



**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# **Výuka cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ**

## **Diplomová práce**

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* Bc. Eva Kolmanová  
*Vedoucí práce:* ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

---

Liberec 2018



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Kolmanová**  
Osobní číslo: **P16000518**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Výuka cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Zjistit, jaké metody a formy výuky jsou vhodné pro cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Kvantitativní dotazník, kvalitativní pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- HALLOVÁ, I., a kol., 2014. Hry v českém a cizím jazyce SPU. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-085-7.
- HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z., 2007. Pohádková angličtina. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-290-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2009. Dysgrafie. 2. rozš. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., 2014. Máte neklidné, nesoustředěné dítě? 8. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-16-8.
- POKORNÁ, V., 2007. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 1997. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
- SELLIN, K., 2008. Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. 2. přeprac. a rozš. vyd. München: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 978-3-497-01986-1.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. Poruchy učení. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

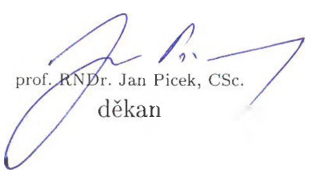
Vedoucí diplomové práce:

**ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.**


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí své diplomové práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D. za trpělivost, cenné rady a připomínky, které mi při zpracování mé práce poskytovala.

Dále bych chtěla poděkovat všem dětem, na jejichž výchově a vzdělávání jsem se v rámci svého výzkumu mohla podílet, a které mi svou zpětnou vazbou a interakcí během jazykového vyučování poskytly důležité podklady pro zpracování mé diplomové práce.

Poděkování patří i mé kolegyni a kamarádce, magistře Dagmar Kasalové, která mi byla nápomocná při zpracování údajů dotazníkového šetření a poskytovala mi oporu během mého studia.

Na závěr chci ještě poděkovat svému manželovi Vítu Kolmanovi za jeho podporu po celou dobu mého studia a své dceři Magdě Kolmanové za pomoc při výrobě alternativních cizojazyčných pomůcek.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá výukou cizích jazyků na 1. stupni základní školy, a to především se zaměřením na anglický a německý jazyk. Cílovou skupinu cizojazyčného vyučování tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jakými jsou specifické potřeby učení, porucha pozornosti s hyperaktivitou, logopedická vada, lehké mentální postižení a Aspergerův syndrom. Pozornost je věnována i žákům nadaným a dětem vyrůstajícím v bilingvním rodinném a sociálním prostředí. Práce nás seznamuje nejenom s tradičními metodami výuky, ale především s metodami a formami, které jsou inovativní a vhodné nejenom pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky, kteří nemají deficity v oblasti kognitivních funkcí.

Výzkum prováděný v rámci diplomové práce analyzuje potřeby obou zmíněných skupin v rámci cizojazyčného vyučování, jejich interakci při jednotlivých aktivitách, vztah k výuce cizích jazyků a ke spolupráci s německou školou, které se žáci pravidelně zúčastňují.

**Klíčová slova:** výuka cizích jazyků, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tradiční metody výuky cizích jazyků, inovativní metody výuky cizích jazyků, cizojazyčné divadlo, týmové vyučování, Total Physical Response, učení v životních situacích, herní aktivity ve výuce cizích jazyků

## **Annotation**

The diploma thesis deals with the teaching of foreign languages at the first grade of elementary school, especially with a focus on English and German. The target group of foreign language teaching consists of pupils with special educational needs such as specific learning needs, attention deficit hyperactivity disorder, speech disorder, mental illness and Asperger syndrome. Attention is also paid to talented pupils and children growing up in a bilingual family and social environment. The work introduces not only traditional teaching methods but also methods and forms that are innovative and suitable not only for pupils with special educational needs but also for pupils who do not have deficits in the area of cognitive functions.

The research carried out in this diploma thesis analyses the needs of both mentioned groups in the context of foreign language teaching, their interaction with individual activities, the relation to the teaching of foreign languages and the cooperation with the German school that the pupils regularly participate in.

**Key words:** foreign language teaching, pupils with special educational needs, traditional methods of foreign language teaching, innovative methods of foreign language teaching, foreign language theatre, team teaching, Total Physical Response, learning in life situations, gaming activities in foreign language teaching

# Obsah

Úvod.....	12
Teoretická část .....	13
1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	13
1.1 Právní rámec speciálního vzdělávání.....	13
1.2 Žáci se specifickými poruchami učení .....	14
1.2.1 Žáci s dyslexií.....	15
1.2.2 Žáci s dysgrafií.....	16
1.2.3 Žáci s dysortografií.....	16
1.2.4 Specifické poruchy učení a osvojování cizího jazyka.....	17
1.2.5 Podmínky pro výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení..	19
1.3 Žáci s ADHD.....	21
1.4 Žáci s lehkou mentální retardací.....	23
1.5 Žáci s Aspergerovým syndromem .....	23
1.6 Žáci s logopedickou vadou nebo poruchou .....	26
1.7 Žáci vyrůstající v bilingvním prostředí.....	29
1.8 Nadaní žáci a výuka cizích jazyků .....	30
2 Výuka cizích jazyků ve školách v ČR .....	33
2.1 Individuální vzdělávací plán ve výuce cizích jazyků.....	34
2.2 Didaktické principy při vyučování cizích jazyků.....	34
2.3 Metodické směry cizojazyčného vyučování.....	36
2.4 Tradiční metody výuky cizích jazyků.....	36
2.4.1 Gramaticko-překladová metoda .....	37
2.4.2 Přímá metoda .....	37
2.4.3 Zprostředkovací metoda .....	38
2.5 Inovativní metody výuky cizích jazyků .....	40



2.5.1	Skupinová práce .....	40
2.5.2	Práce ve dvojicích .....	42
2.5.3	Cizojazyčné divadlo, scénky, skeče .....	42
2.5.4	Hry .....	43
2.5.5	Týmové vyučování .....	44
2.5.6	Diferencované vyučování .....	45
2.5.7	Brainstorming .....	45
2.5.8	Myšlenková mapa .....	46
2.5.9	Učení v životních situacích .....	46
2.5.10	Total Physical Response (TPR) .....	47
	Praktická část .....	49
3	Stanovení cíle a metodologie výzkumu .....	49
3.1	Popis respondentů .....	49
3.2	Popis pozorovaných dětí .....	49
3.3	Dotazník .....	50
3.4	Pozorování .....	50
3.5	Stanovení předpokladů .....	51
4	Interpretace dat dotazníkového šetření .....	51
4.1	Shrnutí dotazníkového šetření .....	61
5	Interpretace dat získaných pozorováním skupin .....	63
5.1	Využití her při výuce cizích jazyků .....	63
5.1.1	Hry s pohybem vhodné do terénu .....	63
5.1.2	Hry s pohybem vhodné do třídy nebo do tělocvičny .....	64
5.1.3	Hry v lavici .....	66
5.2	Cizojazyčné divadlo, scénky, pantomima .....	68
5.3	Krátké aktivity na procvičení slovní zásoby .....	70
5.4	Učení v životních situacích .....	73

5.5 Total Physical Response .....	74
5.6 Týmové vyučování.....	75
6 Interpretace dat získaných pozorováním jednotlivců .....	77
6.1 Výsledky pozorování.....	81
7 Diskuze .....	82
8 Vhodné materiály pro žáky se SPU.....	84
8.1 Materiály dostupné na trhu s pomůckami pro žáky se SPU .....	84
8.2 Materiály vytvořené v rámci výzkumu diplomové práce .....	86
Závěr .....	87
Návrhy a doporučení.....	89
Použité zdroje .....	92
Seznam příloh.....	97

## **Seznam zkratek**

ADHD - zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“, porucha pozornosti s hyperaktivitou

AS - Aspergerův syndrom

IQ - inteligenční kvocient

IVP - individuální vzdělávací plán

IŽ - intaktní žáci (viz grafy)

LMP - lehké mentální postižení MR - mentální retardace

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PLPP - plán pedagogické podpory

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SPC - speciálně pedagogické centrum

SPU - specifické poruchy učení

SVP - speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP - školní vzdělávací program

## Seznam grafů

Graf 1: Který jazyk tě ve škole baví nejvíc? .....	52
Graf 2: Učíš se rád(a) cizí jazyky? .....	52
Graf 3: Jaký cizí jazyk se učíš raději? .....	53
Graf 4: Jaký jazyk se ti zdá složitější? .....	53
Graf 5: Jaký způsob práce při výuce jazyků máš raději? .....	54
Graf 6: Jaké hry tě při výuce jazyků baví víc? .....	54
Graf 7: Jaké další aktivity máš rád(a)? .....	55
Graf 8: Při výkladu nové látky ti více vyhovuje: .....	55
Graf 9: S čím se ti pracuje lépe? .....	56
Graf 10: Jakým způsobem si doplňuješ znalosti cizích jazyků mimo školu? .....	56
Graf 11: Setkáváš se rád s německými dětmi .....	57
Graf 12: Mluvil jsi někdy s cizincem německy nebo anglicky? .....	57
Graf 13: Máš doma někoho, kdo ti pomůže s úkolem nebo s učením nových slovíček? .....	58
Graf 14: Píšeš rád(a) německy nebo anglicky? .....	59
Graf 15: Čteš rád(a) německy nebo anglicky? .....	59

# Úvod

Výuka cizích jazyků se v posledních letech stala jednou z nejvíce sledovaných oblastí ve výchově a vzdělávání téměř všech věkových kategorií, mateřskou školou počínaje a univerzitou třetího věku konče. Dobrá znalost minimálně jednoho cizího jazyka se stala častou podmínkou k přijetí do většiny zaměstnání, což je vzhledem k mezinárodní propojenosti naší země pochopitelná nutnost.

Zvládnout aktivní znalost alespoň jednoho cizího jazyka se však mnoha žákům uspokojivě nedaří, což může mít různé důvody. Ne každý člověk disponuje nadáním na jazyky a těžištěm jeho schopností je spíše orientace na přírodní vědy nebo může vynikat v uměleckých oborech. Zvláštní a velmi početnou skupinu tvoří žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a přesto jsou s touto náročnou disciplínou konfrontováni.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké metody a formy výuky jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to nejenom pro nejvíce zastoupenou skupinu, kterou představují žáci se specifickými poruchami učení. Práce je zaměřená také na jevy a potíže, které jsou spojeny s výukou cizího jazyka u dětí s ADHD, u jedinců s lehkou mentální retardací, s logopedickou vadou nebo u dětí, jejichž potíže plynou z Aspergerova syndromu. Samostatná kapitola je věnována i zatím spíše opomíjené skupině žáků, a to dětem nadaným. I tito žáci mají své speciálně vzdělávací potřeby. Pozornost si zaslouží i děti, které vyrůstají v bilingvním prostředí a pro něž je prvním cizím jazykem český jazyk, dále se ve škole seznamují ještě se dvěma dalšími cizími jazyky.

Teoretický oddíl diplomové práce se v první části zabývá popisem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, právnímu rámci speciálního vzdělávání a současné zákonné podobě výuky cizích jazyků na základních školách v České republice.

Další kapitoly jsou věnovány popisu příznaků a potíží žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří budou součástí výzkumu, dále tradičním i inovativním metodám výuky cizích jazyků a zamyšlením o vhodnosti využívání té které metody pro jednotlivé žáky se vzdělávacími obtížemi. V praktické části je popsáno ověřování některých inovativních metod v praxi (například herních aktivit, dramatizace při výuce cizího jazyka, učení v životních situacích) a jejich účinek na žáky, kteří mají deficity v oblasti kognitivních funkcí, dále doporučení vhodných materiálů a činností, které ocení jak žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, tak i žáci bez edukačních potíží.

# **Teoretická část**

## **1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) se v posledních letech stává stále častěji předmětem diskuzí a sporů nejenom v odborných kruzích, ale své názory na tento problém vyjadřuje i laická veřejnost. Lze to přičítat změnám v oblasti integrace a inkluze většiny žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, ke kterým došlo v posledních dvou letech. K úpravám a změnám došlo i v legislativním ukotvení vzdělávání žáků se SVP.

### **1.1 Právní rámec speciálního vzdělávání**

Vzdělávání obecně má svá pravidla, jinak je tomu u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, u nichž došlo v poslední době k legislativním změnám. Jací žáci do této skupiny patří, nám specifikuje § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který donedávna uváděl, že  *dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Ve svém aktuálním znění uvádí, že jde o osoby, kterým „v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách.“*

Uváděným předpisem je vymezeno právo žáků se SVP na právo bezplatného používání podpůrných opatření, která pomáhají tyto překážky překonávat. Poskytují je školy a školská poradenská zařízení a patří mezi ně zejména používání speciálních metod, postupů a forem vzdělávání, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga.

Podle pedagogické, organizační či finanční náročnosti rozlišujeme pět stupňů podpůrných opatření, přičemž podpůrná opatření prvního stupně může poskytnout škola, aniž by k tomu potřebovala doporučení školského poradenského zařízení. Vyšší stupeň podpůrných opatření se již neobejde bez doporučení příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), popřípadě speciálně pedago-

gického centra (dále SPC). Používání a využíváním podpůrných opatření musí předcházet písemný souhlas zákonného zástupce žáka (Kendíková 2016, s. 9–11, Kendíková 2017, s. 6, 7).

Důležitým dokumentem, který navazuje na novelizaci § 16 školského zákona je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Speciálně vzdělávací potřeby mají být dle zákona saturovány systémem podpůrných opatření. Ve vyhlášce jsou dále ukotveny zásady uplatňování podpůrných opatření, postup při jejich poskytování, dokument vymezuje náležitosti zprávy a doporučení školských poradenských zařízení. Uvádí, jaké náležitosti má mít individuální vzdělávací plán a podrobněji vymezuje činnosti asistenta pedagoga.

Pro potřeby žáků prvního stupně základní školy při vzdělávání v oblasti cizích jazyků slouží především individuální vzdělávací plán (dále IVP), názorné obrázkové pomůcky a hry, přehledy mluvnice a slovní zásoby, speciální pracovní listy a asistent pedagoga. Diplomová práce se zabývá speciálním přístupem a inkluzivními podmínkami potřebnými k saturaci speciálně vzdělávacích potřeb u dětí se SPU, ADHD, narušenou komunikační schopností, mentálním postižením a Aspergerovým syndromem. Pozornost je věnována i žákům, kteří vyrůstají v bilingválním prostředí a žákům nadaným.

## **1.2 Žáci se specifickými poruchami učení**

Žáci se specifickými poruchami učení (dále SPU) tvoří zcela jistě nejpočetnější skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Vzhledem k této skutečnosti a s přihlédnutím k faktu, že se již začíná objevovat literatura zabývající se touto problematikou ve vztahu k výuce cizích jazyků, jim bude věnováno více pozornosti.

Jak uvádí Pokorná (2011, s. 7), není odpověď na otázku, co jsou specifické poruchy učení, jednoduchá. Jisté je, že existují a mají negativní vliv nejenom na edukační proces a osobnostní rozvoj dětí během školní docházky, ale mohou nepříznivě ovlivnit i jejich celoživotní orientaci a začlenění do společnosti.

Tak jako se většina českých autorů shoduje na tom, že žáci se specifickými poruchami učení mají potíže naučit se číst, psát a počítat běžnými výukovými metodami při průměrné či nadprůměrné inteligenci (Pokorná 1997, s. 55, Zelinková 2003, s. 10) tak i zahraniční literatura tento názor po-

tvrzuje. Německá autorka Petra Küspert (2015, s. 56, 57) vysvětluje, že se jedná o děti s normální, někdy až s velmi vysokou inteligencí, které mají jednu nebo více oblastí, ve kterých vykazují slabší výsledky. Nepříznivá je pro žáky s parciálními nedostatky i skutečnost, že naše společnost je orientována především na výkon, což se promítá i do oblasti školství. Na správný písemný a čtený projev jsou pak kladeny nepřiměřené požadavky. Küspert dále uvádí, že kdyby se tyto děti narodily na jiném kontinentě, například v Číně, je možné, že by si u nich těchto nedostatků nikdo ani nevšiml.

### 1.2.1 Žáci s dyslexií

Podle nejnovějších poznatků je v současné době za hlavní příčiny dyslexie považován **fonologický deficit** (obtíže při dekodování slov, při rozlišování jednotlivých hlásek, narušená hlásková syntéza) a **vizuální deficit**, který se projevuje potížemi ve zrakovém rozlišování, například stranově obrácených tvarů a detailů, nedostatky v pohotové identifikaci písmen, problémy při rozlišování figury a pozadí apod. Žáci mohou mít dále **potíže s pravolevou i prostorovou orientací** a nedostatky vykazují i **zrková paměť** (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 13).

Žák s dyslexií má potíže s **tempem čtení** (pomalé, neplynulé, namáhavé), s jeho **technikou**, dochází k tzv. dvojímu čtení, které se projevuje tím, že žák si slovo nejprve přečte pro sebe a teprve posléze nahlas. Dalším znakem dyslexie je **chybovost** při čtení (přesmykování a domyšlení slabik, slov), vážne i **porozumění** čtenému (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 14–16).

Při výuce cizích jazyků bude mít žák s dyslexií potíže především se čtením anglických slov a textů vzhledem k velkým odlišnostem psaného a mluveného projevu. Ke složitosti anglické výslovnosti přispívá především fakt, že jeden grafém má často více fonémů (pub–use) a naopak (bird–word). O něco menší potíže mají žáci při čtení v němčině, kde je pro ně po zafixování určitých pravidel výslovnosti (sch–š, z–c, ei–ai) náročnost čtení téměř srovnatelná s mateřským jazykem. Má-li žák s dyslexií potíže s porozuměním textu v mateřském jazyce, pak v cizojazyčný sotva přečte, natož aby mu rozuměl. Oslabení seriality se u dyslektiků v rámci výuky cizího jazyka projevuje například tím, že žák je schopen naučit se cizojazyčné názvy dnů v týdnu nebo měsíců docela snadno v pořadí, v jakém jdou za sebou, pokud však má určit nebo pojmenovat konkrétní den nebo měsíc, činí mu to velké potíže.



### 1.2.2 Žáci s dysgrafií

Jak uvádějí Jucovičová a Žáčková (2009, s. 7, 8), mají žáci s dysgrafií specifickou poruchu grafického projevu, která se projevuje potížemi zejména při psaní. Podkladem bývá porucha jemné i hrubé motoriky, spolupodílí se porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace, dále nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci a problémy s lateralizací. Zelinková (2003, s. 42), Jucovičová a Žáčková (2009, s. 8–10) poukazují na specifické problémy především v následujících oblastech:

- problémy s osvojováním, zapamatováním a nápodobou písmen, pomalé vybavování písmen,
- obtížná čitelnost a špatná úprava písmen, časté škrtnání a přepisování,
- nesprávné dodržování rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, nestejně mezery mezi slovy, obtíže s navazováním jednotlivých písmen, psaní pod, nad a mimo řádek,
- obtíže při stanovení hranice slov v písmu,
- tempo psaní je velmi pomalé, psaní stojí žáka neúměrně mnoho energie a úsilí,
- nesprávné držení psacího náčiní (křečovitě, neuvolněné, nesprávný sklon), nesprávná poloha lokte při psaní, nesprávný způsob sezení.

Vyučující musí vycházet z faktu, že žák s dysgrafií může mít potíže se vstřípivostí slovíček a při dlouhém opisování slovní zásoby nebo gramatických pravidel. Zápisy jsou nečitelné, chybné a neúplné, tudíž mu nemohou poskytnout adekvátní studijní oporu při domácím opakování.

### 1.2.3 Žáci s dysortografií

Podkladem poruchy, která postihuje pravopis, je **porucha fonemického sluchu**. Při dysortografii je porušeno sluchové vnímání, zejména sluchová diferenciací, v důsledku toho postižený jedinec není schopen rozlišovat výšky, hloubky a délky tónů a jednotlivé hlásky slabiky, slova i věty. Deficity vykazuje sluchová analýza a syntéza, sluchová orientace a sluchová paměť, což vede ke sníženému jazykovému citu.

Děti s dysortografií mají potíže ve dvou oblastech – u psaného projevu se u nich vyskytuje větší počet specifických dysortografických chyb a chybí jim schopnost správné aplikace mluvnických jevů, ačkoli je mohou celkem bez problémů ovládat. K typickým dysortografickým chybám patří:

- nesprávné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy–di, ty–ti, ny–ni, sykavek,

- vynechávání nebo přidávání písmen, slabik, slov,
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístování diakritických znamének,
- přesmykování slabik, nedodržování hranic slov v písmu,
- pravopisné chyby způsobené nesprávnou aplikací mluvnických pravidel (Jucovičová Žáčková 2012, s. 7, 8, Zelinková 2003, s. 6–8).

Vlivem oslabeného fonemického sluchu může mít žák s dysortografií v rámci cizojazyčného vyučování potíže se správnou identifikací jednotlivých slovíček, s bezchybným zápisem slovní zásoby a se správnou aplikací mluvnických pravidel. K efektivitě vyučovacího procesu jak u dysgrafiků, tak i u dysortografiků rozhodně přispěje, pokud budou používat přehledy mluvnic a slovíček, které budou mít k dispozici buď na lavici nebo si je budou moci vlepovat do sešitu.

#### **1.2.4 Specifické poruchy učení a osvojování cizího jazyka**

Zelinková (2006, s. 26–29) popisuje, jak výše zmíněné potíže ovlivňují osvojování cizího jazyka. Za hlavní překážku považuje nejen neschopnost číst a psát, ale i nedostatečný rozvoj poznávacích procesů a emoční problémy, které s touto skutečností souvisí. Uvádí deficity, které nejvíce ovlivňují zvládnutí cizího jazyka, ke kterým patří především deficit ve vývoji mateřského jazyka, deficit ve vývoji fonemického sluchu, ve vývoji zrakové percepce a porucha procesu automatizace.

##### **Deficit ve vývoji mateřského jazyka**

Žáci s dyslexií mají zpravidla postiženy všechny jazykové roviny mateřského jazyka. Čím výraznější jsou nedostatky v mateřském jazyce, tím bude komplikovanější osvojování cizího jazyka. Dle Zelinkové (2006 s. 26–29) si žáci s dyslexií ani přes normální nebo nadprůměrnou inteligenci nejsou schopni uvědomit podobnosti a rozdíly v následujících rovinách:

##### **a) Foneticko-fonologická (zajišťuje spojení mezi tištěným symbolem a správnou výslovností)**

- žák si nevybaví správnou výslovnost „sch“, „ei“, „ie“ apod.,
- špatně rozlišuje hlásky které se v češtině a němčině liší, např. i – ü, e – ö,
- nedostačující zvládnutí této jazykové roviny negativně ovlivňuje nejen výslovnost, ale i čtení a psaní.

## **b) Morfologická rovina**

- není schopen vnímat jednotlivá slova ve slovech složených,
- má potíže poznat slovo, které již zná, ve slově novém (glauben, ungläublich).

## **c) Syntakticko-gramatická rovina** (pochopení struktury cizího jazyka z hlediska syntaxe)

- chybí schopnost odlišovat členy v německém jazyce a rod podstatných jmen českého jazyka,
- potíže s pochopením odlišného slovosledu, v důsledku toho nezvládání tvorby vět,

## **d) Sémantická rovina** (pomáhá nám vybavit si obsah slov)

Tato rovina patří k nejméně ovlivněné, přesto však může způsobit, že se žák sice naučí cizojazyčné slovo, ale neumí je správně přeložit. Zelinková (2006) dále uvádí, jak deficity v oblasti kognitivních funkcí ovlivňují osvojování cizích jazyků:

### **Deficit ve vývoji fonemického sluchu**

Pokud žák nemá dostatečně vyvinutý fonemický sluch, při osvojování cizího jazyka může mít problémy například při skládání slov z písmen a příslušných hlásek při čtení a psaní. Dochází ke stejným potížím, jaké má v českém jazyce – přidávání, vynechávání, přesmykování písmen, dále může mít problémy se sluchovým rozlišením jednotlivých slov, není schopno rozlišit jednotlivé hlásky (ihm – ihn).

### **Deficit ve vývoji zrakové percepce**

Jedním z velmi oblíbených cvičení v cizích jazycích jsou řetězce slovíček. Pro žáky, kteří mají deficit v oblasti zrakového vnímání, jsou však tato cvičení nevhodná vzhledem k tomu, že nejsou schopni ani zachycení většího množství slov, ani sledování delšího úseku. Další problémy představují potíže s vedením očních pohybů zleva doprava, pomalé vybavování slov či jejich neznalost. Pro žáky se SPU nejsou vhodná ani dlouhá cvičení a texty, protože jejich zrakové rozpětí a zraková orientace má problémy se zvládnutím větší plochy. Vzhledem k těmto skutečnostem je vhodné psát slovní zásobu v kratších úsecích. Krejčová a Bodnárová (2017, s. 13) tvrdí, že u některých žáků se SPU se naopak vizuálně představované podněty stávají jejich silnou stránkou a zvládají je bez problémů.

## **Porucha procesu automatizace**

U žáků s dyslexií vyžaduje proces automatizace mnohonásobně víc opakovacích aktivit než u jedinců intaktních. Aby nová slovní zásoba a mluvnické struktury byly zautomatizovány, je nutné je opakovat různými metodami a v různých souvislostech, využívat k tomu multisenzoriální přístup, postupovat po malých krocích (Zelinková 2006, s. 26–29).

### **1.2.5 Podmínky pro výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení**

Výuka cizích jazyků je velkou výzvou nejenom pro žáky, ale i pro jejich učitele a rodiče. Německá terapeutka a učitelka angličtiny Sellin (2008, s. 37–45) uvádí, jak můžeme dětem se SPU tento úkol ulehčit a za jakých podmínek může docházet k žádaným výsledkům a lepší motivaci žáků.

Většina žáků má na počátku výuky cizího jazyka silnou motivaci. Pokud ji však na základě svých oslabení a daných předpokladů nemohou vnímat pozitivně a nedochází u nich k takovým pokrokům, jaké by si sami představovali, nebo jaké od nich očekávají jejich rodiče, může tento stav vyústit v komplexy méněcennosti a pocitu selhávání. Následující opatření by měla přispět k eliminaci negativních jevů spojených s výukou cizích jazyků u žáků se SPU.

Obzvláště na počátku výuky cizího jazyka by měl být k dispozici **dostatečný počet hodin** a jednotlivé hodiny by neměly „odpadat“. Nepravidelná výuka nepřináší uspokojivý výsledek ani žákům takzvaně intaktním, pro žáky se SPU je efektivita ještě nižší vzhledem k tomu, že potřebují návaznost ve výuce, aby se nabyté jazykové znalosti správně uložily do dlouhodobé paměti.

Dalším předpokladem vedoucím k úspěšnému osvojování cizího jazyka je zcela jistě **správný výběr učebnic a učebních pomůcek**. Ačkoli by se mohlo zdát, že většina učebnic pro výuku cizích jazyků je zpracována zajímavě, čímž se odlišuje od nudných knížek užívaných v nedávné minulosti, nemusí grafická atraktivita a netradiční pojetí vždy zaručovat zvýšený zájem žáků o cizí jazyk. Mnohotvárnost těchto učebnic může na žáky působit zmateně pro svou nepřehlednost. Obrázky, komiksy, dialogy, mluvnické poučky a nová slovní zásoba na jedné stránce, kdy písmo je často malé a mezi jednotlivými řádky nejsou dostatečně velké mezery, mohou na žáky se SPU působit velice neuspořádaně a podle stupně jejich poruchy jim zpravidla působí potíže. V posledních letech již existuje dostatek kvalitních a inspirativních didaktických materiálů a učebnic a je tedy na vyučujícím, aby zvážil, jaký typ bude pro určitou skupinu žáků optimální, nebo aby materiály vhodně upravil.

Velmi důležité je **umožnit žákům pracovat podle tempa, které odpovídá jejich individuálním předpokladům**. Pokud cizojazyčná výuka probíhá příliš rychle se spoustou zhuštěných informací, nedojde k osvojení a automatizaci nových hlásek a jazykových struktur. S tímto faktem souvisí i skutečnost, že žáci by neměli pracovat pod tlakem, stres u žáků se SPU může způsobit získání negativního postoje k výuce cizích jazyků všeobecně. Někteří žáci se SPU mají navzdory deficitu dílčích funkcí dobré předpoklady naučit se cizí jazyk. Pokud však výuka probíhá příliš rychle bez přihlídnutí k jejich individuálním studijním předpokladům a jejich oslabení není vhodně kompenzováno, znalosti se dostatečně neupevní a později nedochází k jejich automatizaci. Přiměřená domácí příprava je proto nezbytná, v některých případech i po celou dobu školní docházky. Ne všichni rodiče jsou však schopni tento požadavek naplnit a svým dětem pomoci. Ve výjimečných případech je dětem poskytována podpora v oblasti cizích jazyků v rámci pedagogické intervence.

**Dobrá informovanost** jak učitelů, tak rodičů o odlišných projevech a potížích dětí, které se potýkají se SPU představuje pro tyto děti velkou pomoc vzhledem k tomu, že jejich situace je již tak dost složitá. Žák, jehož potíže souvisí se SPU, nechce být považován za hloupého nebo nezajímajícího se o výuku, ale ocení pochopení pro svou situaci. K principům optimální praktické inkluze také patří vysvětlování problémů s učením spolužákům, kteří poskytují podpůrných opatření právě nepotřebují.

Jen učitel, který má dostatečné informace, může být pro své kolegy, rodiče a ostatní osoby, kterých se tato problematika týká, dobrým komunikačním partnerem a může přispět k tomu, aby nedocházelo k sekundárním problémům, které by mohly být způsobeny nedostatečným porozuměním, zklamáním a bezmocí žáků. Sellin (2008, s. 42) dále shrnuje nejdůležitější tipy pro práci a lepší porozumění žáků se SPU:

- žáci se SPU mají také své dobré a špatné dny,
- potřebují pro jednotlivé úkoly nebo aktivity důkladnější a mnohotvárnější vysvětlení, bývají zapomnětliví,
- jednotlivé pokyny by se žákům měly sdělovat pomalu, aby byly správně pochopeny, pokud je to možné nedáváme jim více instrukcí najednou,
- snažíme se děti povzbuzovat k tomu, aby se nebály zeptat se v případě nepochopení úkolu,

- mají potíže dělat si rychle poznámky a jejich písmo může být nečitelné,
- často mají lepší ústní projev než písemný.

U dětí mladšího školního věku převládá mechanická paměť nad logickou. Tuto skutečnost je nutno zohlednit a výuku cizích jazyků zaměřit především na slovní zásobu a základní fráze, které nejsou odtržené od běžného praktického života. Mluvnická pravidla by na 1. stupni měla být omezena na minimum.

Jucovičová, Žáčková (2015, s. 143, 144) uvádějí, jak mohou učitelé za pomoci rodičů dětem se SPU a poruchou pozornosti co nejvíce ulehčit osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Ačkoli mají někteří žáci se SPU potíže s psaním, doporučuje se **zapisování slovíček z důvodu aktivace motorické paměti**, před napsáním by je dítě mělo správně vyslovit a hláskovat (g-r-e-e-n). S tím nelze než souhlasit, avšak psaní by mělo být omezeno na minimum a v krátkých časových úsecích. Raději každou lekci pět, maximálně deset minut, než jednou za čas po celou vyučovací jednotku. **Slovní zásobu vizualizujeme**, buď používáme obrázkové slovníky, vhodnější však je, pokud si je dítě vytvoří samo. Upřednostňujeme **učit se slovíčka v kontextu**, ne pouze izolovaně, nejlépe formou cizojazyčných dialogů. Konverzace by měla být součástí každé hodiny, žáci se nesmí bát udělat chybu. **Nepředkládáme velké množství nové slovní zásoby najednou**, ale rozdělíme ji do kratších úseků. Nejdříve zopakujeme slovíčka, se kterými se žáci již seznámili. **Učení propojujeme s motorikou, pohybem, rytmizací nebo dramatizací**. Využíváme popis toho, co právě děláme, co vidíme kolem sebe. Na některých školách – zvláště v příhraničních oblastech – se děti již na 1. stupni učí dva cizí jazyky. Bývá to zpravidla němčina od 1. třídy, angličtina od 3. třídy. Zásadně se nedoporučuje učit se dva jazyky v jednom dni po sobě a to nejen ve škole, ale ani při domácí přípravě. Tolerujeme, pokud dítě během hodiny jednoho cizího jazyka použije slovo jiného jazyka. Konkrétním tipům a aktivitám, pomocí nichž lze žákům se SPU co nejvíce usnadnit výuku jazyků, bude věnován praktický oddíl diplomové práce.

### 1.3 Žáci s ADHD

Početnou skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami tvoří děti s ADHD. Přestože již existují neurobiologická vysvětlení pro tuto poruchu, bývá často předmětem sporů a debat jak v odborných kruzích, tak i mezi laickou veřejností a ani někteří učitelé nároky na podpůrná opatření u dětí s ADHD nereflktují. V českém školském prostředí, mezi rodiči i veřejností existují pochybnosti o příčinách projevů dětské hyperaktivity. Popírání neurobiologické determinace, vyvo-

zování vzdělávacích obtíží z nepodnětné výchovy či zrychleného životního tempa, vedou učitele k zpochybňování odborných doporučení a bývají častou překážkou v poskytování adekvátní edu-kační stimulace dětí s ADHD.

Na druhé straně se v poslední době naštěstí zlepšuje osvěta týkající se tohoto onemocnění, učitelůh na základních školách se stále častěji zúčastňují seminářů týkajících se problematiky ADHD, což jim pak může pomoci při práci s dětmi, jejichž potíže z poruchy soustředění s hyperaktivitou vy-plývají.

Mezi základní projevy jedinců s ADHD patří především **narušená schopnost soustředění**, což se projevuje hlavně tím, že budí dojem, že vůbec neposlouchají, co se jim říká a vypadají, jako by byli uzavřeni ve svém světě. Dalším příznakem je **hyperaktivita**. Tito žáci jsou neustále v pohybu a působí dojmem, jakoby byli něčím poháněni, nevydrží sedět na místě, pokud někam jdou, spíše běží, stále si s něčím hrají a pokud nemají nic v ruce, tak tomu využívají alespoň své prsty. Triádu uzavírá **impulzivita**, která může činit největší potíže učitelům a vychovatelům vzhledem k tomu, že její projevy velmi narušují výchovně-vzdělávací proces. Žáci vyučovací jednotku často narušují neustálým vykřikováním, protože nevydrží čekat, až na ně přijde řada. Pokud se hlásí a nejsou dostatečně často vyvoláváni, mohou se cítit dotčeni. Svým zkratovitým jednáním si někdy proti sobě dokáží pobouřit jak učitele, tak i spolužáky (Goetz, Uhlíková 2013, s. 19).

Jak uvádějí Jucovičová a Žáčková (2014, s. 12), ne každý žák s poruchou pozornosti musí výše zmíněnými příznaky trpět, někdy je pouze neklidný a nesoustředí se, ale nemá poruchu vnímání. Některé projevy mohou být výraznější, jiné mírné. Pokud jsou projevy již v předškolním věku velmi výrazné, autorky doporučují odklad školní docházky o jeden rok se zdůvodněním, že do-zráváním centrální nervové soustavy může často dojít ke zmírnění některých příznaků.

Při výuce cizích jazyků bude mít žák s ADHD obdobné obtíže jako i v jiných předmětech – bude pro něj těžké sedět bez hnutí v lavici, čekat, až na něj přijde řada a bude moci odpovídat. Dlouhý výklad nové látky jej bude rovněž unavovat. Řešení může představovat práce v malých skupinách, nejlépe ve dvojicích, využití pohybových her a scének. Výklad mluvnice by se měl uskutečňovat zajímavou formou (využití pohybu, dramatizace, kreslení). Pokud je to možné, měl by se vyučující snažit se o to, aby si žáci na určitý mluvnický jev přišli sami, vhodná je i multisenzoriální výuka.

## 1.4 Žáci s lehkou mentální retardací

Dle Renotiérové a Ludíkové (2005, s. 167, 168) je pro lehkou mentální retardaci (dále MR) charakteristický omezený a opožděný neuropsychický vývoj, opoždění vykazuje i motorický vývoj. V citové a volní oblasti lze očekávat afektivní labilitu, impulzivitu a zvýšenou sugestibilitu. Psychické procesy se vyznačují sníženou aktivitou a nerovnoměrným vývojem a celkovým oslabením. Jak uvádějí Valenta a Müller (2013, s. 53), je většina jedinců schopna docílit nezávislosti v sebeobsluze, může vykonávat nenáročná zaměstnání a zvládá i interakci v sociálně méně náročném prostředí. Dále se autoři shodují, že se problémy u jedinců s lehkou MR začínají ve většině případů výrazněji projevovat až s nástupem do školy. Ačkoli je jejich řečový vývoj opožděn, Bendová a Zikl (2011, s. 12) tvrdí, že osoby s lehkou MR jsou schopny nejen účelného používání řeči v každodenním životě, ale i udržování konverzace přiměřené jejich schopnostem. U velké většiny žáků s lehkou mentální retardací se objevují specifické problémy se čtením a psaním, proto je pro ně přínosné zaměřit výchovu a vzdělávání na rozvoj praktických dovedností, ve kterých budou vykazovat lepších výsledků než ve zvládnutí teoretických znalostí.

Vzhledem k těmto okolnostem bude ve výuce cizích jazyků vhodné využít multisenzoriálního přístupu, a to nejenom při osvojování a opakování slovní zásoby, ale i při seznamování žáků s jednoduchými mluvnickými pravidly. Je však nutné redukovat je na minimum, spíše bude vhodné využít celkem dobré mechanické paměti žáků s lehkou mentální retardací, a to zejména při získávání slovní zásoby. Výuka cizího jazyka by měla primárně být zaměřena na to, aby si žáci uměli poradit v běžných životních situacích (nákup, orientace ve městě, u lékaře atd.). Pravděpodobnost výskytu obtíží při čtení a psaní se projeví i ve schopnosti učení se cizímu jazyku. Dle poradenského doporučení a IVP je upraveno i rozložení učiva a hodnocení. Z toho vyplývá, že i při výuce cizích jazyků by měl být spíše kladen důraz na komunikační a sociální kompetence než lpění na písemném a čteném projevu žáků.

## 1.5 Žáci s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom spadá spolu s dětským autismem, atypickým autismem, Rettovým syndromem do kategorie takzvaných pervazivních vývojových poruch. Pervazivní poruchy jsou všepřonikající, to znamená, že zasahují do mnoha oblastí lidských schopností. Dle Vosmíka a Bělohlávkové (2010, s. 13) jsou poruchy autistického spektra vrozenou poruchou některých mozkových funkcí, které



mají neurobiologický základ. Duševní vývoj jedince je narušen především v oblasti **komunikace, sociální interakce a představitosti**. Z této takzvané autistické triády vyplývá výrazné omezení sociálních dovedností. Na rozdíl od výše uvedených pervazivních vývojových poruch mají osoby s Aspergerovým syndromem (dále AS) normální či nadprůměrnou inteligenci. Preissmann (2010, s. 16, 17) uvádí, že jejich život je určován a omezován stereotypními a rutinními vzorci chování, jejichž narušení je dokáže negativně vykolejit. Častým rysem osob s AS je specifické a selektivní zaměření na určitou oblast, ve které schopni dosahovat obdivuhodných výsledků, zatímco vůči jiným tématům jsou spíše lhostejní. Většina lidí s AS disponuje dobrým logickým uvažováním, tudíž bývají stěžejními oblastmi jejich zájmu matematické nebo jiné obory z přírodních věd. Welton (2014. s. 31) doplňuje, že o předmětu svého zájmu dokáží hovořit donekonečna, protože si neuvědomují, že ne každý sdílí tytéž zájmy. V dospělosti se tito jedinci mohou stát odborníky ve výše uvedených nebo jiných oblastech. Welton dále upozorňuje na další základní klinické příznaky:

- jejich mozek velmi dobře zpracovává faktografické nebo číselné informace, ale není schopen „číst“ z tváře, nerozumí řeči těla tzn. jedinec není schopen dávat správný význam tomu, co si ostatní myslí, co cítí nebo co říkají ať už verbálně nebo neverbálně,
- nerozumí metaforám ani ironii, slova a věty chápou doslovně, nepoznají, jestli s nimi do-tyčný mluví přátelsky nebo si z nich utahuje, což může vést k agresivnímu chování,
- špatně se jim daří naladit na vlnu druhých lidí, proto se obtížně zapojují do her a společenských aktivit, i když by se rádi přátelili, často mohou trpět depresi,
- pokud se někomu dívají do očí, často se cítí zmateně a nepříjemně, proto se odvracejí nebo vyhýbají očnímu kontaktu,
- okolní svět vnímají někdy jako hlučný a velmi chaotický, proto vyhledávají samotu, velká koncentrace lidí na jednom místě může vyvolat panické stavy, je to proto, že intaktní jedinec dokáže na rozdíl od osoby s AS určité zvuky obrazy nebo vůně „odfiltrvat“ a nedochází u něj k těmto nepříjemným pocitům,

- mají odlišné vnímání některých věcí a jevů, může je bolet i světlo nebo různé zvuky, některým jedincům s AS vadí chuť, některé vůně nebo struktura jídla, mohou jim vadit určité hmatové vjemy, nedostatečně nebo přehnaně reagují na bolest a extrémní teploty,
- vzhledem k tomu, že svět vnímají jako chaotické místo, uklidňují je rituály a pravidelnosti, se změnou se dokáží lépe vypořádat, jsou-li na ni předem připraveni,
- jejich nemotornost a nepřírozené pozice působí dojmem nešikovnosti, špatně napodobují pohyby ostatních, negativně mohou být ovlivněny činnosti, které vyžadují koordinaci a rovnováhu, například jízda na kole. (Welton 2014, s. 15–33, Sainsburyová 2009, s. 12–15).

V hodinách cizích jazyků se výše zmíněné jevy mohou projevit například nechutí zapojit se do her spojených s pohybem a prací ve velkém a hlučném kolektivu, popřípadě je-li jim látka předkládána hlučným a chaotickým vyučujícím. V případě, že je žák s AS spíše orientován na přírodní vědy a jazyky ho nezajímají, může se při hodinách cizího jazyka nudit, což negativně ovlivní vyučovací proces. Žák s AS může mít problémy, pokud vyučovací jednotka nebude předem připravená a nebude mít jasnou, pokud možno vizualizovanou strukturu a bude docházet k nenadálým změnám. Pokud je stěžejní oblastí zájmu jedince s AS matematika, nabízí se otázka vhodnosti zařazení některých matematických operací do hodiny angličtiny nebo naopak část hodiny matematiky věnovat počítání v anglickém jazyce.

## 1.6 Žáci s logopedickou vadou nebo poruchou

Velkou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří děti s narušenou komunikační schopností. U **dyslálie** se zpravidla odborníci v oblasti logopedie shodují v tom, že pokud se nejedná o dyslálii universális, tedy narušení výslovnosti většiny hlásek, probíhá výuka cizích jazyků bez větších potíží, obzvláště v těch případech, kdy dochází vlivem logopedické terapie k postupnému zlepšování špatné výslovnosti. Ačkoli se mnozí logopedové přiklánějí k tomu, že je dobré začít s osvojováním cizího jazyka až po zvládnutí správné výslovnosti u mateřského jazyka, jiní jsou toho názoru, že je dobré začít již v předškolním věku, kdy jsou mluvidla ještě ohebná a děti se tak učí cizí jazyk i se správnou výslovností, přízvukem a intonací, což je v pozdějším věku velmi obtížné, ne-li nemožné. Moc hezky tuto skutečnost popisuje učitel anglického jazyka Darren Crown: *„Rodíme se s hlasovým aparátem opic. Ve třech měsících ústrojí zaujme svou lidskou podobu. Mezi pátým a sedmým měsícem batolata začínají tohle ústrojí zkoušet, aby viděla, co umí, nejdřív jednotlivé zvuky, později daa–daa a ne–nee, které rodiče velmi dobře znají. Co musíte vědět, je to, že každé dítě na této planetě experimentuje v tomto stádiu s veškerými hláskami všech jazyků. V tomto stádiu jste vy dokonale vyslovovali anglickou hlásku th, a já jsem vydával dokonalá ř. Jenže s postupem času dítěti dojde, že lidé kolem něj všechny tyhle zvuky nevydávají, a naučí se zaměřovat jen na ty, které slyší kolem sebe, a tím pádem posílá nepoužívané hlásky do obdoby koše ve vašem počítači – jsou tam nachystané k vyhození, ale stále ještě upotřebitelné, kdyby vystala nutnost. Ta špatná zpráva je, že než je dítěti zhruba šest, tlačítko „vysypat koš“ už bylo nenávratně stisknuto“* (Crown 2012, s. 86, 87). Po tomto období vyžadují odlišné hlásky cizích jazyků učení a málokdy je jedinec, který se začal učit cizí jazyk až později, schopen hovořit takzvaně bez přízvuku.

### Vývojová dysfázie

Další skupinou dětí s narušenou komunikační schopností, se kterou se na základních školách setkáváme, jsou žáci s vývojovou dysfázií. V rámci cizojazyčné výuky se jedná o velmi složitou poruchu vzhledem k tomu, že jedinec s vývojovou dysfázií má velké potíže již při osvojování mateřského jazyka. Klenková (2006, s. 67) považuje tuto vadu za centrální poruchu řeči a poukazuje na fakt, že její definice je obtížná, proto nejenom logopedové, ale i odborníci z jiných oblastí vědy nejsou jednotní v nahlížení na problematiku vývojové dysfázie a jednotnost nevykazuje ani odborná termi-

nologie. Nejčastěji je však popisována jako *specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené* (Dvořák 1998, s. 44). Přiměřenými podmínkami rozumíme, že dítě vyrůstá v podnětném rodinném prostředí s emocionálními vazbami, že nemá smyslovou vadu, disponuje přiměřeným IQ a jeho neurologické vyšetření nevykazuje odchylky od normálu. Jak dále uvádí Bendová (2011, s. 39), rozlišujeme dysfázii motorickou, senzoričnou a smíšenou.

**Motorická vývojová dysfázie** patří mezi expresivní poruchy řeči, to znamená, že jedinec má potíže především s vyjadřováním, těžkopádně tvoří slova a věty, má problémy se skloňováním a časováním, jeho aktivní slovní zásoba je nižší než pasivní, což souvisí s tím, že porozumění je relativně zachováno. Dítě s tímto typem dysfázie si svou poruchu a s ní spojené nedostatky uvědomuje, ztrácí zájem o verbální komunikaci a často upřednostňuje neverbální projev.

**Senzoričnou vývojovou dysfázii** je receptivní porucha řeči, což se projevuje špatným porozuměním řeči, dítě se často dotazuje, protože nerozumí pokynům, na otázky odpovídá neadekvátně, má potíže s diferenciací hlásek. Jak expresivní, tak i receptivní dysfázie může mít opačné projevy, to v praxi znamená, že jedinec s expresivní dysfází může mít potíže s porozuměním, a naopak pro žáka s receptivní dysfází může produkce řeči představovat rovněž problém. V těchto případech hovoříme o **smíšené dysfázii** (Bendová 2011, s. 39).

Stěží můžeme očekávat, že se pro dítě s vývojovou dysfází stane vstřebávání cizího jazyka radostnou záležitostí, proto je potřeba mu tento nelehký úkol ulehčit v podobě reedukace, individuálního vzdělávacího plánu, popřípadě osvobozením z výuky druhého cizího jazyka na 2. stupni (viz kapitola 2). Bendová (2011, s. 41, 43) shrnuje zásady pro práci a komunikaci s dětmi s vývojovou dysfází, které můžeme aplikovat i při výuce cizích jazyků:

- trpělivý a empatický přístup, umožnění kompenzace komunikačního deficitu v podobě, která bude žákovi vyhovovat (např. přechodné používání alternativní a augmentativní komunikace), respektujeme individuální komunikační nároky i tempo komunikace,
- pokud dítě chce číst, tolerujeme chyby i špatné porozumění čtenému, u těžší formy dysfázie čtení nevyžadujeme, důležitá slova v textu zvýrazňujeme,

- postupujeme po malých krocích, náročnost zvyšujeme postupně a pomalu,
- rozvíjíme jiné kompenzační schopnosti (hmat, jemnou motoriku), smysl pro rytmus,
- využíváme obrázky, hry na rozvíjení krátkodobé paměti a aktivní slovní zásoby, používáme multisenzoriální přístup,
- umožníme prezentaci znalostí neverbálním způsobem, k plnění jednotlivých úkolů mu dopřejeme více času,
- kompenzujeme sníženou schopnost udržet dějovou linii a problémy v časoprostorové orientaci využitím schémat, vizualizovaných denních rozvrhů, na znázornění děje využíváme například komiksy a obrázky,
- jsme důslední, chválíme dítě, za to, v čem je dobré, necháme je zažít úspěch (Bendová 2011, s. 41, 43, Kutálková 2002, s. 65).

V hodině cizích jazyků budě mít žák s vývojovou dysfázií potíže především s výslovností složitějších slov, jednodušší slova je často schopen správně reprodukovat jen bezprostředně po zvukové ukázce, tzn., že si nedokáže zapamatovat a zafixovat jejich zvuk. V praxi to znamená, že žák zopakuje slovo po učiteli, ale pokud má stejné slovo říci znova po nějaké době, není toho často schopen, ani pokud mu vyučující ukáže předmět na obrázku nebo zvolí jiný názorný způsob.

Žákům s touto poruchou často chybí motivace, nedoporučuje se proto zatěžovat je velkým množstvím domácích úkolů. Je nutno počítat s tím, že žáci s dysfázií mají často SPU nebo poruchu soustředění, někdy i snížený intelekt. Ve výuce je proto nutné nejen zohledňovat potíže plynoucí z vývojové dysfázie, ale i problémy souvisejícími s jinými poruchami.

## 1.7 Žáci vyrůstající v bilingvním prostředí

V posledních letech se stále častěji setkáváme s dětmi, jejichž výchova je bilingvální. V české odborné literatuře zatím není téma bilingvismu příliš frekventované, výjimkou je počin Morgernsternové, aj., (2011, s. 26, 27), která poukazuje na skutečnost, že v současné době vyrůstají až dvě třetiny světové populace ve dvojjazyčném, tedy bilingválním prostředí. Bilingvismus má dlouhou tradici i v českém prostředí, kdy na našem území vedle sebe od 13. století prakticky bez větších problémů fungovaly čeština a němčina. Nacionalismus německého i českého obyvatelstva v 19. století, 2. světová válka a následný odsun německého obyvatelstva tyto vazby necitlivým způsobem zprůtrhal.

V důsledku globalizace a volnějšího pohybu pracovních sil, ke kterému došlo v důsledku otevření hranic, stoupá i počet smíšených manželství nebo smíšených vztahů, čímž vzrůstá i množství dětí vyrůstajících v přirozeném bilingvním prostředí, kdy jeden z rodičů s dítětem hovoří jedním a druhý rodič dalším jazykem. Předpokladem je, že otec nebo matka hovoří svým mateřským jazykem. Nejčastěji se v českém prostředí lze setkat s páry česko-německými nebo s rodinami, kde jeden z rodičů hovoří s dítětem česky a druhý anglicky.

Při používání termínu bilingvismus bychom měli mít na paměti tyto aspekty:

- rozlišujeme, nakolik jedinec jazyky zná a nakolik je používá,
- jazykové kompetence (mluvení, porozumění, čtení psaní) mohou být rozvinuty nestejně,
- jeden jazyk vždy převládá a bývá považován za dominantní, přičemž se nemusí jednat o první osvojený jazyk,
- bilingvní kompetence se může v průběhu života měnit v závislosti na okolnostech a slabší jazyk se může vlivem častějšího používání stát dominantním a naopak (Baker, Jones 1998 in Morgernsternová, aj., s. 28),

Bilingvismus lze spíše vnímat jako dar, protože se dítě nenásilnou přirozenou formou učí dva jazyky. Problém může nastat zpravidla až v případě, pokud má dítě SPU a po nástupu školní docházky je po něm vyžadováno čtení a psaní v jednom nebo obou jazycích.

Nelze opomíjet národnostní minority žijící na území České republiky jako Slováky, Ukrajince a nejpočetnější skupinu, kterou tvoří vietnamské obyvatelstvo. Vietnamské děti často doma s rodiči hovoří vietnamsky, jsou však nuceny osvojit si i jazyk vnějšího prostředí, a navíc se ještě ve škole učít jeden nebo dva cizí jazyky, které vyplývají z kurikula jednotlivých zemí. V České republice to v praxi znamená, že vietnamské děti doma zpravidla hovoří vietnamsky, v mateřské a základní škole česky, dále se od 3. třídy učí angličtinu a na druhém stupni si vybírají další cizí jazyk, kterým bývá zpravidla němčina. Ačkoli je pro vietnamskou komunitu příznačná snaha dopřát dětem co možná nejlepší vzdělání a vietnamské děti se zpravidla učít chtějí, je potřeba si položit otázku, jak se s touto skutečností vypořádají žáci, které mají SPU. V případě vietnamských dětí již totiž nehovoříme o bilingvistu, ale spíše o multilingvistu.

## **1.8 Nadaní žáci a výuka cizích jazyků**

Současná legislativa zatím nezahrnuje nadané žáky přímo do skupiny žáků se SVP, přesto by neměli být opominuti, protože i oni mají své speciálně vzdělávací potřeby. Dle údajů německé psychiatricky Helgy Simchen (2005, s. 13) se do kategorie nadaných žáků řadí děti a mladiství, jejichž IQ je vyšší než 130. Toto kritérium splňují cca 2 % populace. Simchen, která spolupracovala s Institutem pro neurobiologii v Magdeburku a specializovala se na děti s ADHD uvádí zajímavý údaj, dle kterého je 5 % dětí s poruchou pozornosti možno zařadit do kategorie nadaných žáků. K tomuto výsledku dospěly nezávisle na sobě výzkumy posledních let zabývající se problematikou ADHD v souvislosti s nadáním.

Simchen (2005, s. 14) dále objasňuje rozdíl mezi talentem a nadáním. Za talentovaného považuje jedince, který dokázal něco výjimečného v určité oblasti (zpravidla umělecké), avšak nemusí být výjimečně nadaný. Oproti tomu nadaný jedinec nemusí vykazovat výjimečné schopnosti v jedné oblasti, ale jeho celkové intelektuální předpoklady a schopnosti jsou velmi výrazné.

Nadané žáky charakterizují zpravidla následující vlastnosti a schopnosti:

- naučí se mluvit rychleji a dříve než jejich vrstevníci a disponují bohatou slovní zásobu,
- mají velmi dobrou paměť, jsou dobrými pozorovateli a zapamatují si i drobné detaily,
- učí se velmi rychle, jejich myšlení je kreativní a produktivní, zabývají se příčinnými vztahy,

- vykazují hluboké znalosti v oborech, které je zajímají, informace si velmi dobře vybavují a jsou schopni dávat si je do souvislostí,
- preferují intelektuální zájmy (četba encyklopedií, atlasy, počítače, šachy),
- jsou schopni vysoké soustředěnosti a vytrvalosti, a to již od útlého věku,
- mají vysoké nároky nejen na sebe, ale i na své rodiče a učitele, kterým kladou často i nepříjemné otázky, o předložených informacích polemizují nebo pochybují (Simchen 2005, s. 14, 15, Machů 2010, 31–33).

Obecně převládá názor, že nadaný jedinec to má v životě jednoduché, avšak skutečnost je často jiná. Své nadání často nepovažuje za privilegium, ale spíše za nevýhodu. Vysoké nadání představuje odlišnost, odchylku od normálu, ve školním prostředí se nadaný žák může výrazně odlišovat od svých spolužáků, což negativně vnímá nejen sám žák, ale i jeho okolí. Z pohledu vyučujícího mezi problematické jevy může patřit:

- netrpělivost, nervozita, pokud ostatní pracují pomalejším tempem,
- odmítání určité práce a příkazů, pokládání choulostivých otázek, hledání nesrovnalostí v předkládaných informacích, polemizování s vyučujícími, neochota se podřídit a spolupracovat s ostatními,
- neuznávání drilu a rutinní práce podle předem daných pravidel, odmítání častého opakování stejných jevů,
- nepochopení svými vrstevníky, špatné přijímání kritiky vlastní osoby (Machů 2010, s. 35, 36).

Psycholog James T. Webb (2002, s. 26–27) upozorňuje na některé mýty související se vzděláváním nadaných žáků. Patří mezi ně například představa, že nadaný jedinec nepotřebuje podporu, že je schopen poradit si a prosadit se sám. Avšak navzdory výjimečnému nadání, není většina nadaných žáků schopna dospět k něčemu převratnému a potřebuje podporu jak v intelektuální, tak i v emoční oblasti. Další chybou je považovat nadané dítě za šťastné a sebevědomé. Simchen (2005, s. 49) po-



ukazuje na skutečnost, že pokud se nadané dítě nemůže přiměřeně rozvíjet, může to vyústit až v psychické onemocnění. Webb shrnuje ještě další mýty rozšířené mezi rodiči a pedagogy:

- nadané děti potřebují neustálé výzvy, aby podávaly vysoké výkony,
- potřebují větší přísnost než děti s normální inteligencí,
- měly by převzít zodpovědnost za ostatní,
- cítí se dobře, pokud jsou dávány jiným dětem za příklad (Webb aj., 2002, s. 27–29).

Při výuce cizích jazyků bude mít nadaný žák problémy při častém opakování stejné slovní zásoby a mluvnických okruhů, obzvlášť pokud budou probíhat stejnou formou. Je vhodné rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím cizojazyčných textů, které si žák může překládat a vypisovat si nová slovíčka. Vyučující se musí připravit na to, že bude často konfrontován pochybnostmi o větech, které se vyskytují v učebnicích, například na procvičení konkrétního mluvnického jevu. Obvyklým fenoménem je, že se žáci s průměrným IQ snaží věty přeložit, kdežto nadaný žák přemýšlí o jejich smyslu. Mezi nadanými žáky jsou velké individuální rozdíly. Zatímco jeden má rád soutěžní aktivity a ostatní žáci mají šanci vyhrát, pouze pokud není přítomen, existuje skupina nadprůměrně inteligentních dětí, která soutěže nevyhledává.

Pokud je žákovo nadání orientováno spíše na přírodní vědy, je možné, aby se za určitých podmínek vzdělával v oblasti cizích jazyků v běžné třídě. Je-li však nadání na cizí jazyky výjimečné, mělo by mu být umožněno navštěvovat školu s rozšířenou výukou cizích jazyků nebo gymnázium. Na vícejazyčných gymnáziích se můžeme setkat s metodou CLIL (*Content and Language Intergrated Learning*), což je výuka některých všeobecně-vzdělávacích předmětů v cizím jazyce (např. zeměpis, biologie, matematika).

## **2 Výuka cizích jazyků ve školách v ČR**

Současná zákonná podoba výuky cizích jazyků na základní škole vychází historicky z roku 2002, kdy se vláda ČR usnesla na zavedení národní vzdělávací strategie, tzv. „Bílé knize“. Usnesení bylo logickým krokem v rámci připravovaného, a v roce 2004 uskutečněného, vstupu ČR do Evropské unie. Národní vzdělávací strategie stanovila zavedení tzv. Rámcového vzdělávacího plánu (dále RVP). RVP bylo vyhotoveno k roku 2004, zrušilo vyučování podle dříve daných osnov a zavedlo jednotné vzdělávání žáků v celé republice (Zákon č. 561/2004 Sb., §4).

### **První cizí jazyk**

Povinná výuka cizího jazyka byla zavedena již zmíněným RVP ZV z roku 2004. Poté následovalo období tvorby školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) jednotlivých základních škol a postupně se přecházelo na nový systém. Povinná výuka cizího jazyka byla celoplošně zavedena v 1. období prvního stupně od 3. třídy v roce 2010 (dle Školského zákona a dalších prováděcích vyhlášek musela mít každá škola své ŠVP zavedené od školního roku 2007/2008 pro 1. a 6. ročníky). První cizí jazyk se vyučuje 3 hodiny týdně až do ukončení povinné základní docházky.

### **Další cizí jazyk**

Další cizí jazyk byl zaveden ve školním roce 2013/2014 úpravou RVP ZV (Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, č.j. MSMT-2647/2013-210). Povinně musí být zaveden nejpozději od 8. ročníku. Zavedení povinného dalšího cizího jazyka bylo reakcí na nedostatečný pokrok jazykových znalostí žáků základních škol a na požadavky EU. Další cizí jazyk má dotaci 6 hodin, které si škola může rozložit do ročníků dle svých potřeb.

### **Výjimky**

V roce 2005 byl vydán RVP ZV-LMP pro vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Ukládal školám učit pouze jeden cizí jazyk se značně zjednodušenými výstupy. Od roku 2016 ovšem tento RVP přestal platit a výuka žáků s lehkým mentálním postižením se začala řídit dle nového RVP ZV, který obsahoval upravené výstupy pro žáky s tímto postižením (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, č.j. MŠMT-28603/2016).

MŠMT dále vydalo prováděcí vyhlášku 27/2016, kterou upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb., část 2, hlava 2). Dle této vyhlášky může škola na základě doporučení speciálního poradenského pracoviště (PPP, SPC) upravit vzdělávání žáků se

speciálními potřebami v oblasti výuky cizích jazyků dle navržených podpůrných opatření. V praxi to většinou znamená, že je žák uvolněn z výuky dalšího cizího jazyka, a tyto hodiny jsou nahrazeny výukou jiného předmětu případně speciální pedagogickou intervencí ze strany školy.

## 2.1 Individuální vzdělávací plán ve výuce cizích jazyků

*Individuální vzdělávací plán jako podpůrné opatření navrhuje školské poradenské zařízení a zpracovává ho škola. Vychází ze školního vzdělávacího programu, vyhovuje vzdělávacím potřebám žáka, u mimořádného intelektového nadání je třeba umožnit obohacování učiva nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího programu. Cílem tohoto postupu je učivo prohloubit, rozšířit a obohatit o další informace, stimulovat procesy objevování a vyhledávání dalších souvislostí a vazeb, které dané téma vzdělávání nabízí* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha 1, část A). Při výuce cizích jazyků je zřejmé, že žák s jakoukoliv vzdělávací poruchou projevující se v rodném jazyce bude mít stejné problémy i při výuce jazyka cizího. Při sestavování IVP pro cizí jazyk se proto vychází z doporučení školského poradenského zařízení pro rodný jazyk. Při výuce je žádoucí využít kompenzačních pomůcek, speciálních didaktických pomůcek a učebnic, IT vybavení a softwarového vybavení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha 1, část B). Výše uvedené se odvíjí od konkrétního doporučení školského poradenského zařízení.

## 2.2 Didaktické principy při vyučování cizích jazyků

Didaktické principy, kterými by se měl vyučující řídit při výuce cizích jazyků, vycházejí z obecných pedagogických zásad. Ačkoli byly Hendrichem aj., (1988, s. 77–81) formulovány před rokem 1989, jsou stále aktuální. Hlavními didaktickými principy, ze kterých je nutné vycházet při zprostředkování cizího jazyka a které jsou přínosné i pro žáky se SPU, jsou následující:

**Princip jednoty vzdělávání a výchovy**, jímž rozumíme vhodnou volbu textů v učebnicích a jiných materiálech určených pro cizojazyčnou výuku. **Princip vědeckosti**, který je založen na potřebě, aby veškeré složky a činitele vyučovacího procesu byly v souladu se současnými vědeckými poznatky. V praxi to znamená například sledování vývoje cizího jazyka, změny pravopisu, reálie zemí, jejichž jazyk je žákům zprostředkováván. Týká se však i vyučovacích postupů a didaktických pomůcek používaných při výuce.

Ve všech složkách učení se cizího jazyka nelze opomíjet **princip přiměřenosti**. Při stanovování cílů vycházíme nejenom z věku žáků a týdenní hodinové dotace, ale vzhledem k naší cílové skupině nás bude především zajímat, s jakým handicapem se naši svěřenci potýkají, a co jsou schopni v jazykové výuce zvládnout. Tento princip je v souladu s **principem systematičnosti**, jenž vyžaduje uspořádanost učiva a ucelený systém, který vznikne na základě propojenosti jednotlivých částí. Jde především o to, aby jednotlivé jazykové jevy nebyly žákům zprostředkovávány samostatně, ale se vztahem k ostatním jevům, se kterými souvisejí. Žákům se SVP však musí být předkládány v omezeném rozsahu.

**Princip aktivity** spočívá v zapojení žáků do vyučovacího procesu, a to nejenom při jeho prezentaci, ale i při opakování a procvičování. Nejlépe můžeme žákům umožnit jeho naplňování, pokud se snažíme, aby si na určitý jev přišli sami, pak si jej i snáze zapamatují. **Princip samostatné činnosti** žáků ve výuce cizích jazyků spočívá především v tom, že si školní výuku doplňují a prohlubují, a to například návštěvou jazykových kurzů, čtením přiměřené zjednodušené cizojazyčné literatury apod. V dnešní době si děti často svoje školní znalosti anglického jazyka doplňují hraním počítačových her a sledováním filmů v originálním znění.

Jedním z nejdůležitějších principů při cizojazyčné výuce pro žáky se SVP je **princip názornosti**. Můžeme uplatňovat jak auditivní názornost (vnímání zvukové stránky jazyka), tak vizuální názornost, která se uplatňuje při čtení a pomocí níž se žáci seznamují i s grafickou a pravopisnou stránkou cizího jazyka. Pro žáky se SPU bude nejpřínosnější názornost věcná, neboli předmětná, spočívající v používání obrázků, předmětů apod.

Nemůžeme opominout **princip pozitivní motivace** vzhledem k tomu, jak náročnou disciplínu osvojování cizích jazyků představuje. Zde záleží především na osobnosti učitele a na tom, jestli je schopen vytvořit pro své svěřence přátelské prostředí spojené s přiměřenou náročností a důsledností, pojímá-li výuku zajímavě, střídáním různých činností a zařazuje-li do výuky oblíbené prvky, jakými jsou například písničky, říkanky, scénky, hry a jiné aktivity, které žáci na 1. stupni většinou hodnotí velmi kladně (Hendrich aj., 1988, s. 77–81).

## **2.3 Metodické směry cizojazyčného vyučování**

Osvojení cizího jazyka představuje velmi náročný obor, a proto se lidstvo již po dlouhá léta snaží vymyslet takovou metodu, pomocí které by bylo možné naučit se cizí jazyk co možná nejrychleji, nejefektivněji a za vynaložení co nejmenšího úsilí. Tato očekávání však zatím žádný směr neuspokojuje a pravděpodobně nebude vymyšlen ani v dohledné době (Janíková 2011, s. 15).

Často se lze setkat s názorem, že nejlépe se člověk cizí jazyk naučí, pokud delší dobu pobývá v zemi, kde se jazykem, který se jedinec chce naučit, hovoří. Tento názor je jistě opodstatněný, ne však jednoznačný. Pokud je člověk v cizí zemi odkázán pouze na sluchové vnímání jazyka a není nucen v něm číst a psát, pravděpodobně se nikdy nenaučí správně skloňovat a časovat a cizí jazyk bude mít zvládnutý jen jako prostředek k dorozumění. K získání dobrých cizojazyčných komunikačních kompetencí je nutné zajímat se o jazyk i z hlediska jeho mluvnice, reálií a sledovat jeho vývoj, protože téměř každý „živý“ jazyk se vyvíjí, což dá pozorovat především na vlivu angličtiny na jiné jazyky, zejména na němčinu.

Jeden z nejlepších způsobů osvojení cizího jazyka pro děti představuje bilingvní výchova. Většina dětí však možnost vyrůstat v přirozeném dvojjazyčném prostředí nemá. Jejich první setkání s cizím jazykem probíhá zpravidla buď v mateřské škole, nebo v první třídě základní školy, pokud je cizí jazyk zakotven v kurikulu školy od 1. ročníku. Jak již bylo výše zmíněno, nejpozději se dítě dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání učí cizí jazyk od 3. třídy.

Klíčovou roli při osvojování cizího jazyka hraje nepochybně vyučující. Jen člověk, který má kladný vztah k dětem, má rád svůj obor a neustále se v něm vzdělává a hledá vhodné formy jazykového vyučování, může vytvořit příjemné a motivující prostředí nejen pro žáky intaktní, ale i pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

## **2.4 Tradiční metody výuky cizích jazyků**

V pedagogické literatuře jsou nejčastěji zmiňované dvě metody, které vycházejí z tradičního pojetí výuky cizích jazyků. Hendrich aj., (1988, s. 257, 258) tvrdí, že je v nich patrná protikladnost dvou koncepcí a označuje je jako syntetickou a analytickou, přičemž syntetická koncepce je známá jako

metoda **gramaticko-překladová** a analytické pojetí výuky cizích jazyků je považováno za **metodu přímou**. Jakýmsi kompromisem mezi těmito dvěma metodami je **zprostředkovácí metoda**.

#### 2.4.1 Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladová metoda, často označovaná i jako klasická, byla dominantní ve výuce cizích jazyků v 19. století a její kořeny najdeme až ve středověku, kdy se uplatňovala při výuce latiny a později řečtiny. Její prvky se v různých variantách používají dodnes a bývá považována za jeden z prvních soustavných metodických systémů při vyučování cizího jazyka. Největšího rozmachu dosáhla od poloviny devatenáctého století a cizojazyčné vyučování bylo touto metodou ve větší míře ovlivňováno až do osmdesátých let minulého století. Metoda gramaticko-překladová měla již v minulosti své kritiky vzhledem k tomu, že věty se tvořily uměle podle gramatických pravidel, s důrazem na psaný jazyk, slovíčka se žáci učili izolovaně mimo kontext a forma byla považována za důležitější než obsah věty. Největší podíl na novém pojetí výuky cizího jazyka měl bezpochyby Jan Amos Komenský, který své názory vyložil především v díle *Methodus linguarum novissima*. Přes výhrady vůči gramaticko-překladové metodě ji však nelze jednoznačně odsoudit, bývají jí připisována i některá pozitiva, například receptivní učení jazyku a používání mateřského jazyka v cizojazyčném vyučování, pokud je užíván přiměřeně okolnostem výuky. Gramaticko-překladová metoda je oblíbenou formou výuky pro generaci, která se cizí jazyk učila před rokem 1989 a pamatuje si způsob výuky ze svých školních let (Häuslerová, Nováková 2008, Hendrich aj., 1988, s. 257, 258).

#### 2.4.2 Přímá metoda

Hnutí za reformu jazykového vyučování bylo zahájeno koncem 19. století německým filologem Karlem Viětorem a nový směr ve vyučování cizích jazyků, jehož název se ustálil teprve na počátku 20. století, dostal název přímá metoda. Na jejím utváření se podílela nejenom jazykověda, ale i nově ustanovená věda – psychologie, za jejíhož zakladatele je považován Wilhelm Wundt. Wundt nerozlišoval mezi pojmy jazyk a řeč a považoval jazyk za činnost s převládající úlohou počitků a asociací, proto by hlavní pozornost při výuce cizího jazyka měla být věnována poslechu a ústnímu projevu. Zásady přímé metody v původní podobě shrnuje Hendrich aj., (1988, s. 261) následovně:

- mateřský jazyk se během vyučování cizího jazyka nepoužívá, upřednostňuje se přímé, bezprostřední spojení cizího jazyka s pojmem,

- cizí jazyk se dítě učí podobně jako mateřský jazyk na základě intuice,
- nepoužívá se slovník, ani překladu do mateřského jazyka,
- výuka výslovnosti se zprostředkovává systematicky na fonetické bázi,
- mluvnice, která je zredukovaná na minimum, se učí induktivně,
- za východisko k rozvoji řeči je považována věta, ne slovo a základem je dialog,
- v hojně míře se používají názorné pomůcky a kresby, z nichž má žák poznat smysl vět,
- jazyk se učí pomocí sluchu, čtení a psaní proto musí předcházet poslech a hovor v cizím jazyce,

Ačkoli má přímá metoda svá nesporná pozitiva (důraz na správnou výslovnost, názornost, komunikace zaměřená na věci a jevy ze žákova nejbližšího okolí), jejím hlavním nedostatkem byla představa, že cizímu jazyku se lze naučit stejnou metodou jako jazyk mateřský. Přímá metoda klade daleko vyšší nároky na vyučující cizích jazyků, ideální představu by splňoval učitel nejen s dokonalou znalostí mluveného jazyka, ale i kultury a reálií dané země. Tento požadavek nebylo možné splnit ani v dobách minulých a současné podmínky pro výuku cizích jazyků představu přímé metody rovněž nenaplnují. Předmětem kritiky může být také fakt, že prakticky nepočítá s domácí přípravou vzhledem k tomu, že se opírá především o poslech a hovor. Kvalitní výuku přímou metodou není možné vést ani při současné hodinové dotaci a počtu dětí ve třídách, ačkoli jsou žáci zpravidla při výuce jazyků děleni do menších skupin. Vzhledem k těmto faktorům se přímá metoda cizojazyčné výuky v minulosti neujala, a vyslovila se proti ní většina pedagogů (Hendrich aj., 1988, s. 261–263). Dle Häuslerové a Novákové (2008), je přímá metoda dodnes využívaná v síti jazykových škol, které založil Maxmillian Berlitz. Z tohoto důvodu bývá přímá metoda někdy nazývána Berlitzovou metodou.

V současné době se přímá metoda v určitých modifikacích využívá především na cizojazyčných víceletých gymnáziích a na školách s rozšířenou výukou cizích jazyků, kde část pedagogického sboru tvoří rodilí mluvčí a většina výuky, nebo alespoň její část, probíhá v cizím jazyce.

### **2.4.3 Zprostředkovací metoda**

Jak dále uvádí Hendrich aj., (1988, s. 263, 264), zachovává zprostředkovací metoda psychologický postup přímé metody, to znamená, že vychází ze živého jazyka v takové podobě, jak se jazykem

hovoří v každodenním běžném styku. Zprostředkovací metoda rovněž klade důraz na správnou výslovnost, poslech a hovor. Užívá však jak induktivní, tak i deduktivní přístup a v pozdějším stadiu výuky je možné překládat z mateřského jazyka. Překladová cvičení se doporučují na prohlubování a utvrzování slovní zásoby, mluvnická pravidla poukazují na rozdíly v obou jazycích, čímž podpoří pochopení a zapamatování výkladu gramatiky. Zprostředkovací metoda je pokrokovější především v tom, že není primárně orientovaná pouze na cizojazyčné dovednosti, ale pojímá výchovu a vzdělávání komplexněji. Při poslechu cizojazyčného textu si žáci zlepšují sluchové vnímání, při hovorů se učí správnému a samostatnému vyjadřování. Vedle těchto metod uvádí Betáková aj., (2017, s. 45–47) ještě další postupy, které jsou v praxi ověřené a popsány.

### **Kognitivní metoda**

Aplikuje se při deduktivní výuce mluvnice, to znamená, že jde o pochopení pravidel, na základě kterých dochází k tvoření gramatických struktur. Jde nejen o zapamatování formy, ale především o to, aby si žáci uvědomili její funkci. Metoda je vhodná pro žáky, kteří disponují vysokou úrovní abstraktního myšlení.

### **Audiolingvální metoda**

Audiolingvální metoda bývá někdy nazývána Army Method, protože byla používána během druhé světové války v armádě Spojených států amerických. Rovněž jako u gramaticko-překladové metody je při výuce používán jazyk, který není autentický a upraven pouze pro vyučovací proces (Häuslerová, Nováková, 2008).

Pro audiolingvální metodu je příznačný přirozený způsob učení podmiňováním. Stěžejním prvkem jsou drilová cvičení s důrazem na mluvený jazyk, s pomocí nichž dochází k opakování a napodobování textu, dokud nedojde k jeho automatizaci. Nejedná se vždy o nezáživný dril, může obsahovat i komunikaci na různé úrovni, rovněž bývá častou součástí jazykových her.

### **Komunikační přístup**

Komunikační přístup klade důraz na rozvoj řečových dovedností. Jde o praktické ovládnutí jazyka. Hlavním cílem není soustředěnost na gramatiku a slovní zásobu cizího jazyka, ale na zlepšování a rozvíjení komunikačních schopností a dovedností žáků. Metoda se začala upřednostňovat již v 60. letech 20. století jako reakce na kritiku audiolingvalismu.



## **Vyvážený přístup**

Spočívá ve využívání různých metod v jednotlivých fázích vyučovacího procesu. Vyvážeností se rozumí především přihlídnutí k aktuálním potřebám a cílům žáků. Jedná se například o přizpůsobení počtu cizojazyčných aktivit, které jsou zaměřené na přesnost, komunikaci, zafixování a zautomatizování mluvnice a podobně. Výhodou vyváženého přístupu je pestrost a různorodost, díky které je odbouráno rutinní a stereotypní vyučování (Betáková aj., 2017, s. 45 – 47).

Každá z výše uvedených metod má nesporně své výhody i nevýhody. Dnešní výuka cizích jazyků vycházející z RVP pro základní vzdělávání a následně ze ŠVP jednotlivých škol naštěstí neprobíhá direktivně, ale rozhodnutí, jakou metodu při výuce cizích jazyků zvolit, je zpravidla ponecháno učitelům. Lze se domnívat, že i pro skupinu dětí se SVP mohou být některé prvky zmíněných metod přínosné, pokud na nich vyučující nebude dogmaticky lpět. Výuka cizích jazyků u žáků se SVP by měla přihlížet a vycházet z individuálních potřeb dětí. Na většině českých škol se při výuce němčiny využívá modifikace gramaticko-překladové metody, při výuce anglického jazyka se upřednostňuje zprostředkovací metoda. Tradiční metody by měly být vhodně doplněny alternativními způsoby výuky, aby zaujaly a usnadnily osvojování cizího jazyka nejen žákům se SVP, ale byly přínosem pro všechny děti, včetně dětí nadaných.

## **2.5 Inovativní metody výuky cizích jazyků**

Někteří autoři, například Maňák a Švec (2003, s. 105) netradiční metody dělí na aktivizační a komplexní, Zormanová (2012, s. 55–99) upřednostňuje termín inovativní metody výuky. Uvedený výčet není zdaleka úplný, podrobněji jsou popsány jen ty metody, u kterých lze předpokládat, že jsou vhodné pro výuku cizích jazyků u žáků se SVP, a díky nimž mají možnost zažívat úspěchy a být vhodně motivováni.

### **2.5.1 Skupinová práce**

Jak uvádí Kasíková (2016, s. 18, 19), rozumí se skupinovou výukou rozdělení žáků do menších celků, ve kterých pak žáci spolupracují na nějakém náročnějším úkolu. Funkce učitele je zde upozaděna spíše do role poradce, pomocníka a organizátora. Dle Zormanové (2012, s. 90,91) je často předmětem diskuzí optimální počet žáků ve skupině. Většina odborníků přiklání k počtu 3–5 žáků, nejmenší možný počet dětí ve skupině jsou dvě, pak se jedná spíše o párovou výuku (viz dále).

Pokud je potřeba rozdělit žáky podle výkonnosti, rozdělí se buď do homogenních nebo do heterogenních skupin. V homogenních skupinách pracují žáci, jejichž výkony mají přibližně stejnou úroveň, umožňují méně výkonným žákům zažít úspěch při plnění snazšího úkolu a nadanějším je poskytnut prostor se rozvíjet při řešení náročnějších úlohách. Výhodou heterogenních skupin, které jsou tvořeny žáky s nestejným prospěchem, je pomoc nadanějších žáků pomalejším spolužákům za předpokladu, že skupina je na tento úkol připravena a nedochází k tomu, že nejlepší žák vše udělá sám bez přičinění ostatních (Zormanová 2012, s. 90).

Skupinová výuka se vyznačuje především těmito hlavními rysy a výhodami:

- u žáků se rozvíjí spolupráce při řešení náročnějšího úkolu nebo problému,
- v rámci skupiny je možná dělba práce, čímž se žáci učí organizaci a plánování jednotlivých činností,
- získávání zkušeností s týmovou prací a týmovou komunikací (výměna názorů, zkušeností, prožitků v rámci skupiny), vzájemná pomoc členů ve skupině,
- odpovědnost jednotlivých členů za výsledky celé skupiny,
- žáci se učí obhájit svůj názor vhodnou argumentací a tolerovat jiné názory (Maňák, Švec 2003, s. 138, Zormanová 2012, s. 90, 91).

Jsou-li žáci při výuce cizích jazyků rozděleni do heterogenních skupin, je možné zadané úkoly pojmut formou soutěže za předpokladu, že v jednotlivých skupinách jsou zastoupeni jak žáci nadanější, tak ti méně úspěšní a žáci se SVP. Posledně jmenovaní mohou být pro skupinu přínosem vzhledem k tomu, že mohou disponovat schopnostmi, které při běžné výuce nemohou v dostatečné míře uplatnit. Může se jednat o práci na cizojazyčném projektu nebo úkolu, vyžadujícím například dobrou slovní zásobu k danému tématu (žák s AS), nebo o aktivitu spojenou s kreslením obrázků (žák s MR). Pro žáky je velmi důležité, s kým ve skupině pracují, je proto na vyučujícím, aby vypořádal, v jakém složení dochází k nejen efektivnímu využití skupinové práce, ale i spokojenosti žáků při řešení jednotlivých úkolů.

### 2.5.2 Práce ve dvojicích

Práce ve dvojicích neboli partnerská výuka představuje dle Maňáka a Švece (2003, s. 149–151) stále ještě podceňovanou formu výuky, ačkoli je to metoda, k jejíž realizaci nejsou potřebná žádná zvláštní opatření či dovednosti. Podstatou této výuky je spolupráce dvou žáků, nejčastějším a nejjednodušším řešením bývá pro učitele vybrat dvojice žáků, kteří spolu sedí v lavici, tato volba však nemusí být vždy optimální. Betáková aj., (2017, s 15, 16) uvádí, že některé jazykové aktivity na rozvoj jazykové přesnosti a plynulosti nelze uskutečňovat jinak, než prací ve dvojicích. Velký přínos v hodině cizích jazyků tkví v tom, že se zvýší čas, kdy hovoří samotní žáci. V jednom okamžiku nekomunikuje pouze jeden žák, který je vyvolán během frontální výuky, ale hovoří více žáků najednou, čímž dochází k maximální efektivitě vyučovacího procesu. Práce v páru může představovat výhodu pro ostýchavé žáky, kteří neradi hovoří před celou třídou, se svým spolužákem ve dvojici však komunikují bez problémů. Dvojice lze vytvářet následujícími způsoby:

- Žák si sám vybere spolužáka nebo kamaráda, se kterým bude pracovat.
- Vyučující určí, s kým kdo bude ve dvojici pracovat, pokud je potřeba, aby silnější žáci pomáhali slabším.
- K vytváření dvojic dochází náhodně podle různých technik, např. rozdělení na první a druhé, podle písmen abecedy a podobně (Betáková aj., 2017, s 15, 16).

U žáků se SVP by vyučující měl utvořit dvojice dětí, které se mohou společnou prací na nějakém úkolu vzájemně obohatit, např. žák s dyslexií, avšak s výbornou pamětí může docela dobře spolupracovat se žákem s dobrými čtenářskými schopnosti, avšak s horšími kognitivními předpoklady. Žákovi s dysgrafií nebo dysortografií bude pravděpodobně vyhovovat partnerství se spolužákem, kterému psaní nečiní potíže. Pokud je ve třídě žák s AS, je potřeba si uvědomit, že mu způsob výuky ve dvojicích nemusí vyhovovat vzhledem k tomu, že je ve třídě při párových aktivitách vyšší hladina hluku. Při výuce cizích jazyků lze práci ve dvojicích využít zejména při opakování slovní zásoby, her pro dva žáky a cizojazyčných dialogů.

### 2.5.3 Cizojazyčné divadlo, scénky, skeče

Ačkoli je odkaz Jana Amose Komenského učit cizí jazyky formou dramatizace známý, nebývá této metodě věnována taková pozornost, kterou by si by si vzhledem ke své oblibě u dětí, obzvláště mladšího školního věku, zasloužila. Jak uvádějí Hanšpachová a Řandová (2011, s. 7), je

dramatizace pohádek a příběhů vynikající metodou, jak děti motivovat k výuce cizího jazyka způsobem, který je baví. Divadlo je vhodným doplněním běžné výuky, představuje zábavné učení bez drilu a stresu. Mluvnice je omezena na minimum a děti se učí pouze věty, které jsou nutné pro zvládnutí jejich role. Hraní divadla podporuje aktivní používání jazyka, fráze svých postav si děti lépe pamatují, protože se jim učí propojeně s pohybem, gesty, mimikou, někdy i zpěvem a tancem. Vzhledem k tomu, že nastudování se uskutečňuje v delším časovém horizontu, bývají takto nabyté znalosti cizího jazyka dlouhodobě uloženy v paměti. Na základě pevně uložených větných struktur si děti přirozeným způsobem zafixují mluvnickou stavbu věty, což jim v budoucnu může pomoci nejen při dalším vstřebávání cizího jazyka, ale potřebná fráze uložená v paměti se později v běžné konverzaci automaticky vybaví (Hanšpachová, J., Řandová, Z. 2011, s. 8–11).

Při výběru textů je potřeba vždy přihlídnout k individuálním potřebám jednotlivých dětí. Text, který se žáci budou učit, je potřeba přizpůsobit tak, aby byl v souladu s jejich schopnostmi a nedošlo ke ztrátě motivace vzhledem k přehnané náročnosti. Vhodné je upravovat texty takovým způsobem, aby repliky a fráze v nich obsažené odrážely každodenní praktické životní situace. Je tedy přínosné zařadit do jednotlivých scének například nakupování, orientaci ve městě, návštěvu restaurace apod. Tyto scénky je možné zařazovat do výuky i samostatně, bez pohádkového kontextu.

#### **2.5.4 Hry**

Hladík (2016, s. 10, 11) dělí hry vhodné na výuku cizích jazyků na aktivizující, seznamovací, konverzační, gramatické a hry na rozvoj psaní. Dále upozorňuje na vhodné způsoby a zásady vedení her, aby takto vedená výuka byla co nejefektivnější:

- hra nebo aktivita by měla být uvedena poutavě, abychom vzbudili zájem žáků,
- pravidla vysvětlíme srozumitelně a názorně a ujistíme se, zda jim všichni porozuměli,
- během aktivity pokud možno neopravujeme chyby, k těm je vhodné vrátit se až na závěr,
- na závěr provedeme zpětnou vazbu, zhodnotíme aktivitu, pochválíme žáky, kterým se činnost podařila, dáme jim i prostor k vyjádření negativních pocitů,

Čapek (2015, s. 212, 213) považuje hru za jednu z nejdůležitějších výukových aktivit nejen u mladších žáků, ale u žáků všeho věku. Ve školním prostředí hovoříme o didaktické hře, jedná se o záměrnou aktivitu vedoucí k edukačnímu cíli. Nadstavbou vhodné vzdělávací hry je fakt, že si žák ani neuvědomuje, že se učí a provádí činnost, která ho baví.

Hry bychom měli vybírat s ohledem na cílovou skupinu a znevýhodnění a individualitě daného žáka, například u žáků s dysgrafií není vhodné využívat hry na rozvoj psaní, u jedinců s Aspergerovým syndromem rušné kolektivní aktivity a podobně. Pohybové hry jsou přínosem téměř pro všechny děti na 1. stupni, vychází z jejich přirozené potřeby pohybu, obzvláště vhodné budou pro žáky s ADHD a pro žáky s dysortografií.

### 2.5.5 Týmové vyučování

Tato relativně nová výuková metoda se začala prosazovat v 60. letech 20. století v USA. Jak dále uvádí Zormanová (2012, s. 109), jako koncept byla navrhována na Cornell University v roce 1963 Williamem M. Alexandrem, jehož pojetí střední školy je založen na společné výuce týmu tří až pěti učitelů, kteří pracují se 75–150 studenty. Učitelé, kteří se podílejí na týmové výuce společně plánují, uskutečňují a na závěr vytvářejí zpětnou vazbu vyučování. Tato forma výuky existuje v různých podobách, tu nejčastěji používanou popisuje podrobněji Cipro (in Zormanová 2012, s. 109). Dělí učitele na tři kategorie specialistů:

- první kategorii tvoří nejzkušenější učitel, který vykládá látku velké skupině žáků,
- druhou kategorii tvoří třídní učitelé, kteří pracují s běžnou třídou, s níž látku procvičují a opakují,
- poslední kategorii tvoří odborní učitelé, kteří pracují s malými skupinami žáků a používají různé a aktivizační metody k prohlubování a fixování probrané látky.

Mezi *výhody týmového vyučování* patří respektování individuálního studijního tempa, dále je žákům umožněno nahlížet na téma výuky z různých úhlů pohledu několika odborníků, z nichž ti zkušenější mohou předávat své poznatky a zkušenosti začínajícím nebo méně zkušeným kolegům.

*K nevýhodám* patří velké nároky na prostor a časová náročnost na přípravu pedagogů na jednotlivé vyučovací jednotky (Zormanová 2012, s. 109).

V rámci výuky cizího jazyka je vhodné pracovat pouze s jednou třídou o počtu 20–30 žáků, která je při běžné výuce rozdělena na dvě skupiny o 10–15 žácích. Pro potřeby týmového vyučování se tyto dvě skupiny spojí a spolu se dvěma učiteli a asistentem pedagoga uskutečňují aktivity, které mohou obohatit výuku cizího jazyka. Vhodným doplněním výuky anglického nebo německého jazyka může být vedení vyučování rodilými mluvčími. Konkrétní příklady týmové výuky v rámci vyučování anglického a německého jazyka jsou popsány v praktickém oddíle diplomové práce.

### 2.5.6 Diferencované vyučování

Jak uvádí Zormanová (2012, s. 89), je hlavním cílem diferencovaného vyučování vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky s přihlédnutím k jejich nestejnému tempu. Diferencovaná výuka je co nejvíce přiměřená zájmům schopnostem, tempu a zvláštnostem či orientaci jednotlivých žáků. Váňová (in Zormanová 2012, s. 89) rozlišuje následující *formy diferenciacce*:

- podle typu školy v rámci jednoho stupně vzdělávání,
- obsahová (členění výuky na větve u jednoho typu školy, nabídka volitelných předmětů, vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu),
- podle zájmů, schopností a výkonnosti žáků,

V oblasti jazykového vzdělávání se využívá diferencovaného vyučování nejčastěji tak, že se v rámci jednoho ročníku žáci rozdělí do dvou skupin. Děje se tak na základě rozřazovacích testů nebo předchozích výsledků a zkušeností. Vznikají tedy dvě relativně homogenní skupiny, z nichž jedna je pro žáky s výbornými výsledky, druhá pro skupinu dětí průměrných a podprůměrných. Žáci se specifickými poruchami učení nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami by měli mít možnost vzdělávat se v obou skupinách. Pokud k rozdělení do skupin dojde na základě schopností žáků, musí se vyučující vyvarovat pojmenování, která by žáky nějakým způsobem stigmatizovala. Není vhodné používat termíny lepší či horší skupina, ale vhodnějším pojmenováním může být například pokročilá a méně pokročilá skupina. U pokročilých žáků by to mohlo vést k nezdravému sebevědomí, u dětí zařazených na základě schopností a znalostí do méně pokročilé skupiny k pocitům méněcennosti. Rozdělení by nemělo být definitivní, přesun do jiné skupiny na základě zlepšení by měl být samozřejmostí, stejně tak by mělo mít dítě, které bylo dlouhodobě nemocné, možnost být dočasně přeřazeno do skupiny méně pokročilých žáků.

### 2.5.7 Brainstorming

Brainstorming patří do metod tzv. **kritického myšlení**. Tyto metody podporují nejenom kreativní myšlení, organizační a komunikativní schopnosti žáků, ale i jejich sociální dovednosti, což se projeví zejména dovedností týmové spolupráce. Metoda brainstormingu je v poslední době velmi rozšířená a je dle Zormanové (2012, s. 121, 122) využívána k řešení problému a rozvoji tvořivosti. Od žáků se očekává co největší počet návrhů řešení problému ve velmi krátkém časovém úseku. Autorka dále doporučuje vytvoření vhodných podmínek pro tvůrčí a uvolněnou atmosféru,

například uspořádání lavic nejlépe tak, aby na sebe žáci viděli. Během doby, co aktivita probíhá, je nežádoucí kritizovat ostatní, protože i návrhy, které se někdy zdají být nevhodné, mohou být nakonec vnímány efektivně.

Při výuce cizích jazyků je vhodné používat tuto metodu k opakování slovní zásoby, a to nejlépe slovíček určitého tematického okruhu. Metoda je vhodná pro žáky s dysgrafií a dysortografií vzhledem k tomu, že zpravidla jednotlivá slova nebo věty zapisuje vyučující. Méně vhodný se brainstorming jeví pro jedince a ADHD, obzvláště, je-li jich více ve skupině již tak dost početné skupiny žáků, a to z důvodu nutnosti čekat, až na ně přijde řada, což může vyvolat u impulzivnějších jedinců nepříjemné stavy.

### **2.5.8 Myšlenková mapa**

Zormanová (2012, s. 121) uvádí jako další učební strategií patřící do kritického myšlení myšlenkovou mapu. Lze ji využít jako individuální aktivitu, spíše je však oblíbená při práci ve dvojicích nebo skupinovém vyučování. Podobně jako brainstorming stimuluje myšlení a nutí žáky přemýšlet o daném tématu ještě předtím, než je prostudováno, nebo může posloužit ke shrnutí probraného učiva či zopakování dříve nabytých znalostí. Při výuce cizího jazyka ji stejně jako brainstorming můžeme využít na zopakování tematických okruhů slovní zásoby.

### **2.5.9 Učení v životních situacích**

Za hlavní myšlenku této zajímavé metody považují Maňák a Švec (2003, s. 178–180) učení v běžných životních situacích, prožívání skutečných příběhů a řešení problémů a situací, se kterými žáci mohou být konfrontováni. Jde vlastně propojení školy se skutečným životem. Čapek (2015, s. 475) v této metodě spatřuje oživení běžné výuky a jednotvárnosti školní práce. K učení v běžných situacích dochází na školních výletech, při organizování soutěží, divadelních představení, návštěvách muzeí, výstav a podobně.

Při výuce cizích jazyků můžeme tuto metodu nejlépe využít v zemi, jejíž jazyk se žáci učí. V příhraničních oblastech je možné vyjet s dětmi na výlet a v reálu si například vyzkoušet orientaci ve městě, nakupování, návštěvu restaurace apod. Samozřejmostí musí být dobrá znalost slovní zásoby a frází vztahujících se k určitému tématu, aby žáci neztratili motivaci.

### 2.5.10 Total Physical Response (TPR)

Tato metoda, která byla vyvinutá v šedesátých letech minulého století Dr. Jamesem Asherem, představuje ucelenou výuku cizího jazyka, vhodnou zejména pro počáteční období cizojazyčné komunikace, tedy pro předškolní a mladší školní věk. Do češtiny se někdy překládá jako Metoda celkové fyzické odpovědi. Původně vychází z předpokladu učit se cizí jazyk podobným způsobem jako mateřský jazyk, to znamená, že nejdříve dítě po delší dobu jazyk poslouchá a až následně dochází k jeho produkci. V hodinách žáci reagují na cizojazyčné pokyny, přičemž dochází ke zvnitřnění jednotlivých prvků vyučovaného jazyka. Těžištěm hodin je výrazná mimika, gestikulace, pohyb a názorné příklady (Total physical response 2017).

TPR dle Ashera

Asher doporučuje při výuce na prvním stupni základní školy dodržovat tyto kroky:

1. Vyučující dá dětem pokyn a zároveň jej provede. Děti poslouchají a dívají se. Aktivitu učitel opakuje tak dlouho, až všichni pochopí, co mají dělat.
2. Učitel opět řekne a provede pokyn, děti jej provedou rovněž.
3. Učitel vysloví pokyn, děti jej vykonají samy, bez nápovědy učitele.
4. Další pokyn učitele děti sborově opakují a zároveň provádějí.
5. Jeden ze žáků převezme úlohu vyučujícího (Betáková aj., 2017, 35–37).

Výhody TPR:

- kinestetická podpora výuky, využívá přirozené potřeby pohybu u dětí,
- dává dětem zažít bezprostřední úspěch a zvyšuje jejich sebevědomí,
- poskytuje čas „zaposlouchat“ se do cizího jazyka a aktivně se zapojit do výuky i bez nutnosti mluvit, dítě mluví, až když se na to cítí připraveno,
- výuka probíhá prostřednictvím her, bez stresu, dítě si neuvědomuje, že se učí.

Nevýhodou těchto pravidel může být přirozená potřeba dětí spontánní komunikace, což se může projevit již v prvních krocích, kdy hovoří pouze vyučující. Bránit dětem v komunikaci se zde může jevit jako kontraproduktivní. V praxi se tato metoda zpravidla využívá jako obohacení hodin v různých modifikovaných formách (Total physical response 2017)



Tuto metodu pravděpodobně ocení nejen žáci s ADHD, ale i děti s mentální retardací, s logopedickou vadou a s poruchami učení, a to především proto, že je zde také využíván již vícekrát zmiňovaný multisenzoriální přístup.

Uváděné metody neposkytují výčet veškerých možností alternativní a inovativní výuky cizích jazyků. Je však zřejmé, že způsobů, jak zpříjemnit cizojazyčnou výuku dětem se SVP, je celá řada.

Velmi záleží na osobnosti vyučujícího cizího jazyka. Měl by to být především člověk s kladným vztahem nejenom k vyučovanému cizímu jazyku, ale měl by mít i dostatek pedagogického optimismu. Mezi jeho další povahové rysy by měla patřit trpělivost a empatie vzhledem k tomu, že výuka cizích jazyků je náročná i pro děti bez vzdělávacích obtíží, tím spíše může činit potíže dětem se SVP.

V empirické části diplomové práce jsou popsány některé z výše uvedených inovativních možností výuky cizích jazyků v praxi a jejich účinek na jednotlivé děti během cizojazyčného vyučování.

# **Praktická část**

## **3 Stanovení cíle a metodologie výzkumu**

Cílem praktické části je zjistit, jaké metody a formy vzdělávání v rámci výuky cizích jazyků jsou vhodné pro žáky na 1. stupni základní školy u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

### **3.1 Popis respondentů**

Respondenty byli žáci čtvrtých až pátých tříd běžné základní školy, která je zajímavá tím, že vzhledem ke své poloze v těsné blízkosti hranic se Spolkovou republikou Německo má dlouholetou intenzivní spolupráci se školami v Sasku. Spolupráce škol spočívá v pravidelných setkáváních jednou týdně na 1. stupni během tzv. setkávacích dní a na 2. stupni v rámci projektových dnů cca 1 x za měsíc. Vzhledem k tomuto faktu se žáci již od prvního ročníku učí německy, od třetího ročníku anglicky. Výuka obou cizích jazyků na 1. stupni pak probíhá v rozsahu dvě hodiny německého jazyka a dvě hodiny anglického týdně.

### **3.2 Popis pozorovaných dětí**

Pozorování proběhlo u žáků třetích až pátých ročníků běžné základní školy. V rámci třetího ročníku se na škole vzdělává 43 dětí ve dvou třídách. Jedna třída je naplněna žáky bez SVP, druhá je tvořena žáky, kteří až na výjimky mají SVP. Většina z nich měla možnost absolvovat přípravnou třídu. Stávající třídu se 17 žáky tak navštěvuje osm dětí s různým stupněm dyslexie, dysgrafie a dysortografie, žák s Aspergerovým syndromem, jedna žákyně s lehkým mentálním postižením, jeden nadaný žák a dívka s dyslálií multiplex. Jeden žák má kromě dyslexie ještě poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Čtyři žáci v této skupině nemají žádné speciálně vzdělávací potřeby. Třídní učitelkou dětí je speciální pedagožka, která má k dispozici jednoho asistenta pedagoga. V rámci výuky anglického jazyka jsou žáci obou třetích tříd rozděleni, to znamená, že v jedné skupině je maximálně 13 dětí. Ve třídě, která je tvořena převážně žáky se SVP je v jedné skupině devět dětí a ve druhé osm dětí. Tento nižší počet umožňuje individuální přístup k jednotlivým žákům a využití aktivit, které není možné dělat při větším počtu žáků. Čtvrtou třídu navštěvuje 29 dětí, které jsou v rámci výuky cizích jazyků rovněž rozděleny do dvou skupin. V ročníku je pět dětí, které potřebují ke snazšímu vzdělávání PLPP. V pátém ročníku se v jedné třídě vzdělává 30 dětí, z nichž 10 dětí má oslabení v oblasti kognitivních funkcí, z toho dva žáci mají IVP a čtyři

žáci PLPP. Při výuce jazyků jsou žáci rozděleni do dvou skupin, v nichž jedna sestává ze 14 dětí, ve druhé skupině se vzdělává 16 dětí. Rozdělení na 14 a 16 bylo zvoleno z důvodu sudého počtu dětí, který je potřebný pro práci ve dvojicích.

K dosažení cílů praktické části diplomové práce bylo využito jak kvantitativní metody v podobě dotazníku, tak i metody kvalitativní, která spočívala v pozorování skupin dětí i jednotlivců při cizojazyčné výuce během herních aktivit, týmového vyučování, učení v životních situacích, využita byla i metoda Total Physical Response.

### **3.3 Dotazník**

Metoda dotazníku byla zvolena z důvodu menší časové náročnosti a získání většího množství dat. Při tvorbě dotazníku se vycházelo z doporučení, která uvádí Gavora (2010, s. 121–127). Dotazník obsahoval 16 otázek, z toho 15 uzavřených a na závěr jednu nepovinnou, otevřenou. O vyplňování dotazníku bylo anonymně požádáno 20 žáků s SVP (převážně se jednalo o SPU) a 20 žáků bez potíží. Otázky byly zaměřené na několik okruhů (viz níže).

Výsledky dotazníkového šetření by měly posloužit jako podklady pro další práci učitelů při výuce žáků se SVP, a to nejen na 1. stupni, ale měly by poskytovat informace i pedagogům 2. stupně. Otázky byly zaměřené zejména na to, jaké aktivity žákům při hodinách cizích jazyků nejvíce vyhovují, jak si žáci cizojazyčnou výuku doplňují a využívání nabytých cizojazyčných znalostí žáků v praxi.

### **3.4 Pozorování**

Pozorování se uskutečnilo od září do března školního roku 2017/2018. Vzhledem k tomu, že autorka sledovala průběh činností osobně a sama se zúčastnila pozorovaných aktivit, jednalo se o pozorování přímé zúčastněné (Gavora 2010, s. 96). Cílem pozorování bylo zjistit reakce dětí při jednotlivých aktivitách během výuky cizích jazyků, při interakci mezi sebou při práci ve dvojicích, ve skupinách, i při samostatných aktivitách. Bylo zaměřeno především na tato jevy:

- za jakých podmínek dochází k efektivnímu naučení slovní zásoby,
- jaké aktivity společně mohou uskutečňovat žáci se SPU a žáci tzv. intaktní tak, aby všichni byli zapojeni a měli možnost zažít úspěch, nikdo se nenudil a nikdo nebyl stresován,

- jak žákům vyhovují zjednodušené materiály přizpůsobené především žákům se SPU,
- jaký způsob práce vyhovuje dětem se SVP (samostatná práce, ve dvojicích či ve skupinách).

### 3.5 Stanovení předpokladů

1. Žáci se SVP preferují práci ve vícečlenných skupinách před samostatnou prací.
2. Zapojení her a dramatizace při výuce cizích jazyků stírá rozdíly mezi dětmi se SVP a žáky, kteří nemají snížené schopnosti v oblasti poznávacích procesů.
3. Žáci se SVP upřednostňují zjednodušené výukové materiály před klasickými učebnicemi a pracovními sešity.
4. Žáci se SVP by uvítali, kdyby hodiny cizích jazyků probíhaly bez psaní a čtení.

## 4 Interpretace dat dotazníkového šetření

Data z dotazníků vyplněných žáky čtvrtých a pátých ročníků byla rozdělena do několika oblastí a zpracována do sloupcových grafů. Modrý sloupec interpretuje výsledky dětí se SVP, oranžový sloupec prezentuje názor dětí, které ke svému vzdělávání nepotřebují plánovanou pedagogickou podporu.

První oblast se zaměřovala na vztah žáků nejen k výuce německého a anglického jazyka, ale i k jejich mateřskému jazyku, na to, jestli se cizí jazyky učí rádi, a který z nich se jim zdá složitější (viz grafy č. 1–4).

Další okruh zjišťoval, jaké metody a formy práce žákům vyhovují, jaké aktivity je při výuce cizích jazyků je nejvíce baví, s jakými pomůckami a učebnicemi nejraději pracují, popřípadě jakým způsobem si výuku cizího jazyka doplňují mimo výuku ve škole (viz grafy č. 5–10).

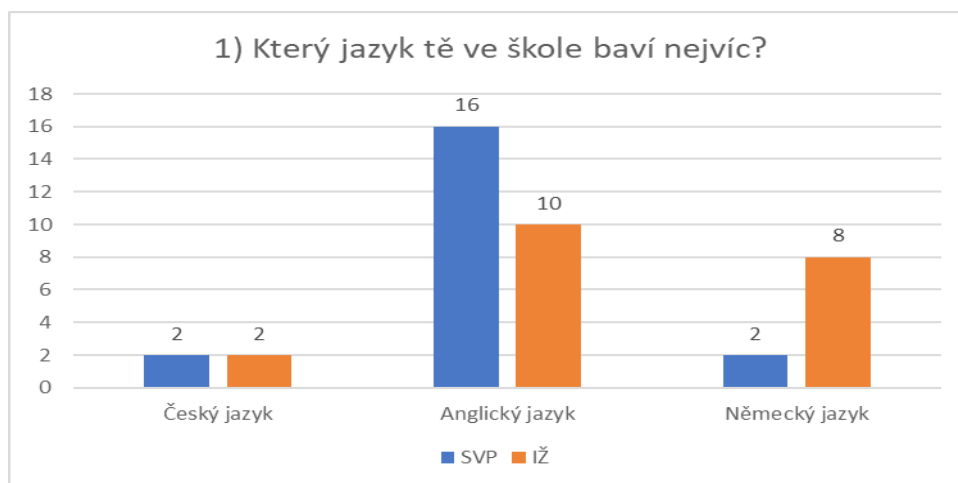
Jedna z oblastí dotazníkového šetření byla zaměřena na zjišťování praktického užívání cizího jazyka, ať již při setkávání s německými dětmi nebo při jiných příležitostech, například během dovolené v cizině (viz grafy č. 11 a 12). Další samostatná otázka byla zaměřená na možnosti rodičů při pomoci dětem na hodiny cizích jazyků v rámci domácí přípravy (viz graf č. 13).

Poslední dvě uzavřené otázky zjišťovaly konkrétní postoj ke čtení a psaní v německém a anglickém jazyce (viz grafy č. 14 a 15). V rámci nepovinné otázky byli žáci dotázáni na to, co by při výuce cizích jazyků vylepšili, popřípadě změnili.

## Vztah žáků k výuce cizích jazyků a k českému jazyku

Následující část je věnována tomu, jaký vztah mají děti k jednotlivým jazykům, a to nejen cizím, ale i ke svému mateřskému, tj. českému jazyku. Dále bylo zjišťováno, který jazyk žáky ve škole nejvíc baví, a jaký cizí jazyk vnímají jako složitější.

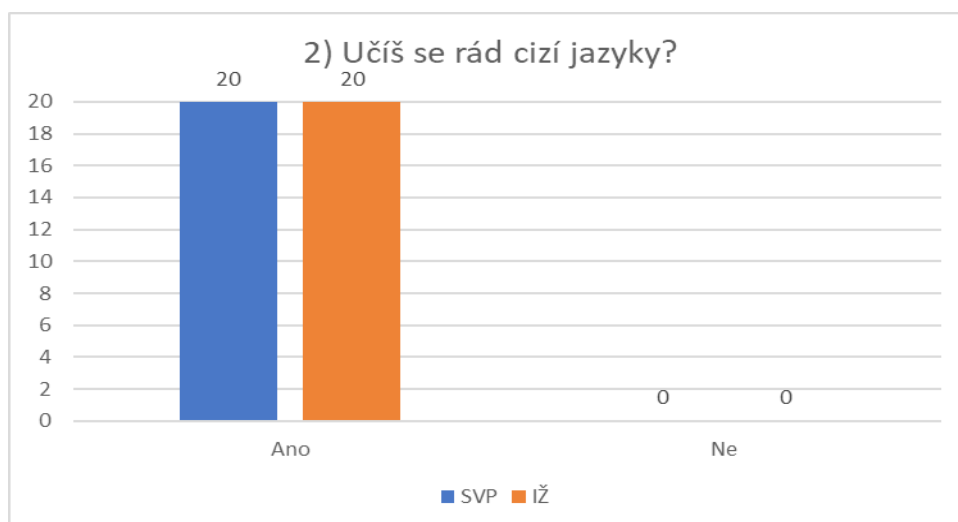
### Graf 1: Který jazyk tě ve škole baví nejvíc?



Graf 1

Z grafu č. 1 je patrné, že žáky baví více výuka cizích jazyků, český jazyk na 1. místo umístili pouze dva žáci z obou dotazovaných skupin.

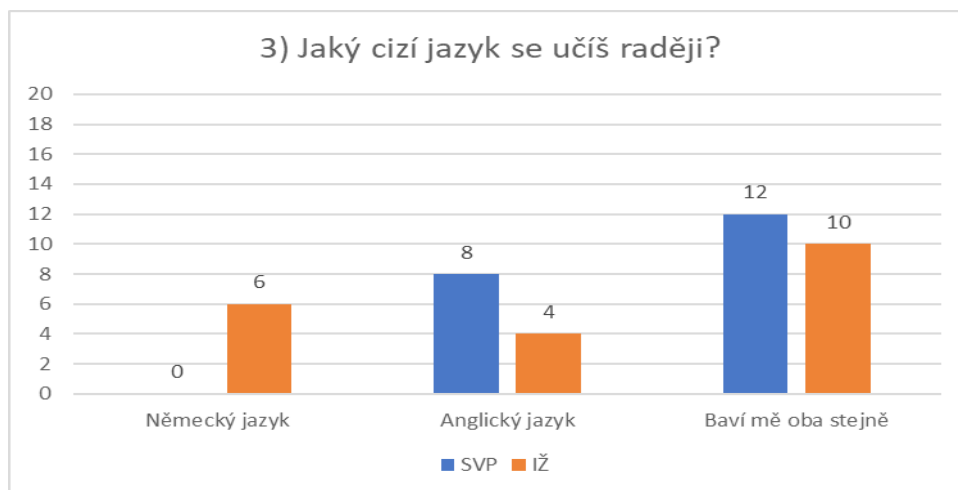
### Graf 2: Učíš se rád(a) cizí jazyky?



Graf 2

Z grafu č. 2 zcela jednoznačně vyplývá, že žáci na 1. stupni mají kladný vztah k cizím jazykům.

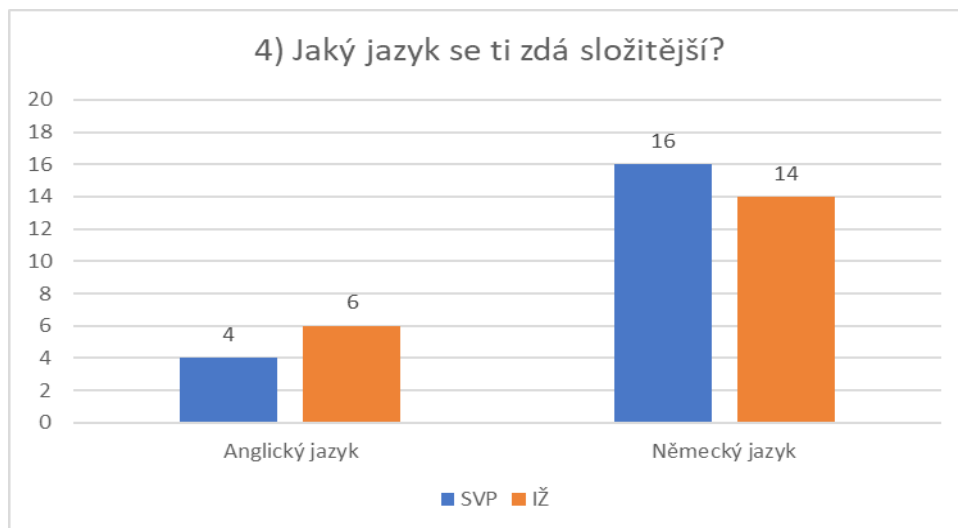
### Graf 3: Jaký cizí jazyk se učíš raději?



Graf 3

Graf č. 3 nás seznamuje s tím, jaký cizí jazyk se žáci učí raději. Většina respondentů zvolila variantu, z níž vyplývá, že je baví výuka obou jazyků. Pokud se žáci rozhodli pro jeden jazyk, žáci se SVP si vybrali angličtinu, u žáků bez vzdělávacích potíží se větší popularitě těší němčina.

### Graf 4: Jaký jazyk se ti zdá složitější?



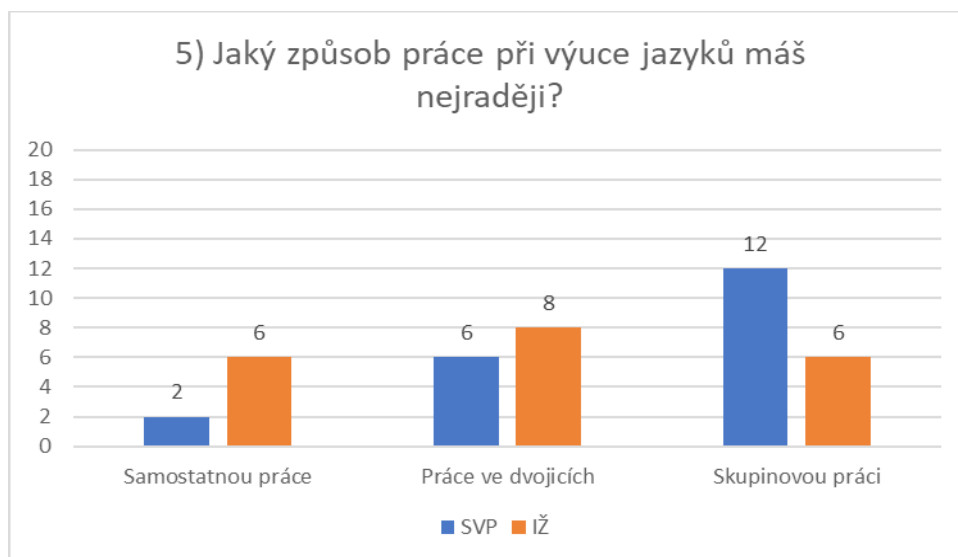
Graf 4

Graf č. 4 ukazuje jen velmi nepatrný rozdíl vnímání složitosti německého a anglického jazyka u žáků se SVP a žáků bez vzdělávací obtíží. Obě skupiny považují za složitější německý jazyk.

## Metody a formy práce při výuce cizích jazyků

Cílem tohoto okruhu otázek bylo zjistit, jaké metody, formy práce a činnosti žákům vyhovují, co je při výuce cizích jazyků nejvíce baví, s jakými pomůckami a učebnicemi nejraději pracují, popřípadě jakým způsobem si výuku cizího jazyka doplňují mimo výuku ve škole.

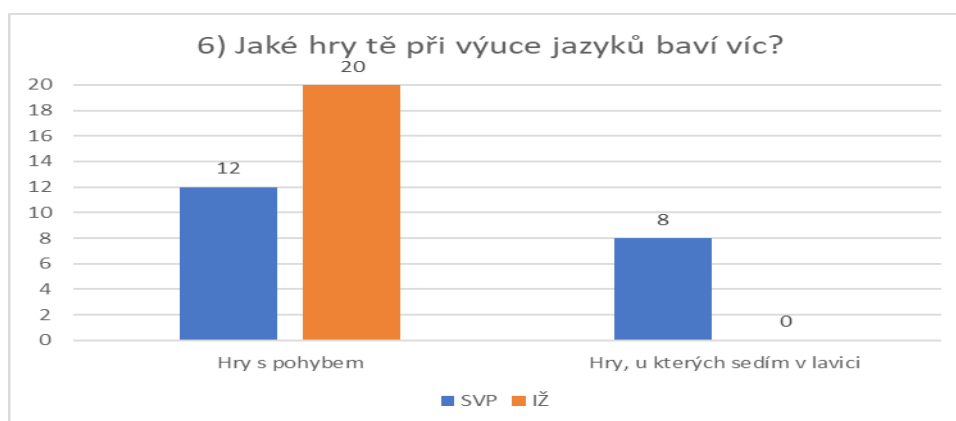
### Graf 5: Jaký způsob práce při výuce jazyků máš raději?



Graf 5

Z grafu č. 5 vyplynulo, že žáci se SVP upřednostňují skupinovou práci před samostatnou prací a prací ve dvojicích. Tím se potvrdil předpoklad č. 1.

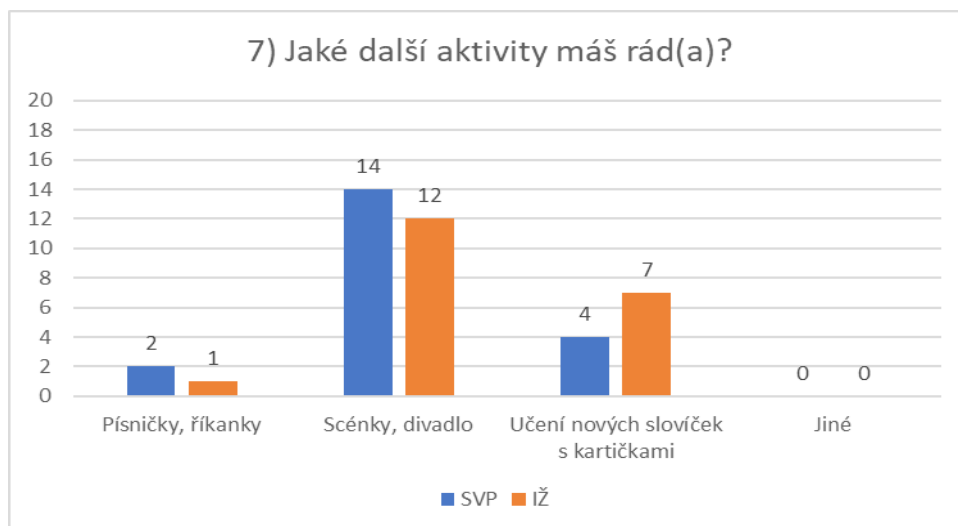
### Graf 6: Jaké hry tě při výuce jazyků baví víc?



Graf 6

Z grafu č. 6 je zřejmé, že zatímco žáci bez vzdělávacích obtíží upřednostňují hry s pohybem, žáci, kteří mají oslabení v oblasti kognitivních funkcí, vítají i hry, u kterých sedí v lavici.

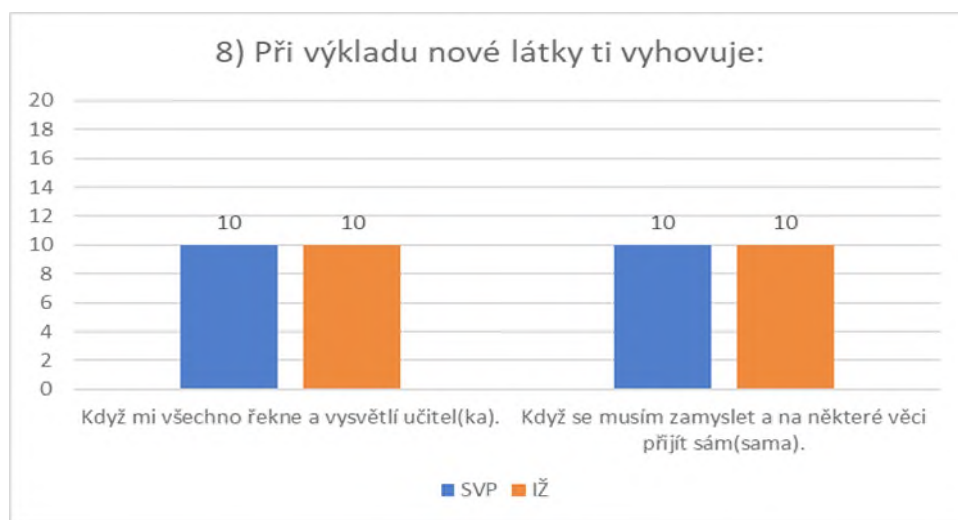
### Graf 7: Jaké další aktivity máš rád(a)?



Graf 7

Graf č. 7 nám ukazuje, že divadlo a cizojazyčné scénky patří mezi oblíbené aktivity jak u žáků se SVP, tak i u žáků se vzdělávacími potížemi, čímž se potvrdil předpoklad č. 2.

### Graf 8: Při výkladu nové látky ti vyhovuje:

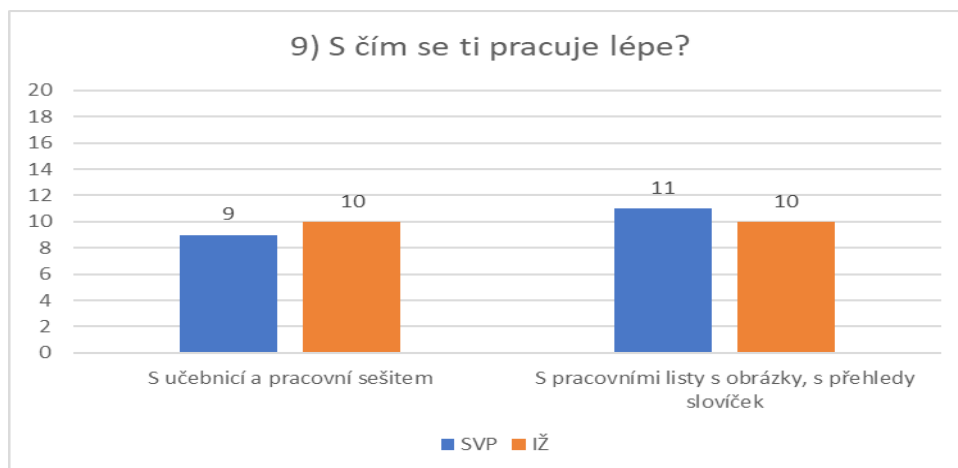


Graf 8

Z grafu č. 8 vyplývá, že obě skupiny žáků mají stejné požadavky na výklad nové látky – jedna polovina preferuje tradiční výklad, druhá alternativní způsob, kdy se za pomoci učitele snaží přijít si na mluvnický jev sama.



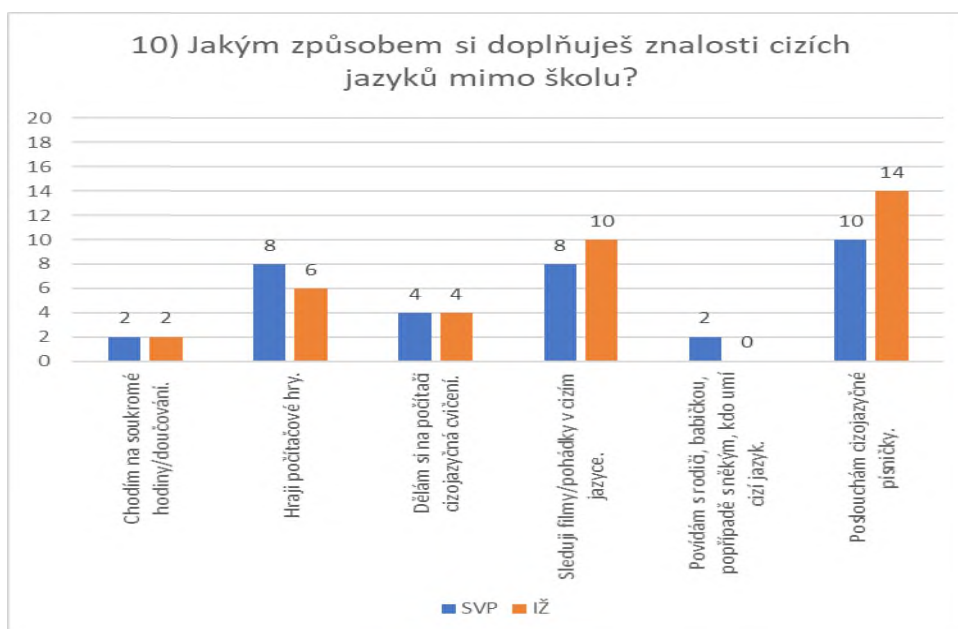
### Graf 9: S čím se ti pracuje lépe?



Graf 9

Graf č. 9 nás seznamuje s postojem žáků k alternativním a zjednodušeným výukovým materiálům. Ani v této oblasti nejsou rozdíly mezi žáky bez vzdělávacích potíží a žáky, kteří vyžadují pedagogickou podporu. Předpoklad č. 3 se nepotvrdil.

### Graf 10: Jakým způsobem si doplňuješ znalosti cizích jazyků mimo školu?



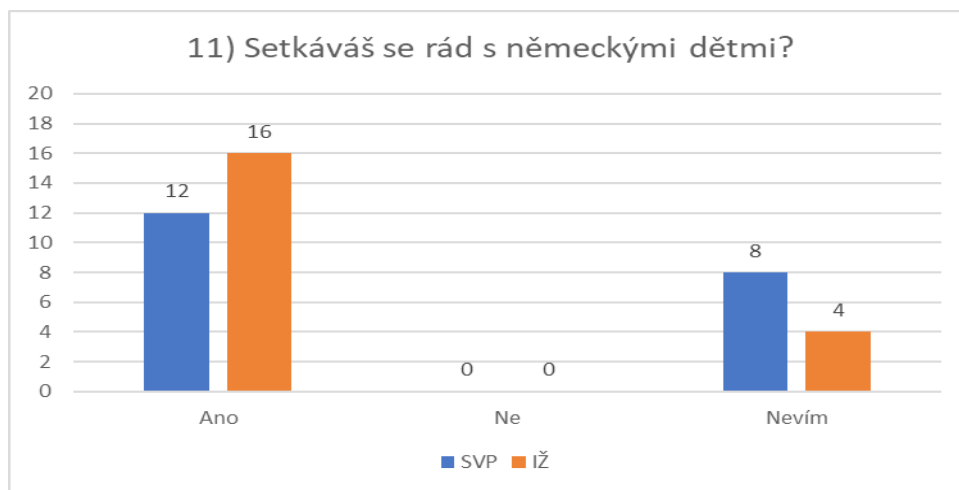
Graf 10

Graf č. 10 nám ukazuje velmi podobné možnosti doplňování znalosti cizích jazyků mimo školní vyučování u obou skupin respondentů – nejvíce děti poslouchá cizojazyčné písničky, nejméně žáků chodí na soukromé hodiny cizího jazyka nebo má možnost cizojazyčné konverzace.

## Praktické využití cizích jazyků

Následující okruh otázek byl zaměřen na zjišťování praktického užívání cizího jazyka, například při setkávání s německými dětmi nebo při jiných příležitostech. Dále se zkoumal vztah dětí k setkávání s německými dětmi v rámci tzv. setkávacích dnů.

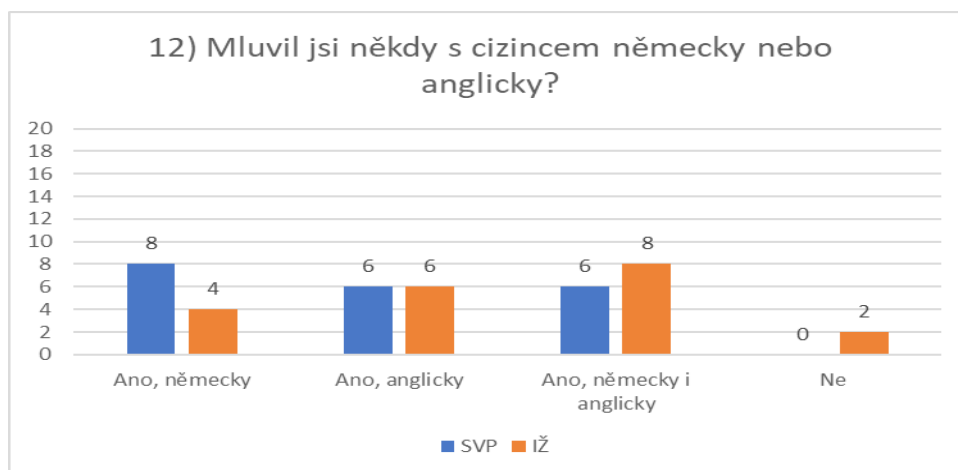
### Graf 11: Setkáváš se rád s německými dětmi?



Graf 11

Z grafu č. 11 je zřejmé, že k setkávání s německými dětmi mají obě skupiny dětí buď kladný, nebo neutrální postoj – žádný z žáků nehodnotí setkávání záporně.

### Graf 12: Mluvil jsi někdy s cizincem německy nebo anglicky?



Graf 12

Graf č. 12 nás seznamuje s praktickým využitím cizího jazyka. Jak děti se SVP, tak žáci bez vzdělávacích potíží (vyjma dvou žáků) využili možnosti komunikace s cizincem.

## Pomoc rodičů při domácí přípravě na hodiny cizích jazyků

Otázka č. 13 zjišťuje, jaké podmínky mají děti v oblasti domácí přípravy na hodiny cizích jazyků.

**Graf 13: Máš doma někoho, kdo ti pomůže s úkolem nebo s učením nových slovíček?**



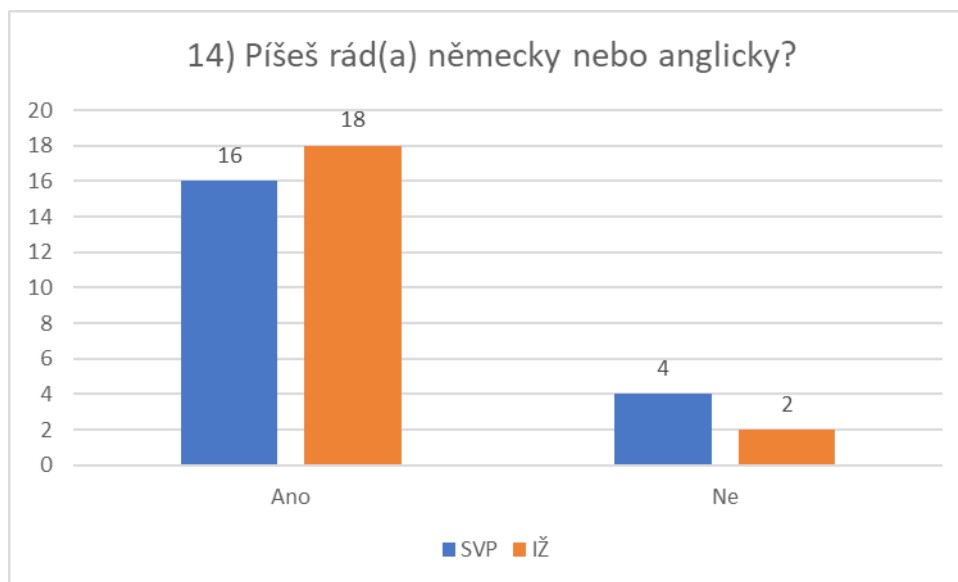
*Graf 13*

Graf č. 13 nás seznamuje s možnostmi dětí při domácí přípravě na hodiny cizích jazyků. Většina dotázaných žáků, a to jak žáků bez vzdělávacích obtíží, tak dětí, které mají snížené schopnosti v oblasti poznávacích procesů, má někoho, kdo mu pomůže s cizojazyčným úkolem nebo při učení nové slovní zásoby. Záporně odpověděly pouze čtyři děti se SVP a dvě děti bez edukačních problémů.

## Čtení a psaní v německém či anglickém jazyce

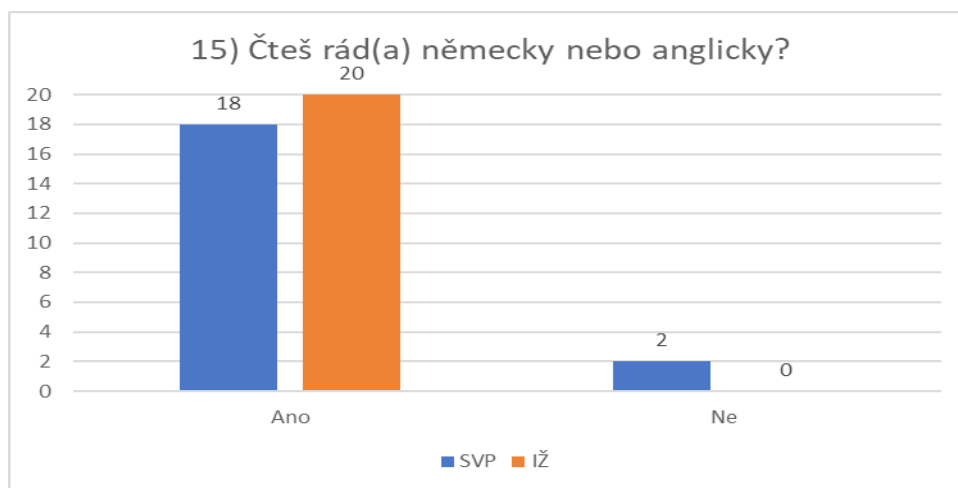
Poslední dvě uzavřené otázky zjišťovaly konkrétní postoj ke čtení a psaní v německém a anglickém jazyce.

**Graf 14: Píšeš rád německy nebo anglicky?**



*Graf 14*

**Graf 15: Čteš rád(a) německy nebo anglicky?**



*Graf 15*

Z grafů 14 a 15 vyplývá, že většina dětí obou skupin hodnotí psaní v cizím jazyce kladně. K psaní se záporně vyjádřili pouze 4 žáci se SVP a dva žáci bez vzdělávacích obtíží. Problémy se čtením mají pouze dva žáci se SVP. Hypotéza č. 4 se nepotvrdila.

**Otevřená otázka: „Zamysli se a napiš, co bys chtěl(a) změnit nebo vylepšit ve výuce cizích jazyků“.**

Na otevřenou otázku, co by děti chtěly změnit nebo vylepšit v hodinách cizích jazyků, odpovídaly děti se SVP následovně:

- zařadit do výuky více her,
- zkoušení nových slovíček prostřednictvím her,
- víc práce ve skupině, více pohybu během hodiny angličtiny,
- zapojit do výuky více zábavy,
- vymyslet si divadlo, hry,
- častěji hrát lota, pexeso,
- více soutěží.

Děti bez vzdělávacích obtíží odpovídaly takto:

- více her,
- více hodin cizích jazyků,
- častěji číst z učebnice,
- při hodině němčiny hrát více na „němčinářského krále“,
- více soutěží ve slovíčkách,
- zařadit do výuky poslech hudby,
- více překladových cvičení,
- zamýšlet se nad nějakým slovíčkem,
- vymýšlet si rozhovory v cizím jazyce,
- víc si povídat, pokud bychom si nevěděli rady, učitelky by nám to vysvětlily.

Část z dotazovaných dětí otevřenou otázku nezodpověděla nebo napsala „nevím“, cca 10 dětí uvedlo, že je se stávajícím stavem výuky cizích jazyků spokojeno a nic by neměnilo..

## 4.1 Shrnutí dotazníkového šetření

### Vztah k výuce cizích jazyků a k českému jazyku

Z výše zjištěného vyplývá, že žáci 1. stupně školy, na které probíhal výzkum, mají pozitivní vztah k cizím jazykům, a to jak k německému, tak k anglickému. Z výzkumu je zřejmé, že většinu žáků baví víc cizí jazyky než výuka jejich mateřského, tzn. českého jazyka. Pouze 2 respondenti z každé skupiny uvedli, že je nejvíce baví český jazyk. Dále většina dotazovaných dětí uvedla, že je oba cizí jazyky baví stejně. Pokud se žáci rozhodli pro jeden cizí jazyk, 8 žáků se SVP zvolilo angličtinu a ani jeden němčinu, 6 dětí bez vzdělávacích potíží se rozhodlo pro němčinu a 4 pro angličtinu. Na otázku, který jazyk se dětem zdá složitější, odpovědělo 16 dětí se SVP a 14 dětí bez edukačních problémů němčina, angličtinu považují za složitější 4 žáci se SVP a 6 žáků intaktních.

### Metody a formy práce při výuce cizích jazyků

Více než polovina žáků se SVP upřednostňuje skupinovou práci (12) před samostatnou prací (2) a prací ve dvojicích (6), 6 žáků bez deficitu v oblasti kognitivních funkcí odpovědělo, že jim vyhovuje samostatná práce, 8 dětí pracuje rádo ve dvojicích a 6 žáků preferuje skupinovou výuku. Na dotaz, jestli žáci upřednostňují aktivity s pohybem nebo hry, při kterých sedí v lavici, celá skupina dětí bez vzdělávacích obtíží (20) upřednostnila hry s pohybem, 12 žáků se SVP má rádo hry s pohybem, 8 preferuje aktivity, u kterých může sedět v lavici. Mezi další oblíbené aktivity kromě her patří u obou skupin cizojazyčné divadlo a scénky (14 žáků se SVP, 12 bez vzdělávacích obtíží). U způsobu výkladu nové látky (vše mi vysvětlí učitel x musím se zamyslet a přijít si na to sám) preferuje vždy z obou skupin 10 dětí variantu, kdy je nová látka vysvětlena učitelem a 10 žáků má potřebu si na nové mluvnické jevy přijít samo. Ani u využití alternativních výukových materiálů nejsou markantní rozdíly mezi žáky, kteří vyžadují pedagogickou podporu a mezi žáky bez vzdělávacích obtíží. Učebnici a pracovní sešit preferuje 9 žáků se SVP a 10 žáků intaktních, pracovní listy s obrázky a přehledy slovíček vyhovuje 11 dětem s deficitem v oblasti kognitivních funkcí a 10 dětem, které pedagogickou podporu nepotřebují. Z možností doplňování znalostí cizích jazyků mimo školní vyučování využívá nejvíce žáků poslech cizojazyčných písniček (10 dětí se SVP, 14 IŽ), nejméně dětí má možnost cizojazyčné komunikace (2 děti se SVP, 0 IŽ).

### **Praktické využití cizích jazyků**

K setkávání s německými dětmi má většina dětí obou skupin buď kladný (12 žáků se SVP, 16 dětí bez vzdělávacích potíží) nebo neutrální vztah (8 žáků se SVP, 4 žáci bez potíží). Možnost cizojazyčné konverzace nevyužily pouze 2 děti ze skupiny dětí bez deficitu v oblasti kognitivních funkcí.

### **Pomoc rodičů při domácí přípravě na hodiny cizích jazyků**

Ze zjištěných údajů vyplynulo, že většina dětí má doma podporu při domácí přípravě na hodiny cizích jazyků. S domácím úkolem nebo s učením nových slovíček se na své blízké může obrátit 16 žáků se SVP a 18 dětí bez edukačních problémů, sami si musí poradit 4 žáci se SVP a 2 žáci bez vzdělávacích obtíží.

### **Čtení a psaní v německém nebo anglickém jazyce**

Děti obou skupin hodnotí kladně jak čtení, tak psaní v cizích jazycích. Neradi píšou pouze 4 žáci se SVP a 2 žáci bez vzdělávacích potíží, problémy se čtením mají pouze 2 žáci se SVP.

## 5 Interpretace dat získaných pozorováním skupin

Skupiny dětí byly pozorovány především během herních aktivit, které se konaly nejen v učebnách, ale za vhodného počasí i na školní zahradě nebo při procházce městem a v přírodě. Další oblastí pozorování bylo zjišťování, jak si žáci umějí poradit v běžných situacích v cizojazyčném prostředí. Schopnost spolupráce s jinou skupinou dětí, než na kterou jsou děti zvyklé v rámci výuky cizího jazyka, byla zjišťována během týmového vyučování. Během metody Total Physical Response se zjišťovalo, jak žáci reagují na jinou metodu zprostředkování cizího jazyka, než na kterou jsou běžně zvyklí.

### 5.1 Využití her při výuce cizích jazyků

#### 5.1.1 Hry s pohybem vhodné do terénu

Jak vyplynulo z dotazníku, většina dětí bez ohledu na skutečnost, jestli mají SVP či nikoliv, upřednostňuje hry s pohybem. Při opakování slovní zásoby, která se týká pojmenování budov ve městě, je vhodné provádět některé aktivity přímo v terénu, lze je pojmut i formou soutěže.

#### *Kdo pojmenuje nejvíc budov a objektů*

Hra je vhodná pro práci ve dvojicích nebo v malých skupinách. Dvojice nebo skupiny chodí po městě, k dispozici mají „klip-klapové“ desky, psací náčiní a linkovaný papír, na který žáci zapisují slovíčka, která se vztahují k tématu. Nejprve napíšou slovo v cizím jazyce a vedle něj český ekvivalent. Je vhodné vybrat žáky tak, aby v každé dvojici nebo skupině byl někdo, kdo nemá potíže s psaním a zaznamenával slovíčka, která mu ostatní diktují. Aktivita je vhodná na opakování a procvičování příslušné slovní zásoby, proto předpokládá její znalost. Lze ji však provádět i v případě, že je pro děti nová, potom pracují se slovníkem. Pokud je hra pojatá formou soutěže, vyhrává ta skupina, která zaznamená nejvyšší počet slovíček bez chyb. Motivací může být prostor ponechaný na začátku vyučovací jednotky, kdy si žáci mohou potřebnou slovní zásobu ještě zopakovat. Stejnou aktivitu lze provádět i při výletu do přírody, kdy žáci pracují se slovní zásobou týkající se tématu příroda, zvířata a podobně.

#### *How can I get...? Wie komme ich ...?*

Aktivita předpokládá znalost cizojazyčných frází, týkajících se orientace ve městě. Na základě této slovní zásoby si pak děti přímo v terénu připraví na papír rozhovory, kdy jeden z dvojice



představuje turistu, který hledá nějaký objekt a spolužák by mu měl poradit, protože představuje „domorodce“. Děti ocení různé rekvizity – mapu, batoh, hůl, popřípadě mobilní telefon s navigací apod. Pokud se jedná o pokročilejší skupinu, může na závěr hodiny vyučující klást otázky týkající se tématu a žáci mu odpovídají.

### ***Stopovaná***

Hra je obdobou známé hry. Je vhodné mít k dispozici minimální časovou dotaci ve výši 90 minut. Osvědčilo se zapojení dvou tříd v rámci ročníku, kdy si žáci jedné třídy připraví cizojazyčné úkoly a druhá skupina je plní. Aktivitou je možné procvičovat jakoukoliv slovní zásobu formou písniček, říkanek, pantomimy a jiných pohybových aktivit, scének, vyjmenovávání slovíček k určitému tématu atd. Hra je vhodná na závěr školního roku, kdy už mají téměř všichni žáci problémy vydržet sedět v lavici.

#### **5.1.2 Hry s pohybem vhodné do třídy nebo do tělocvičny**

Mezi pohybové hry, které jsou vhodné pro všechny ročníky na 1. stupni ZŠ, patří „*hra na řady*“, která spočívá v rozdělení žáků do dvou stejně početných řad (v případě nestejného počtu dětí, dostávají někteří žáci „život navíc“). Učitel ukazuje dětem slovíčka na obrázcích, a které dítě z družstva odpoví dříve, zůstává ve hře, druhé si jde sednout. Složitější variantou je možnost hrát hru bez zrakové opory, tzn., že vyučující pouze cizojazyčné slovo řekne a ten z žáků, který je dříve přeloží, pokračuje ve hře. Pokud žáci ještě nemají zafixovanou slovní zásobu daného tematického okruhu, je vhodnější, pokud vyučující říká slova v cizím jazyce a žáci je překládají do českého jazyka, a až poté zvolí variantu, kdy žáci říkají slova anglicky nebo německy. Další variantou hry je rozložení kartiček s obrázky po místnosti, vyučující dětem sdělí pojem v cizím jazyce a žáci se co nejrychleji snaží k jmenovanému obrázku dostat. Hra patří k nejoblíbenějším cizojazyčným aktivitám, a to jak u žáků u SVP, tak i u žáků bez vzdělávacích potíží. Problém způsobuje nadanému žákovi, který jen velmi těžce nese prohru, a to i v rámci skupiny. Chlapec s Aspergerovým syndromem se těžko smíruje s chaosem a zvýšeným hlukem, který lze při této hře jen stěží eliminovat na mez, která by pro něj byla únosná. Řešením je využití jeho výborné paměti na slovíčka a nabídnutí role „vyučujícího“, který pak jednotlivá slova předříkává. Někdy je však nutno přistoupit k variantě „šeptané řady“, kdy se jednotlivá slova šeptají nebo říkají velmi potichu, čímž se celá skupina zklidní.

Další oblíbenou aktivitou je hra „*na volání*“. Žáci sedí v kruhu na židlích, jedna židle je prázdná.

Žák, který má po své pravé ruce volnou židli, si zavolá žaka, který si má na volné místo sednout. Začíná se jednoduchými větami: „Komm her, Jana!“, pak lze jména spolužáků nahradit zvířátky nebo členy rodiny (děti mají příslušný obrázek zvířete nebo osoby pověšený na krku nebo v ruce): „Komm her, Mama!“ Další variantou hry je procvičování jednotlivých slovíček, kdy děti dvakrát zavolají slovo z tematického okruhu a dotknou se při tom rovněž dvakrát prázdné židle: „Das Lineal, das Lineal!“ v ruce buď drží obrázky, nebo přímo předměty, které si během hry opakují, což je v případě školních potřeb nejsnazší. U pokročilejších žáků lze využít variantu: Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsche mir/ ich möchte das Buch her!“ Během této činnosti mají někdy potíže děti s ADHD, které jsou netrpělivé, pokud nejsou dostatečně často vyvolávány. Je vhodné dát jim obrázek s jednoduchým slovíčkem, např. „das Papier“, ostatní je pak často vyvolávají, protože dané slovo znají. Vyučující by však měl omezit vyvolávání jednoduchého slova na maximální počet třikrát za sebou, pak musí být vyvolán jiný žák.

U mladších dětí (1. a 2. ročník) se osvědčuje zařazení jednoduchých aktivit v podobě předřikávání věcí a jevů, které jsou kolem nás (nábytek, předměty ve třídě, barev). Vyučující nebo jednotliví žáci vyjmenovávají předměty nebo barvy, které se v učebně vyskytují v cizím jazyce a ostatní se snaží co nejrychleji k danému předmětu dostat. Oblíbenou obměnou této aktivity je práce s otevřeným sešitem. Vyučující říká slovíčka v cizím jazyce a děti je ukazují na obrázcích, které mají nalepené v sešitě. Lze využít maňáska, který „kontroluje“ správnost. V případě, že žák příslušné slovo ukáže správně, je pochválen a maňásek/žák to ocení hlasitým: „Richtig!“, v opačném případě se ozve: „Falsch, noch einmal!“ a pomůže spolužákovi najít správný obrázek. Hry jsou vhodné pro všechny děti a nebyly u nich zaznamenány žádné potíže.

Psaní v cizím jazyce lze procvičovat pomocí činnosti, kterou děti samy nazvaly „**chození a zapisování**“. Aktivita je vhodná pro 4. a 5. ročník, ale mohou ji provádět i mladší děti, pokud je přizpůsobena jejich věku a schopnostem. Spočívá v tom, že se žáci bez stresu seznamují s psaním nejprve základních slovíček v cizím jazyce, postupně se přiměřeně k věku a pokročilosti přidávají složitější témata a okruhy. Předpokládá se znalost slovní zásoby, kterou děti budou zapisovat. Postup u nejjednodušší varianty je následující: Vyučující vyzve děti, aby zavřely oči a mezitím rozložil po celé třídě (na parapety, na prázdné lavice, na zem, na nástěnky) kartičky s cizojazyčnými slovíčky. Začíná se jednoduchými slovy například book, gym, pen, rubber, map, pencil, desk, ruler. Po předem domluveném signálu, kterým může být například tlesknutí, chodí žáci po třídě a zapisují slova na papír nebo do sešitu. Psací potřeby a papír však nesmějí nosit s sebou, aby slova pouze

neopisovali, ale musí si slovo zapamatovat, dojít na své místo, tam je zapsat a vedle napsat český ekvivalent. Činnost lze provádět jednotlivě, u dětí s dyslexií a dysgrafií je lepší, pokud pracují ve dvojicích, kdy druhý žák z dvojice nemá potíže se čtením nebo psaním a je tudíž „zapisovatelem“. Aktivita je hodnocena jen u dětí, popřípadě dvojic, které splnily minimální počet správně napsaných a přeložených slov. Podle věku a možností skupiny je určen počet slov, žákům se však předem nesdělují. Ačkoli se jedná o psaní v cizím jazyce, je tato činnost u dětí oblíbená, všechny děti jsou při ní soustředěné a většina se vejde do stanoveného limitu. Složitější varianty představují kartičky s obrázkem nebo slovem v českém jazyce, které žáci musí přeložit do cizího jazyka.

### **5.1.3 Hry v lavici**

#### ***Pexeso***

Pexeso je vhodné nejenom na opakování konkrétní slovní zásoby, ale osvědčilo se i na procvičování abstraktních pojmů, dále na upevnění základních konverzačních otázek a odpovědí. Na procvičování základní slovní zásoby jsou vhodné zcela identické kartičky, to znamená, že na obou obrázcích je pojmenování v cizím jazyce, u anglického jazyka je vhodné i doplnění o výslovnost. Při jazykové výuce není primárním účelem hry zlepšení koncentrace dětí, ale především procvičování a opakování slovní zásoby, vhodná je i na osvojování nových slovíček, která lze přidávat v průběhu dalších her.

Velmi efektivním se jeví následující postup: Vyučující vybere dvojice slovíček, se kterými se žáci již seznámili, popřípadě je obohatí o několik nových dvojic. Zdůrazní, že cílem hry je především naučit se nová slovíčka a zopakovat a upevnit si ta, která žáci již znají. Děti hrají obvyklým způsobem s tím rozdílem, že každou otočenou kartičku musí pojmenovat pouze v cizím jazyce. Na konci hry vyučující ještě ukazuje dětem kartičky s obrázkem a společně je procvičována slovní zásoba. Vzhledem k tomu, že na všech kartičkách jsou cizojazyčné názvy, nemusí děti přemýšlet, jak kartičku pojmenovat a nenásilnou formou si opakují slovní zásobu. Hra umožňuje být úspěšným takřka všem dětem a je velmi oblíbená především u žáků, kteří mají poruchu pozornosti s hyperaktivitou, u žáků s dysgrafií a dysortografií a u jedinců s lehkým mentálním postižením. Nepatrné problémy působí některým dyslektikům, kteří nové slovo nemohou snadno přečíst, ale to jen do okamžiku, než je slovíčko několikrát frekventováno. Chlapec s Aspergerovým syndromem měl potíže s tím, pokud některý z hráčů nevrátil kartičku na původní místo, nebo pokud se změnilo pořadí hráčů. Pokud si vyučující na následující jevy dá pozor, upozorní hráče na vracení kartiček

a určí pokaždé stejný směr hry (nejlépe po směru hodinových ručiček), předejde těmto nedorozuměním a hra probíhá bez potíží. Zajímavou obměnou může být takzvané „Živé pexeso“, kdy jsou jednotlivá slovíčka představována hráči. Dvě děti odchází za dveře a vyučující poprosí žáky, kteří zůstali ve třídě, aby utvořily dvojice. Následně jeden z dvojice obdrží slovo cizojazyčné a druhý z dvojice jeho český ekvivalent. Děti, které byly za dveřmi, pak vyvolávají jednotlivé žáky a pokud správně určí dvojici slov, získávají pexeso. Pro lepší názornost jsou všechna slova, se kterými se hraje, na obrázcích, které jsou umístěny buď na koberci, nebo na prázdné lavici. Pokud žák uhodne správnou dvojici, děti mu obrázek přinesou. Na závěr se obrázky spočítají. U této varianty mají někdy děti s ADHD potíže počkat, až na ně přijde řada. Žákovi s Aspergerovým syndromem vadí zvýšená hladina hluku a neklid dětí, které již „byly vytažené“, stojí u své skupiny a čekají, až hra skončí.

### ***Loto***

Hra je s malými obměnami obdobou klasického lota a hodí se na procvičování slovní zásoby i konverzačních okruhů (viz přílohy č. 1 a č. 2). Je velmi vhodná pro skupinovou práci, kdy optimální počet hráčů ve skupině je 4–5. Každý hráč dostane větší hrací kartu s cca 10–15 obrázky, na každé kartě jsou jiné obrázky. Součástí hry je i stejné množství slovíček na malých kartičkách. Pokud má každý hráč jednu velkou kartu, dají se malé kartičky doprostřed a žáci postupně vždy jednu kartičku zvednou a zeptají se například: „Who has got a cat?“ Žák, který má před sebou kartičku s příslušným slovíčkem, odpoví: „I have got a cat“, kartičku si vezme a pro lepší přehlednost ji položí obrázkem dolů na velkou hrací kartu a na příslušný obrázek. Vyhrává ten žák, který má nejdříve zaplněnou velkou hrací kartu, přičemž je opět dětem zdůrazňováno, že cílem je naučit se nebo si zopakovat co nejvíce slovíček. Pokud dojde k situaci, kdy je menší počet velkých hracích karet a víc žáků, může se jeden žák ptát ostatních. Je vhodné na úvod vybrat žáka, který má dobrou výslovnost, nebo otázky pokládá vyučující, při dalších hrách se žáci vystřídají. Hra je oblíbená jak u žáků intaktních, tak i u dětí se SVP vzhledem k tomu, že toleruje rozdíly ve znalosti slovíček – ten, kdo se ptá, má na kartičce vždy napsané slovíčko, kdo odpovídá, slovo nejenom slyší, ale i vidí před sebou. Pokud se aktivitu účastní homogenní skupina dětí, která již příslušnou slovní zásobu ovládá, je vhodné, aby děti příslušné slovíčko na malé kartičce neviděly. Má-li žák obrázek a zavčas se o něj nepřihlásí, dá je tazatel dospodu. Úkolem hry je nejenom procvičování slovní zásoby, ale i základních konverzačních otázek a odpovědí. Je však potřeba, aby byly napsány buď na tabuli nebo na jiném místě v učebně, kde na ně žáci vidí.

### ***Práce s obrázkovými kartami***

Aktivita je vhodná pro práci ve dvojicích nebo v malých skupinách (3–4 žáci). Spočívá v intenzivním procvičování slovní zásoby všech dětí zároveň. Skupina dětí dostane sadu kartiček s tematickou slovní zásobou, např. „město“. Pokud děti pracují ve dvojicích, jeden z dvojice ukazuje jednotlivé obrázky, druhý z dvojice obrázek v příslušném cizím jazyce pojmenuje. Pokud si nemůže vzpomenout, spolužák mu pomůže a slovo přečte, protože každá kartička má z druhé strany napsané cizojazyčné pojmenování (viz příloha č. 3). Pak si žáci úlohy vymění. Při práci ve skupině probíhá aktivita podobně, žáci si často sami vymyslí postupy a strategie, které jim vyhovují. Činnost je oblíbená u všech žáků a její výhodou je intenzivní zapojení všech zúčastněných. Velmi dobrých výsledků lze docílit u žáků s poruchou pozornosti jak s hyperaktivitou, tak i u dětí hypoaktivních – vždy mají nějaký úkol, buď obrázky držet a ukazovat je spolužákovi, popřípadě mu pomáhat, nebo pojmenovávat, co na jednotlivých obrázcích vidí. Podmínkou úspěšného provedení těchto aktivit je dostatečné množství sad s obrázky, aby každá dvojice, popřípadě skupina měla svoji. Velkou motivací pro žáky bývá závěrečná soutěž na „angličtinářského krále“.

## **5.2 Cizojazyčné divadlo, scénky, pantomima**

Oblíbenou aktivitou při výuce cizích jazyků bývají různé scénky, skeče, dramatizace pohádek nebo jiných příběhů a pantomima.

### ***Dramatizace pohádek***

Pro žáky 3. ročníku byly vybrány pohádky „O veliké řepě“ a „Boudo, budko“. Obě pohádky nevyžadují přesný počet dětí, tudíž je možné ubírat a přidávat postavy zvířátek a případná absence dětí nacvičování ani realizaci pohádek nenaruší. Každá skupina si nacvičila „svou“ pohádku, motivací bylo předvedení krátkého představení druhé skupině a třídní učitelce. Škola disponuje dostatečným množstvím různých kostýmů a dramatizačních čepiček, chybějící rekvizity si děti v rámci mezipředmětových vztahů vyrobily v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činností nebo je přinesly z domova. Nacvičování pohádek trvalo cca dva měsíce a byl jim většinou vyhrazen čas na konci hodiny angličtiny. Všechny děti nacvičovaly s velkou chutí. Nadaný chlapec byl pověřen, aby se kromě své úlohy dědečka naučil i jiné postavy, aby mohl v případě potřeby alternovat chybějící děti. Všechny děti se svou rolí naučily bez větších potíží. Dívka s lehkým mentálním postižením dostala jednoduchou roli kočky, text si však špatně vybavovala. Řešením byla nápověda dětí, které při realizaci příběhu stály vedle ní.

## ***Scénky***

Velmi oblíbenou aktivitou v rámci výuky cizích jazyků jsou různé scénky, kde je procvičována základní slovní zásoba, kterou děti upotřebí v běžných každodenních situacích v zahraničí. Bez ohledu na to, jestli se jedná o žáky se SVP nebo děti bez edukačních potíží, je všemi přijímána kladně. Výuka je zaměřována především na tyto okruhy:

- orientace ve městě (viz příloha č. 4),
- v obchodě,
- v restauraci,
- u lékaře (viz příloha č. 5),
- domluvení schůzky s kamarádem,
- telefonování

## ***Pantomima***

Pantomima patří mezi aktivity, které mají u dětí vždy úspěch a pro výuku cizích jazyků jsou obzvláště vhodné. Prostřednictvím pantomimy lze opakovat nejenom zábavnou formou slovní zásobu, ale je v ní vše, co je žákům mladšího školního věku přirozené, především pohyb a hravost. Úspěch mohou zažít všechny děti bez ohledu na to, s jakými edukačními potížemi se potýkají. Nejčastěji se využívá na procvičování zvířat, vhodná je však i na opakování sloves, povolání, dopravních prostředků, vánoční a velikonoční slovní zásoby, pokynů, školních potřeb, budov ve městě atd. Pracovat je možno jednotlivě, ve dvojicích i menších skupinách. Na začátku aktivity vyučující žákům oznámí, která oblast slovní zásoby bude procvičována a určí, v jakém počtu se pantomima bude realizovat (ve dvojicích, skupinách nebo jednotlivě). Žáci si slovo, které budou předvádět mohou najít v obrázkových přehledech, které mají v sešitech, nebo je jim určeno, aby se předešlo opakování jednotlivých pojmů. Vhodné jsou připravené kartičky se slovíčky nebo obrázky, které vyučujícím jednotlivým skupinám rozdá nebo si je žáci vylosují (viz příloha č. 6). Následuje krátký čas na přípravu (dle náročnosti a možnosti skupiny) a posléze žák nebo skupina předvádí jednotlivá slovíčka a ostatní hádají, o jakou činnost/slovo se jedná a pojmenují je v cizím jazyce.

### 5.3 Krátké aktivity na procvičení slovní zásoby

Následující hry byly inspirovány publikací německých pedagogů Catrin a Almuth Bartl a byly „testovány“ jak u žáků se SVP, tak u dětí bez vzdělávacích obtíží. Ačkoli byly primárně určeny pro výuku anglického jazyka, většinu z nich bylo možné využít i při výuce němčiny. Jedná se o krátké aktivity, při kterých je možné nenásilnou a hravou formou procvičovat slovní zásobu, poslech, správnou výslovnost, čtení, psaní a překlad. U většiny her si žáci navíc zlepšují sluchové a zrakové vnímání, paměť a pozornost, jemnou motoriku, poslušnost a pravolevou orientaci. Je vhodné je zařazovat jak na začátku, tak i během vyučovací hodiny nebo na jejím konci. Výhodou je současné zapojení všech žáků. Pozorování dětí u jednotlivých herních aktivit proběhlo od září 2017 do března 2018 u žáků třetích, čtvrtých a pátých ročníků, ve zjednodušené formě i u dětí mladších tj. v prvních a druhých třídách. Všechny uvedené aktivity byly žáky přijímány kladně, menší potíže se vyskytly u dívky s lehkým mentálním postižením – některé kroky jí musely být vysvětlovány opakovaně, při názorné demonstraci se však celkem bez potíží zapojila. Při aktivitách, které probíhaly formou soutěže, docházelo u nadaného žáka často k tomu, že odmítl pokračovat, pokud se nepodařilo vyhrát jemu samotnému nebo skupině, jejímž byl členem. Veškeré snahy vyučujících o nápravu situace v jeho případě selhávaly a hoch se již do hry nezapojil.

#### *Hra na fotoaparát*

Aktivita je vhodná pro zopakování již nabyté slovní zásoby ve 2 skupinách o počtu 4–6 dětí. Vyučující zadá tematický okruh slovíček, která se budou procvičovat a nechá dětem časový limit na jejich zopakování. Poté se třída rozdělí na dvě skupiny, z nichž jedna jde za dveře, kde si šepem slova opakuje. Děti si s sebou mohou vzít sešit se slovní zásobou. Druhá skupina mezitím zapisuje slovíčka na tabuli. Členové skupiny si mohou radit, popřípadě pracovat se sešitem. Počet slov, se kterými se pracuje, je 10–20, podle pokročilosti a věku žáků. Poté se skupina dětí, která byla za dveřmi, vrátí do učebny a za jednu minutu si „vyfotí“ slovíčka, která jsou napsána na tabuli. Následně se žáci otočí a jmenují všechna slova, která si zapamatovali, vyučující nebo pověřený žák, jmenovaná slova na tabuli škrte. Vhodný časový limit jsou tři minuty. Poté se skupiny vymění. Lze soutěžit, která skupina vyjmenuje co nejvíce slov.

Aktivita se setkala s pozitivním ohlasem téměř u všech žáků. Chlapec s Aspergerovým syndromem po otočení vyjmenoval téměř všechna slova, což se nelíbilo ostatním členům skupiny, v další hře se děti střídaly. U dětí, které s cizím jazykem začínají nebo mají SPU, je vhodnější, pokud děti ze

skupiny, která zůstala ve třídě, slovíčka diktují učitel, nebo jich na tabuli píše méně. V opačném případě docházelo u skupiny, která byla za dveřmi k neklidu a to zvláště v případě, pokud byl ve skupině žák s ADHD. Osvědčilo se pověřit jej zkoušením skupiny ze slovíček zadaného tematického okruhu. Dívka s lehkým mentálním postižením si na žádné slovo nevzpomněla, v příštím kole vyškrtávala slova, která skupina uhodla.

### ***Písmenkové kouzlení***

Učitel nebo žák napíše na tabuli mokrou houbou písmeno. Žáci pak mají možnost jednotlivě, ve dvojicích nebo v malých skupinách psát na papír slova, která tímto písmenem začínají, dokud „kouzelné písmenko“ z tabule nezmizí. Jinou variantou může být zapisování slov, která daným písmenem končí. Například je-li zadaným písmenem „e“, žáci píšou ear, eat, easy, nebo cake, mouse, house atd. Aktivitu lze provádět v různých obměnách, například u žáků v 5. ročníku napsat na tabuli dvě písmena, která by se v napsaných slovech měla vyskytovat, nebo slabiky, které by slova mohla obsahovat. Na tabuli lze psát i celá slova, která pak žáci použijí v jednoduchých větách. Hra je opět vhodná pro práci ve dvojicích, kdy žák bez vzdělávacích potíží spolupracuje se žákem se SPU.

### ***Slovičková bitva***

Hrají proti sobě dva žáci nebo dvě skupiny. Na tabuli je napsáno cca 20 slov, která skupiny použijí ve větách. Například:

<b>MUM</b>	<b>HER</b>	<b>MY</b>	<b>THEIR</b>	<b>SCHOOL</b>	<b>BEAUTIFUL</b>
<b>OUR</b>	<b>GARDEN</b>	<b>IS</b>	<b>PARENTS</b>	<b>OFTEN</b>	<b>BIG</b>
<b>FRIENDS</b>	<b>ARE</b>	<b>HERE</b>	<b>I</b>	<b>TIRED</b>	
<b>THEY</b>	<b>ILL</b>	<b>YOUR</b>	<b>FRIEND</b>	<b>HIS</b>	

Pokud například první skupina utvoří větu „My mum is beautiful“, smí všechna slova, která byla ve větě použita, na tabuli škrtnout. Vyhrává ten z dvojice nebo skupina, které se podaří škrtnout co nejvíce slov. Hra je vhodná pro žáky, kteří již disponují větší slovní zásobou a umí tvořit jednoduché věty. Při rozdělování do dvojic nebo do skupin je potřeba pamatovat na to, aby byl ve skupině pokud možno vyvážený počet dětí se SPU a dětí bez vzdělávacích obtíží. Pokud se při



výuce cizích jazyků využívá často skupinová práce, osvědčilo se pracovat opakovaně ve stejných skupinách.

### ***Rychlá tužka***

Hra je velmi vhodná na sluchové vnímání. Soutěží dvojice, které spolu sedí v lavici. Uprostřed stolu leží tužka. Žáci sedí rovně na židlích s rukama za zády. Vyučující napíše na tabuli anglické slovo, nechá žáky, aby si ho prohlédli a přečetli se správnou výslovností. Poté slovo smaže. Následně chodí po třídě a čte libovolný anglický text, ve kterém se zadané slovo vyskytuje. Pro žáky musí být text nový, neznámý. Lze číst i jednotlivá slova. Jakmile učitel řekne slovo, které bylo napsané na tabuli, snaží se děti co nejrychleji sáhnout po tužce. Vyhrává žák, který tužku drží co nejdříve v ruce. Pro pokročilejší skupinu lze na tabuli napsat více slov. Aktivita bavila všechny žáky bez výjimky. Pokud je slovo méně známé, je vhodné, nechat je napsané na tabuli.

### ***Pozor!***

Hra, která je rovněž vhodná na trénink sluchové paměti. Lze ji hrát ve dvojicích nebo v menších skupinách, ale mohou ji hrát i žáci sami za sebe. Děti sedí na svém místě a mají zavřené oči. Vyučující vyjmenovává pomalu cca 10 anglických slov: „house, garden, cat, dog, table, pencil“ atd. Počet slov je libovolný a kolik jich bude, ví zatím pouze učitel, který v nečekaném okamžiku řadu přerušuje a vyzve děti k otevření očí. Následuje zápis slovíček ve stejném pořadí, ve kterém byla vyjmenována vyučujícím. Výsledky jsou potom společně kontrolovány a vítězi/vítězům ostatní společně pográtulují. Složitější variantou je zápis slovíček v opačném pořadí, tzn., že žáci si zapíší nejprve slovo, které vyučující řekl nakonec. Opět platí, že ve skupině by měli být žáci se SVP a žáci, kteří nemají edukační potíže.

U této hry měla potíže žákyně s lehkým mentálním postižením, která se prakticky vůbec nezapojila a nadaný žák, protože se jeho skupině nedařilo vyhrávat. Situace byla vyřešena tím, že anglická slova nadaný žák v další hodině jmenoval místo vyučující. U zmíněné žákyně bylo využito jejích výtvarných schopností a byla pověřena nakreslením některých slovíček na tabuli. Pro žáky tato skutečnost představovala malou nápovědu, což většina z nich ocenila kladně

### ***Psaní do dlaně***

Vhodná aktivita pro dvojice žáků. Jeden z dvojice má zavřené nebo zavázané oči, druhý mu píše do dlaně tiskacími písmeny cizojazyčné slovo. Pokud „nevidomý“ uhodne správně příslušné slovo,

žáci si vymění úlohy. Vzhledem k tomu, že většina žáků měla potíže uhodnout slova na základě vpisování písmen do dlaně, bylo přistoupeno k jiné variantě, a sice psaní na záda.

### ***What are you doing?***

Žáci sedí v kruhu. Jeden žák pantomimicky předvede nějakou činnost, například čtení. Spolužák, který sedí po pravé ruce se zeptá: „What are you doing?“ a první žák odpoví: “I am reading a book.“, postupně se vystřídají všechny děti. Čím podivnější a neobvyklejší slovesa žáci používají, tím více legrace si při této aktivitě užijí. Variantou může být zrková opora v podobě obrázků, na kterých je činnost napsaná na druhé straně kartičky v cizím jazyce, pokud žáci ještě nemají dostatečnou slovní zásobu. S velkou oblibou žáci provádějí sportovní aktivity (viz přílohy č. 7 a 8). Vhodné je zapsat si nová slovesa ke konci hodiny do slovníčku nebo jiného sešitu a další vyučovací jednotku se k nim vrátit, aby si žáci nová slova upevnili.

### ***Odezírání***

Jeden žák si stoupne před třídu nebo skupinu dětí a zřetelně, avšak bez použití hlasu, řekne jednoduchou anglickou větu například: „I am happy“. Ostatní se snaží pomocí odezírání zjistit, co jejich spolužák řekl. Komu se to nejdříve povede, může říkat další větu. Aktivita není vhodná pro všechny děti vzhledem k tomu, že odezírání ze rtů mluvčího není jednoduché, a ne každý to dokáže. Při této hře měly problémy děti s ADHD, pokud se nikomu ze skupiny nepovedlo rychle větu určit.

## **5.4 Učení v životních situacích**

Jak bylo uvedeno výše, škola, na které probíhal výzkum, intenzivně spolupracuje se školami v Sasku. Žáci mají možnost pravidelně komunikovat s německými dětmi při společných setkáních, a to cca 1 x týdně. Na konci 5. ročníku jsou pro žáky pravidelně pořádány tzv. praktické dny. Spočívají v tom, že skupina žáků s učitelkou německého jazyka navštíví německé město v Euroregionu Nisa. Zde mají děti za úkol zeptat se místních obyvatel na cestu k různým památkám, popřípadě zjistit, kde je nádraží, pošta, koupaliště a podobně. Při těchto výletech jsou nejčastěji frekventovány věty:

Entschuldigen Sie bitte ...

Wo ist hier bitte der/die/das ...?

Ich suche den/die/das ...

Wie weit ist es zum/zur ...?

Gehen wir richtig zum/zur ...?

Du musst zuerst geradeaus gehen und dann nach links/rechts ....

Der/die/das ... ist gleich um die Ecke.

Vielen Dank!

Gern geschehen. Nichts zu danken.

Velmi oblíbené jsou návštěvy restaurací. Německá kolegyně využívá svých kontaktů a zprostředkovává dětem pravidelně možnost jednoduchého obědu v restauraci v nedalekých lázních Oybin. Po domluvě s majitelkou a personálem restaurace jsou pro děti připravena dvě jednoduchá a cenově dostupná jídla. Vyučující připraví jednoduchý jídelní lístek v němčině, kde jsou tato jídla uvedena spolu se dvěma nápoji. Návštěvou restaurace jsou většinou ukončována společná česko-německá setkání. Děti společně s českými a německými učitelkami navštíví restauraci a vybírají si jídlo na základě německého jídelního lístku. Děti musí hovořit německy. V praxi si ověřují především věty: „Ich möchte ...“, „Haben Sie ...“?, „Kann ich ein /eine ... haben?“ Stejná akce je připravována i pro německé děti v Česku a děti si vybírají jídla a nápoje ze zjednodušeného českého jídelního lístku. Při takto zaměřených výletech jsou to často právě děti se SVP, které ztrácejí ostych a zeptají se cizince, na co je právě potřeba. Akce jsou velmi kladně přijímány nejenom samotnými žáky a pedagogy, ale i rodiči a širokou veřejností.

## **5.5 Total Physical Response**

Metoda byla vyzkoušena u žáků druhého ročníku při výuce německého jazyka. Prvním zvoleným tématem byla slovesa v 1. osobě čísla jednotného – ich male, ich turne, ich singe, ich bade, ich tanze, ich lache, ich weine, ich schreibe. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi jednoduchá slovesa, děti je bez větších potíží napodobily. Jediným problémem bylo přimět děti, aby vyčkaly a cizojazyčné pokyny nejprve pouze poslouchaly, ukázaly, a až později je opakovaly. Lze to připsat tomu, že metoda byla pro žáky nová, od prvního ročníku byli zvyklí slovní zásobu německého jazyka opakovat bezprostředně po učiteli. Spontánní opakování slovíček bylo možné pozorovat jak u dětí se SVP, tak i u žáků bez vzdělávacích obtíží. Při seznamování s novou slovní zásobou během dalších témat se situace zlepšovala, a to u všech žáků.

## 5.6 Týmové vyučování

Týmové vyučování se v rámci výzkumu uskutečňovalo ve třetí třídě, kde je větší množství žáků, které mají oslabení v oblasti poznávacích procesů. Jak je uvedeno výše, třída je v rámci výuky anglického jazyka rozdělena do dvou skupin s menším počtem žáků. Skupiny žáků se jednou za čtrnáct dní spojily a společně prováděly různé aktivity, které souvisely zpravidla s tím, co se během uplynulých dvou týdnů žáci naučili (slovní zásoba, základní konverzační otázky a odpovědi). Některá setkání se konala za účelem společných činností, které nelze provádět v menší skupině žáků, například nácvik anglické verze písničky „Bratře Kubo“, která byla pojata jako kánon.

Žáci se na společná setkávání těšili a přínosem byla i pro vyučující, které si buď během vyučovací lekce nebo po ní předávaly zkušenosti související s vyučováním žáků se SVP. Vyvrcholením těchto setkávání byla takzvaná „překvapení pro druhou skupinu“, kdy si žáci v malých skupinách nacvičili nějakou krátkou scénku, písničku nebo říkanku, kterou pak během týmového vyučování předvedli druhé skupině.

Týmového vyučování je na škole využíváno také během „setkávacích dní“, které se uskutečňují v rámci česko-německé spolupráce. Žáci během společného česko-německého vyučování společně zpívají, vyrábějí různé originální předměty vztahující se k tématu výuky, které trvá vždy cca 1 měsíc. Dalšími společnými aktivitami je rozšiřování cizojazyčné slovní zásoby během her, tělesné výchovy, dramatizace pohádek v českém a německém jazyce a společného vaření. Výlety v rámci Euroregionu Nisa jsou zaměřené nejenom na seznamování s jazykem sousední země, ale i na kulturu a zvyky obou zemí.

Při společných setkáních pracují žáci v česko-německých dvojicích nebo ve smíšených čtyř až pětičlenných skupinách. V učebně je cca 15 dětí, jeden český a jeden německý pedagog, popřípadě tlumočnick. Učebny, v nichž každá skupina dětí spolu s vyučujícími zpracovávají jedno téma při jiné činnosti, jsou zpravidla tři až čtyři. Pokud je téma zaměřeno například na zdravý životní styl, probíhá v jedné učebně výuka slovní zásoby zaměřená na zdravé a nezdravé potraviny, v tělocvičně děti společně cvičí a hrají různé pohybové hry, v další třídě nebo přímo v kuchyňce se připravuje jídlo, které odpovídá zdravému životnímu stylu.

Německou školu jednou týdně navštěvují učitelky a děti ze Sonderschule Zittau. Pokud návštěva připadá na setkávací den, jsou děti, které mají nějaký hendikep, začleněny do společných česko-německých aktivit, pokud jsou pro ně vhodné. Nejčastěji se jedná o žáky s Downovým syndromem,

kterým během práce pomáhají asistentky. Na závěr každého setkání probíhá závěrečný kruh, kde se sejdou všechny skupiny a probíhá zhodnocení jednotlivých aktivit i celého dopoledne.

Pedagogové obou škol se schází jednou za měsíc a připravují během týmového odpoledne téma na další měsíc a činnosti, které se v rámci tématu uskuteční. Na závěr školního roku se společná výuka uskutečňuje v ubytovacích zařízeních v Jizerských nebo Lužických horách, v Krkonoších nebo v Českém ráji.

## **6 Interpretace dat získaných pozorováním jednotlivců**

V rámci výzkumu bylo uskutečněno i individuální pozorování zaměřené na jedince s výraznějšími potížemi v oblasti výuky cizích jazyků, které vyplývají buď z oslabení v oblasti kognitivních procesů nebo z jejich rodinného a sociálního prostředí. Cílem bylo pozorovat, jak si žáci vedou při cizojazyčné výuce, a to jak při klasické frontální výuce, tak i při využití alternativních způsobů výuky. Sledována byla interakce pozorovaných dětí s ostatními žáky ve skupině, popřípadě při kterých činnostech jsou žáci spokojeni a v důsledku jakých aktivit a podpůrných opatření u nich dochází ke zlepšení výsledků v oblasti výuky cizích jazyků. Pozorování prováděla autorka diplomové práce přímo v hodinách cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že primárním prostředím, kterým je dítě ovlivňováno je rodina, je u jednotlivých pozorovaných žáků uvedena i krátká rodinná anamnéza.

### **Desetiletý vietnamský chlapec**

Chlapec vyrůstá se svými dvěma staršími sestrami ve vietnamské rodině. Sestry se ve škole výborně adaptovaly a jejich školní výsledky byly vždy výborné. Starší ze sester studuje v Praze na vysoké škole, mladší zvládá studium dvou středních škol – gymnázia v České republice a střední školy zaměřené na cestovní ruch v Německu. Tuto školu si vybrala vzhledem ke svému nadání na cizí jazyky. To poněkud ztížilo chlapcovu situaci, rodiče na něj od počátku školní docházky kladli velmi vysoké nároky. V oblasti výuky německého jazyka, který je na škole vyučován od 1. ročníku, byly jeho výsledky zpočátku výborné, potíže začaly až ve 3. ročníku, kdy se vedle německého jazyka začal učit i anglicky v rámci povinné výuky cizího jazyka. Chlapec začal mít potíže jak s německým, tak i s anglickým jazykem. Z konzultace vyučujících cizích jazyků a třídní učitelky vyplynulo, že chlapec má problémy s českým jazykem již od 1. ročníku. Lze se tedy domnívat, že bezproblémové výsledky v hodinách německého jazyka je možné připsat tomu, že výuka v 1. a ve 2. třídě probíhá bez psaní, čtení je věnováno jen minimum času a není předmětem hodnocení.

Vzhledem k tomu, že se hoch přestal na hodiny cizích jazyků těšit a v obou předmětech se zhoršily jeho výsledky, bylo nutné situaci řešit. Po domluvě s třídní učitelkou a speciální pedagožkou bylo v rámci plánu pedagogické podpory (dále PLPP) přikročeno k následujícím opatřením:

- respektovat vietnamskou národnost žáka, například jiné zvyky a obyčeje vyplývající z rozdílné kultury, s některými odlišnostmi seznámit ostatní spolužáky (například jiné vnímání barev),

- tolerovat specifické chyby a jeho pomalé pracovní i životní tempo nejen v českém, ale i německém a anglickém jazyce, kontrolovat porozumění zadaným úkolům,
- komunikovat s rodinou prostřednictvím nejstarší sestry, vzhledem k tomu, že rodiče česky téměř nemluví, dále rodičům vysvětlit, že pro zdárný rozvoj chlapce je vhodnější, pokud nebude porovnáván se svými sestrami,
- upřednostnit ústní zkoušení před písemným, a to obzvláště v hodinách cizích jazyků vzhledem k tomu, že při překladu z cizího jazyka hoch někdy selhával kvůli tomu, že se mu příslušné slovíčko nevybavilo v českém jazyce, situaci je možno řešit i tím, že chlapec má možnost daný pojem nakreslit,
- chválit za všechno, co hoch udělal nebo řekl správně a ocenit jeho velkou snahu.

Chlapci také velmi pomohlo, že ostatní spolužáci, kteří byli někdy netrpěliví a netolerantní vůči jeho projevu, byli seznámeni s chlapcovou nelehkou situací – chlapec doma hovoří vietnamsky, ve škole se pak vlastně setkává se třemi cizími jazyky.

Žák má od prosince 2017 PLPP a jeho výsledky a celkový postoj k cizím jazykům se velmi zlepšil, chlapec je aktivní, zadané úkoly plní, velmi se zlepšila i jeho domácí příprava.

### **Jedenáctiletý chlapec s vývojovou dysfázií**

Chlapec vyrůstá v úplné rodině, nejstarší bratr, který se již osamostatnil a s rodinou nebydlí, má dyslexii, sestra je bez vzdělávacích potíží a navštěvuje 9. ročník základní školy.

Hoch, kterému byla diagnostikována vývojová dysfázie se sekundární symptomatikou SPU, navštěvuje v současné době 5. ročník běžné základní školy. Z vyšetření ve speciálně pedagogickém centru vyplynulo, že hoch má v rámci své poruchy v řečové oblasti potíže s chudší pojmovou všípivostí, s výbavností pojmů, v nepřesnosti ve vnímání a následném užití významu, s menší verbální pohotovostí, která zapříčiňuje potíže se souvislým vyjadřováním. Chlapec má potíže s porozuměním jednotlivým úkolům, oslabenou verbálně akustickou paměť a fonematický sluch. Při poslední návštěvě SPC byla jeho řeč klasifikována jako srozumitelná s dobrou výslovností, avšak výraznou artikulační neobratností. Písemný projev je charakterizován vysokou chybovostí s převahou specifických chyb. Práce s textem se vyznačuje velmi pomalým tempem, hochovo celkové tempo je kolísavé při rychlém nástupu únavy. Chlapcova vada byla kvalifikována jako středně těžká vada řeči a hoch má nárok na individuální podporu při osvojování učiva zejména

v českém a cizím jazyce v týdenní hodinové dotaci 45 minut, dále na kompenzační pomůcky a speciální učebnice.

V rámci výuky cizího jazyka jsou doporučení pro výuku následující:

- upřednostňovat praktické použití jazyka (využívat běžné fráze potřebné k základnímu dorozumění),
- zaměřit se na ústní ovládnutí slovní zásoby před písemným projevem, omezit hlasité čtení delších textů, tolerovat specifické chyby v písemném projevu a tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně,
- osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému a přehledů slovíček,
- zkoušení slovní zásoby by mělo probíhat častěji v krátkých úsecích,
- do hodnocení zařadit i jiné znalosti než jazykové, například reálie, písemné práce hodnotit jen v případě, že se podaří.

Pedagogická intervence probíhá dvakrát týdně po 20 minutách. Jedna jednotka je zpravidla věnována českému jazyku, druhá anglickému. V rámci uvedených doporučení je speciálně pedagogická péče v cizím jazyce zaměřena na průběžné opakování základního učiva z předchozích ročníků s důrazem na základní konverzační okruhy využitelné v běžných situacích, se kterými je možné se setkat při návštěvě cizí země (představování, nákupy, lékař, restaurace, orientace ve městě atd.). Využívány jsou materiály, které jsou k dispozici na trhu – Logico piccolo, jednoduché pracovní listy, kartičky se slovíčky a cvičení, která přihlížejí k individuálním potřebám žáka. Během pedagogické intervence v rámci anglického jazyka se ukázalo, že žák téměř bez chyby zvládal na konci setkání mluvnický jev nebo slovní zásobu, která s ním byla procvičována, avšak při další lekci téměř vše zapomněl. Situace se vyřešila zařazením témat procvičovaných během pedagogické intervence do běžných hodin anglického jazyka, kde si chlapec měl možnost vše zopakovat. Pokud probíhalo setkání a běžná hodina angličtiny v jeden den, hoch byl během vyučovací hodiny aktivní a velmi dobře reagoval. K ještě lepším výsledkům přispěla podpora matky, která s ním na základě pracovních listů probíraná témata opakuje.

### **Desetiletá dívka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou**

Dívka, která nyní navštěvuje 4. ročník základní školy, vyrůstá s matkou a dvěma staršími nevlastními bratry. Mladší z bratrů vykazoval ve škole spíše podprůměrné výsledky, starší neměl



během docházky na základní školu žádné edukační potíže.

Dívka nastoupila do první třídy po odkladu povinné školní docházky v sedmi letech z důvodu nezralosti a oslabené schopnosti koncentrace pozornosti. Z vyšetření v PPP, kterou dívka s matkou navštívila ve 2. třídě, vyplynulo podezření na poruchu pozornosti s hyperaktivitou, a byla jí doporučena návštěva dětského neurologa, který diagnózu potvrdil.

Dívka má všechny příznaky, které jsou pro toto onemocnění typické – narušenou schopnost soustředění, motorický neklid a především impulzivitu, která se projevuje velkou netrpělivostí počkat, až na ni přijde řada, neustálým vykřikováním a skákáním do řeči nejen vyučujícím, ale i ostatním spolužákům, kteří jsou právě vyvoláni. Vzhledem k tomu, že se u dívky příznaky onemocnění začaly zhoršovat, bylo nutné přikročit k některým opatřením, které by zmíněné příznaky alespoň zmírnily. Třída, kterou dívka navštěvuje, je velmi početná (29 žáků), tudíž je situace náročná pro všechny zúčastněné. Snazší způsob práce s dívkou je možný během cizojazyčného vyučování, kde je možné žáky dělit do 2 skupin. Ve skupině, kde se dívka v rámci výuky anglického jazyka vzdělává, je 14 žáků. Při tomto počtu je možné, věnovat se dívce individuálně, častěji ji vyvolávat a motivovat pochvalou, kdykoliv je to jen trochu možné. Dívka je velmi spokojená především během následujících aktivit a činností:

- pantomima (dívka se neustále hlásí, a to nejenom v případě, kdy má sama nějakou činnost předvádět, ale i v situacích, kdy hádá, co napodobují její spolužáci),
- „rychlá tužka“ (dívka při této hře téměř vždy vyhrává a může zažít úspěch častěji než při jiných hodinách)
- při hře „na fotografa“ vyškrtává slova, která její spolužáci uhodli,
- pexeso (dívka díky své dobré paměti často vyhrává),
- cizojazyčné scénky, obzvláště s pohybem,
- práce s obrázkovými kartičkami ve dvojicích,
- při česko-německých setkáních ztrácí ostych a komunikuje s německými dětmi i pedagogy, a to buď verbálně, pokud to její jazykové znalosti dovolují, nebo neverbálně a téměř vždy si nějakým způsobem poradí,
- ráda pracuje s učebnicí nebo s pracovním sešitem, a to obzvláště v případě, kdy některá cvičení umožňují kreslení a vybarvování.

Z výše uvedeného vyplývá, že dívka musí mít neustále nějaké zaměstnání, pokud je u ní přesto pozorován neklid nebo nevhodné projevy, je vhodné umožnit jí, aby se prošla, aby například přinesla křídly ze sborovny, rozdala papíry nebo pomůcky potřebné na výuku, zalila květiny apod. Dívka má také individuálně s vyučujícími domluveno znamení, které by mělo v případě potřeby eliminovat nevhodné projevy během vyučování, a to dotyk na rameni. Pro dívku není vhodný delší výklad nové látky během frontální výuky nebo tzv. „Živé pexeso“, kdy musí delší dobu pobývat na stejném místě.

## 6.1 Výsledky pozorování

Ačkoli se pozorování uskutečnilo během relativně krátkého časového období a zdaleka nebyl prostor pro vyzkoušení více alternativních a inovativních způsobů výuky cizích jazyků, přesto přineslo zajímavé výsledky. Ukázalo se, že nejoblíbenější způsob cizojazyčné výuky na 1. stupni představují herní aktivity, divadlo a scénky, a to jak u žáků se SVP, tak i u dětí bez vzdělávacích obtíží. Během těchto činností si žáci opakují nejen slovíčka a fráze, se kterými se již seznámili, ale jsou vhodné i na zprostředkování nových cizojazyčných termínů. Výuka nové slovní zásoby pomocí kartiček s obrázky je rovněž kladně vnímána oběma skupinami dětí.

Během pozorování se rovněž ukázalo, že žáci se SVP upřednostňují skupinovou práci a aktivity, které mohou uskutečňovat ve dvojicích. Výjimečně se našel žák, který chtěl pracovat samostatně. Mezi aktivity, které si žáci oblíbili, patří různé soutěže. Nejoblíbenější je „angličtinářský“ nebo „němčinářský“ král nebo hra „na životy“. Hra na krále spočívá v tom, že žákům (vždy ve dvojici) vyučující řekne slovo, které mají přeložit. Žák, kterému se to podaří rychleji, zůstává stát a druhý z dvojice si sedá. Aktivita pokračuje tak dlouho, dokud hra nemá svého vítěze – žáka, který zůstal stát jako poslední a stává se králem. Hra na životy je založená na podobném principu, avšak s tím rozdílem, že každý žák hraje sám za sebe. Hodí se více na překlad vět a jednoduchých frází, kdy by bylo složité rozhodnout, kdo z dvojice byl rychlejší a čí odpověď je správná. U těchto soutěžních aktivit je vhodné nechat žákům před soutěží prostor na zopakování slovíček (cca 5–10 minut). Žáci si slovní zásobu k určitému tématu opakují ve dvojicích. Pokud je to možné, jsou spolu děti, které si mohou navzájem pomáhat, např. žák s dyslexií, který je rád, když mu jeho spolužák cizojazyčná slova přečte. U této hry se daří vyhrávat dětem z obou pozorovaných skupin, vyjma děvčete s lehkým mentálním postižením.

## 7 Diskuze

Lze konstatovat, že výuka cizích jazyků je žáky 1. stupně školy, na které se prováděl výzkum, hodnocena pozitivně, a to jak jazyka anglického, tak i jazyka německého. Oblíbenost anglického jazyka se víceméně očekává vzhledem k tomu, že je to jazyk moderních digitálních technologií. Popularita německého jazyka je v naší společnosti nižší, což může být způsobeno předsudky, které vzhledem k historickým událostem stále ještě přervávají na obou stranách hranice.

Kladný vztah žáků k německému jazyku si lze vysvětlit česko-německou spoluprací, které se zúčastňují děti od 1. ročníku, tedy v době, kdy ještě nepodléhají vžitým stereotypům, které jsou obvyklé u starší generace. K oblíbenosti německého jazyka pravděpodobně přispívá i fakt, že se jej děti začínají učit ve věku šesti let hravou formou. V neposlední řadě k tomu může napomáhat i skutečnost, že si učitelé obou cizích jazyků uvědomují, že se žáci učí dva cizí jazyky již v mladším školním věku a tento fakt při cizojazyčných hodinách zohledňují (důraz na mluvení a praktické užití jazyka, minimum psaní a mluvnice, zábavná a názorná výuka). Ačkoli přijetí na šestileté Gymnázium F. X. Šaldy v Liberci, kam každoročně někteří žáci odcházejí, nevyžaduje předchozí znalost německého jazyka, je studenty s povděkem kvitováno, že již základní orientaci v němčině disponují. V důsledku těchto skutečností nedochází k velkým rozdílům ve vztahu k cizím jazykům mezi dětmi se SVP a dětmi bez deficitů v oblasti kognitivních funkcí.

Metody a formy práce při výuce cizích jazyků mají u obou skupin žáků podobný stupeň oblíbenosti, větší rozdíl vykazuje počet žáků, ve kterém chtějí děti pracovat. Žáci se SVP upřednostňují práci ve skupině a ve dvojicích před samostatnou prací. Tento fakt lze přičíst tomu, že ve dvojici nebo ve skupině žák, který v některých situacích vyžaduje pedagogickou podporu, není na svůj problém sám (např. u aktivity spojené s psaním v cizím jazyce) a zhostí se ho v této oblasti jistější spolužák. Tímto byl potvrzen první předpoklad: **„Žáci se SVP preferují práci ve vícečlenných skupinách před samostatnou prací“.**

Po herních aktivitách je u obou skupin žáků velmi oblíbené cizojazyčné divadlo a scénky zaměřené na praktické využití jazyka. Lze si to vysvětlit tím, že jednotlivým žákům může být přidělena role, která odpovídá jejich znalostem a schopnostem. Nadaní žáci se mohou naučit delší úlohu nebo několik rolí a mohou případně alternovat své chybějící spolužáky. Žáci, jejichž kognitivní předpoklady jsou snižené (např. žáci s lehkým mentálním postižením) se naučí jen krátké věty. Druhý

předpoklad: „*Zapojení her a dramatizace při výuce cizích jazyků stírá rozdíly mezi dětmi se SVP a žáky, kteří nemají snížené schopnosti v oblasti poznávacích procesů*“, se tímto rovněž potvrdil.

Překvapující je zjištění, že u žáků není rozdíl v oblíbenosti klasických cizojazyčných učebnic a používání alternativních výukových materiálů (jednoduchých pracovních listů, obrázkových přehledů slovíček). Zřejmě to souvisí s kvalitou a uspořádáním učebnice. Žáci používají přehlednou jednoduchou učebnici bez komiksů. Ačkoli je český překlad pokynů u cizojazyčných učebnic některými pedagogy zatracován, pro děti se SVP je tento druh učebnic vhodnější (viz kapitola 1.2.5). Vzhledem k těmto okolnostem se třetí předpoklad: „*Žáci se SVP upřednostňují zjednodušené výukové materiály před klasickými učebnicemi a pracovními sešity*“, nepotvrdil.

Díky česko-německým setkáváním je žákům umožňován pravidelný kontakt s dětmi a učitelkami hovořícími jiným jazykem a využít tak školních znalosti v praxi. Ukázalo se, že jsou to především žáci se SPU, kteří ztrácí ostych a nebojí se s cizinci komunikovat v jednoduchých běžných situacích, a to nejenom během setkávacích dní, ale například na dovolené v cizině. Někteří žáci se občas pochlubí tím, že je oslovil německý turista, který se zeptal na cestu a oni mu dokázali odpovědět.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina žáků má doma někoho, kdo jim může pomoci s přípravou na hodiny cizích jazyků. Rodiče dětí na 1. stupni již zpravidla patří do generace, která měla možnost učit se německý nebo anglický jazyk, a to často na téže škole, na které byl prováděn výzkum. Tento fakt většině žáků ulehčí situaci, někteří rodiče však mají přehnané nároky vzhledem k tomu, že se sami nedokázali cizí jazyk naučit na uspokojivé úrovni. Je proto potřeba rodičům během třídních schůzek a konzultačních hodin připomínat, že na 1. stupni jde v cizojazyčné výuce především o to, aby si děti utvořily pozitivní vztah k cizím jazykům a získaly správnou vnitřní motivaci se jazyky učit. Tento úkol není jednoduchý, i když z výzkumu je zřejmé, že většina žáků na 1. stupni má k anglickému i německému jazyku pozitivní vztah.

Čtvrtý předpoklad: „*Žáci se SVP by uvítali, kdyby hodiny cizích jazyků probíhaly bez psaní a čtení*“, byl výzkumem vyvrácen. Zjištění, že většina žáků nemá nechuť ke čtení a psaní v cizím jazyce, bylo velmi překvapující. Pravděpodobně to lze přičíst skutečnosti, že psaní je věnováno minimum času, a pokud žáci píšou slovní zásobu nebo věty, děje se tak při herních aktivitách a psaní není předmětem hodnocení. Pokud v cizojazyčné výuce žáci čtou, dostávají texty, které jsou psané větším písmem, a to jak na pracovních listech, tak i v učebnici, kterou mají k dispozici.

## 8 Vhodné materiály pro žáky se SPU

V dnešní době je již dostatek vhodných výukových materiálů, které je možné během cizojazyčné výuky využít. Níže uvedené publikace a materiály byly během empirického výzkumu použity a vyhovovaly jak žákům se SVP, tak dětem bez vzdělávacích obtíží.

### 8.1 Materiály dostupné na trhu s pomůckami pro žáky se SPU

V rámci semináře „Výuka cizích jazyků u dětí se SPU“, který se konal v Dyscentru v Praze, se podařilo získat materiály vhodné jak pro dyslektiky, tak i pro děti s dysgrafií či dysortografií. Autorkou je Olga Zelinková, která má velké zkušenosti s dětmi se SPU nejen v rámci českého jazyka, ale i v oblasti cizích jazyků. Překvapením byl nízký počet účastníků na semináři, který se nakonec konal pouze v Praze, v ostatních městech (Olomouc, Brno) byl pro malý zájem zrušen. V praxi byl vyzkoušen soubor pracovních listů se slovní zásobou zaměřenou na lidské tělo „*My Body*“. Na dvaceti pracovních listech je procvičováno cca osmnáct slovíček pomocí různých aktivit (spojování napsaných výrazů s částmi těla, prepisování slov k příslušným částem těla, vybírání správného označení ze dvou možností, doplňování neurčitého členu a/an, vyluštění dvou křížovek, kde si děti uvědomí hláskovou stavbu slov, tvoření vět, spojení výrazů s přivlastňovacím zájmenem „my“ – můj, spojení částí těla s přídavnými jmény big, small, úlohy na pravolevou orientaci atd.).<sup>1</sup> Pracovní listy „My Body“ byly použity ve třetích a čtvrtých ročnících a vyhovovaly jak dětem se SPU, tak i žákům, kteří nemají snížené schopnosti v oblasti poznávacích procesů. Jejich přínos tkívá alespoň v tom, že se jimi nechaly inspirovat učitelky cizích jazyků a začaly vytvářet podobné materiály. V současné době lze sadu pracovních listů koupit pouze v Dyscentru v Praze.

#### *Logico piccolo*

Logico piccolo představuje ucelený učební systém vhodný pro vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách a pro 1. stupeň základních a speciálních škol. Na základních školách lze s materiály pracovat v hodinách českého jazyka, matematiky, prvouky. Pro anglický jazyk byla zatím vytvořena témata „Moje rodina“, „Ve škole“, „Moje město“ a „To jsem já“.

<sup>1</sup> Autorka měla v úmyslu vytvořit podobné soubory pracovních listů ještě s dalšími okruhy slovní zásoby, jakými jsou například školní potřeby, zvířata, nábytek, příroda, město a vesnice, jídlo a pití, záměr však ke škodě žáků a učitelů anglického jazyka pro malý zájem o materiály na trhu nezrealizovala.

Každé téma tvoří publikace, která obsahuje písničky, říkanky, hry a pracovní listy ke kopírování vztahující se k danému tématu, dále soubor se 16 kartami s příslušnou slovní zásobou. Karty obsahují zpravidla 10 úkolů, které jsou označené barevnými puntíky. Jednotlivé puntíky mají stejné barvy jako pohyblivé knoflíky v rámečku. Při cizojazyčných cvičeních se karta zasune do rámečku a žák barevné knoflíky posouvá ke správné odpovědi. Po provedení všech úkolů se karta otočí a pokud barvy na kartě souhlasí s barvami v rámečku, jsou úkoly vyřešeny správně. Materiály v anglickém jazyce jsou určeny pro žáky třetích a čtvrtých ročníků a žáci si mohou při jednotlivých úkolech procvičovat slovní zásobu například doplňováním vět podstatnými jmény, slovesy, číslovkami, přiřazováním obrázků k větám nebo odpovídat na testy s hádankou. Slovní zásoba je prezentována v jednoduchých oznamovacích a tázacích větách. Přidanou hodnotou pomůcky je procvičování jemné motoriky posunováním barevných knoflíků. Aktivita je vhodná a zajímavá nejen pro děti se SVP, ale i pro žáky intaktní. Optimální je, pokud má každý žák k dispozici jeden rámeček, lze však i dobře pracovat ve dvojicích. Nevýhodou je celkem vysoká pořizovací cena. Škola zatím nemá k dispozici dostatečné množství rámečků, proto byly aktivity, které lze provádět s materiály Logico piccolo využity v hodinách anglického jazyka během skupinové práce a práce ve dvojicích. Jedna skupina nebo dvojice dětí pracovala s těmito učebními systémy a ostatní žáci mezitím vykonávali jiné činnosti, pak se děti vyměnily. Práce s rámečky a pracovními listy má rovněž vhodné uplatnění v rámci pedagogické intervence u jedenáctiletého chlapce s vývojovou dysfázií.

### **Další vhodné publikace**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy podpořilo v rámci programu „Speciální učebnice, speciální učební texty a materiály pro žáky se SVP“ dva díly publikací **„Pracovní sešit v bezbariérové formě pro žáky se SPU“**. Autorka Dagmar Rýdlová a kol., (2015) vysvětluje jednoduchou formou určenou dětem se SPU mluvnická pravidla anglického jazyka. Na listu o formátu A4 je prezentován jeden gramatický jev, který je demonstrován obrázkem a frekventován vzorovými větami, které jsou přeloženy do českého jazyka. Součástí pracovního sešitu jsou různé skládačky, hry a vystřihovánky a tipy na různé zajímavé hry. Učebnice existuje i v elektronické podobě.

Zdeňka Kastlová vytvořila pro žáky se SPU soubor jednoduchých pracovních listů **„Nebojte se angličtiny“**. Jedná se o doplňkový materiál, který lze využít nejen na prvním a druhém stupni běžných základních škol, ale i na speciálních školách. Jednotlivé pracovní listy na sebe navenávají,

a tak může vyučující vybírat aktivity podle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Materiály jsou vhodné na využití během pedagogické intervence u dětí s dyslexií, dysgrafií a dysortografií vzhledem k tomu, že pracovní listy jsou zaměřené nejen na opakování a upevňování slovní zásoby, ale i na psaní písmen, slov a vět, dále na zrakové rozlišování, na pravolevou orientaci atd.

Pro žáky druhých a třetích ročníků je určena učebnice z nakladatelství RAABE autorky Ivany Hallové a kol. *„Hry v českém a cizím jazyce“*. Obsahuje jednoduché pracovní listy na procvičení barev a nejzákladnější slovní zásoby, dále několik tipů na jednoduché hry využitelné v hodinách německého jazyka a anglického jazyka u žáků se SPU.

## **8.2 Materiály vytvořené v rámci výzkumu diplomové práce**

Pro účely výzkumu diplomové práce byly vytvořeny zjednodušené pracovní listy s obrázky zaměřující se na základní konverzační otázky: „What is your name?“, „What’s this?“, „How are you?“, „How old are you?“, „Have you got any brothers or sisters?“, „Have you got a pet?“, „Where are you from?“, „What are you doing?“, „What do you like?“ (viz přílohy č. 9 a 10). Na pracovním listě je vždy frekventována jedna otázka a odpovědi na ni a v dolní části je buď upozornění na důležitý gramatický jev nebo připomenutí potřebné fráze, kterou se děti naučily.

Pracovní listy byly použity ve třetích ročnících u žáků se SPU, kdy jedna skupina dětí pracovala s klasickou učebnicí, kde se zmíněné otázky sice vyskytovaly, ale nebyly dostatečně frekventovány a chyběla možnost práce s jednotlivými obrázky (vybarvování, vystřihování). Druhá skupina pracovala s přehledy slovíček a výše zmíněnými pracovními listy. Na závěr pozorování byly porovnány výsledky obou skupin krátkým testem, při kterém žáci přiřazovali k otázkám správné odpovědi. Žáci, kteří pracovali s netradičními pomůckami, neměli prokazatelně lepší výsledky, než skupina dětí, která při výuce využívala učebnice.

## Závěr

Výuka cizích jazyků představuje náročnou disciplínu jak pro žáky samotné, tak i pro jejich učitele. Málokterý předmět však skýtá tolik prostoru pro kreativní aktivity, jako oblast cizojazyčného vyučování. Tohoto faktu mohou učitelé cizích jazyků na 1. stupni využít a nebát se kromě klasických metod využívat i alternativní a inovativní prvky, které výuku obohatí a dětem poskytnou prostor pro jejich přirozenou kreativitu.

Pestré výukové metody umožňují nejenom všestranný rozvoj žáků, ale stávají se vhodným nástrojem motivace, působí proti nekázni, dávají zažít úspěch všem žákům, tzn. nejen žákům, kteří jsou bez edukačních obtíží, ale i dětem, k jejichž výchově a vzdělávání je potřeba pedagogické podpory.

V současné době se některé školy potýkají s nedostatkem učitelů cizích jazyků. Situace je často řešena tím, že se žáci v rámci cizojazyčného vyučování nedělí do menších celků a v jedné skupině pak pracuje až 24 dětí, jak to prozatím umožňuje zákon. Tento fakt zcela jistě nepřispívá ke kvalitě výuky a neumožňuje ve větším rozsahu ani využití alternativních způsobů vyučování. Při tomto počtu dětí nelze uplatňovat ani individuální přístup k jednotlivým dětem, a to obzvláště k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyvstává otázka, jestli asistent pedagoga, který neovládá cizí jazyky, je tím pravým pomocníkem během cizojazyčného vyučování.

Je k zamyšlení, jak nízké procento absolventů pedagogických fakult, které se vzdělává v oblasti cizích jazyků, skutečně nastoupí dráhu učitele. Ke zlepšení této situace rozhodně nepřispívají časté výměny ministrů a ministryň školství, kteří navíc v této náročné a zodpovědné oblasti nemají prakticky žádnou zkušenost a jsou naprosto odtrženi od běžné školské praxe.

Lze pochopit i pohnutky dnešních mladých lidí, kteří za stávajících předpokladů (neodpovídající platové podmínky, zhoršující se kázeň dětí a rodiče, kteří se domnívají, že si k mladým začínajícím učitelům mohou dovolit prakticky všechno) nemají o práci ve školství zájem.

Ačkoli rozhodně nelze podceňovat vysokoškolské vzdělání, v oblasti výuky cizích jazyků by bylo vhodné, kdyby byly zákonem umožněny výjimky a cizí jazyk mohli vyučovat i lidé, kteří sice nemají vysokoškolské vzdělání, avšak disponují dobrými znalostmi toho kterého cizího jazyka,



kladným vztahem k dětem a nechybí jim ani pedagogický optimismus. Jedná se často o jedince staršího středního věku, kteří by sice rádi vyučovali cizí jazyk, nemají však dostatek sil a podmínek k tomu, aby jedno desetiletí před předpokládaným nástupem do starobního důchodu, absolvovali vysokoškolské studium.

Vhodným opatřením, které zatím v praxi není často využíváno, je výjimka vycházející z pokynů ministerstva školství. Umožňuje osvobození žáků se vzdělávacími obtížemi z druhého cizího jazyka. Tento krok je žádoucí obzvláště u tak podobných jazyků, jakými jsou němčina a angličtina a zákonitě se žákům pletou. Nakonec po absolvování základní školy neovládají ani jeden z těchto jazyků na běžné komunikační úrovni, ačkoli se s oběma jazyky několik let trápili.

Velmi důležitá v péči o žáky s SVP je spolupráce rodičů a pedagogů, popřípadě pracovníků školských poradenských zařízení. Praxe však ukazuje, že tato oblast ještě vykazuje rezervy, které mohou být způsobené neochotou některých pedagogických pracovníků, ostychem rodičů a přetížeností pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center.

Přínosem pro žáky se vzdělávacími obtížemi a pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na jejich výchově a vzdělávání, by nepochybně byla pravidelná školení a semináře, které jsou na problematiku žáků se SVP zaměřené. Na těchto setkáních by neměly chybět praktické ukázky, rady a návody pro práci s dětmi se znevýhodněním, a to nejen v oblasti cizojazyčné výuky.

Lze jen doufat, že se situace postupně zlepší, a to nejen v cizojazyčné výuce, ale i v ostatních oblastech výchovy a vzdělávání. Snad bude časem možné vytvořit lepší podmínky nejen pro žáky, kteří nemají žádné deficity v oblasti kognitivních funkcí, ale i pro děti, jejichž edukační podmínky jsou ztížené, které si ale přesto zaslouží, aby k nim bylo přistupováno s respektem a láskou.

# Návrhy a doporučení

## Doporučení pro rodiče

Primárním prostředím, které dítě ovlivňuje je rodina, proto pro zdárný rozvoj dítěte je důležité její zapojení v co nejvyšší možné míře. Pokud je v možnostech rodičů pomoci svému dítěti s výukou cizích jazyků, mělo by domácí opakování probíhat následovně:

- zajímavou formou, aby se na ně dítě těšilo (kartičky, obrázky, hry, popřípadě cizojazyčná cvičení za použití moderních technologií),
- krátce, ale pravidelně (cca 10–20 minut denně),
- pokud je to možné, umožnit dítěti kontakt s rodilým mluvčím, nebo osobou, která cizí jazyk ovládá,
- zajistit žákovi vhodné doučování nebo soukromé lekce cizího jazyka, obzvláště v případě, že rodiče sami cizí jazyk neovládají,
- vyvarovat se napomínání a nevhodných poznámek souvisejících s dobou, jakou se dítě konkrétní cizí jazyk učí,
- nemít nepřiměřená očekávání, ale naopak chválit za každý, byť sebemenší úspěch a pokrok,
- pokud rodina žije v příhraniční oblasti, lze motivovat dítě vhodnými výlety do sousední země (např. návštěva ZOO, zábavního parku, bazénu nebo jiného sportovního či kulturního zařízení, prohlídka turistické zajímavosti apod.), zde mu umožnit použít cizojazyčná slovíčka nebo fráze v praxi (např. dítě si koupí sladkost, vstupenku, zkusí se zeptat na cestu),
- umožnit dítěti pracovat s výukovými soubory pro děti s dyslexií, jakými jsou například programy „Jazyky bez bariér“ nebo „Kaminet“.

## **Návrhy pro školu**

### **Dětem se SVP při výuce cizích jazyků prospěje:**

#### **Multisenzoriální výuka**

Multisenzoriální výuka se osvědčuje téměř ve všech předmětech, a nelze ji opomíjet ani v náročné oblasti výuky, jakou představuje cizojazyčné vyučování. Při seznamování žáků s novou slovní zásobou je vhodné využívat názorné pomůcky, jakými mohou být nejenom obrázky, ale i pracovní listy a přehledy slovíček s obrázky.

Pokud je žákům demonstrován nový mluvnický jev, opět se je nutné zapojit co nejvíce smyslů (vidět napsané na tabuli, slyšet, napsat si, nakreslit si, doplnit pohybem). U žáků se SPU však není vždy vhodné, aby si novou látku psali do sešitu, ale spíše na volný papír, vzhledem k možným chybám, kterých se při opisování mohou dopustit. Vyučující by měl pro mít připravený přehled probrané mluvnice, kterou si následně žák vlepi do sešitu.

#### **Informovanost o žákovi a jeho znevýhodnění**

Jak vyučující, tak i spolužáci by měli být informováni o tom, s jakým znevýhodněním se konkrétní žák musí potýkat. Učitelé tyto informace zjistí od speciálního pedagoga nebo výchovného poradce působícího na škole. Žáci by s tímto faktem měli být seznámeni citlivou formou od fundované osoby, kterou může být dobře informovaný třídní učitel, dále opět speciální pedagog, popřípadě psycholog, pokud na škole působí.

#### **Vzdělávání v menší skupině žáků a individuální přístup, výuka zábavnou formou**

Právě výuka v menší skupině žáků umožňuje k jednotlivým dětem přistupovat individuálně a zařadit do výuky aktivity, které nelze provádět ve velkém počtu žáků, jakými jsou například výše uvedené inovativní metody výuky. Výuka by měla probíhat zábavnou nenásilnou metodou, žáci na 1. stupni by měli především získat pozitivní motivaci kladný vztah k cizímu jazyku.

## **Tolerantní hodnocení**

Hodnocení žáků se SVP by mělo být přizpůsobeno konkrétnímu oslabení žáků. Přínosná jsou následující opatření:

- nehodnotit specifické chyby v písemném projevu, písemné práce psát ve zkrácené formě, zařadit spojování, doplňování,
- upřednostňovat ústní zkoušení, zaměřit se na praktické využití jazyka,
- hodnotit průběžně aktivitu a snahu v jednotlivých hodinách (např. pokud se žákovi konkrétní hodina povede, hlásí se a správně odpovídá, lze to ocenit nejenom pochvalou, ale i dobrou známkou), pozitivně ohodnotit i jednotlivé povedené aktivity během skupinové práce a práce ve dvojicích,
- do hodnocení zahrnovat i jiné znalosti než jazykové (například při výrobě obrázkového slovníčku ocenit i kresbu, pokud je povedená),

## **Další prospěšná a důležitá opatření pro děti se SPV:**

- zajistit žákům pedagogickou intervenci, popřípadě možnost uvolnění z výuky druhého cizího jazyka (například u žáků s vývojovou dysfázií, lehkým mentálním postižením, těžší formou dyslexie),
- spolupráce pedagogů s rodiči, popřípadě školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC),
- pochvala, pokud je to jen trochu možné, a to i pochvala nadaných žáků, na kterou se často zapomíná,
- neupozorňovat na chyby, vyplývající ze žákova znevýhodnění, spíše vyzdvihovat jeho přednosti,
- při výuce přihlížet ke specifickým potřebám jednotlivých žáků (například nepoužívat psací písmo u žáků s dyslexií).

## Použité zdroje

BARTL, A., BARTL, C., 2017. *Vokabelspiele für den Englischunterricht*. 6. vyd. Augsburg: Auer Verlag. ISBN 978-3-403-03607-4.

BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.

BETÁKOVÁ, L., aj., 2017. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-486-7.

CROWN, D., 2012. *Angličtina na rovinu*. 1. vydání. Praha: Euromedia Group k.s. ISBN 978-80-242-3624-7.

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.

DVOŘÁK, J., 1998. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: LOGOPAEDIA CLINICA.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOETZ M., UHLÍKOVÁ P. 2013. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vydání. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HALLOVÁ, I. a kol. 2014. *Hry v českém a cizím jazyce – SPU*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe s. r. o. ISBN 978-80-7496-085-7.

HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z., 2007. *Pohádková angličtina*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-290-4.

HENDRICH J. A kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. no ISBN

HLADÍK, P., 2016. *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5840-4.

JANÍKOVÁ, V. a kol. 2011. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3512-2.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Dyslexie*. 2. upravené vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2009. *Dysgrafie*. 2. Rozšířené vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2012. *Dysortografie*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-10-6.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., 2014. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* 8. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-16-8.

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti?* 1. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.

KASÍKOVÁ, H., 2016. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0983-6.

KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-305-6.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe ISBN 978-80-7496-213-4.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1110-9.

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., 2017. *Český jazyk a cizí jazyky*. 2. vyd. Praha: Dyscentrum. ISBN 978-80-87581-10-0.

- KÜSPERT, P., 2015. *Neue Strategien gegen Legasthenie*. 4. vydání. München: Oberstebrink c/o Körner Medien UG ISBN 978-3-934333-12-3.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.
- MACHŮ, E., 2010. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MORGERNSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L., 2011, *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7357-678-3.
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
- PREISSMANN, CH., 2010. *Život s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.
- RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L. a kol., 2005. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1073-7.
- RÝDLOVÁ, D., PÁLENSKÁ, H., ŘIMNÁČOVÁ, R., 2015. *Pracovní sešit v bezbariérové formě pro žáky se SPU – 1.díl Angličtina*. 1. vyd. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-80-7402-158-9.
- SAINSBURYOVÁ, C., 2016. *Mart'an na hřišti*. 1. vyd. Libčice nad Vltavou: Pasparta. ISBN 978-80-905993-8-3.
- SELLIN, K., 2008. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. 2. přepracované a rozšířené vydání. München: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 978-3-497-01986-1.
- SIMCHEN H., 2005. *Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung*. 1. vydání. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. ISBN 3-17-018735-X.

VALENTA, M., MÜLLER, O., 2013. *Psychopedie*. 5. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Par-  
ta. ISBN 978-80-7320-187-6.

VOSMÍK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

WEBB, J. T., MECKSTROTH, E. A., TOLAN, S. S., 2002. *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. 3. vyd. Bern: Verlag Hans Huber. ISBN 3-456-83696-1.

WELTON, J., 2014. *Povím vám o Aspergerově syndromu*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0564-5.

ZELINKOVÁ, O., *My Body*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství DYS. ISBN 80-902065-9-x.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 2006. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-022-9.

ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4100-0.

#### **Internetové zdroje:**

HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., 2008. Metody cizojazyčné výuky. *Filling* [online], roč. 1, č. 1 [vid. 11. 3. 2018]. Dostupné z <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

Opatření ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č.j. MŠMT-28603/2016 upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2013 [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdělávání/základní-vzdělávání/upravený-rámcový-vzdělávací-program-pro-základní-vzdělávání>

Opatření ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č.j. MŠMT-28603/2016 upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016 [vid. 18. 3. 2018].



Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni\\_ministryne\\_RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf)

Total physical response [online]. [vid. 11. 3. 2018]. Dostupné z:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/>

Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných In: *Sbírka zákonů České republiky* [online] . 2016, částka 10 [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z :

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262-10324 [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Loto – zvířata

Příloha č. 2: Loto – slovesa v 1. osobě čísla jednotného

Příloha č. 3: Kartyčky na procvičování slovní zásoby

Příloha č. 4: Scénka „Orientace ve městě“

Příloha č. 5: U Lékaře „Was fehlt dir?“

Příloha č. 6: Kartyčky na pantomimu

Příloha č. 7: „What are you doing?“

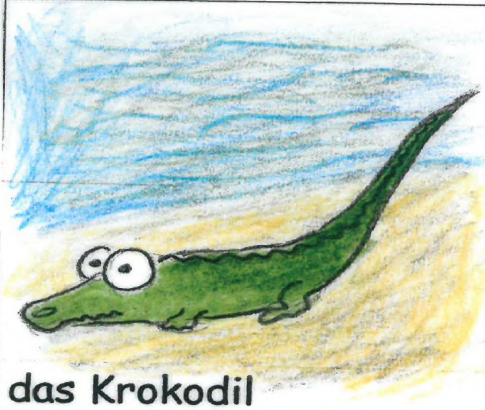
Příloha č. 8: „What are you doing?“

Příloha č. 9: Pracovní list „What's this?“

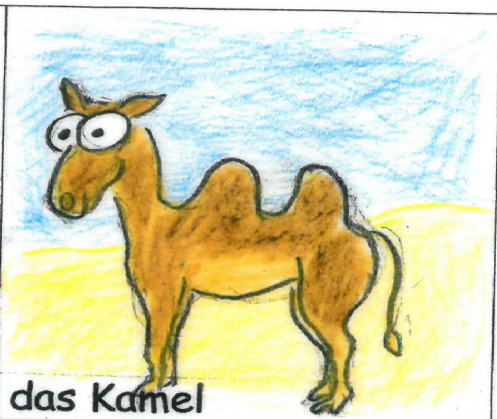
Příloha č. 10: Pracovní list „Have you got a pet?“

Příloha č. 11 a, b: Dotazník pro žáky 4. a 5. ročníků

IM ZOO



das Krokodil



das Kamel



der Papagei



der Bär



die Schildkröte



die Schlange

Příloha č. 2: Loto – slovesa v 1. osobě čísla jednotného

 <p>Ich spiele. spielen - hrát /si/</p>	 <p>Ich spiele Fußball.</p>
 <p>Ich spiele mit dem Ball.</p>	 <p>Ich spiele mit Puppen.</p>
 <p>Ich spiele Tennis.</p>	 <p>Ich spiele Tischtennis.</p>
 <p>Ich spiele am Computer.</p>	 <p>Ich spiele Gitarre.</p>

**Příloha č. 3: Kartičky na procvičování slovní zásoby, téma „Příroda“**



**33) leaf [li:f]**

**list**

Příloha č. 4: Scénka „Orientace ve městě“

IN DER STADT

A) Guten Tag!

B) Guten Tag!

A) Entschuldigung, ich suche die Post.

B) Die Post ist gleich um die Ecke

A) Danke schön.

B) Bitte. Auf Wiedersehen.

A) Auf Wiedersehen.

Deine Vokabeln:

Entschuldigung!

Ich suche...

um die Ecke

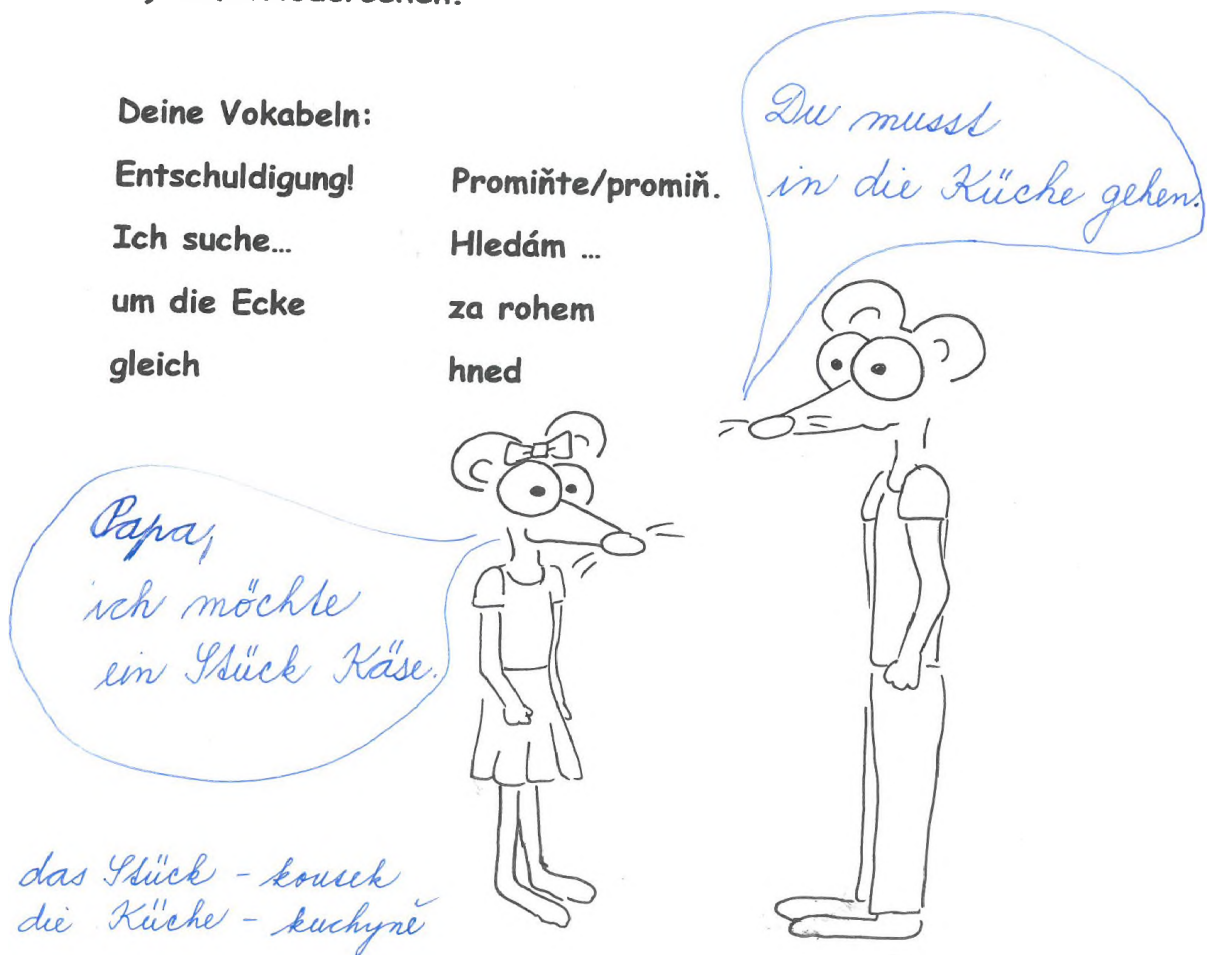
gleich

Promiňte/promiň.

Hledám ...

za rohem

hned



**Was fehlt dir?**

**1) Ich habe Schnupfen.**



**2) Ich habe Husten.**



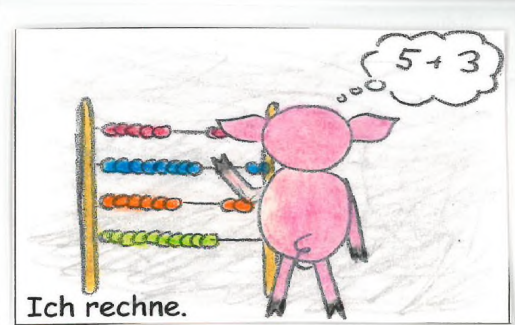
**3) Ich habe Fieber.**



**4) Mein Arm ist gebrochen.**



Příloha č. 6: Kartičky na pantomimu





**Příloha č. 7: What are you doing? I am playing volleyball. I am playing football.**

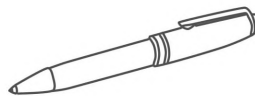


Příloha č. 8: What are you doing? I am riding a bike. I am skiing.



## A) What is this?

1) This is a pen.



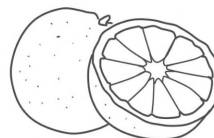
2) This is a book.



3) This is an apple.

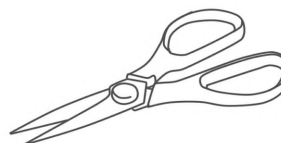


4) This is an orange.



## B) What are these?

1) These are scissors.



2) These are watercolours.



---

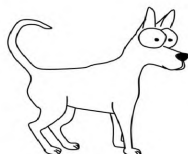
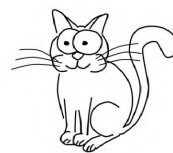
Kdy použijeme neurčitý člen **a** a kdy **an**?

a - slovo začíná na \_\_\_\_\_

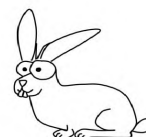
an - slovo začíná na \_\_\_\_\_

# Have you got a pet?

1. Yes, I have got a cat.



2. Yes, I have got a dog.

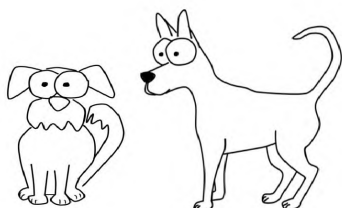
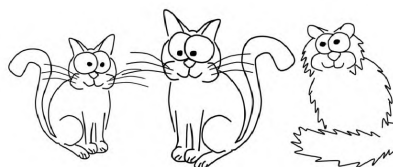


3. Yes, I have got a rabbit.



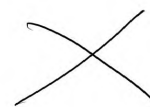
4. Yes, I have got a hamster.

5. Yes, I have got three cats.



6. Yes, I have got two dogs.

7. No, I haven't.



---

**Remember! Pamatuj si!**  
I have (got)... Já mám...

## **Příloha č. 11 a: Dotazník pro žáky 4. a 5. ročníků**

### **1) Který jazyk tě ve škole baví nejvíc?**

- a) Český jazyk
- b) Anglický jazyk
- c) Německý jazyk

### **2) Učíš se rád(a) cizí jazyky?**

- a) ano
- b) ne

### **3) Jaký cizí jazyk se učíš raději?**

- a) Německý jazyk.
- b) Anglický jazyk.
- c) Baví mě oba stejně.

### **4) Jaký jazyk se ti zdá složitější?**

- a) Anglický jazyk
- b) Německý jazyk

### **5) Jaký způsob práce při výuce cizích jazyků máš nejraději?**

- a) samostatnou práci
- b) práci ve dvojicích
- c) skupinovou práci

### **6) Jaké hry tě při výuce cizích jazyků baví víc?**

- a) hry s pohybem
- b) hry, u kterých sedím v lavici

### **7) Jaké další aktivity máš rád(a)? Označ dvě možnosti.**

- a) písničky, říkanky
- b) scénky, divadlo
- c) učení nových slovíček s kartičkami

### **8) Při výkladu nové látky ti vyhovuje:**

- a) Když mi všechno řekne a vysvětlí učitel(ka).
- b) Když se musím zamyslet a na některé věci přijít sám(a).

**Příloha č. 11 b: Dotazník pro žáky 4. a 5. ročníků**

**10) Co ti více vyhovuje?**

- a) učebnice a pracovní sešit
- b) pracovní listy s obrázky, přehledy slovíček

**11) Doplnuješ si znalosti cizích jazyků i mimo školu? Pokud ano, jak?**

- a) Chodím na soukromé hodiny/doučování.
- b) Hraji počítačové hry.
- c) Čtu si zjednodušené texty/kničky.
- d) Povídám si s rodiči, babičkou, popřípadě s někým, kdo umí cizí jazyk.

**12) Setkáváš se rád s německými dětmi?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**13) Mluvil si někdy s cizincem německy nebo anglicky? Například při setkání s německými dětmi?**

- a) ano, německy
- b) ano, anglicky
- c) ano, německy i anglicky
- d) ne

**14) Máš doma někoho, kdo ti pomůže s úkolem nebo s učením nových slovíček?**

- a) ano
- b) ne

**15) Píšeš rád německy nebo anglicky?**

- a) ano
- b) ne

**16) Čteš rád(a) německy, nebo anglicky?**

- a) ano
- b) ne

**17) Zamysli se a napiš, co bys chtěl(a) změnit/vylepšit ve výuce cizích jazyků.**