERZITĚ V NITŘE

V dubnu roku 2009 jsem se spolu s Eliškou Mikešovou účastnila studentské konference "Foreign Languages and Cultures", kterou pořádala Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře.

Programem konference byly přednášky týkající se nejrůznějších didaktických metod, používaných při výuce anglického jazyka.

My jsme ostatním účastníkům konference představily projekt Vivace a naše působení v Centru sociálních služeb Empatie. Jako jediné z účastníků jsme se věnovaly výuce angličtiny u skupiny mentálně postižených osob, ostatní účastníci a účastnice prezentovali nejrůznější výukové metody používané při práci se zdravými dětmi na základních školách.

Náš projekt jsme představily pomocí powerpointové prezentace, která obsahovala fotografie a videonahrávky z jednotlivých hodin. V první části naší prezentace jsme představily projekt Vivace a jeho cíle. Další část byla věnována jednotlivým dílčím projektům. Zde jsme ve zkratce představily výuku angličtiny v centru pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením Arpida a v centru pro lidi s duševním onemocněním Domino.

Největší část naší prezentace jsme věnovaly výuce angličtiny v Empatii. V této části jsme popisovaly jednotlivá setkání a aktivity, které jsme s klienty nacvičovaly. V poslední fázi jsme se věnovaly evaluaci projektu a otázce, proč je výuka angličtiny pro mentálně postižené osoby přínosem.

Účast na konferenci v Nitře pro nás byla určitě zajímavá, vyslechly jsme zde mnoho zajímavých přednášek týkajících se nejrůznějších metod výuky angličtiny a získaly tak povědomí o mnohých metodách, o kterých jsme nikdy předtím ani neslyšely.

4 ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce je popsána mentální retardace a charakteristika osob s mentálním postižením. Největší část je věnována popisu didaktických zásad a metod, které jsou vhodné právě pro práci s mentálně postiženými jedinci.

V praktické části je popsán průběh jednotlivých hodin, které byly vedeny v Centru sociálních služeb Empatie. Následuje hodnocení hodin na základě teoretických poznatků.

Cílem projektu Vivace je zprostředkovat výuku angličtiny takovým skupinám obyvatel, které by se za běžných okolností cizímu jazyku pravděpodobně neučily. Výukou angličtiny nezískali nové zkušenosti a poznatky jen klienti z Empatie, ale zároveň i my, jako lektorky.

Klienti během hodin angličtiny zjistili, že učení se jazyku není nic nepříjemného, ale může být naopak velice zábavné. Řekla bych, že se nám podařilo u klientů vzbudit velký zájem o angličtinu a vyvrátit tak častý názor, že výuka jazyků pro postižené nemá smysl a týká se jen intaktní společnosti. Klienti měli radost z toho, že se dokáží učit jazyku stejně jako zdraví lidé. Díky angličtině zažívali pocit důležitosti vlastní osoby, prožívali radost z úspěchu či pokroku a právem na sebe mohli být pyšní.

Působení v Empatii hodnotím jako velice zajímavou a přínosnou zkušenost. Během těchto hodin jsme se spolu se spolužačkami, které mi s přípravou hodin pomáhaly, přiučily trpělivosti a shovívavosti, zároveň se nám podařilo prolomit jakousi osobní bariéru mezi světy mentálně postižených a zdravých lidí. Žádná z nás neměla předchozí zkušenost s prací s mentálně postiženými. Výukové metody pro nás byly také nové, nikdy předtím jsme nezažily výuku jazyků spojenou s nějakou praktickou činností. Vyučování v Empatii se komplexně odlišovalo od výuky ve školní třídě, která nenabízí možnost tak individuálního přístupu jako v malé skupině.

5 SUMMARY

I chose the topic Teaching English to Mentally Handicapped People for my Diploma Thesis. The integration of mentally or physical handicapped people is a very important question of the recent years. These people should have the same opportunities and chances in their lives as healthy people. They should get the opportunity to study too, if they would like to join the process of learning.

Twenty years ago, mentally handicapped people lived in specialized centres all together and they had no chance to communicate with healthy people or live among them. Nowadays, the situation seems to be better. There are many different activities prepared for handicapped people, which helps them join the society and keep in touch with healthy people.

Handicapped people have a chance, nowadays, to live quite normal lives. They are involved in a working process, they can study or they can take part in different cultural events. They have finally become part of our society during the recent years.

This Diploma Thesis is divided into two parts. The first part is the theoretical part and it describes the main aims of the Vivace project and the Centre for Mentally Handicapped People Empatje, where our lessons took place. It deals with the terms of mental disability and its origin, psychical abnormalities in the behaviour of mentally handicapped people which can affect process of learning. It deals with the problem of the degree of the highest possible knowledge in these people too.

The largest part of the theoretical part describes teaching methods and principles which are used for teaching mentally handicapped people. Most of these methods are completely the same as the methods used for teaching normal healthy children.

The last chapter of this part deals with the problem of integration of handicapped people into our society and describes various degrees of the integration. It contains a chart which show number of integrated handicapped children to normal school curriculum during the recent years.

The second part is the practical part. It contains descriptions of four English lessons which were held in the centre Empatie, in the café "Na půl cesty" and in the English Department. These lessons are described in detail and the evaluation follows after each of these lessons. The emphasis is put on the description of the teaching methods and principles which were used during the lessons in contrast with the methods described in the theoretical part.

All of the lessons were taught by students of the English Department from the University of South Bohemia together with the help of the Head of the English Department, Lucie Betáková.

Learning English during all of these lessons was connected with an other activity. Cooking was chosen for the first and for the second lesson because this activity was very successful in the centre Domino where we taught English to mentally ill people. The third lesson was connected with the visit of a café, where clients learned to order a drink or a meal. Clients worked with the interactive whiteboard during the last lesson. All of the clients were excited about activities which were completely new and unknown for them. The effect of the novelty served as the best motivation for the clients.

The Diploma Thesis shows, that learning English is important for mentally handicapped people. These people are able to learn the foreign language because of their very strong natural motivation. They should be involved in the process of education because their personality develops by the influence of learning. Learning foreign languages represents completely new experience for them.

Involving mentally handicapped people into the process of learning is not important only for the people themselves, but it is very important for their teachers too. They have a chance to get closer to the handicapped people and to understand them better.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bartoňová M., Bazalová B., Pipeková J. 2007. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido

Bartoňová M., Vítková M. 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido

Fischer S., Škoda J. 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Praha: Triton

Langer S. 1995. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova.* Hradec Králové: Kotva

Michalík J. 2002. *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: UP

Novosad L. 1997. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením.* Liberec: Technická univerzita

Novosad L. 2000. *Základy speciálního poradenství.* Praha: Portál

Pipeková J. 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů.* Brno: MSD

Šiška J. 2005. *Mimořádná dospělost. Edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti.* Praha: UK

Švarcová I. 1995. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením.* Praha: UK

Švarcová I. 1998. *Aktuální otázky psychopedie.* Liberec

Švarcová I. 2003. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* Praha: Portál

Švarcová I. 2006. *Mentální retardace.* Praha: Portál

Tomická V. 2000. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství.* Liberec: TUL

Vágnerová M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál

Valenta M., Krejčířová O. 1997. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr

Vítková M. 1998. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido

Zelinková O. 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš

WEBOVÉ ZDROJE:

<http://www.vivaceproject.co.uk/>

<http://www.empatie.cz/html/onas.html>

<http://allegro.acs.si>

<http://allrecipes.com/Recipe/carrot-cake-iii/Detail.aspx>