

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Bakalářská práce**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce  
Kristýna Sochorová

Výuka anglického jazyka u žáků s lehkým mentálním postižením

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Ve Strážnici dne 11.6. 2018

.....

Kristýna Sochorová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří mému vedoucímu panu doc. PhDr. Vojtechovi Regecovi, Ph.D. za odborné vedení při psaní této bakalářské práce.

Ráda bych také vyjádřila velký dík své rodině, především svým rodičům a mému partnerovi, kteří mi byli celou dobu studia velkou oporou.

## ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá výukou anglického jazyka u dětí s lehkým mentálním postižením na druhém stupni základní školy. V dané problematice jsme se zaměřili především na vymezení lehké mentální retardace, klasifikaci, etiologii a specifika dětí, které mají tento typ postižení. V práci jsme se také soustředili na specifika výuky u těchto žáků. V praktické části jsme vytvořili kazuistiku žáka s lehkou mentální retardací a pozorovali jeho výkony při zkoušení z anglického jazyka. Závěrem práce jsme zhodnotili výsledky z pozorování.

## Klíčová slova

mentální retardace, anglický jazyk, výuka, lehká mentální retardace

## ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on learning English language for children with mild mental retardation. We focus especially on definition of mild mental retardation, classification, etiology and features of children with this kind of disability. In this thesis, we also focus on features of teaching of children with this type of disability. In the practical part of this thesis we made a case report of pupil with mild mental retardation and we observed the performances during the examination in English language lesson. In the end of this bachelor thesis we evaluate results of observation.

## Key words

mental retardation, English language, teaching, mild mental retardation

# Obsah

Úvod .....	8
1 Základní terminologie .....	9
1.1 Mentální postižení .....	9
1.2 Klasifikace mentální retardace .....	10
1.3 Charakteristika žáků s lehkou mentální retardací .....	11
1.4 Etiologie mentálního postižení .....	12
1.4.1 Prenatální příčiny .....	13
1.4.2 Perinatální příčiny .....	14
1.4.3 Postnatální příčiny .....	14
1.5 Specifika psychických procesů jedinců s mentálním postižením .....	14
1.6 Komunikace u žáků s LMP .....	19
1.6.1 Zásady komunikace s žáky s LMP .....	20
2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	21
2.1 Povinnost školní docházky .....	22
2.1.1 Organizace základního vzdělávání .....	23
2.2 Hodnocení a klasifikace .....	23
2.3 Organizace vyučování .....	24
2.4 Zásady vyučování .....	24
2.5 Osobnost učitele a vychovatele .....	25
2.6 Ukončování základního vzdělávání a získání dokladu o dosaženém stupni vzdělání .....	26
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
3 Případová studie žáka s lehkým mentálním postižením při výuce anglického jazyka na základní škole .....	27
3.1 Hlavní cíl a parciální výzkumu .....	27
3.2 Výzkumné otázky .....	27
3.3 Metody výzkumu .....	28
3.3.1 Kazuistika .....	28
3.3.2 Pozorování .....	28
3.3.3 Rozhovor .....	30
3.4 Charakteristika školy .....	31
3.5 Rámcový vzdělávací program a body související s výukou anglického jazyka .....	32
3.5 Kazuistika žáka .....	35
3.6 Diskuze .....	39

Závěr.....	41
Seznam použité literatury .....	43
Seznam zkratek a symbolů.....	45
Seznam grafů.....	46
Seznam tabulek .....	47
Přílohy .....	48
Příloha 1 .....	I

## Úvod

V této bakalářské práci jsem se rozhodla spojit oba své obory a zaměřit se na otázku zda vyučovat či nevyučovat cizí jazyk lidem s mentálním postižením. V praxi se setkáváme s názory obou stran, přičemž čím dál tím víc je prosazováno, aby se tito lidé cizímu jazyku neučili. V jednom z citovaných zdrojů je dokonce zmíněno, že se stále ještě objevují otázky typu ‚Proč chceš vyučovat děti, které jsou nevzdělatelné?‘. Všichni lidé mají stejná práva – a to i právo vzdělávat se.

Cílem bakalářské práce je objasnit termín ‚lehké mentální postižení‘, ujasnit zásady práce ve výuce s lidmi s tímto typem postižení, nastudovat rámcový vzdělávací program a porovnat výsledky písemné a orální zkoušky u žáka v pásmu lehké mentální retardace.

V první části bude bakalářská práce zaměřena na osobnost člověka s lehkým mentálním postižením. Rozebereme zásady práce ve výuce s těmito lidmi, jejich osobnost i co to vlastně obecně lehké mentální postižení je. Rozebereme, jakým stylem je potřeba přistupovat ve výuce k osobám s daným postižením. Je potřeba také nastínit specifika komunikace s osobami s lehkým mentálním postižením. V této části se také seznámíme se specifickými zvláštnostmi těchto dětí.

V další části se zaměříme na samotnou výuku anglického jazyka pro děti s lehkým mentálním postižením a to na druhém stupni základní školy.

Na vybrané škole budeme v kontaktu s učitelkou anglického jazyka a jedním žákem s lehkým mentálním postižením. Do této bakalářské práce taky zaneseme kazuistiku vybraného žáka, kterou vytvoříme. S tímto žákem strávíme několik výukových hodin anglického jazyka. Součástí této práce bude také šetření pozorování výkonu žáka během ústního a písemného zkoušení. Výsledky budeme porovnávat s písemnou prací.

**Je důležité zmínit, že pro účel této bakalářské práce budou termíny „lehká mentální retardace“ a „lehké mentální postižení“ užívána jako synonyma.**



# 1 Základní terminologie

Tato bakalářská práce je primárně zaměřena na děti s lehkým mentálním postižením, tudíž se již budeme spíše zabývat tímto druhem postižení.

## 1.1 Mentální postižení

V současné době máme kolem sebe velký počet lidí s mentálním postižením. V České republice žije s touto diagnózou přibližně 300 000 jedinců. Měli bychom si tudíž ujasnit, co přesně vlastně mentální postižení neboli mentální retardace znamená. Mentální postižení činí lidi odlišnými a intaktní lidé často takto handicapované lidi odsuzují. Málokdo má ovšem o mentální retardaci bližší ponětí. (zdravi.euro.cz, 2017)

„Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) myslí“. Ve skutečnosti je mentální retardace podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách.“ (Slowík, 2007, s. 109)

Definicí mentální retardace je mnoho, proto zde uvedeme ty nejdůležitější a nejpoužívanější.

První z nich bude definice podle Světové zdravotnické organizace – WHO. Mentální retardace je definována jako ‚stav zastaveného či neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností‘. (MKN – 10 Duševní poruchy a poruchy chování, 2009)

Dále bych ráda zmínila definici, která je podle Bendové (in Bendová, 2011, s. 9) u nás nejznámější a nejvíce citovanou definicí. Jedná se o definici Dolejšího, který usiluje o celkové vymezení mentální retardace. „Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostacích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na

deficitním učením; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje a osobnosti.“

Definice, která byla v průběhu studia nejčastěji prezentována, je definice z publikace Psychopedie, kde se uvádí, že mentální retardaci lze definovat jako *„vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“* (Valenta, Müller, 2013, s. 12).

Děti s mentálním postižením mají několik charakteristických rysů (i v období dospělosti):

- poruchy kognitivních procesů,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- zvýšená závislost na rodičích a druhých lidech,
- infantilnost osobnosti,
- zvýšená pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím,
- pasivita, celková zpomalenost v chování x impulzivnost, hyperaktivita,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji svého „já“,
- opožděný psychosexuální vývoj,
- citová vzrušivost a labilita nálad,
- snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům. (Vágnerová, 2004)

Podle Bendové (2011, s. 10) by všichni pedagogové, kteří přijdou do styku s dítětem s mentálním postižením, měli tyto specifika znát a zohledňovat je ve výchovně vzdělávacím procesu.

## **1.2 Klasifikace mentální retardace**

V České republice se pro klasifikaci mentální retardace využívá 10. revize Mezinárodní statické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MNK-10). Ta rozlišuje mentální retardaci na čtyři kategorie, dále na kategorie *jiná mentální retardace* a *nespecifikovaná mentální retardace*.

Klasifikace mentální retardace (MKN -10):

1. F70: lehká mentální retardace (IQ 69 – 50),
2. F71: středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35),
3. F72: těžká mentální retardace (IQ 34 – 20),
4. F73: hluboká mentální retardace (IQ 19 a níž),
5. F78: jiná mentální retardace,
6. F79: nespecifikovaná mentální retardace.

MKN dále využívá další členění k vyznačení současných poruch chování.

Další členění podle MKN – 10:

1. .0 – žádná nebo minimální porucha chování
2. .1 – významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu
3. .8 – jiné poruchy chování
4. .9 – bez zmínky o poruchách chování

Dalším klasifikačním systémem si můžeme uvést Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Tento systém je využíván převážně v USA, ale například se užívá i ve Španělsku. Dokument vydala Americká psychiatrická asociace (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition – nebo také DSM – V). Mentální postižení je dle tohoto klasifikačního systému rozděleno následovně:

1. 378 – *lehká mentální retardace*
2. 318 – *středně těžká mentální retardace*
3. 318.1 – *těžká mentální retardace*
4. 318.2 – *hluboká mentální retardace*
5. 319 – *mentální retardace, hloubka nespecifikovaná.* (Černá a kol., 2015, s. 103)

### **1.3 Charakteristika žáků s lehkou mentální retardací**

Jednou ze základních charakteristik žáků s lehkou mentální retardací je schopnost užívat účelně řeč v každodenním životě. Jsou schopni udržovat konverzaci, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějšího problému. (Bendová, 2011, s. 12)

Komunikační schopnosti u žáků s lehkou mentální retardací jsou oproti standartnímu vývoji opožděné. Dle Bendové (2011, s. 12) řeč těchto dětí dospívá až na úroveň II. signální soustavy (ke schopnosti zobecňování a abstrahování). Nicméně u těchto žáků vážně schopnost usuzování, což je negativním vlivem ve vlastním komunikačním procesu. Müller (2013, s. 9) uvádí, že inteligenční kvocient se u osob s lehkým mentálním postižením pohybuje v rozmezí 50 – 69.

Většina těchto jedinců dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, tj. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků a v praktických domácích dovednostech, i když zde dochází během ontogenetického vývoje k lehkému opoždění. (Švarcová, 2006, s. 29)

Podle Švarcové (2006, s. 33-34) se u těchto dětí projevují hlavní potíže při teoretické práci ve škole. Velká část těchto dětí má specifické problémy se čtením a psaním. Těmto dětem prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.

V emocionální oblasti se u těchto dětí projevuje značná citová nezralost a neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola a výrazná sugestibilita. (Bendová, 2011, s. 12)

Mohou se u nich individuálně projevovat i přidružené chorobné stavy (např. poruchy autistického spektra a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení. (Švarcová, 2006, s. 34)

## 1.4 Etiologie mentálního postižení

Při narození mentálně postiženého dítěte nebo při pozdějším odhalení jeho mentální retardace se zájem rodičů dítěte i jejich okolí často zaměří na otázky příčiny této skutečnosti. Žádají od lékařů jasné a jednoznačné vysvětlení, jak a proč k mentálnímu poškození dítěte došlo. K tomuto zájmu je vede nejen obava, aby se postižení neopakovala při případném narození dalšího dítěte, ale i přání najít toho, kdo tuto skutečnost „zavinil“. Žádný viník ani prostá a snadno zjištělná příčina však obvykle neexistují. K mentální retardaci může vést celá řada různorodých příčin, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí. (Švarcová, 2006, s. 61)

Příčiny mentálního postižení bývají rozděleny dle různých klíčů. Hovoří se o příčinách vnitřních (endogenních) či vnějších (exogenních). Dále se mluví o mentálním postižení vrozeném či získaném, o vlivech prenatalních, perinatálních a postnatálních. Dle Valenty a Müllera (2013, s. 59) je „*nutno podotknout, že i když věda při objasnění příčin mentálního*

*postižení vykonala velký díl práce, stále ještě nejsme schopni dopátrat se příčiny poruchy přibližně u třetiny osob s mentálním postižením“.*

### **1.4.1 Prenatální příčiny**

V prenatálním období působí celá řada vlivů. Jedněmi z nejdůležitějších jsou vlivy dědičné – hereditární. Do těchto vlivů řadíme nejen po předcích zděděné nemoci (hlavně metabolické poruchy), které postupně vedou k mentálnímu postižení, ale také to, kdy dítě dědí po rodičích nedostatky vloh k určité činnosti, jedná se tedy o faktory reprezentující spodní část Gaussovy distribuční křivky inteligence v populaci. (Zvolský in Valenta, Müller, 2013, s. 59)

Intelektové předpoklady narozeného dítěte nejsou však matematickým průměrem inteligence biologických rodičů, v tomto ohledu působí tendence tzv. regrese ke středu (tj. k průměru populace), kdy inteligence dítěte vysoce inteligentních rodičů je statisticky nižší než u rodičů, a naopak inteligence dítěte rodičů se subnormální inteligencí je zase vyšší. (Valenta, Müller, 2013, s. 59)

Specifické jsou také genetické příčiny. Vlivem mutagenních faktorů, z nichž některé známe (záření, dlouhodobé hladovění, chemické vlivy ...) a jiné nikoliv, dochází k mutaci genů, k aberaci chromozomů či změnám v jejich počtu (genomové mutace). Největší skupinou příčin mentálního postižení tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, zvláště pak tzv. trizomie (existence tří chromozomů namísto běžného páru – dizomie, kdy jeden chromozom získáváme od otce a jeden od matky) se svým nejznámějším a nejrozšířenějším reprezentantem – Downovým syndromem způsobeným trizomií chromozomu 21 (příčina 23 % mentálních postižení). (Valenta, Müller, 2013, s. 59)

Dle Müllera (2013) tvoří další skupinu prenatálních vlivů environmentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství. Zde platí zákonitost, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky pro zdraví dítěte (obecně je blastopatie a embryopatie, tj. 15 dní od oplodnění, závažnější než fetopatie, tedy vlivy působící ve fetálním období – po 3. měsíci těhotenství). Řadíme sem onemocnění matky nemocemi, jako jsou zarděnky, toxoplazmóza, kongenitální syfilis, ozáření dělohy či alkoholismus matky. Na vznik mentálního postižení může mít i vliv nedostatek plodové vody. Objevují se názory, že i prenatální deprivace (např. silně nechtěné dítě) se může projevit na duševním zdraví ještě nenarozeného dítěte.

### **1.4.2 Perinatální příčiny**

Jako jedna z příčin se udává perinatální encefalopatie (organické poškození mozku). Tento problém bývá označován jako lehká mozková dysfunkce. Jak uvedl Zvolský, tento problém způsobuje mentální postižení asi v desetině až dvacetině případů. (Valenta, Müller, 2013, s. 60)

Mezi dalšími perinatálními příčinami si můžeme uvést například mechanické poškození mozku při porodu, hypoxii či asfyxii (nedostatek kyslíku), předčasný porod a nízkou porodní váhu dítěte, a také nefyziologickou těžkou novorozeneckou žloutenku – hyperbilirubinémií. U té bilirubin neodchází z těla a působí toxicky na nervovou soustavu. (Valenta, Müller, 2013, s. 60)

### **1.4.3 Postnatální příčiny**

V době po narození je dítě ohroženo mnoha faktory. Mentální postižení může způsobit například zánět mozku způsobený mikroorganismy (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida), mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze po nádorovém onemocnění, anebo krvácení do mozku. Snížení intelektových schopností může zapříčinit i sensorická, citová a sociokulturní deprivace. Tyto stavy se vyskytují u dětí, které vyrůstají v nepřátelském, odcizeném, nepodnětném rodinném prostředí nebo u dětí v institucionální péči. Takové prostředí může způsobit snížení inteligenčního kvocientu až o 20 bodů. (Valenta, Müller, 2013, s. 60)

## **1.5 Specifika psychických procesů jedinců s mentálním postižením**

Charakteristickým rysem mentálního postižení je výrazné omezení v intelektových funkcích a problémy v oblasti adaptačního chování. Jedinci nedokáží zcela myslet v abstraktních pojmech a orientovat se v sociálních situacích. (Bendová, Zikl, 2011, s. 17)

Žáci v lehkém pásmu mentální retardace jsou schopni osvojit si základní vědomosti, dovednosti a společenská pravidla v rozsahu, který jim dovolí se téměř zcela integrovat. Pedagog pracující s tímto typem dětí musí dobře znát zvláštnosti jejich vývoje a specifika, kterými se tyto děti charakterizují. Musí jim přizpůsobit podmínky a prostředky svého působení.

Pedagog musí primárně počítat s tím, že chování a prožívání těchto dětí je ovlivněno poškozením kognitivních funkcí. (Müller a kol., 2011, s. 226)

Specifika, kterými se jedinci s mentální retardací vyznačují, je potřeba zohledňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. (Bendová, Zikl, 2011, s. 18)

## **Vnímání**

Vnímání žáků s lehkou mentální retardací bývá zatíženo následujícími nedostatky - celkově pomalejší vnímání (důsledek organicky podmíněné menší pohyblivosti korových procesů), obtížněji si vybírají z více variant, nestála pozornost, zjednodušené vnímání, nedostatečně diferencují počítky a vjemy, trpí poruchami koordinace. (Müller a kol. 2011, s. 227)

## **Smyslová percepcce**

Smyslovou percepci zajišťuje soustava analyzátorů. Obsahem bezprostředního poznání jsou počítky (odrážejí jednotlivé znaky podnětu), vjemy (odrážejí podnět jako celek, jedná se tedy o souhrn počítků) či představy (oživlé stopy po dříve vnímaných podnětech). Bezprostřední vnímání (jak sluchové, tak zrakové) je výběrové. To je podmíněno individuální zkušeností jedince, ale také jej ovlivňuje například atraktivita podnětu (velikost či barva). (Valenta, Müller 2013, s. 50)

Děti s mentálním postižením tedy mají zvláštnosti jako zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nedostatečné prostorové vnímání, sníženou citlivost hmatových vjemů, nedokonalé vnímání času a prostoru nebo inaktivitu vnímání (jedinec s LMP není schopen si prohlédnout materiál podrobně a vnímat veškeré detaily). (Valenta, Müller, 2013, s. 50)

## **Myšlení**

Myšlení je poznávací funkcí, u které hovoříme o poznání zobecněném, zprostředkované pomocí slov. Jeho nástrojem je především řeč. (Valenta, Müller, 2013, s. 50)

Myšlení u dětí s LMP je většinou stereotypní, striktní, vázané k určitému způsobu myšlení, je zatíženo na konkrétnost. (Bendová, Zikl, 2011, s. 19)

Závažným недостатkem je i nesoustavnost myšlení. Tento rys se projevuje především u dětí, které se rychle unaví. Od správného řešení úkolu je většinou odvádí přerušení pozornosti, náhodná chyba, někdy dítě zcela bezdůvodně ztratí myšlenkovou souvislost a začne mluvit o něčem úplně jiném. (Švarcová, 2006, s. 42)

## **Paměť**

Paměť je důležitou součástí našeho života. Díky paměti si děti dokáží uchovat minulou zkušenost, získávají vědomosti a dovednosti. Na základě paměti si vytváří vztahy k jiným lidem a určité způsoby svého chování. (Švarcová, 2006, s. 43)

Paměť u mentálně postižených má značná specifika. Nové poznatky si tyto děti osvojují velmi pomalu a to za podpory mnohočetného opakování. Také mají často problém se znovuvybavením si podstatných věcí, což je dáno tím, že u těchto jedinců mají podmíněné spoje tendenci vyhasínat rychleji než u intaktních jedinců. (Bendová, Zikl, 2011, s. 20)

U dětí s mentálním postižením se objevují problémy s tříděním paměťových stop, proto mají spíše mechanickou paměť (ne logickou), pro niž není třeba výrazné selekce paměťových stop, udrží se v ní paměťové stopy bez většího třídění, bez ohledu na význam, obsah, důležitost, potřebnost uchovávaného. (Vágnerová in Bendová, Zikl, 2011, s. 20)

Müller (2011, s. 228) dodává, že paměť je založena spíše na mechanickém ukládání vjemů, což je možno trénovat a cvičit. Co se ovšem vyvíjí velmi obtížně, je logické zapamatování. Charakteristickými rysy paměti u těchto dětí je pomalost, nepevnost, nepřesnost vybavování pamětních stop a malá schopnost využití nabitých vědomostí v praxi.

## **Pozornost**

Pozornost je kognitivní funkcí. Můžeme ji rozdělit na pozornost nepodmíněnou, jež se mimovolně zaměřuje na silné podněty z okolí, a na pozornost podmíněnou, která je vázána na vůli jedince s mentálním postižením a má charakter podmíněného reflexu a z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu jedinců s LMP ji můžeme považovat za důležitější než pozornost nepodmíněnou. (Bendová, Zikl, 2011, s. 21)

Kysučan uvádí, že „záměrná pozornost osob s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností. Je pro ni charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb.“ (Kysučan in Valenta, Müller, 2013, s. 52)

Pokud dítě s LMP vykazovalo vysokou míru koncentrace (ta u těchto dětí trvá maximálně 15-20 minut), nastupuje vysoká míra unavitelnosti. Tyto skutečnosti musíme také mít na paměti v průběhu vzdělávacího procesu. Musíme tomu uzpůsobit výuku a dětem nechat dostatek prostoru k relaxaci. (Bendová, Zikl, 2011, s. 21)



## **Emoce**

Žák s mentálním postižením je vybaven menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku. Citové otevřenost souvisí s malou řídicí funkcí rozumu, kterým lze emoce tlumit nebo dokonce kompletně přehodnotit. Vzhledem k tomu, že žáci s mentálním postižením mnoho situací neumí psychicky zvládnout, můžou se u nich objevit neurotické nebo psychopatické symptomy, jakožto poruchy citového vývoje. Můžeme zde zařadit například enurézu. Intenzita emočních reakcí ovšem u těchto jedinců klesá úměrně s věkem. (Dolejší in Valenta, Müller, 2013, s. 52)

## **Volní projevy**

Ve volních projevech dětí s mentální retardací můžeme zjistit patrně zvýšenou sugestibilitu, citovou volní labilitu, impulzivnost, agresivitu, ale také pasivitu a úzkostnost. Specifickým rysem je dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle a neschopnost zahájit činnost). (Hartlová in Valenta, Müller, 2013, s. 53)

Tito žáci se také liší od svých intaktních jedinců specifickou aspirací. Stabilita a reálnost aspirace je projevem duševního zdraví a pro aspirační úroveň jedinců s mentálním postižením je příznačný výkyv na jednu stranu, tj. směrem k podhodnocování se či nadhodnocování se. Vzhledem k tomu, že na sebehodnocení nepůsobí jen vnitřní hodnocení, ale i sociální hodnocení, je pro aspiraci žáka s mentálním postižením velmi důležité, zda přichází do speciální školy z rodiny, z mateřské školy či běžné základní školy. Žáci, kteří přichází z běžných základních škol kvůli neúspěchu tak většinou aspirují níže, což může být následkem přidělené „role mentálně retardovaného“, kterou byli v původní třídě nuceni přijmout. Tato aspirace se ve speciální škole postupně upraví a může přerůst až nad reálnou úroveň (v případě, že na žáka jsou kladeny podprůměrné nároky). (Valenta, Müller, s. 53 2013)

## **Řeč**

Řeč u žáků s mentální retardací bývá postižena jak formálně, tak i z obsahové stránky. Vyznačují se méně přesnou výslovností, což dělá jejich projev nápadný. To je většinou dáno nedostatky v motorické koordinaci mluvidel nebo zhoršenou zvukovou diferenciací, která jim neposkytuje zpětnou vazbu, která je velmi důležitá. (Vágnerová in Dlouhá, 2011, s. 32).

Nedostatky v rozvoji fonemického sluchu jsou potvrzeny i od Valenty a Müllera, především v nedostatečné diskriminaci fonémů. Žák hlásky slyší, ale nedokáže je rozlišit, či je

nedokáže rozlišit dostatečně. To vede k pomalému vytváření diferenčních podmíněných spojů a dynamických stereotypů. (Valenta, Müller in Dlouhá, 2011, s. 32)

Pro žáky s mentálním postižením je obtížnější porozumět běžnému neverbálnímu sdělení, protože mají omezenější slovní zásobu a větší potíže v pochopení celkového kontextu. Někteří z nich nejsou schopni chápat žert, ironii, složitější slovní obraty či metaforu. Nejvhodnější variantou jsou stručné a jednoduše formulované věty. (Dlouhá, 2011, s. 32)

Podle Vágnerové (in Dlouhá, 2011, s. 32) u těchto žáků pozorujeme jazykovou necitlivost a v mluvené řeči se často vyskytují agramatismy. Preferují jednoduché vyjádření, jednoduché věty a konkrétní pojmy.

Švarcová (in Dlouhá, 2011, s. 33) uvádí, že u žáků s lehkou mentální retardací se schopnost komunikovat většinou vytvoří. Je znát opožděný vývoj řeči, obsahová chudost sdělení a časté poruchy formální řeči stránky.

### **Čtenářská gramotnost**

Úroveň čtenářských dovedností se u jedinců s mentální retardací liší. Jedinci s lehkou mentální retardací se v průběhu povinné školní docházky naučí číst a psát. Řada těchto lidí zvládne číst populární texty. Mnoho z nich má ovšem problémy s dlouhými, složitými nebo málo používanými slovy a dokáží se ztotožnit pouze s výrazy, které se běžně objevují v jejich každodenním životě. Aby písemná sdělení byla srozumitelná pro co největší škálu osob s mentální retardací, používají se tzv. jednoduchá sdělení. Zda je text pro jedince dobře čitelný a srozumitelný závisí na kompetencích každé osoby (např. jazyková kompetence, zájmy, motivace, kognitivní kompetence a jiné) a také na úrovni dosažených čtenářských zkušeností. Jednoduchý text lze charakterizovat následovně:

- Každá věta daného textu obsahuje jednu podstatnou a důležitou myšlenku.
- Text je psán jednoduše – slova, která obsahují méně slabik, žádná odborná terminologie, zkratky nebo jiné složité aspekty
- Je logicky a přehledně strukturován.

Je také velmi důležitá obsahová stavba textu. Text musí být v jasném a logickém pořadí. Neměli by se objevovat žádné nepodstatné myšlenky, slova nebo fráze. Neměli by se vyskytovat ani abstraktní výrazy. Pokud je nutné abstraktní výraz použít, měl by být doplněn i příkladem. (Dlouhá, 2011, s. 35-36)

## 1.6 Komunikace u žáků s LMP

Komunikace je jedním z nejdůležitějších prvků socializace i enkulturace a řeč je označována za nástroj myšlení. (Valenta, Müller, 2013)

Komunikace zaujímá velmi významnou roli při rozvoji osobnosti. Umožňuje předávání informací mezi lidmi, má i funkci kognitivní, neboť se podílí na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení. Vrcholnou formou komunikace je používání slov (nejmenších jazykových jednotek). Důležitou roli v komunikaci hraje ale také komunikace nonverbální – mimika, gesta, atd. (Vybíral in Bendová, Zikl, 2011 s. 87)

Právě proto je potřeba například znát zásady pro komunikaci s dětmi s mentálním postižením a také se zaměřit na to, jak těmto lidem předávat důležité informace.

Dle Bendové (2011) lze obecně říct, že vývoj řeči u mentálně postižených dětí je opožděn až omezen. Co se týče foneticko-fonologické roviny jazyka, je možné se často setkat s problémy v oblasti fonemické diferenciaci hlásek či s vadnou výslovností hlásek. U lexikálně-sémantické roviny jazyka se projevují problémy, kdy pasivní slovní zásoba významně převyšuje slovní zásobu aktivní. Aktivní slovní zásoba těchto dětí obsahuje především užívání konkrétních pojmů (převažují podstatná jména) a chybí zde užívání pojmů abstraktních. Pokud dítě abstraktní pojem užije, je to většinou zcela mechanicky, neadekvátně vůči komunikační situaci – není zde porozumění významu. Setkáváme se také s absencí plnovýznamových sloves, přídavných jmen, příslovcí a zájmen. U gramaticko-syntaktické roviny jazyka se typicky vyskytují slovní i větné dysgramatismy. Potíže těmto dětem také činí užívání spojky „protože“. Děti s LMP komunikují převážně jednoduchými větnými konstrukcemi. Často je narušen i slovosled ve větě. Děti s LMP často kladou na první místo ve větě to, co pro ně má největší význam, popřípadě to, co je v danou chvíli zaujme. (Bendová in Bendová, Zikl, 2011, s. 88)

Děti s lehkým mentálním postižením dokáží vést dialog a udržovat konverzaci. Rozvoj řeči u těchto jedinců je oproti vývojové normě opožděný (z hlediska foneticko-fonologické roviny jazyka až o dva roky). Tyto děti jsou schopné alespoň částečně užívat abstraktní pojmy. Většina těchto dětí má specifické problémy v oblasti psaní, počítání a čtení. Dokáží účelně užívat řeč v každodenním životě. (Švarcová in Bendová, Zikl, 2011, s. 89)

## 1.6.1 Zásady komunikace s žáky s LMP

Je velmi důležité znát zásady komunikace s lidmi s LMP. Jsou to lidi stejně jako my a neměli bychom jim ani náznakem dát najevo, že tím, že jejich inteligenční kvocient je snížený, jsou snad o něco horší než my, lidi s normálním IQ. Každý člověk má právo na rovnocennou komunikaci. Pojdme si tedy uvést zásady správné komunikace s osobou s lehkou mentální retardací:

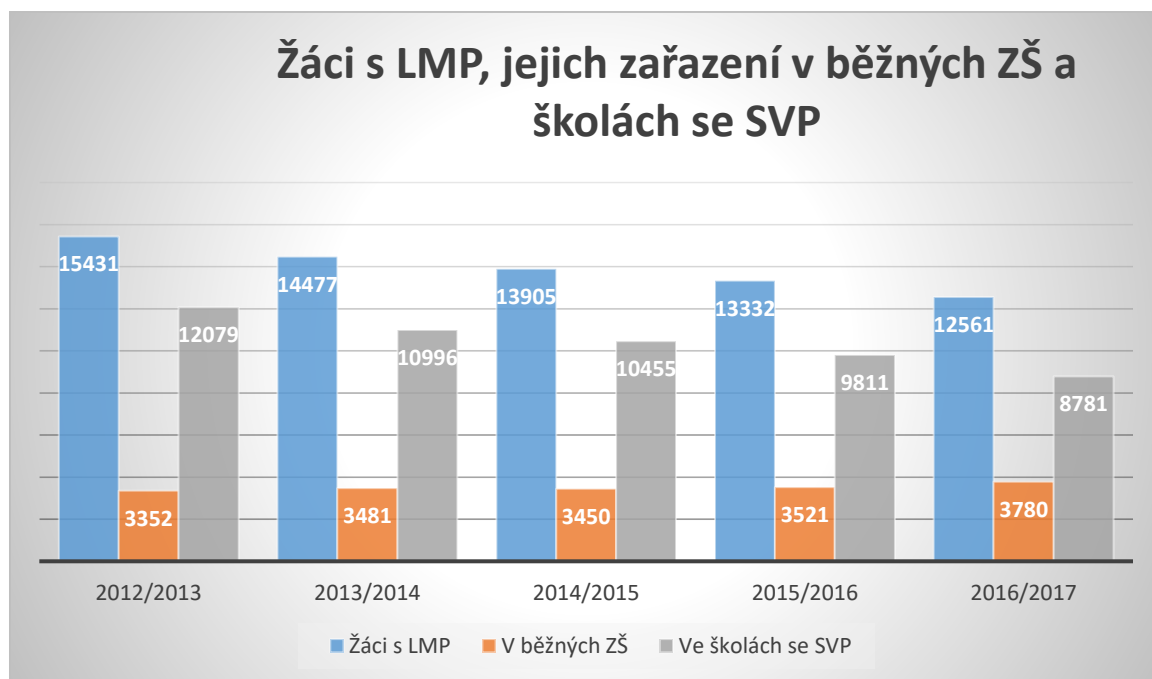
- Je velmi důležité respektovat osobnost jedinců s lehkým mentálním postižením.
- K dětem s LMP je potřeba přistupovat empaticky a trpělivě, tj. respektovat jejich pomalejší tempo řeči, využívat kratších rozhovorů, atd.
- Je potřeba, aby dítě s LMP vidělo náš zájem o jeho osobu. Během komunikace poskytujeme okamžitou zpětnou vazbu (verbálně i neverbálně).
- Při komunikaci využíváme standartní slovník.
- Své myšlenky musíme vyjadřovat jasně, srozumitelně a jednoduše.
- Vyhýbáme se užívání abstraktních pojmů, cizích slov a zkratk.
- Dostatečně používáme mimiku a řeč těla. Pomáhá nám „dokreslit“ obsah verbálního sdělení.
- Je vhodné nejprve zvolit otevřené otázky. V případě, že komunikační partner nerozumí, dejte mu na výběr.
- Mluvte tváří v tvář, pomalu a zřetelně.
- Vždy poskytneme dítěti s LMP dostatečný čas na odpověď. Nebojte se ticha.
- V průběhu rozhovoru si ověřujte, zda Vám komunikační partner porozuměl.
- Pokud upadá pozornost komunikačního partnera, je potřeba rozhovor přerušit anebo ukončit domlouváním stručným shrnutím toho, co již bylo řečeno. (Bendová, Zikl, 2011 a Valenta, Müller, 2013)

## 2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

V této části bakalářské práce se již budeme přesouvat k samotnému procesu výuky anglického jazyka u dětí s lehkým mentálním postižením.

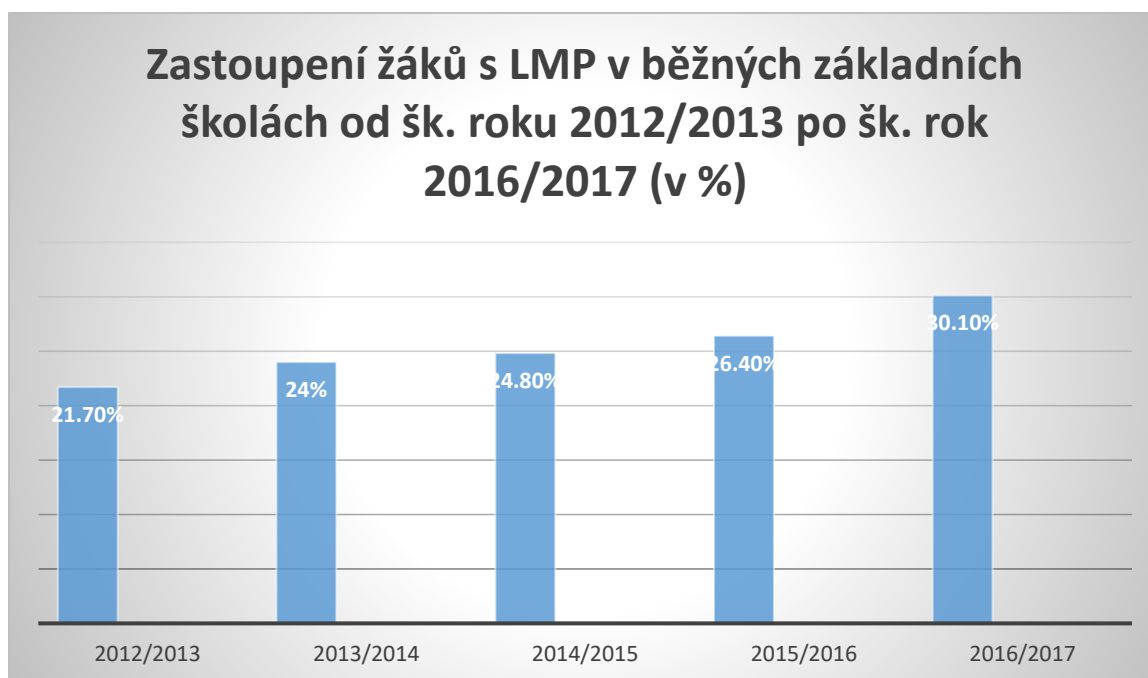
Nejprve představíme pár čísel týkajících se žáků s lehkým mentálním postižením a jejich integrace do běžných základních škol. Na základě ročenek MŠMT jsme provedli výzkum, kolik dětí s LMP bylo za posledních 5 let integrováno do běžných základních škol a jak se tyto počty v průběhu let měnily.

Jak lze vidět v grafu č. 1, žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou integrováni do běžné základní školy, je každým rokem o něco více.



Graf č. 1 – Žáci s LMP, jejich zařazení v běžných ZŠ a školách se SVP - (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, online)

Pro větší představu jak zastoupení dětí s lehkou mentální retardací v běžných základních školách roste, jsme připravili následující graf, který čísla ukazuje v procentech.



Graf č. 2 - Zastoupení žáků s LMP v běžných základních školách od školního roku 2012/2013 po školní rok 2016/2017 (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, online)

Podle DEMPSSP (2016) mohou být v cizojazyčných hodinách úspěšní všichni žáci, pokud dostanou správné podněty a hodnocení. Speciální pedagogové se shodují, že obecné cíle vzdělávání jsou stejné jak pro děti běžné populace, tak pro děti s mentálním postižením. Rozdíly spočívají primárně v tom, jakými prostředky je těchto cílů dosahováno a v jaké míře jsou dosaženy. Dětem s mentálním postižením může dát učení se cizího jazyka, jako je například angličtina, dojem, že se stávají součástí běžné populace. Snižuje se jejich pocit toho, že jsou považováni za odlišné a to tím, že se učí dovednosti, které jsou potřebné k nezávislému jednání ve společnosti.

## 2.1 Povinnost školní docházky

Žáci s lehkým mentálním postižením se mohou vzdělávat v základní škole nebo v základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením. Vzdělávání těchto žáků je spojeno s povinností školní docházky po dobu devíti let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dovrší věk sedmnácti let. Začátek povinné školní docházky je možno odložit. Tento odklad je možný nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O odkladu

školní docházky rozhoduje ředitel školy a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Tato žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. (§ 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.)

### **2.1.1 Organizace základního vzdělávání**

*Jak uvádí § 46, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. „základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem MŠMT trvat deset ročníků (1. stupeň 1. – 6. ročník, 2. stupeň 7. – 10. ročník)“.*

O převedení dítěte do vzdělávacího programu základního vzdělání pro žáky se zdravotním postižením nebo vzdělávacího programu základní školy speciální rozhoduje ředitel školy. Rozhoduje tak na základě písemného doporučení (posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení) a to pouze s předchozím souhlasem zákonného zástupce žáka. Tento souhlas musí být písemný. Ředitel školy má povinnost informovat zákonného zástupce o rozdílech ve vzdělávacích programech. (§ 46, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.)

## **2.2 Hodnocení a klasifikace**

Hodnocení žáků ve speciálních a praktických školách je velmi náročné a obtížné. Pokud se klasifikuje známkami, je téměř nemožné zahrnout do jedné číslice míru naučení a pochopení učiva, toho, jak moc je žák samostatný nebo jak moc potřebuje pomoci a zohlednit i psychické problémy jednotlivých žáků a závažnost mentálního postižení. Proto se ve většině škol užívá slovní hodnocení. (Švarcová, 2006, s. 97)

V základních školách praktických je možné žáky hodnotit oběma způsoby – slovně či známkami. Způsob hodnocení ovšem musí být sjednocen pro celou školu a pro všechny předměty. V základních školách speciálních se užívá pouze hodnocení slovní. Pro tyto školy byl také vyhotoven podrobný metodický pokyn. Slovní hodnocení se na těchto školách osvědčilo. Jediným problémem je občas to, že žáci těchto škol také touží dostávat jedničky jako jejich sourozenci, kteří navštěvují klasickou školu. Učitelé poukazují i na skutečnost, že pokud

má dítě rodiče s nižší sociokulturní úrovní, slovnímu hodnocení moc nerozumí a velmi často je ani nečtou. (Švarcová, 2006, s. 97)

## 2.3 Organizace vyučování

Klasická vyučovací hodina trvá 45 minut. Tato vyučovací jednotka je pro žáky s mentální postizením ale příliš dlouhá. Kapacita pozornosti těchto žáků je velmi nízká a to i přes to, že je učivo zajímavá a chtějí se učit. Volní vlastnosti těchto žáků jim neumožňují se na výuku delší dobu soustředit. Je potřeba si hodinu rozdělit na více časových úseků a střídát různé činnosti. Osvědčuje se do hodiny vložit aktivity, které dětem přijdou zábavné, zajímavé a mají je rádi – pohybová rozcvička, zpívání písničky, jednoduchá hra. Toto zpestření je ovšem pro pedagoga náročné, jelikož je potřeba poté znovu děti koncentrovat na vyučování a probíranou látku. Je dobré tedy volit aktivity, které mají spojení s danou látkou, která se právě vyučuje. Žákům s LMP trvá delší dobu, než učivo pojmu. Je proto potřeba učivo více opakovat a upevňovat. V některých školách se již začalo praktikovat to, že klasické zvonění je nahrazeno jiným signálem (např. hudební motiv) a to proto, aby žáci nebyli rušeni ve svém soustředění. (Švarcová, 2006, s. 96-97)

## 2.4 Zásady vyučování

Při výuce cizího jazyka mohou být užity následující zásady. Níže uvedenými principy by se měla řídit výuka jak běžné populace, tak jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmito zásadami se ve své publikaci zabývá O. Zelinková (2006). Uvádí následující zásady:

**Multisenzoriální přístup** – umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten smyslový kanál, který má daný žák rozvinut nejlépe. Spojuje zrak, sluch, hmat i kinetické vnímání. Motto tohoto přístupu je: *Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž*. Učení musí být co nejvíce aktivní.

**Komunikativní přístup** – je založena na dovednosti komunikovat. Tento přístup je založen na přesvědčení, že žák se musí domluvit i za cenu toho, že bude používat jednoduché vyjadřování. Komunikativní přístup znamená dovednosti vnímat partnera v rozhovoru, rozumět danému sdělení, vyjadřovat své myšlenky, potřeby a aktivně se zúčastnit ve výuce.



***Sekvenční přístup*** – zásadou sekvenčního přístupu je postupování po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k novému. Nedodržování tohoto přístupu znamená, že se dítě učí nové učivo, aniž by zvládlo přechozí úkoly.

***Strukturovaný přístup*** – základem je osvojování celků, které jsou si podobné grafickou strukturou. Pro žáka jsou tyto slova snáze zapamatovatelná.

***Opakování učiva, automatizace, přeučení*** - zásada mnohonásobného opakování slovíček a gramatiky vede k automatizaci. Poznatky, které má žák zautomatizované jsou pro něj jednodušší k užití – užívá je bez vypětí sil a může je využít v komplexnějších úkolech.

***Respektování individuality dítěte*** - nelze vytvořit univerzální metodu a stejný přístup ve výuce, ani stejný způsob hodnocení pro všechny žáky s mentálním postižením.

## **2.5 Osobnost učitele a vychovatele**

Velký význam při výuce žáků s mentálním postižením má osobnost učitele a vychovatele. Učitelé ve speciálních školách musí využívat svých pedagogických dovedností, ke kterým patří především mimořádná míra trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů daného žáka a velmi vysoká míra empatie. Učitelé musí být také dobře vybavení poznatky, jimž mají vyučovat a musí být dobře připraveni z hlediska pedagogicko-psychologického i didaktického. Závažnou roli hrají i emocionální, volní a intuitivní složky osobnosti učitele, jeho vztahy a postoje, dále také životní zkušenosti a míra kreativity. Být učitelem žáků s mentálním postižením je velmi namáhavá a psychicky náročná práce (především u žáků s těžkým postižením a s více vadami). (Švarcová, 2006, s. 97-98)

Podle Švarcové (2006, s. 98) má učitel zpravidla u svých žáků velkou autoritu. Děti učitele uznávají a v případě, že je na ně hodný, jej mají velice rádi. Tyto sympatie dávají děti s mentálním postižením soustavně a očividně najevo. Způsob, kterým tak občas činí, je někdy pro učitele obtížně akceptovatelný.

## **2.6 Ukončování základního vzdělávání a získání dokladu o dosaženém stupni vzdělání**

Povinná školní docházka je splněna uplynutím období školního vyučování ve školním roce, ve kterém dokončí poslední rok povinné školní docházky. *Stupeň základní vzdělání* žák získá úspěšným ukončením základního vzdělávání podle ŠVP v základní škole. Je také možno jej získat ukončením kurzu pro získání *základního vzdělání*. Dokladem o dosažení základního vzdělání je vysvědčení o ukončení devátého (popřípadě desátého ročníku) nebo vysvědčení o ukončení kurzu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně vzdělání. (§ 45 a § 54 zákona č. 561/2004 Sb.)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Případová studie žáka s lehkým mentálním postižením při výuce anglického jazyka na základní škole

Praktická část bakalářské práce prezentuje případovou studii žáka s lehkým mentálním postižením při výuce anglického jazyka na základní škole v Lipníku nad Bečvou.

### 3.1 Hlavní cíl a parciální výzkumu

Hlavním cílem výzkumu této práce je analyzovat rámcový vzdělávací program v kontextu výuky cizího jazyka u žáka s lehkým mentálním postižením a porovnat výsledky písemné a orální zkoušky u žáka v pásmu lehké mentální retardace.

#### Mezi parciální cíle patří:

- Zjistit specifika výuky anglického jazyka s LMP.
- Zjistit vliv dvou různých způsobů zkoušení na pozornost žáka s LMP.
- Prozkoumat motivaci žáka s LMP při výuce cizího jazyka.
- Zjistit míru podpory žáka v oblasti přípravy na výuku ze strany svých rodinných příslušníků.
- Prozkoumat úroveň žáka s LMP v rámci minimálních očekávaných výstupů ve výuce AJ.

### 3.2 Výzkumné otázky

- Jaké jsou specifika výuky anglického jazyka u žáka s LMP?
- Jaký je vliv ústní a písemné formy zkoušení na pozornost žáka s LMP ?
- Jaká je motivace žáka s LMP? Jakou formou podporuje žáka jeho rodina?
- Jaké jsou minimální očekávané výstupy ve výuce AJ u žáků s LMP?

### 3.3 Metody výzkumu

#### 3.3.1 Kazuistika

Podle Žiakové (2009, s. 264 – 266) je kazuistika *„specifickým příkladem kvalitativních metod, protože jde o výzkum na vzorku jedné osoby nebo situace – případu“*. Kazuistiku je možno charakterizovat jako ucelenou a podrobnou studii jednoho případu. Jedná se o souhrnný popis případu s údaji o začátku, vývoji a průběhu sledovaného fenoménu, případně okolnosti, které mohly vývoj nebo současný stav ovlivnit. Cílem bylo využitím kvalitativní metodologie prohloubit poznatky z oblasti edukace žáku s LMP ve výuce cizího jazyka.

Kazuistika nebo také případová studie byla původně jednou z lékařských diagnostických metod. Následně se tato metoda rozšířila i do ostatních oborů. (Valenta, Müller, 2013, s. 80)

Jak uvádí Valenta a Müller, tak Vašek (1991 – in Müller, Valenta, 2013, s. 80) nahlíží na kazuistiku ve speciální pedagogice jako na *„metodu spočívající v důkladném studiu všech dostupných písemných i jiných materiálů o postiženém či narušeném jedinci, v jejich diagnostickém zhodnocení a formulování závěrů“*.

Výše uvedenými dostupnými materiály jsou míněny lékařské, psychologické, sociální diagnózy či expertizy. Dále také soudní spisy, pedagogické deníky a vysvědčení, posudky a doporučení jednotlivců a institucí (například pedagogicko – psychologické poradny), protokol o přijetí na speciální školu a další. Můžeme zde také zahrnout obsahy takzvané retrospektivní diagnostiky vážící se k ojedinělostem psychomotorického vývoje žáka, k překonaným nemocím, rodinnému prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jiné. (Valenta, Müller, 2013, s. 80)

Kazuistika v této práci byla zpracována průběžně po dobu šetření. Do kazuistiky jsou zanesené anamnestické údaje o žákyni, výsledky pozorování a písemné a orální zkoušky.

#### 3.3.2 Pozorování

Pozorování je jedna z nejstarších a nejdůležitějších metod pedagogického výzkumu. Podle Vaška (in Valenta, Müller, 2013, s. 64) je pozorování ve speciální pedagogice vymezeno jako *„výzkumná metoda označující specifický druh vnímání a myšlení, zaměřené na diagnostikovanou osobu nebo jev a cílem je rozpoznat nejvýznamnější znaky a vlastnosti (osoby či jevu), stejně jako příčiny, které tyto znaky nebo vlastnosti vyvolávají“*. Pozorování je

nejběžnější používaná diagnostická a výzkumná metoda. Znaky pozorování jsou především záměrné a plánovité vnímání. (Svoboda in Černá a kol., 2008)

Podle Chrásky (2010) jsou základní vlastnosti vědeckého pozorování především plánovitost, systematičnost a objektivnost.

V tabulce níže uvádíme znázornění vybraných specifík použité metody pozorování podle klasifikace Valenty a Müllera (2013). V podbarvených polích je znázorněno, jakými specifiky se vyznačovalo pozorování prováděné v rámci této práce.

**Tabulka č. 1 – Vybrané specifika metody dle klasifikace Valenty a Müllera**

<b><i>Krátkodobé</i></b>	Dlouhodobé
Introspektivní	<b><i>Extrospektivní</i></b>
<b><i>Terénní</i></b>	Laboratorní
<b><i>Přímé</i></b>	Nepřímé
Standardizované	<b><i>Volné</i></b>
Zaměřené na detaily	<b><i>Komplexní</i></b>

V průběhu pozorování se pozorovatel, ať chce či ne, setká s určitým subjektivním zkrácením pozorovaného. Dopad lze částečně eliminovat uvědomím si působení jistých faktorů. Na tyto faktory jsme se také zaměřili v průběhu pozorování žákyně v rámci této bakalářské práce. Faktory dle Chrásky (in Valenta, Müller, 2013, s. 64) uvádíme níže:

- Haló efekt – tendence vnímat probanda či jev pod vlivem dojmu, který si vytvoříme při prvním setkání,
- Předsudky – např. představa o tom, že klienti z určitých společenských vrstev mají specifické negativní vlastnosti,
- Stereotypizace a analogie – pozorovatel posuzuje klienta na základě vzorců a schématů, které jsou ve společnosti vžité a běžné,
- Tradice – hodnocení jevů a osob na základě tradice určité společnosti (např. člověk nosící brýle = představitel inteligence),
- Figura a pozadí – jedince a fenomény posuzujeme na základě prostředí, ve kterém jsme se s nimi seznámili,
- Aktuální psychosomatický stav pozorovatele – jestliže mě bolí hlava, je realita vnímána také ‚bolavá‘,
- Regrese ke středu – tendence posuzovat nadprůměr či podprůměr spíše jako normu,

- Lenienční chyba – tendence posuzovat věci shovívavěji, než si v realitě zaslouží.

Důležitou fází je záznam pozorování. Ten by měl následovat bezprostředně po ukončení pozorovací činnosti. Je možné jej uskutečnit formou deníkového zápisu, zápisem do pozorovacích listů nebo do hodnotících stupnic. (Černá a kol., 2008)

### 3.3.3 Rozhovor

Vašek (2013, in Valenta, Müller, s. 66) vymezuje rozhovor jako *„cílevědomou verbální či nonverbální komunikaci, která má za cíl získání podkladů pro diagnózu“*.

Rozhovor se dělí na volný, řízený či kombinovaný. Dále se dělí podle míry strukturalizace, podle cílů se dělí na anamnestický, zaměřený na vývojové a zdravotní aspekty. Dále máme rozhovor specializovaný, sledující motivaci jednání, postoje, názory, vědomosti a jiné aspekty klienta. (Valenta, Müller, 2013, s. 66)

Pokud provádíme tuto metodu přímo s klientem s mentálním postižením, musí být otázky formulovány tak, aby jim klient porozuměl. Je nutno vycházet z aktuální mentální úrovně klienta a také z dalších faktorů jako jsou například prostředí, v němž se rozhovor odehrává nebo aktuální situace. (Černá a kol, 2008, s. 122)

Rozhovor je metoda náročná na komunikační dovednost a osobnostní vlastnosti diagnostika. Je taky velmi důležité mít určitou míru empatie. Rozhovor musí být veden s taktností a ohleduplností. V případě, že se jedná o strukturovaný rozhovor, měl by mít diagnostik vždy připravené alternativní otázky. Veškeré otázky by měly vycházet z klientova mentálního věku, z druhu, typu a stupně jeho postižení. (Valenta, Müller, 2013, s. 67)

V souladu s Chráskou (2013, in Valenta, Müller, s. 67) byl rozhovor koncipován tak, aby se řídil následujícími pravidly:

- Rozhovor by měl vždy probíhat za vhodné situace, nejlépe v přirozeném prostředí klienta s dostatečně vymezeným časem.
- Rozhovor by měl být zahájen těmi nejobecnějšími otázkami a postupně se dostávat k otázkám intimnějším a otázkám diagnostického charakteru.
- Pro rozhovor je velmi důležitá úroveň motivace. V úvodu je nutné „naladit se“ na úroveň dotazovaného a přizpůsobit mu úroveň dotazů a slovní zásobu.
- Otázky by měly být krátké, stručné a jasné.
- Závěr rozhovoru by měl pro dotazovaného vyznít pozitivně.

- Důkladně zvolit formu záznamu – zapisování poznámek může vytvořit nepříznivou atmosféru a proto je lepší volit například skrytý audio či videozáznam.

Svoboda (2013, in Valenta, Müller, s. 67 – 68) navrhuje k vedení rozhovoru užívat několik technik. Uvádí například techniku jednoduché akceptace, kdy dáváme dotazovanému najevo, že jej posloucháme (mimikou, gesty i verbálně – např. hm, jistě, samozřejmě). Dále bychom měli užívat techniku parafrázování, kdy opakujeme části odpovědi dotazovaného a tím držíme rozhovor na živé úrovni. Další technika je technika ujištění sloužící k odstranění nejistoty a také obranných mechanismů tazaného, kdy je povzbuzen a ujištěn o podpoře tazatele. Poslední technikou je technika používání pomlk. Chvilky ticha jsou velmi důležitou součástí rozhovoru. Je možno si během nich domyslet již vyřčené výroky a také jí většinou stimulujeme dotazovaného k dalšímu vyjádření.

V rámci této práce jsme vedli rozhovor s učitelkou dané žákyně a se samotnou žákyní. Oba rozhovory byly kombinované. Zjištěné údaje byly zaneseny do kazuistiky.

### **3.4 Charakteristika školy**

Základní škola a střední škola Lipník nad Bečvou je situována v centru obce Lipník nad Bečvou. Škola je fakultní školou pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Škola je příspěvkovou organizací. Základní škola má kapacitu 105 žáků, střední škola má kapacitu 28 žáků. Ke škole náleží také školní družina, která má kapacitu 20 žáků. Děti i zaměstnanci se stravují ve školní jídelně, která má kapacitu 80 žáků. Školu navštěvují děti, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah závažnosti je důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Vzdělávání žáků se realizuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků s poruchami chování nebo poruchami učení se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním

postižením- mentálním, s postižením více vadami se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (<http://www.zslipnik.cz/o-nas/neco-o-skole/> - online)

Na webových stránkách školy (<http://www.zslipnik.cz/o-nas/neco-o-skole/>) jsou také uvedeny vstupní předpoklady žáků, které si zde nyní uvedeme:

- do školy jsou přijímáni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, plynoucími ze snížené úrovně rozumových schopností,
- žáci s více vadami s ukončenou školní docházkou na základní škole praktické nebo základní škole speciální,
- žáci s ukončenou povinnou školní docházkou v nižším než devátém ročníku základní školy,
- žáci s ukončenou povinnou školní docházkou v nižším než devátém ročníku základní školy.

Předpokladem přijetí je doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

### **3.5 Rámcový vzdělávací program a body související s výukou anglického jazyka**

*„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Je programem, který stanovuje prostor, ve kterém se škola (učitelé) pohybuje při realizaci základního vzdělávání a zpracovávání školního vzdělávacího programu (ŠVP). Je dokumentem se vzájemnými obsahovými a strukturálními návaznostmi na předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání“ (Bartoňová, M., Vítková, M., in Pipeková et al. 2010, s. 15)*

Každý vzdělávací program stanovuje cíle daného předmětu, vymezuje jeho obsah a organizaci, výstupní požadavky a týdenní hodinovou dotaci předmětu (Bartoňová, M. ed. 2007).



Smyslem a cílem vzdělávání dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí.

**Primárním cílem** výuky cizího jazyka je podle M. Bartoňové ed. (2007) vytvořit pevný základ cizojazyčné kompetence žáků. Žáci by si měli osvojit alespoň gramatiku daného jazyka na základní úrovni a měli by zvládnout jej používat v každodenních situacích.

**Sekundárním cílem** je seznámit žáky s reáliemi příslušných zemí, což má rozšiřovat jejich kulturní rozhled, ale i porozumět kultuře jiných zemí.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v rámcovém vzdělávacím programu rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více obsahově blízkými obory. Anglický jazyk se řadí pod oblast *„Jazyk a jazyková komunikace“*, přičemž obor, pod který anglický jazyk spadá, nese název *„Cizí jazyk“*.

Vzdělávací oblast je v úvodu vymezena *Charakteristikou vzdělávací oblasti*, která vyjadřuje její postavení a význam v základním vzdělávání. Také charakterizuje obsah jednotlivých vzdělávacích oborů této oblasti.

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je určen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat učivo v praktických situacích a v běžném životě.

Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené očekávané výstupy, které jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy. Tyto výstupy jsou vodítkem pro případné úpravy výstupů uvedených v ŠVP do individuálního vzdělávacího plánu pro žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Výstupy představují cílovou úroveň, kterou lze s využitím podpůrných opatření případně překročit.

V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. se výstupy minimální doporučené úrovně využijí v případě podpůrných opatření třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

Nyní si uvedeme minimální očekávané výstupy u žáků s podpůrným opatřením na 2. stupni. Dovednosti zvládnuté v cizím jazyce se dělí na čtyři části – poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní.

V rámci oblasti poslechu s porozuměním jsou minimální očekávané výstupy následující:

- žák rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech, které se týkají osvojených tematických okruhů
- žák rozumí jednoduchým otázkám, které se týkají jeho osoby.

V rámci oblasti mluvení uvádí RVP tyto minimální očekávané výstupy:

- žák odpoví na jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby

V rámci oblasti čtení s porozuměním je očekáváno následující:

- žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se týkají osvojených tematických okruhů (zejména má-li k dispozici vizuální oporu).

V poslední oblasti (psaní) jsou očekávané minimální výstupy následující:

- reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby.

Učivo se dělí na 4 oblasti – zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy, mluvnice. Nyní si u každé oblasti vypíšeme specifika kompetencí zvládnutých v dané oblasti na druhém stupni:

**Zvuková a grafická podoba jazyka** - rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládání pravopisu slov osvojené slovní zásoby.

**Slovní zásoba** - rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem.

**Tematické okruhy** - domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, reálie zemí příslušných jazykových oblastí.

**Mluvnice** - rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění). (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2016)

### 3.5 Kazuistika žáka

Níže uvedená kazuistika byla zpracována na ZŠ a SŠ Lipník nad Bečvou za pomoci třídní učitelky dané žákyně, osobních listů, dokumentů žákyně a pozorování žákyně během vyučování i během přestávek. Kazuistika se týká žákyně 8. ročníku. Pro účel této bakalářské práce nazveme dívku jménem Anna.

Jméno: Anna

Ročník 8.

#### Osobní anamnéza

Anna se narodila v roce 2014 jako chtěné dítě. Anna je napůl romského původu. Anna pravidelně navštěvuje logopedii. V dětství jí byla diagnostikována dyslalie (špatná výslovnost hlásek R a Ř). V tuto chvíli Anna dochází k logopedovi v rámci terciární prevence, aby se výslovnost znovu nezhoršila.

#### Rodinná anamnéza

Anna pochází ze tří sourozenců. Věkově je prostřední. Má staršího bratra a mladší sestru, která ještě neplní povinnou školní docházku. Mladší sestra trpí Downovým syndromem. Matka Anny je romského původu a má pouze základní vzdělání. Bratr Anny také navštěvuje stejnou základní školu jako Anna. Atmosféra v rodině není příliš vlnná. Matka na výchovu dětí zcela nestačí. Matka je na rodičovské dovolené s nejmladší dcerou. Otec pracuje přes týden mimo Lipník nad Bečvou a domů se vrací pouze na víkendy. Otec se dětem moc nevěnuje.

#### Zdravotní anamnéza

Anna byla dítětem druhého fyziologického těhotenství. Porod proběhl týden před termínem. Při porodu nebyly žádné vážnější komplikace. V dětství prodělala běžné dětské nemoci, jako jsou například neštovice. Veškeré nemoci měly hladký průběh. Ve 4 letech byla Anně diagnostikována porucha štítné žlázy. Jedná se o hypofunkci štítné žlázy – porucha metabolismu lipoproteinů. Dívka se léčí na endokrinologii, kam pravidelně dojíždí na kontroly.

#### Školní anamnéza

Materskou školu navštěvovala dívka v Lipníku nad Bečvou od 3 let věku. Následně dívka nastoupila na ZŠ Hranická, kde ovšem splnila pouze 3 ročníky povinné školní docházky. Třetí třídu opakovala. Výuka na běžné základní škole a opakování ročníku se zdálo neefektivní, proto byla dívka poslána na vyšetření do pedagogicko – psychologické poradny v Přerově, kde

závěrem vyšetření bylo doporučení na přeřazení dívky do odpovídajícího vzdělávacího proudu. Na ZŠ a SŠ Lipník nad Bečvou tedy dívka plní školní docházku od 4. třídy. Závěrem vyšetření PPP byla dívka diagnostikována lehká mentální retardace. Nyní dívka navštěvuje 8. ročník ZŠ a SŠ Lipník nad Bečvou. Ve vyučování občas Anna vyrušuje a její školní výsledky nejsou z nejlepších, nicméně když se jí chce, zvládne se učivo naučit a test či zkoušení zvládnout průměrně.

### Sociální anamnéza

Anna je jednou z výraznějších osobností třídního kolektivu. Je ráda středem pozornosti a ráda na sebe upozorňuje hlučným chováním, odmlouváním či jinými způsoby. Dívka se umí uklidnit, když cítí, že už její legrace přesahuje přístupné meze. V třídním kolektivu je dívka oblíbená. Hodně se baví s chlapci a to jak s jejími vrstevníky, tak i s chlapci staršími. Dívka občas také svůj styl oblékání uzpůsobuje spíš chlapecky.

### Test a orální zkouška

Byl prováděn test znalostí za první pololetí školního roku (viz. příloha č. 1 – Pololetní test). Test byl vykonán v průběhu běžné vyučovací hodiny. Jednalo se o samostatnou písemnou práci, na kterou měla žákyně celou vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

Anna dosáhla výsledku 5 bodů, což odpovídalo klasifikačnímu hodnocení nedostatečný – 5.

Test byl členěn na sedm částí. Každá z částí se zaměřovala na odlišnou látku tak, aby bylo zopakováno učivo za celé pololetí. Celkový možný počet bodů byl 49. Test byl zaměřen především na tyto oblasti – gramatika, slovní zásoba, číslovky. Test byl známkován dle stupnice uvedené níže v tabulce.

Tabulka č. 2 – Známkovací stupnice

<i>Známka</i>	<i>Body</i>
1	49 – 39
2	38 – 29
3	28 – 20
4	19 – 11
5	10 - 0

Ústní zkoušení proběhlo následující vyučovací hodinu. Žákyně nebyla předem upozorněna, nicméně jednalo se o následující den v týdnu. Ústní zkoušení probíhalo v průběhu klasické vyučovací hodiny. Žákyně byla mírně ovlivněna stresem, jelikož zkoušejícím nebyla její vyučující anglického jazyka, nýbrž já.

Cvičení číslo jedna bylo zaměřeno na tematiku slovní zásoby *„At the shop“* a užití slovesa *want*. Žákyně měla za úkol složit pět jednoduchých vět (viz. příloha č. 1). Jak lze vidět v uvedené příloze, při písemném testu se dívka nedokázala soustředit a získala pouze jeden bod za slovní zásobu (užití slovní zásoby). Je také vidět, že se v dívčiných odpovědích nacházejí chyby, a to především ve správnosti napsaných slov. V průběhu ústního zkoušení získala dívka 4 a půl bodu. Po krátkém zamyšlení zjistila, že věta musí začínat slovy *„I want“*. U první věty došlo k chybovosti, co se týče užití plurálu. U druhé věty se jednalo o chybovost výslovnosti slova *„green“*. Následné tři věty byly utvořeny správně.

Druhé cvičení bylo rozděleno na dvě části. V první části měla dívka vytvořit odpověď na otázku *„Where do you live?“*. Dívka si ani u písemného testu ani u ústního zkoušení nevzpomněla na překlad slova *live* a tudíž nebyla schopna na otázku odpovědět. Druhá část tohoto cvičení byla zaměřena na slovní zásobu tématu *Our house*. V písemné formě dokázala žákyně přeložit pouze dvě slovíčka (slovní spojení). Ústní formou si dokázala vybavit slovíček 7, nicméně u dvou z nich byla výrazně zkomolena výslovnost a byly hodnoceny pouze dvěma body. Celkově za toto cvičení žákyně ústní formou získala 6 bodů.

Cvičení číslo tři se zaměřovalo na slovní zásobu. Tématem byly části dne a aktivity, které v dané části dne provádíme. V písemném testu dívka získala nula bodů. Nedokázala přeložit ani jednu část dne, ani si vybavit aktivitu a tu následně přeložit do anglického jazyka. Při ústním zkoušení dívka dosáhla 2 a půl bodu. Dokázala přeložit slovíčka *„ráno“* a *„noc“*. Také si vybavila slovíčka *„have a snack“*, *„have a lunch“* a *„have a dinner“*. Za každý tento slovní obrat dívka získala půl bodu.

Další cvičení bylo zaměřeno na překlad vět. V písemné a ani v ústní části nebyla dívka schopna složit větu. Dokázala si například vybavit jedno slovo, nicméně nedokázala dát do souvislosti podmět a přísudek, popřípadě další části věty. V obou případech tedy dívka získala 0 bodů.

Páté cvičení bylo zaměřeno na číslovky od 1 do 10. V písemném testu žákyně získala dva body. Ztratila se ve svých vlastních čarách a také zapoměla jeden pár přiřadit. V ústní

formě ovšem žákyně získala všech 5 bodů. Občas se objevily výslovnostní chyby, nicméně znalost číslic dívka má velmi dobrou.

Předposledním cvičením byl překlad slovní zásoby týkající se dnů v týdnu. V písemné části byly slovíčka napsány anglicky a žákyně je měla přeložit do svého mateřského jazyka. Bohužel nepochopila, že dny nejsou seřazeny tak, jak jdou za sebou a proto nedosáhla v písemném testu žádného bodu. Při ústní zkoušce si žákyně vzpomněla na překlad slov *„Sunday“* a *„Friday“*. Za překlad těchto dvou slov žákyně dosáhla hodnocení dva body.

V posledním cvičení měla dívka zakroužkovat, jaký měsíc je právě teď. Správně si odvodila, že *„April“* je duben – mnemotechnická pomůcka, kdy si dívka vzpomněla na aprílové žerty. Také si uvědomila, že *„December“* znamená prosinec a tudíž jí zbyla poslední varianta *„January“*, která byla správná. Dívka dostala jeden bod.

V průběhu ústního zkoušení žákyně dosáhla výsledku 21 bodů, což na známkovací stupnici odpovídá známce 3 – dobrý.

### 3.6 Diskuze

V rámci výzkumného šetření docházíme k následujícím závěrům. Dívka přiznala, že se doma neučí a přípravě na výuku nevěnuje dostatečné množství času. V hlavě jí zůstane pouze pár informací, které pochytí ve výuce anglického jazyka. V rodině velkou podporu nemá. Matka dívky má pouze základní vzdělání a otec se s dětmi téměř nevidí. Rodiče s užitím cizího jazyka téměř vůbec nepřichází do styku, a tudíž dceřina příprava na výuku není pod jejich dohledem. Otec přes týden nepobývá v Lipníku nad Bečvou a o víkendu si chce, jak sám říká ‚odpočinout a mít klid‘. Otec se dětem věnuje naprosto minimálně a veškerý dohled nad dětmi a jejich školními povinnostmi nechává na matce. Komunikace v rodině vázne. Matka má hodně starostí s nejmladší dcerou, která má diagnózu Downova syndromu. Matka na výchovu sama nestačí a nejstarší syn je pouze o jeden rok starší než Anna – také prochází pubertou a pomáhat doma jej nebaví. Raději se po škole toulá s kamarády venku.

Z pozorování žákyně v průběhu vyučování a rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že dívčin postoj k výuce cizího jazyka není zcela kladného charakteru. Dívka prochází obdobím puberty, kdy si zcela neuvědomuje, že cizí jazyk bude ve svém budoucím životě potřebovat. Dívka by chtěla po základní škole nastoupit na učiliště – obor kuchař, číšník. Doma občas uvaří jednodušší jídlo, jako například špagety s kečupem, nicméně tvrdí, že práce není to, co by ji naplňovalo. Učitelka popisuje motivaci při výuce u dívky jako slabou a dívčiny ambice prohloubit svoji znalost anglického jazyka nejsou nikterak vysoké. Na známkách dívce moc nezáleží. Za jedinou motivaci se dá považovat to, že dívka je ráda středem pozornosti a ráda se ukazuje před třídou a snaží se navodit komické situace. To se prokázalo v rámci orální zkoušky, kdy se dívka snažila zakomponovat nemístné poznámky a vtipy.

Hodinová dotace anglického jazyka v osmém ročníku činí 2 hodiny týdně. Z toho většinou jedna hodina bývá koncipována jako procvičování anglického jazyka na PC. Škola má nahrané v PC systémech výukové programy. Tyto programy jsou zaměřeny na slovní zásobu, poslech a skladbu vět. Z pozorování bylo ovšem zjištěno, že děti u této činnosti vydrží pouze chvíli. Poté bez rozmyslu klikají na odpovědi a nezáleží jim na počtu chyb. Pedagog bohužel nemá možnost všechny děti uhlídat, v hodině počítačového procvičování se nenachází asistent pedagoga. Proto děti využívají situace a často tajně surfují na internetu.

Postoj školy ve výuce anglického jazyka by mohl být více proaktivní, především v motivování žáků pomocí různorodých her, aktivit či soutěží. Chvillemi se setkáváme s názorem, že žákům je stejně všechno jedno a proto je přístup pedagogů k výuce občas laxní.

Většinou se ale pedagogové snaží žákům předat alespoň základy gramatiky anglického jazyka a elementární slovní zásobu. Lhostejný postoj k výuce ne jenom anglického jazyka mají i žáci. Žáci ze sociálně slabších rodin se odmítají učivu věnovat a následně se k této nečinnosti snaží stáhnout i žáky ostatní. Pedagogům bychom tedy doporučili prokládat učivo interaktivními činnostmi a dalšími aktivitami, které výuku ozvláštní a budou žáky více motivovat k práci. Také je důležité používat více mnemotechnických pomůcek a soustředit se na řádné probrání a opakování látky. Starší látku bychom doporučili opakovat každý měsíc a to formou her či jiných činností, které budou žáky více motivovat k lepším výkonům a zaujmou jejich pozornost. Výuka by také měla podléhat zásadám, mezi které patří především multisenzoriální přístup, komunikativní přístup, respektování individuality dítěte a automatizace a opakování učiva. V rámci očekávaných minimálních výstupů by žáci měli rozumět jednoduchým otázkám týkajících se jejich osoby a na tyto otázky dokázat odpovědět. Dále by měli rozumět základním informacím v jednoduchých a krátkých poslechových cvičeních, které odpovídají osvojeným tematickým okruhům. V rámci čtení by žák měl zvládnout porozumění krátkým a jednoduchým textům, které se vztahují k osvojeným tematickým okruhům.

Z výzkumné šetření také vyplynulo, že u žákyně se více osvědčila orální forma zkoušky. Dívka se cítila více sebevědomá a dokázala se více soustředit. Míru její koncentrace podpořil oční kontakt ze strany zkoušejícího. Její výkon v průběhu ústní zkoušky byl na hranici průměrnosti. Přestože byla dívka mírně ovlivněna stresem, převládla zde její touha být neustále středem pozornosti a před zbytkem třídy se chtěla ukázat. V průběhu písemné zkoušky dívka nedávala pozor. Často se dívala z okna nebo si hrála s propiskou a odmítala pracovat.

Dle slov pedagoga vyučujícího v dané třídě anglický jazyk je Anna vcelku chytrá dívka, která pokud ví, že je to nutné, umí si učivo osvojit a částečně jej i užít v praxi. Znalosti se ovšem dívka učí spíše mechanicky a proto nejsou trvalé.



## Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na výuku anglického jazyka u žáků s lehkým mentálním postižením. Tato práce byla rozdělena do 3 částí.

První část se zaměřovala na základní terminologii v oblasti psychopedie, především potom na lehké mentální postižení. Byly také nastíněny specifika psychických procesů u žáků s lehkým mentálním postižením a zásady komunikace s těmito lidmi.

Ve druhé části jsme se přesunuli ke vzdělávání žáků s tímto typem postižení. Za pomoci ročenek školství byly vytvořeny grafy, ve kterých lze vidět zastoupení žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách a ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále byly nastíněny aspekty povinné školní docházky, klasifikace žáků, zásady a organizace vyučování.

Poslední část byla zaměřena prakticky a přináší případovou studii žáka osmého ročníku v pásmu lehké mentální retardace. Tato část také zahrnuje popis vybraných metod užitých v průběhu výzkumu a rozebírá body Rámcového vzdělávacího programu související s výukou anglického jazyka, dále vymezuje minimální očekávané výstupy. V této kapitole jsme se také věnovali charakteristice místa, kde byla případová studie zpracována. Na konci této kapitoly najdeme diskuzi, ve které jsou shrnuty získané poznatky.

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že výuka anglického jazyka na vybrané škole je uzpůsobena možnostem žákům, nicméně máme návrhy ke zlepšení. Doporučili bychom užití více aktivizačních her, interaktivních aktivit, mnemotechnických pomůcek a také neustálé opakování již probraného učiva a to nejlépe formou her, soutěží či jiných motivačních aktivit. V rámci procvičování anglického jazyka na PC bychom škole doporučili přidělit asistenta pedagoga, aby pozornost byla rozdělena rovnoměrně mezi všechny žáky a ti se tak mohli naplno věnovat zadané práci.

V rámci zjišťování míry znalostí u žákyně s LMP bylo zjištěno, že dané žákyni více vyhovuje orální forma zkoušky. V průběhu písemné zkoušky se žákyně nedokázala zcela soustředit, aby dokázala podat výkon adekvátní její inteligenci. Orální zkouška naopak dívka dodala míru sebevědomí a zvýšila její koncentraci. Dívka se poté dokázala více soustředit a zamyslet se nad odpovědí.

Doporučili bychom také zkvalitnění komunikace mezi školou a rodiči žáků. Škola by mohla pořádat společné aktivity, které by byly zaměřené na daný předmět. V souvislosti s výukou anglického jazyka bychom doporučili například jednoduché kurzy vaření, čtenářský kroužek či výlet po okolí a to vše za užití alespoň minimální míry anglického jazyka. Rodiče je tímto možno více podnítit v tom, aby pochopili, že cizí jazyk je pro budoucnost jejich dětí velmi důležitý.

Závěrem bychom rádi zmínili to, že všichni máme stejné práva. Jedno z nejdůležitějších je i právo na vzdělání. Proto neupírejme dětem s lehkým mentálním postižením možnost naučit se základy cizího jazyka a snažme se je v jeho užití podpořit. Z osobních zkušeností můžeme říct, že i pouhá hra na ‚obchod‘ může děti bavit a pokud ji ozvláštníme tím, že děti naučíme určité slovní obraty a slovní zásobu v anglickém jazyce, je velmi pravděpodobné, že děti budou schopné své znalosti využít i v praxi (alespoň minimálně).

Doufáme, že tato bakalářská práce podá náhled na problematiku výuky anglického jazyka u dětí s daným typem postižení a bude podnětem k využití výše uvedených návrhů ke zlepšení kvality výuky cizího jazyka na daném typu škol.

## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, M. (ed). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1

BENDOVIÁ, P. *Mentální postižení in Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3

ČERNÁ, Marie a kol., *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7

DLOUHÁ, Jana. *Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-122-8

Gavora, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4

*Komunikace u osob s mentálním postižením. Sestra+* [online]. 2017 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanek/sestra/komunikace-u-osob-s-mentalnim-postizenim-461759>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9

PIPEKOVÁ, J. et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. Přepřacované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3

*Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: 2018 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7

THE EFFECT OF AFFECTION ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY BASED ON TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD OF LANGUAGE TEACHING. International Journal of English Language and Literature Studies [online]. 2016, , 12 [cit. 2018-05-15]. ISSN 2306-9910. Dostupné z: [http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5\(2\)-92-103.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5(2)-92-103.pdf)

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-099-2

*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

ZELINKOVÁ, Olga. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9

ŽIAKOVÁ, Katarina et al. *Ošetrovateľstvo: teoria a vedecký výskum*. Druhé, přepracované vydání. Martin: Osveta, 2009, s. 264 - 266. ISBN 80-8063-304-2

## Seznam zkratk a symbolů

AJ – anglický jazyk

LMP – lehké mentální postižení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PC – počítač

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

## Seznam grafů

Graf č. 1 – Žáci s LMP, jejich zařazení v běžných ZŠ a školách se SVP - (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, online)

Graf č. 2 - Zastoupení žáků s LMP v běžných základních školách od školního roku 2012/2013 po školní rok 2016/2017 (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, online)

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 – Vybrané specifika metody pozorování dle klasifikace Valenty a Müllera

Tabulka č. 2 – Známkovací stupnice

## **Přílohy**

Příloha č. 1 - test



# Příloha 1

## 8. ročník – písemná práce z AJ – 1. pololetí

datum 19.1.2018

jméno \_\_\_\_\_

56

5 m.

### 1. V obchodě. Vyjádři své přání pomocí slova „want“.

#### At the shop

- I ~~eat~~ buy three blue books ( tři modré knihy).  
I ~~eat~~ buy five green apples ( pět zelených jablek).  
I ~~eat~~ buy eight pink pens (osm růžových tužek).  
I ~~eat~~ buy four yellow bananas ( čtyři žluté banány).  
I ~~eat~~ buy two ( dvě fialová trička). 1

### 2. Kde bydlíš? Where do you live?

I live in my house

Náš dům. Our house: červená střecha, šest bílých oken, hnědé dveře, šedé zdi, černá podlaha, kuchyně, obývací, ložnice, záchod, koupelna, stůl, židle, křeslo, postel, gauč, polička, knihovna, skříň, koberec, obraz

sofa, desk, lamp,  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 2

### 3. My day: Část dne + činnost: přelož a napiš, co děláš

ráno if \_\_\_\_\_

poledne if \_\_\_\_\_

odpoledne if \_\_\_\_\_

večer if \_\_\_\_\_

noc if \_\_\_\_\_ 0

**4. Přelož věty**

Já vstávám v šest. šest  
Ty jdeš do školy. školou  
On obědvá. obědvá  
My svačíme. svačíme  
Vy večeříte. večeříte  
Oni jdou spát. spát

0

**5. Spoj správně telefonní čísla**

seven, three, six, nine — 4286  
eight, one, zero, four — 9261  
four, two, zero, six — 7369  
nine, two, six, ten — 1394  
one, three, nine, four — 8104

2

**6. Přelož slovíčka**

Wednesday pondělí  
Monday úterý  
Sunday neděle  
Tuesday úterý  
Saturday sobota  
Thursday čtvrtek  
Friday pátek

0

**7. Jaký je teď měsíc? Zakroužkuj správnou možnost**

1. April

December

3. January

0