

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Klusoňová, DiS.

Výuka anglického jazyka v 1. ročníku základní školy se zohledněním  
speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s oslabením kognitivního  
výkonu

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla veškerou literaturu i další zdroje, které jsem v diplomové práci použila.

Ve Sloupnici dne 15. 4. 2022

Podpis autora

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Dítě Finkové, Ph.D. za její odborné vedení, podnětné rady i připomínky a pomoc při zpracování diplomové práce. Moc si vážím jejího respektujícího a motivačního přístupu, výborné komunikace a vstřícnosti.

Dále děkuji vedení Základní školy Sloupnice za poskytnutou podporu při studiu a zejména za možnost plnit si své pedagogické sny už v době před jeho ukončením. Jen díky tomu, že mi svěřili angličtinu v prvním ročníku, mohla tato práce vzniknout. Poděkování však patří také mým žákům, kteří mi po celou dobu byli inspirací, oporou a dávali smysl mé cestě.

Za podporu a důvěru, kterou mi po celou dobu mé školní docházky napříč všemi stupni škol věnovali, děkuji také své rodině a dalším lidem, kteří mě na mé cestě podporovali, věřili mi a dodávali odvahu při každém kroku.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	9
1.1 Tělesný a pohybový vývoj dítěte mladšího školního věku .....	10
1.2 Vývoj poznávacích procesů .....	10
1.3 Emoční vývoj a socializace.....	12
2 OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU .....	14
2.1 Vymezení termínu oslabení kognitivního výkonu .....	14
2.2 Etiologie vzniku oslabení kognitivního výkonu .....	15
2.3 Klasifikace oslabení kognitivního výkonu podle medicínských diagnostických příruček.....	16
2.4 Dopad oslabení kognitivního výkonu na vzdělávání .....	17
3 DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	20
3.1 Speciální didaktiky.....	20
3.2 Inkluzivní didaktika .....	21
3.3 Didaktika společného vzdělávání u žáků s mentálním postižením.....	22
4 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ.....	24
4.1 Postavení anglického jazyka v kurikulárních dokumentech.....	25
4.2 Anglický jazyk v ŠVP ZŠ Sloupnice .....	26
4.3 Zásady ve výuce anglického jazyka na prvním stupni.....	27
4.4 Přístupy ve výuce AJ na prvním stupni .....	30
5 MOŽNOSTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU.....	36
5.1 Podpůrná opatření ve vztahu k výuce anglického jazyka .....	36
6 PRAKTICKÁ ČÁST .....	42
6.1 Cíle diplomové práce .....	42
6.2 Vymezení cílové skupiny.....	43
6.3 Metody výzkumu .....	45
6.4 Postup při vytváření metodického zásobníku .....	46
7 METODICKÝ MATERIÁL PRO VÝUKU ANGLICKÉHO JAZYKA V 1. ROČNÍKU SE ZAMĚŘENÍM NA SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ INTAKTNÍCH A ŽÁKŮ S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU.....	47
7.1 Pozdravy a zdvořilostní fráze.....	48

7.1.1	Reflexe.....	55
7.2	Family .....	59
7.2.1	Reflexe.....	66
7.3	Barvy a čísla.....	69
7.3.1	Reflexe.....	79
7.4	Oblíbená zvířata .....	81
7.4.1	Reflexe.....	86
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
	ZÁVĚR.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ .....	92
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	99
	SEZNAM PŘÍLOH .....	100

## ÚVOD

### MOTTO:

*„Jdi se podívat ještě jednou na růže. Pochopíš, že ta tvá je jediná na světě. Přijdeš mi dát sbohem a já ti dám dárek – tajemství.“*

*Malý princ odběhl se podívat na růže.*

*„Vy se mé růži ani zdaleka nepodobáte, vy ještě nic nejste,“ řekl jim. „Nikdo si vás nechočil a vy jste si taky nikoho nechočily. Jste takové, jaká byla má liška. Byla to jen liška podobná statisícům jiných lišek. Ale stala se z ní má přítelkyně a teď je pro mne jediná na světě.“*

*Růže byly zaražené.*

*„Jste sice krásné, ale jste prázdné,“ pokračoval malý princ. „Není možné pro vás umřít. Pravda, o mé růži by si obyčejný kolemjdoucí pomyslel, že se vám podobá. Ale ona jediná je důležitější než vy všechny, protože jsem ji zaléval, dával jsem ji pod poklop, chránil jsem ji zástěnou, zabíjel jsem housenky, kromě těch dvou nebo tří, z nichž vyrostou motýli. Poslouchal jsem, jak naříkala, jak se chlubila, nebo jak někdy mlčela. Protože je to má růže.“*  
*A vrátil se k lišce.*

*„Sbohem...“ řekl.*

*„Sbohem,“ řekla liška.*

*„Teď ti dám na cestu své tajemství. Je docela prostinké: správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, to oči nevidí.“*

*„Co je důležité, to oči nevidí,“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.*

*„A protože ses své růži tolik věnoval, je ta tvá růže tak důležitá.“*

*„A protože jsem se své růži tolik věnoval...“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.*

*„Lidé zapomněli na tuto pravdu,“ řekla liška, „ale ty na ni nesmíš zapomenout. Zůstáváš navždy odpovědným za to, cos k sobě připoutal. Jsi zodpovědný za svou růži...“*

*(Saint-Exupéry, 1998, s. 73–74).*

Rozhovor malého prince s liškou a tematika výuky anglického jazyka spolu na první pohled vůbec nesouvisí, přesto jsem ale tento úryvek z Exupéryho knihy vybrala jako motto své diplomové práce.

Každé dítě je jako malý princ žijící ve světě dospělých, má spoustu otázek, na které se snaží najít odpovědi, mnoha věcem zatím nerozumí, a proto se stále ptá – rodičů, učitelů a dalších dospělých. Spatřuje v nich jistotu a má pocit, že nikdo jiný mu nebude umět odpovědět správně – jen dospělý, protože je velký, to dokáže.

Jestliže budeme našim malým princům trpělivě odpovídat na jejich otázky, jestliže jim dáme prostor, aby se ptali, a ukážeme jim tu správnou cestu, kterou jít životem dospělých, jen tak se z nich stanou moudří lidé.

Mám pocit, že ve výchovně-vzdělávacím procesu bychom si právě toto měli uvědomit. Nemůžeme se donekonečna omlouvat, že nemáme na naše žáčky čas, protože RVP, protože ŠVP, protože papíry, protože dokumentace, ... Jako pedagogové bychom se nad všechna ta „protože“ měli povznést a začít našim žákům doopravdy naslouchat, trpělivě odpovídat na otázky a neustále jim ukazovat ten správný směr jejich cesty.

A ve výuce angličtiny, zejména na tom úplném začátku, to dle mého názoru platí dvojnásob. Pokud chci žákům ukázat tu správnou cestu angličtinou, pokud je mým cílem učit tak, aby žáci měli cizí jazyk rádi, aby je bavil, a hlavně aby neměli z angličtiny obavy, je důležité trpělivě odpovídat na jejich otázky, přistupovat ke každému z nich citlivě a věnovat jim dostatek času. Není nutné je biflovat hromadou slovíček. Mnohem důležitější je probudit v nich radost, radost z toho, co už umí, co se ještě naučí.

Právě z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit svoji diplomovou práci na problematiku výuky anglického jazyka na úplném počátku školní docházky. Myslím si totiž, že začátek je nejdůležitější, pak už pouze stavíme na základech, které si žáci odnášejí z prvních několika let.

Teoretická část diplomové práce se zabývá zejména zásadami a přístupy pedagogů k výuce angličtiny v prvním ročníku základní školy. Samostatná kapitola se věnuje vymezení pojmu „oslabení kognitivního výkonu“ a možnostem intervence v hodinách anglického jazyka u nejmenších žáků. Teoretická část se samozřejmě opírá o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, a částečně vychází ze Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice, Horní Sloupnice 14 – Škola, cesta do života.

Ten je také základní oporou praktické části diplomové práce. Myšlenka realizovat praktickou část jako metodický zásobník vznikla z mé vlastní potřeby vytvořit si metodiku, která bude respektovat vzdělávací potřeby mých žáků, bude variabilní pro jednotlivé skupiny žáků, a která zároveň bude vyhovovat i mně. Před třemi lety, kdy jsme se na Základní škole Sloupnice rozhodli učit anglický jazyk již od 1. ročníku, jsem hledala tu správnou učebnici pro prvňáčky. Žádná z učebnic, které jsou na současném českém trhu, neodpovídala mým představám. A hlavně, žádná z nich nebyla určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale my tyto žáky v prvním ročníku již měli.

Cílem praktické části je tedy sestavit a v praxi ověřit metodický materiál pro výuku anglického jazyka v prvním ročníku základní školy tak, aby cizí jazyk byl žákům představován zejména hravou formou a respektoval individuální zvláštnosti každého žáka. Vychází z myšlenky společného vzdělávání. Týká se především skupin, v nichž je vzděláván žák s oslabením kognitivního výkonu. Předpokládá se ale, že materiál bude využitelný také u žáků s dalšími specifickými potřebami učení.

Tento metodický zásobník byl aplikován na 5 různě početných skupin žáků prvního ročníku. A je připraven tak, aby další pedagogové, mohli dle materiálu začít vyučovat.

Celý materiál je doprovázen autorskými obrázky nebo obrázky kreslenými na míru Evou Jakoubkovou. Tyto obrázky jsou využívány k vyvození slovní zásoby, jsou využitelné jako flashcards, objevují se na všech pracovních listech, doprovázejí mnohé hry, a zároveň plní funkci motivační.



# 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V úvodu diplomové práce, která je zaměřena na výuku žáků mladšího školního věku, je vhodné charakterizovat žáky daného období. Kapitola se bude zabývat jednotlivými oblastmi vývoje, tedy fyzickým, psychickým, vývojem emocí a socializací. Charakteristiku je vhodné zařadit zejména z toho důvodu, že výuka anglického jazyka probíhá v každém věku jiným způsobem. V každém vývojovém období je nutné přistupovat k žákům i k výuce odlišně. Aby pedagog mohl úspěšně vyučovat žáky jakéhokoliv věku, musí se nejdříve seznámit se základními charakteristikami jednotlivých období. Ve výuce je však podstatné věnovat pozornost i individuálním zvláštnostem třídy jako celku, ale také každému žákovi jako osobnosti zvlášť.

Období mladšího školního věku bývá zpravidla vymežováno věkem od 6–7 let do 11 let, tedy časovým úsekem od nástupu do základní školy do prvních projevů pohlavního dospívání (Langmeier, 2006)

Vágnerová (2000) a Matějček (2017) rozdělují období základní školy na tři etapy. Raný (v případě Matějčka) mladší školní věk, je datován mezi 6. a 8. rokem. Matějček toto období vnímá jako přechodné mezi věkem předškolním a školním. Střední školní věk, trvající přibližně mezi 8. – 9. rokem do 12 let, je obdobím, kdy žák opouští první stupeň základní školy a přechází na druhý. Poslední fázi školního věku nazývají starším školním věkem, který se kryje již s obdobím pubescence a trvá do ukončení základní školy, končí tedy přibližně v 15 letech.

Jestliže v charakteristice žáků mladšího školního věku budeme vycházet z psychoanalýzy, můžeme na daný časový úsek nahlížet jako na období latence, tedy jako etapu relativní stability Freud (in Vágnerová, 2012, s. 34) člení jednotlivé etapy vývoje podle toho, která erogenní zóna poskytuje dítěti uspokojení. Období mladšího školního věku tak nazývá právě stadiem latence, které: „... je typické úbytkem zájmu o sexuální podněty a jeho přesunem na jiné aktivity. Rozvíjí se sublimace, tj. schopnost vybití libida prostřednictvím nějaké společensky přijatelné aktivity, může to být i školní úspěšnost“.

Piaget (in Vágnerová, 2000), který se na rozdíl od Freuda soustředil spíše na způsob myšlení, nazval období mladšího školního věku stádiem konkrétních logických operací. Dítě v daném věku využívá myšlenkové operace, dokáže logicky přemýšlet, je schopné chápat počty, třídit objekty dle různých kritérií a využívat abstraktní myšlení.

Pro období mladšího školního věku je charakteristický zejména vstup do školy, který je zásadním sociálním mezníkem ve vývoji jedince. Dítě získává novou sociální roli, stává se z něho žák – školák. Vágnerová (2012) považuje vstup do školy za tak důležitý mezník, že ho označuje také oficiálním vstupem do společnosti.

### **1.1 Tělesný a pohybový vývoj dítěte mladšího školního věku**

Tělesný a pohybový vývoj mladšího školáka je rovnoměrný a plynulý na rozdíl od předchozího předškolního období a následujícího období dospívání. Říčan (2004) uvádí, že dítě mladšího školního věku vyrostne v průměru o 28 cm a jeho váha se úměrně tomu zvýší asi o 15 kg. Dochází k výraznému rozvoji hrubé motoriky a zlepšení celkové koordinace pohybů, díky čemuž se žáci mladšího školního věku čím dál raději zabývají různými sporty a mají v oblibě pohybové hry, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Zejména u chlapců rozhoduje tělesná síla a obratnost o postavení dítěte v kolektivu. Říčan (2006, str. 147) uvádí: *Malí, slabí, neobratní se dostávají do nevýhodné situace outsiderů, a to se projeví i na jejich povahovém vývoji – ještě více než v předškolním věku.*“ (Říčan, 2006; Langmeier, 2006).

V daném období se také rozvíjí jemná motorika, která je potřeba k osvojování dovedností psaní a kreslení. Pohyby však nejsou ještě zcela přesné. Souvisí to s tím, že koordinace ruky a oka není zejména na počátku období dostatečně vyvinutá (Říčan, 2006).

### **1.2 Vývoj poznávacích procesů**

Důležitou roli ve vývoji dětí mladšího školního věku hraje rovněž rozvoj poznávacích procesů, tedy vnímání, myšlení, paměti, pozornosti a řeči. Vnímání přestává být na rozdíl od předškolního věku nahodilé, naopak vlivem školních povinností se stává progresivnější. Během celého období žáci přechází od vnímání konkrétního, které je znakem předchozího stádia, k vnímání všeobecnému, a tak se čím dál více přibližuje vnímání dospělého člověka. Na rozdíl od dospělosti však nemají mladší školáci tolik zkušeností (Čížková, 2001).

Rozvoj zrakového vnímání je důležitým předpokladem pro osvojování si dovedností čtení a psaní. Podmínkou tedy je, aby se zlepšilo vidění na blízko umožňující rozpoznávání detailů. Kvalita zrakového vnímání je však závislá i na dosavadních zkušenostech jedinců. Vedle rozvíjejícího se zrakového vnímání se dotváří také sluchové vnímání, které je rovněž podmínkou osvojení si čtení a psaní. Z hlediska fonemického vnímání je klíčovou schopností zejména tzv. fonologická diferenciací, tedy rozlišování zvuků jednotlivých hlásek.

Vlivem školní docházky a nabývání zkušeností se rozvíjí také vnímání prostoru a času (Vágnerová, 2012).

Školní docházka a činnosti s ní spojené ovlivňují vývoj myšlení. Vágnerová (2000, str. 149) myšlení mladších školáků charakterizuje takto: „...vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Konkrétní zkušenost zahrnuje svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a vztahů. Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní docházky pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, na nějakém konkrétním příkladu.“

Mladší školáci na počátku školní docházky tedy začínají zvládat jednoduché logické operace, které však stále ještě vycházejí z konkrétních jevů a skutečností. Na konci daného období dochází v oblasti myšlení k velkému pokroku. Žáci se odpoutávají od konkrétních představ, vedle konvergentního myšlení, směřujícího k jednomu cíli, ovládají také myšlení divergentní. Dokážou hledat různá řešení, ke správným odpovědím umí dojít různými způsoby. Učí se třídit předměty podle různých kritérií, a dokážou pochopit i inkluzi, kterou chápeme jako zahrnutí prvků do tříd (Vágnerová, 2000; Čížková a kol. 2001).

S rozvojem myšlení souvisí také řeč, která je dle Langmeiera (2006) základním předpokladem úspěšnosti ve škole. V mladším školním věku výrazně roste slovní zásoba, zlepšuje se gramatika a upravuje se artikulace, patlavost neboli dyslalie u většiny žáků vymizí v prvním roce školní docházky.

Slovník mladších školáků se vyvíjí pod vlivem rodiny, školy, médií i vrstevnické skupiny. Každá oblast obohacuje slovní zásobu dětí jiným způsobem. U dětí mladšího školního věku už však nejde pouze o obohacení slovní zásoby, během školní docházky se žáci učí chápat významy slov, analyzovat slova i věty, chápat rozdíly a možnosti využití slovních druhů (Vágnerová, 2012).

Matějček (2017) uvádí, že se u žáků v daném věku rozvíjí smysl pro humor. Nejen že žáci začínají rozumět vtípům a slovním hříčkám, ale dokonce je sami vymýšlejí nebo imitují.

Vedle myšlení a řečových dovedností dochází u žáků mladšího školního věku také k rozvoji paměti. Zatímco při nástupu do školy převládá u žáků paměť neúmyslná a mechanická, v průběhu prvních let školní docházky začíná převažovat paměť logická a záměrná. Je to dáno

zejména tím, že schopnost uchování si informací je pro školní úspěšnost velmi důležitá. Vlivem požadavků školy se zapamatování zrychluje a zlepšuje se krátkodobá i dlouhodobá paměť, zvyšuje se i kapacita paměti (Vágnerová, 2012; Matějček, 2017).

Pro dosažení dobrých výsledků v učení je velmi důležitý také rozvoj pozornosti. Míra koncentrace pozornosti totiž ovlivňuje kvalitu dalších poznávacích procesů, a tím rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti v učení. Petrová (in Čížková 2001, s. 95) charakterizuje vývoj pozornosti takto: „*Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem způsobuje časté přerušování pozornosti, schopnost odolávat rušivým vlivům. Vůlí ovládaná pozornost je velmi vyčerpávající a je výrazně ovlivněna organizací vyučováním, neboť žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy. Čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti častější, stejně jako obnovení motivace k činnosti.*“

### **1.3 Emoční vývoj a socializace**

V období mladšího školního věku dochází k výraznému dozrávání centrální nervové soustavy (CNS), což se projevuje rovněž na emocionalitě dětí. Mladší školáci začínají lépe odolávat psychické zátěži a stávají se emočně vyrovnanějšími. Zlepšuje se schopnost seberegulace, děti jsou proto schopné na venek vyjádřit nebo naopak potlačit své emoce. Dokážou již chápat emoce druhých a vhodně na ně reagovat, což je důležitou podmínkou pro rozvoj seberegulace. Je to dáno zejména úbytkem egocentrismu a přesunem zájmu ze své vlastní osoby na okolí. Své zájmy směřují na oblast sociálních vztahů. (Vágnerová, 2012). Matějček (2017) upozorňuje na to, že mladší školáci si všímají všeho, co se děje v jejich okolí, pozorují chování nejen spolužáků, ale také učitelů a vychovatelů. Zatím je však na rozdíl od následujícího vývojového období kriticky nehodnotí.

Období mladšího školního věku je charakteristické extroverzí, vztahy mezi vrstevníky jsou však stále nahodilé a krátkodobé, dlouhodobější vztahy si začínají budovat až okolo 10. roku věku. Dětská skupina a nová sociální role školáka hraje v životě těchto dětí nezastupitelnou roli. Právě ve vrstevnické skupině se rozvíjí a dochází zde ke zjemňování vztahů, rozvíjí se zde přátelství, vědomí povinností a práv vůči ostatním a spolupráce mezi jednotlivými členy (Matějček, 2017)

Ve škole se neutvářejí pouze vztahy s vrstevníky, důležité postavení v životě žáků mladšího školního věku má rovněž učitel. Říčan (2006, s. 154) uvádí: „*První učitel je takřka bez výjimky milován. Děti k němu (obvykle k ní) vzhlížejí jako k autoritě, která převyšuje i autoritu*

*rodičů... Učitelovo slovo je zákonem.*“ Žáci se na počátku školní docházky často se svým pedagogem identifikují, snaží se mu co nejvíce podobat, přejímají jeho názory a způsoby chování. Až okolo 10 let začínají žáci pedagoga vnímat kriticky, hodnotí jeho chování a často mizí učitelovo významné postavení.

Vedle školy a vrstevnické skupiny zaujímá klíčové místo také rodina mladších školáků. *„Rodiče specifickým způsobem přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, protože slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování. Mohou být nejenom reálným modelem pro učení nápodobou či v rámci identifikace, ale i ideálem, jemuž by se dítě chtělo přiblížit, přestože je to zatím nemožné.“* (Vágnerová, 2012, s. 314).

Rodiče a rodinné prostředí sehrávají významnou roli také ve škole a v úspěšnosti či neúspěšnosti mladších školáků v učení. Rodiče často chápou úspěch svých dětí jako potvrzení rodičovských kvalit, a podle něj pak vnímají hodnotu svých dětí (Vágnerová, 2000).

Mladší školní věk je období, které bývá často učiteli označované jako období klidu před bouří, která nastává při nástupu pubescence. Je to však období plné životních změn. Tou nejvíce zásadní je právě vstup do školy a přijetí životní role – být žákem první třídy.

## 2 OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU

Tato kapitola se bude zabývat oslabením kognitivního výkonu, tedy takzvaným hraničním pásmem mentální retardace. V úvodu bude termín oslabení kognitivního výkonu vymezen a podrobněji charakterizován. Kapitola se bude věnovat také příčinám vzniku oslabení kognitivního výkonu z hlediska prenatálního, perinatálního i postnatálního vývoje jedince, a klasifikaci podle medicínských příruček, zejména MKN-10. V závěru bude uveden dopad oslabení kognitivního výkonu na oblast vzdělávání.

### 2.1 Vymezení termínu oslabení kognitivního výkonu

Oslabení kognitivního výkonu je z hlediska speciálně pedagogického stav úzce spojen s mentálním postižením. Na pojem mentální postižení bude v tomto textu nahlíženo jako na zastřešující termín, který zahrnuje všechny projevy mentální retardace, ale i oslabení kognitivního výkonu (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Valenta (2020, s. 13) oslabení kognitivního výkonu charakterizuje jako *„takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“*

Z hlediska porovnávání žáka s normou, tedy s tím, co pokládáme za standard, můžeme nahlížet na žáky s oslabením kognitivního výkonu jako na *„jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi“* (Valenta, 2015, s. 8).

Národní ústav pro vzdělávání (dále NÚV) v jednom ze svých projektů Jednotná pravidla pro poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních – intervenční část (2019, s. 12) popisuje různou terminologii pojmenování těchto žáků, se kterou se můžeme setkat v různých odborných textech, jež vycházejí z porovnávání jedinců s normou. Žáci s oslabením kognitivního výkonu *„bývají označováni jako žáci s podprůměrně rozvinutými rozumovými schopnostmi, hraniční děti, děti s podprůměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi či děti pohybující se v pásmu hraničícím s pásmem mentální retardace“*.

Můžeme konstatovat, že výkony žáků s oslabením kognitivního výkonu jsou spíše podprůměrné, a to ve většině naukových předmětů. Nejedná se ale o žáky s mentálním postižením jako takovým, tudíž v některých situacích dokážou reagovat adekvátně své věkové

kategorii. Na první pohled a v běžné komunikaci nebo hře často nejsou žádné symptomy znatelné. Oslabení kognitivního výkonu se projevuje zejména v oblasti vzdělávání. Jestliže budeme uvádět i starší termín, kopírující tento stav, tedy hraniční pásmo mentální retardace, můžeme chápat tyto jedince jako žáky, jejichž inteligenční kvocient se velmi přibližuje lehké mentální retardaci (IQ pod 70), ale ještě je stále v pásmu podprůměrné inteligence (Valenta, 2015).

Oslabení kognitivního výkonu je relativně novým speciálně pedagogickým termínem. Speciálně pedagogická terminologie ho začala uvádět až se zavedením Katalogů podpůrných opatření (2015) a s myšlenkou společného vzdělávání, které je charakteristické vzděláváním všech žáků ve školách běžného proudu a zároveň zpřístupněním podpory zajišťující vyrovnané podmínky vzdělávání žáků (Zichler, 2019).

## **2.2 Etiologie vzniku oslabení kognitivního výkonu**

Faktory, které ovlivňují vznik oslabení kognitivního výkonu, jsou totožné s příčinami vzniku mentálního postižení, proto budeme z této etiologie vycházet. Na vzniku mentálního postižení, a tedy i oslabení kognitivního výkonu, se podílí mnoho faktorů. Tyto faktory nejčastěji rozlišujeme z časového hlediska, podle toho, v jakém období vývoje vznikly.

V prenatálním období, to znamená v období vývoje plodu v těle matky, ohrožuje správný vývoj plodu mnoho vlivů, které mohou způsobit vznik lehkých intelektových deficitů v podobě oslabení kognitivního výkonu, ale také těžké mentální postižení.

Mezi nejčastější příčiny vzniku oslabení kognitivního výkonu v prenatálním období můžeme zařadit různé druhy infekcí, které matka v období gravidity prodělá. Patří sem například: zarděnky, toxoplasmóza, chřipka, neštovice, ale také HIV a jiné. Dalším faktorem může být poškození plodu jako následek úrazu matky. Negativně na vývoj plodu mohou působit také metabolické a výživové poruchy. Svůj vliv mají i genetické dispozice způsobující chromozomální aberace, z nichž nejznámější je Downův syndrom. I v době prenatálního vývoje však působí na plod vnější vlivy a podmínky prostředí. Negativně tak působí zejména užívání drog nebo alkoholu, jehož následkem může být rozvoj tzv. fetálního alkoholového syndromu (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Černá, 2015; Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Valenta, Michalík, Lečbych (2012) taktéž upozorňují na dědičnost po rodičích, dítě tedy může zdědit i nedostatek vloh k určité činnosti, v tomto případě jde o vlohy intelektové, které ovlivňují úspěšnost vzdělávacího procesu.

V perinatálním období, tj. v době během porodu, může mentální postižení či oslabení kognitivního výkonu vzniknout vlivem komplikací v jeho průběhu. Může tak dojít například k hypoxii plodu, tzn. nedostatku kyslíku, negativně může působit také nízká porodní váha a s ní související nedonošenost plodu. I přesto, že perinatální období je velmi krátké, dochází zde k mechanickému poškození mozku dítěte vlivem úrazu nebo následkem klešťového porodu (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Oslabení kognitivního výkonu vzniká také v období navazujícím na porod a trvajícím po celý život jedince, tedy v postnatálním období. V této životní fázi dochází k rozvoji mentálního postižení zejména v důsledku onemocnění nebo poškození mozku vlivem úrazu, infekce, případně intoxikace. Z oblastí infekcí jsou ohrožující zejména encefalitidy a meningitidy, z onemocnění jsou pak potřeba jmenovat především nádorová onemocnění způsobující léze na mozku (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Černá, 2015).

Někteří autoři uvádějí, že vliv na vznik mentálního postižení mají také sociální faktory. Nejde však o mentální postižení jako takové, a nevzniká poškozením centrální nervové soustavy (CNS), projevy jsou však totožné. Vágnerová (2004, s. 292) tento stav definuje jako „*sociální poškození vývoje rozumových schopností*“. Příčinou daných projevů je nedostatek podnětů pro vývoj dítěte. Nepodnětné a nevhodné prostředí může vést k psychické deprivaci, následkem čehož může dojít ke snížení inteligenčního kvocientu. Také Valenta a Müller (2003 in Černá 2015, s. 89) se domnívají, že „*ke snížení intelektových schopností může dojít vlivem nepodnětného rodinného prostředí či institucionální péče*“.

### **2.3 Klasifikace oslabení kognitivního výkonu podle medicínských diagnostických příruček**

V současné době nejčastěji využíváme Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů v 10. revizi (MKN-10) s účinností od 1. 1. 1993. Jde o publikaci Světové zdravotnické organizace (WHO), „*kteřá kodifikuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací či okolností*“ (MKN -10).



V této doposud (k 27. 11. 2021) používané verzi zmínku o oslabení kognitivního výkonu nenajdeme. MKN-10 obtíže spojené s oslabením kognitivního výkonu projevující se zejména v oblasti vzdělávání za nemoc nepovažuje. Jediná informace o daném stavu v této klasifikaci je ve specifické modifikaci využívané zejména ve Spojených státech Amerických, která je schválená WHO pod zkratkou ICD-10-CM. Tato specifická klasifikace uvádí termín Borderline intellectual functioning, který můžeme volně přeložit jako hraniční pásmo/hraniční fungování intelektu, a můžeme ho tak považovat za pojem podobný oslabení kognitivního výkonu. ICD-10-CM uvádí k tomuto stavu kód R41.83 a charakterizuje ho jako stav s úrovní inteligenčního kvocientu mezi 71 a 85 (National Center for Health Statistics – ICD-10-CM)

V současné době Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů prochází novou revizí, tzv. MKN – 11 vešla v platnost od 1. 1. 2022, její česká verze je však plánovaná až na konec roku 2022. Tato klasifikace by již ale neměla pracovat s pojmem mentální postižení, měla by však zavést termín nový, tj. porucha rozvoje intelektu (disorders of intellectual development), v českém překladu to ale v době vzniku diplomové práce není ještě zcela aktuální a termín se může ještě mírně změnit.

V MKN-11 by měla být věnována pozornost také oslabení kognitivního výkonu, jenž v originále nese termín Borderline intellectual functioning, který vychází z klasifikačního systému DSM-5 používaného v USA Americkou psychiatrickou asociací (American Psychiatric Association – APA), český překlad není ještě jistý (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics – version: 05/2021)

Další z diagnostických příruček je 5. revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické asociace APA (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), zkráceně DSM-5. Tento klasifikační systém je klíčovým pro diagnostiku duševních poruch a je využíván zejména v USA. DSM-5 používá pro hraniční pásmo mentálního postižení stejný pojem jako ICD-10-CM (viz výše), Borderline intellectual functioning s kódem V62.89 a řadí ho pod kapitulu Other Conditions That May Be a Focus of Clinical Attention, kterou bychom mohli volně přeložit jako Další okolnosti, kterým bychom měli věnovat pozornost (Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm, 2013).

## **2.4 Dopad oslabení kognitivního výkonu na vzdělávání**

S žáky s oslabením kognitivního výkonu se v běžných školách setkáváme velmi často. V mnoha případech jde o žáky ohrožené školním neúspěchem, kteří dosahují podprůměrných

výsledků v mnoha předmětech. I přesto jsou to ale žáci, kterým se v současném školském systému dostává minimální podpory u nás i ve světě. Shaw (2008) ve své studii pro časopis *Intervention in School and Clinic* uvádí, že jsou to žáci, kteří mají nedostatky v sociálních, jazykových i řečových dovednostech, ale také s pozorností. Přestože dosahují horších výsledků, někdy dokonce až takových, kdy je nutné, aby opakovali ročník, nemají nárok na podporu v rámci speciálního školství nebo v rámci inkluzivního přístupu.

V České republice v roce 2016 sice vešla v účinnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), která řeší vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami včetně těch s oslabením kognitivního výkonu, přesto ale situace ve školách ještě ani v roce 2022 není pro žáky příznivá. Valenta (2020, s. 9) tvrdí, že *„situace na školách je spíše v „procesním stavu“ hledání, jakým způsobem prakticky naplnit literu zákona“*.

Z vlastní praxe se pak domníváme, že spousta žáků s oslabením kognitivního výkonu není diagnostikována, je na ně pak nahlíženo jako na žáky neprospívající, zanedbávající své školní povinnosti a velmi surově řečeno jako na žáky líné. A bez správně stanovené diagnózy jim potom nemůže být poskytována účinná podpora.

Moji domněnku dokládá také text NÚV (2019, s. 13), ve kterém autoři zmiňují důležité postavení pedagoga, jenž by měl co nejdříve rozeznat žáky ohrožené školním neúspěchem a rozpoznat, že neúspěch takového dítěte *„nesouvisí s pasivitou, leností, nedostatečnou domácí přípravou či nezájmem o učení, ale může mít různé příčiny“*. Kromě specifických poruch učení, může být na vině i oslabení kognitivního výkonu.

Školní neúspěch a včasné nerozpoznání jeho původu může mít pro žáky celoživotní následky. Velkým rizikem je například předčasné ukončení základního vzdělání. Žák, který opouští základní školu po ukončení 8., nebo dokonce 7. ročníku, má ale omezené možnosti výběru oborů středního vzdělávání, a tím velmi úzké uplatnění na trhu práce v produktivním věku. Navíc se u žáků ohrožených školním neúspěchem vlivem oslabení kognitivního výkonu nebo specifických poruch učení zpravidla objevuje tzv. sekundární symptomatologie. *„Může se jednat o neurotické příznaky jako nechutenství, bolesti hlavy, bolesti břicha, poruchy spánku, tikové poruchy, psychosomatické obtíže. Velmi často se u těchto dětí začnou projevovat náhradní způsoby chování – různé formy úniku (uzavírání se do vlastního světa, smutek, rezignace), vzdoru nebo různé projevy poruch chování.“* (NÚV, 2019, s. 13).

Typickými obtížemi projevujícími se v procesu vzdělávání jsou podle Valenty (2015, s. 14) „*pomalejší psychomotorické tempo, které se promítá do pomalejšího porozumění učivu, ale také do řešení úkolů, do samostatné práce žáků, do zhoršené adaptace na nové podmínky a nové prostředí*“.

Oslabení kognitivního výkonu se projevuje i v poznávacích procesech. Výrazně se ukazuje v oblasti myšlení. Žáci dle Valenty (2020) využívají zejména názorných představ, ulpívajících na úrovni konkrétního myšlení. Přejít do myšlení abstraktního je velmi pozvolný. Myšlení je často nepřesné a ovlivnitelné emocemi žáka i okolí. Žáci obvykle lpí na detailech. Situace, ve kterých si nejsou jisti a neznají je, v nich vyvolávají úzkost, následkem které přecházejí do pasivity a odmítání činnosti. Pedagogové tyto projevy v rámci výuky ale obvykle přisuzují lenosti žáka.

Myšlení souvisí s řečovými schopnostmi. Žáci s oslabením kognitivního výkonu mívají omezenou slovní zásobu, která se projevuje také zadržováním v řeči, způsobeným hledáním vhodných slov. Je to dáno zejména tím, že mají problém s osvojováním si a zapamatováním si nových pojmů. Častým jevem je dysartrie, tj. špatná artikulace řeči. Obtíže ve vyjadřovacích schopnostech mají také negativní dopad na výuku (Švarcová – Slabinová, 2011).

Valenta (2015, s. 14) si všímá také vlivu oslabení kognitivního výkonu na oblast pozornosti a paměti. „*Obtíže se projevují také v koncentraci pozornosti na práci a ve vytrvalosti při řešení úkolů. V neposlední řadě je oslabeno také zapamatování. Někdy se může relativně dobře dařit mechanické zapamatování, ale logická paměť, založená na uvědomění si vzájemných souvislostí a aplikaci již dříve osvojených znalostí, je zhoršená.*“

Je tedy patrné, že oslabení kognitivního výkonu do oblasti edukace výrazně zasahuje, a tím ovlivňuje proces vzdělávání, výkony žáků, jejich úspěšnost ve školním prostředí, ale i v dospělém životě. Důležité je žáky včas diagnostikovat a poskytnout jim rovné podmínky pro vzdělávání tak, aby byli v životě úspěšní.

### 3 DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Před tím, než budou charakterizovány metody a přístupy využívané v rámci výuky anglického jazyka na prvním stupni, je vhodné vymezit si obor didaktiky se zaměřením na didaktiku cizího jazyka v primárním vzdělávání.

Pojem didaktika pochází z řeckého slova *didáskein* a v překladu jej můžeme použít jako synonymum slov učit, vyučovat nebo být vyučován. Vývoj didaktiky jako vědy můžeme dle Zormanové (2014) sledovat již od starověku. Hluběji se však otázkami didaktického procesu zabýval až Jan Amos Komenský (1592–1670), který dokonce vytvořil první ucelenou učebnici didaktiky, tzv. *Didacticu magnu*. Komenský zde didaktiku vysvětluje jako umění dobře učit. To můžeme vnímat jako schopnost naučit žáky co nejvíce dovednostem v co nejkratším čase.

Obecnou didaktiku můžeme chápat jako teorii vyučování a učení. Zormanová (2014, s. 11) ji definuje následujícím způsobem: „*Didaktika je věda, která se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř. Obecná didaktika se zabývá obecnými problémy výuky.*“

Průcha (2009) vymezuje jednak obecnou didaktiku jako vědu o vyučování a učení, která zohledňuje věk vzdělávaného jedince, ale také instituce, kde vzdělávací proces probíhá. Obecná didaktika se tak diferencuje dle jednotlivých oborů na takzvané oborové didaktiky, ale také podle stupňů škol, a tedy věku účastníků vzdělávání. Průcha souhrnně tyto didaktiky nazývá didaktikami speciálními.

#### 3.1 Speciální didaktiky

Obecná didaktika je základním stavebním kamenem didaktik oborových. „*Oborové didaktiky se zabývají procesy vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost a specifičnost. Jsou to disciplíny situované mezi určitý vědecký, umělecký, technický nebo jiný obor a vědy o výchově a vzdělávání.*“ (Průcha, 2009, s. 656).

Pro potřeby této diplomové práce je důležitá právě didaktika cizích jazyků. Definovat ji je problematické, nicméně autoři se shodují, že jde o pedagogickou vědu, vycházející z obecné didaktiky, která se zabývá postupy ve vyučování cizích jazyků takovým způsobem, aby bylo dosaženo předem stanoveného cíle (Zormanová, 2014). Dle Janíkové (2011) je tímto cílem

osvojit si cizí jazyk v co možná nejkratším čase na co nejlepší úrovni, tj. nalézt takovou metodu, která by k tomuto cíli vedla.

Obecnou didaktiku můžeme rozdělovat dle stupňů vzdělávání, v našem případě jde o didaktiku primární školy, která slovy Šikulové (2013) řeší specifika výchovně vzdělávacího procesu na prvním stupni základních škol, v didaktických postupech zohledňuje zejména individuální potřeby a zvláštnosti žáků mladšího školního věku. „*Zaměřuje se na vytváření vhodných podmínek vyučovacího procesu tím, že uplatňuje takové metody, zásady, formy a prostředky vyučování, které vedou žáka k efektivnímu učení a vytvářejí zdravé pracovní ovzduší.*“ (Šikulová, 2013, s. 11).

Na základě těchto poznatků lze tvrdit, že mezi výukou cizích jazyků žáků mladšího školního věku a žáků staršího školního věku či dospívajících jsou značné rozdíly. Dle Cameron (2001) se nejmladší žáci učí s nadšením, pro pedagoga je snazší je motivovat k jakékoliv aktivitě či činnosti. Je to dáno nejen tím, že jsou mladší žáci snáze ovlivnitelní, ale také svým přístupem k učivu chtějí dosáhnout větší náklonnosti pedagoga. Na druhé straně musíme však vzít v potaz fakt, že pozornost mladších školáků je krátkodobá, tudíž je žádoucí činnosti střídát a při výuce postupovat po menších částech odpovídajících úrovni dané skupiny. Jestliže se žákům zvolená činnost zdá být příliš složitá nebo zdlouhavá, je pro ně demotivující.

### **3.2 Inkluzivní didaktika**

Didaktika je obor velmi dynamický, tudíž stále se vyvíjející a reagující na současné školství a trendy ve vzdělávání. Jedním z nově vzniklých oborů didaktiky je didaktika inkluzivní, tedy „*didaktika používaná pro heterogenní skupiny žáků*“ (Bartoňová, 2020, s. 75).

Inkluzivní didaktika reaguje na směr současného školství, jehož cílem je společné (inkluzivní) vzdělávání, které dle Feuser (in Bartoňová, 2020, s. 75) vyžaduje „*pedagogiku, ve které všechny děti a všichni žáci si hrají, učí se a pracují v kooperaci s druhými ve společném předmětu, ale na své vývojové úrovni podle pravidel svých současných kompetencí pro vnímání, myšlení a jednání s orientací na další zónu svého vývoje.*“

V současné době vnímáme společné vzdělávání jako určitý eufemismus k pojmu inkluze a inkluzivní vzdělávání, mnoho autorů se dnes spíše přiklání k termínu společné vzdělávání z důvodu negativních postojů k inkluzi ze strany společnosti (Bartoňová, 2020). Webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání nebo MŠMT ČR s tímto termínem také pracují.

Na druhé straně Zichler (2019, s. 31) vnímá společné vzdělávání zejména jako „*zpřístupnění zdrojů pro žáky, kteří většinou již byli a jsou individuálně integrováni v běžných školách a potřebovali určitou podporu, na kterou měli nárok, ale škola na daná podpůrná opatření neměla finance*“, zatímco inkluzivní vzdělávání popisuje vzdělávání společné jako pedagogický směr, který respektuje jakékoliv zvláštnosti ve vzdělávání, podporuje rovnost mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a zároveň umožňuje individuální přístup ke všem zúčastněným.

V tomto textu bude na výše zmíněné termíny nahlíženo jako na pojmy paralelní, přičemž termínu společné vzdělávání bude ponechán větší prostor.

### **3.3 Didaktika společného vzdělávání u žáků s mentálním postižením**

Jak již bylo výše zmíněno (kap. 2.1), mentální postižení je zastřešující pojem, který zahrnuje i žáky s oslabením kognitivního výkonu. Budeme-li charakterizovat společné vzdělávání u žáků s mentálním postižením, máme na mysli i žáky s oslabením kognitivního výkonu.

V případě společného vzdělávání žáků intaktních a žáků s lehkým mentálním postižením je vhodné změnit didaktické přístupy ve vzdělávání celé třídy. Vzhledem k tomu, že žáci s mentálním postižením potřebují k tomu, aby dosáhli stanovených cílů a výsledků ve vzdělávání více času a prostoru, je nutné dbát na to, aby každý z žáků byl určitým způsobem zaměstnán, aby všichni měli možnost překonávat překážky a dosahovat svých cílů v učení. Často však pedagogové učí podle průměrného žáka ve třídě a nerespektují tak specifické potřeby jednotlivých žáků. Žáci nadprůměrní se pak ve třídě nudí, protože zadanou práci mají již hotovou a ve třídě tak stoupá hladina hluku, což odvádí od činnosti žáky s podprůměrnými schopnostmi a klesá jejich míra soustředění. Zároveň jsou pro žáky s mentálním postižením vytyčené cíle příliš složité, nezohledňují jejich pracovní tempo a často ani schopnosti (Bartoňová, 2020)

Kastlová (2016, s. 5) se ve své publikaci věnuje zejména výuce anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, její závěry však můžeme přenést také do vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu. Než zahájíme edukační proces, je nutné posoudit možnosti žáka vzhledem ke stupni jeho poruchy a upravovat tak nároky na něj kladené. Z toho vyplývá, že „*učitel by měl stanovit pro žáka realistické cíle, které jsou pro něho dosažitelné*“. Zároveň však „*je důležité zavést určitý systém a v hodinách používat pro tyto žáky jednoduché postupy výuky, aby si na ně žáci zvykli*“.

Jen tak je možné, aby si i žáci s oslabením kognitivního výkonu zažili v procesu vzdělávání úspěch, který je důležitým motivem i předpokladem k dalšímu učení. Klíčovou podmínkou úspěšného vzdělávání je také pozitivní a bezprostřední zpětná vazba (Bartoňová, 2020).

Na vzdělávací proces má sice rozhodující vliv přístup pedagoga a zvolená metoda, neměli bychom však zapomenout ani na didaktický materiál. Učebnic anglického jazyka pro první stupeň základních škol je na českém trhu dostatek, učebnic zohledňujících specifika výuky cizího jazyka v prvním ročníku však již mnoho nenajdeme a ucelených materiálů, jež by vycházely z potřeb jedinců s oslabením kognitivního výkonu, je minimum.

Pravdou však zůstává, že žáci s lehkým mentálním postižením pracují nejčastěji s běžným didaktickým materiálem, ten však není přizpůsoben potřebám vycházejícím z jejich postižení, a záleží tedy opět na učitelích, jak s daným materiálem naloží a jakým způsobem ho modifikuje dle vzdělávacích potřeb žáků s oslabením kognitivního výkonu. *„Učební látku lze zpracovávat nejrůznějšími způsoby s použitím různých smyslů (zrak, sluch, hmat) a nejrůznějšími strategiemi učení. Pomocí úkolů v pohybu dojde k prokrvení, případně je odbouráno emoční napětí a je vybudována nová motivace pro další krok.“* Bartoňová (2020, s. 63).

Je žádoucí vést výuku cizího jazyka tímto směrem i u žáků intaktních, a to zejména na počátku školní docházky, kdy se žáci s cizím jazykem teprve seznamují. Činnosti zahrnující pohyb a různé využití smyslů však mají své uplatnění i v dalších ročnících. Praktická část diplomové práce vychází právě z těchto myšlenek a snaží se zařazovat činnosti dle strategií Bartoňové i Kastlové, umožňující úpravy pro individuální zvláštnosti žáků intaktních i žáků s oslabením kognitivního výkonu.

## 4 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

Tato kapitola bude zaměřena na problematiku výuky anglického jazyka na celém prvním stupni, nikoliv pouze v první třídě. Je nutné si vymezit postavení anglického jazyka v rámci kurikulárních dokumentů ČR, zejména Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Vzhledem k cíli diplomové práce aplikovat metodický zásobník v praxi je celá podkapitola věnována anglickému jazyku ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice, Horní Sloupnice 14 – Škola, cesta do života (dále ŠVP ZŠ Sloupnice), kde byl materiál vyzkoušen a v praxi ověřen.

V této kapitole budou také charakterizovány nejdůležitější zásady a přístupy ve výuce anglického jazyka na prvním stupni se zaměřením na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami v prvním ročníku základní školy.

V současné době je velkým trendem nabízet dětem cizí jazyk již od nejútlejšího věku, nejčastěji to bývá jazyk anglický. Mnozí odborníci se shodují, že dítě předškolního věku má pro osvojování si cizího jazyka určité výhody oproti dětem starším. Janíková (2011, s. 168) je nadneseně nazývá jako vzácné dary, mezi něž patří „*vedle vrozené spontaneity, hravosti, zvědavosti, ochoty imitovat či nezátíženosti předchozími neúspěchy*“ také velmi dobrá mechanická paměť a s ní spojené imitační schopnosti. Janíková (tamtéž) uvádí: „*Za další výhodu pro osvojování jazykového kódu lze paradoxně považovat i redukci vnímaných skutečností na věci konkrétní povahy.*“

Rodiče v dnešní době mají mnoho možností, jak dětem jazyk nabídnout hravou formou a získat tak jejich zájem a podpořit následující výuku cizího jazyka.

Knihovnice z českotřebovské knihovny uvádějí, že na českém knižním trhu vychází spousta knížek pro nejmenší čtenáře v angličtině, od leporel, kde je pouze základní slovní zásoba, přes jednoduché příběhy a pohádky, až ke složitějším textům pro jazykově zdatnější. Mezi nakladatelství, která se zabývají vydáváním literatury v angličtině pro děti, patří Oxford, Usborne nebo Lingea. Další možností, jak dětem nabídnout cizí jazyk hravou formou, jsou různé hry, nejen počítačové, ale především společenské, kterými se děti učí základní slovní zásobu. K významným vydavatelům kvalitních anglických her můžeme dnes zařadit britské hry od firmy OrchardToys nebo jazykové hry vydavatelství Infoa či Eli (Městská knihovna Česká Třebová – ústní sdělení).

Rodičům však s výukou cizího jazyka u dětí předškolního a mladšího školního věku významně pomáhají i různé vzdělávací či volnočasové instituce. Mnoho mateřských škol dnes



nabízí anglický jazyk v rámci výchovně vzdělávacího programu nebo samostatně jako zájmový kroužek. Osvojování si předpokladů k učení se cizího jazyka je také zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako jedna z klíčových kompetencí. Dítě na konci předškolního vzdělávání „ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“. (RVP PV, 2008 s. 12).

Výuka angličtiny probíhá často i ve volnočasových zařízeních, jako jsou domy dětí a mládeže, střediska volného času nebo mateřská či rodinná centra.

Vyučování cizího jazyka v předškolním věku by mělo být vnímáno pouze jako příprava na budoucí osvojování jazyka a zároveň by mělo sloužit k poskytování příležitostí nahlédnout do jiných a jazykově odlišných kultur. Hlavním cílem však je děti motivovat k učení a zájmu o cizí jazyk (MŠMT – Národní plán výuky cizích jazyků, 2005).

Pro žáky mladšího školního věku je výuka cizího jazyka povinně dána v RVP ZV od 3. ročníku. Dle dokumentu ale školy mohou při zájmu žáků a jejich zákonných zástupců začít s výukou cizího jazyka již v nižším ročníku. Školy tak často zařazují do svých školních vzdělávacích programů výuku anglického jazyka již od 1. ročníku. Jde tak o návaznost na možnosti z období předškolního, ale také je zde výrazná poptávka ze strany rodičů (RVP ZV, 2021).

#### **4.1 Postavení anglického jazyka v kurikulárních dokumentech**

*„Pod pojmem kurikulum je označován souhrn dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, kterými se vzdělávání realizuje, a způsoby hodnocení.“ (Zormanová, 2014 s. 68).*

V České republice jsou kurikulárními dokumenty na státní úrovni Rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Na školní úrovni jsou to Školní vzdělávací programy (RVP ZV, 2021).

Výuku anglického jazyka zařazuje RVP ZV do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výuka jazyka, tedy českého i cizího, má ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli. RVP ZV ji přímo definuje následovně: *„Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim,*

*vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV, 2021, s. 16).*

Cílem výuky anglického jazyka na základních školách je poskytovat základ pro komunikaci žáků v rámci Evropy i celého světa, snižovat jazykové bariéry mezi jednotlivými kulturami, ale také zvýšit prestiž každého jedince a umožnit mu tak studium a přípravu na budoucí povolání nejen v rámci České republiky, ale také v rámci integrované Evropy. Zároveň by výuka měla směřovat k vzájemné toleranci a respektu ke způsobům života jiných kultur i odlišných kulturních tradic jednotlivých národů (RVP ZV, 2021).

Pro potřeby této diplomové práce je nutné definovat pouze očekávané výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk v 1. období, tedy v 1. – 3. ročníku základní školy. Očekávané výstupy v RVP ZV jsou výstupy, které *„vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě.“ (RVP ZV, 2021 s. 14).* V prvním období jsou to pouze řečové dovednosti, které jsou definovány takto:

#### *„ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI*

*Žák:*

- *CJ-3-1-01 rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně.*
- *CJ-3-1-02 zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal.*
- *CJ-3-1-03 rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu.*
- *CJ-3-1-04 rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu.*
- *CJ-3-1-05 přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení.*
- *CJ-3-1-06 píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy.“ (RVP ZV, 2021 s. 25).*

## **4.2 Anglický jazyk v ŠVP ZŠ Sloupnice**

Ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice, Horní Sloupnice 14 – Škola, cesta do života aktuálně platném od školního roku 2019/2020 je vyučovací předmět anglický jazyk realizován ve všech ročnících 1. i 2. stupně.

ŠVP charakterizuje výuku anglického jazyka na 1. stupni takto: „*V hodinách anglického jazyka se zaměřujeme na vytvoření základní slovní zásoby, na nácvik porozumění mluvenému slovu, na osvojení zvukové podoby angličtiny a na základní gramatické jevy. Za pomoci zvukové nahrávky napodobují žáci správnou výslovnost rodičů mluvčích. V hodinách jsou bohatě využívány jednoduché říkanky, písně, nacvičování dialogů a konverzace. Kromě výkladu, poslechu, četby, procvičování gramatiky, dialogů, reprodukce textu v písemné i ústní formě se děti učí i samostatně pracovat se slovníkem. Součástí výuky je řada textů seznamujících žáky se zeměpisnými podmínkami a kulturními odlišnostmi anglicky mluvících zemí. Dále hry, soutěže, zpěv a různé krátkodobé projekty. Jednotlivá témata jsou do ročníků zařazována dle výběru učebnice.*“ (ŠVP pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice, Horní Sloupnice 14 – Škola, cesta do života, 2009 s. 77).

Vzhledem k povaze diplomové práce a jejímu zaměření je důležité charakterizovat zejména postavení anglického jazyka v ŠVP pro 1. ročník. Časová dotace předmětu je 1 hodina týdně. Výuka je zaměřena pouze na očekávané výstupy CJ-3-1-01 a CJ-3-1-02, viz výše. Dle výstupu CJ-3-1-01 by žáci měli být schopni verbálně reagovat na základní pokyny pedagoga, chápat fráze používané pro práci v hodině, umět využívat jednoduché způsoby pozdravu a odpovídat na základní otázky – *What is it?*, *Who is it?* a *What is your name?* Žáci tedy na konci prvního ročníku využívají fráze *This is a I am*.

Dle výstupu CJ-3-1-02 by žáci prvního ročníku měli zvládnout zopakovat a používat slovní zásobu, se kterou se v rámci výuky setkali. Žáci by tedy měli být schopni pojmenovat základní barvy, členy rodiny, oblíbená zvířata, základní části těla, počítat od 1 do 10, a říci, jaké školní potřeby mají v aktovce.

Výuka je převážně zaměřena na hry rozšiřující slovní zásobu a jednoduchá říkadla a písničky. Slovní zásoba se vztahuje k tématům – COLOURS, FAVOURITE PETS, BODY PARTS, FAMILY, NUMBERS 1–10, STATIONARY (ŠVP ZŠ Sloupnice, 2019).

### **4.3 Zásady ve výuce anglického jazyka na prvním stupni**

At' už začínáme s výukou anglického či jiného cizího jazyka v předškolním věku nebo v 1. ročníku základní školy je nutné mít stanovený zásadní cíl. Dle MappLing. Skořepové (2021) je nejdůležitější, aby anglický jazyk žáky bavil a získali tak pozitivní přístup k jazyku. Na konci 1. ročníku nemůžeme očekávat, že žáci budou plynule hovořit, číst a psát v angličtině, ale můžeme je k tomuto cíli nasměrovat.

Slattery a Willis (2001) považují za stěžejní uvědomění si, že vyučovací styl v prvních letech výuky anglického jazyka a přístup pedagoga k žákům ovlivňuje budoucí přístup žáků k cizím jazykům. Pedagog by tedy měl být citlivý, empatický a dostatečně povzbudivý, aby žáci neměli z cizího jazyka obavy, ale naopak ho bezprostředně a beze strachu využívali při běžných hrách, komunikaci se spolužáky a následně také v běžném životě. Autorky vnímají jako důležité uvědomění si fází osvojování mateřského jazyka. Jednotlivé fáze na sebe plynule navazují, prolínají se a vychází ze základních potřeb a dovedností jedince daného věku. Ve všech fázích je nejdůležitější dostatečné množství fonetických vjemů, aby dítě okolo sebe mělo co nejvíce zvukových podnětů a hlasů, na které později reaguje. V kojeneckém věku si dítě se zvuky hraje, zkouší je spojovat s tím, čemu rozumí, s vizuálními podněty ve svém okolí. Následně začíná mateřský jazyk využívat k interakci s okolím a saturaci svých potřeb a pocitů. Tyto fáze by si měl uvědomit i pedagog cizího jazyka u nejmladších žáků a respektovat je. Tím usnadní žákům rozvoj jazykových schopností v cizím jazyce.

V hodinách anglického jazyka by tedy dle Slattery a Willis (2001) měl být hlavním jazykem komunikace anglický jazyk. Čím více a čím častěji žáci angličtinu okolo sebe slyší, tím snadněji si jazyk osvojí. Skořepová (2019) navíc doporučuje zařazovat anglický jazyk i do dalších výukových předmětů, například tělesné a výtvarné výchovy nebo matematiky, aby se cizí jazyk přirozeně stal součástí každodenního života žáka.

Na druhé straně bychom ale žákům měli umožnit komunikovat i mateřským jazykem. Slattery a Willis (2001) přímo uvádějí, že žáci mají potřebu mluvit. Pedagog by ale vše, co žáci říkají mateřským jazykem, měl opakovat anglicky. Stejně tak by měl odpovídat anglicky i na otázky žáků, které pokládají v češtině.

Skořepová (2019) považuje za důležité také vyzorovat nejčastěji používané věty a otázky žáků, a ty pak používat výhradně v angličtině. Není však nutné, aby žáci znali celé fráze. Na počátku stačí pouze jednoslovné výpovědi, které můžeme v dalších ročnících rozšiřovat. Žáci si tak zažijí úspěch a pocit, že se domluví, využívají jazyk k saturaci svých potřeb, a čím častěji frázi používají, tím rychleji dojde k jejímu upevnění. Zejména u nejmenších žáků by všechny fráze měly být podpořeny obrázky, gestem, reálnými předměty nebo jinými pomůckami.

Někteří autoři ale kladou důraz na striktní využívání angličtiny. Betáková (2013) považuje použití mateřštiny za pohodlnou cestu pro vedení hodin anglického jazyka učiteli, kteří si nejsou jisti svojí úrovní angličtiny, ale zároveň jako znevýhodňující princip výuky pro žáky, kteří si neosvojují cizí jazyk přirozenou cestou.

Betáková (2017, s. 18) odůvodňuje význam používání anglického jazyka jako hlavního prostředku pro komunikaci takto: „... čím víc je žák vystavený angličtině, tím lépe si ji podvědomě osvojuje, vnímá výslovnost a intonaci, nevědomky opakuje slovní zásobu a slovní spojení a procvičuje poslech s porozuměním. Používáním angličtiny tedy učitel vytváří cizojazyčné prostředí, které přímo i nepřímo ovlivňuje kvalitu a rychlost osvojování angličtiny.“

Na problematiku používání ryze anglického nebo mateřského jazyka můžeme také nahlížet z pohledu žáků, které vyučujeme. Konečným cílem pedagoga je sice používat pouze cizí jazyk, ale i mateřština má své odůvodnění, a to zejména v raných fázích výuky. Pedagog by měl svoji výuku přizpůsobit tomu, z jakého prostředí žák pochází, pokud se s cizím jazykem setkává poprvé, pak je nutné, aby aplikace cizího jazyka probíhala postupně a pomalu (Reilly, Ward, 2000).

Pro kohokoliv bez ohledu na věk může být učení se novému jazyku traumatem. Zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na počátku školní docházky se musí přizpůsobit školnímu prostředí, poznávají nové tváře, osvojují si nová pravidla a zkušenosti. Když na ně pedagog mluví pouze v cizím jazyce, může to být pro ně stresující. To může negativně ovlivnit vztah nejen k výuce jazyků, ale také ke škole jako takové. Právě z toho důvodu je užitečné takové žáky uklidnit tím, že s nimi bude pedagog mluvit v jejich rodném jazyce a postupně bude používání mateřštiny omezovat (Reilly, Ward, 2000).

Slattery, Willis (2001) i Skořepová (2021) se shodují, že zásadní podmínkou je vytvořit takzvané bezpečné prostředí. Žáci se musí v hodinách anglického jazyka cítit komfortně a musí mít prostor pro to, aby mohli zažít úspěch. Také však musí mít prostor a možnost dělat chyby. Skořepová (Angličtina pro nejmenší studentky, 2021 – ústní podání) přímo uvádí, jak motivovat žáky a správně je vést: „*Když si budeme pomáhat, budeme se zlepšovat. Když si budeme ubližovat, budeme se bát. A co v angličtině chceme?*“

Pro bezpečné prostředí je nutné vytvořit si s žáky určité rituály a dodržovat strukturu hodiny. Cyklické opakování aktivit žákům pomáhá snadněji si upevnit nové fráze, slovní zásobu. Díky rituálům zase snadněji pochopí, že je čas hovořit anglicky. Stephen Raymond Watts na svých seminářích doporučuje využití tzv. jazykového háčka. V jeho případě jde o maňáska Maggie, který mluví pouze anglicky (Wattsenglish, 2020).

Jazykový háček pedagogovi usnadní střídání kódů. Tůma (2017 s. 1) uvádí: „*Střídání kódů lze obecně vymezit jako takové jazykové chování, v němž mluvčí v interakci přecházejí*

*z jednoho kódu (tj. jazyka nebo jeho variety) do jiného.*“ Zároveň loutka upoutá pozornost žáků a pomáhá jim s verbálním projevem. Watts (2020) i Skořepová (2014) se shodují, že žáci mají často problém mluvit anglicky, protože se stydí a v cizím jazyce si nevěří. Watts proto využívá plyšovou Maggi, která tento ostych pomáhá žákům překonat, Skořepová zase mikrofon, díky kterému žáci nemusí mluvit tak nahlas, navíc jeho využití je pro žáky velmi zábavné.

#### **4.4 Přístupy ve výuce AJ na prvním stupni**

Každý pedagog přistupuje k výuce jinak, používá jiné metody, motivuje své žáky různými způsoby, ale přesto v té řadě odlišností najdeme společnou myšlenku. Každý pedagog se snaží sladit metody učení s tím, jak se učí jednotliví žáci. Cílem každého učitele je, aby jeho výuka měla na žáky nějaký dopad, aby do jisté míry měnila chování, myšlení i postoje jednotlivců (Ginnis, 2017).

Pro dosažení výše zmíněných cílů je důležité, aby činnosti a aktivity v hodinách anglického jazyka u nejmenších žáků byly snadno pochopitelné a splnitelné, zároveň by ale měly být dostatečně stimulující. Nejlépe tedy podle Phillips (2018) fungují činnosti jako hry a písničky s pohybem, pohybové aktivity, tzv. TPR, úkoly zahrnující vybarvování, stříhání a lepení, opakující se příběhy a jednoduché opakující se mluvní hry, které mají komunikační hodnotu.

Účelem této diplomové práce není charakterizovat všechny využívané metody a přístupy ve výuce anglického jazyka, proto budou představeny pouze některé z nich. Především ty, ze kterých vychází praktická část diplomové práce

Jedním z nejvyužívanějších přístupů k výuce anglického jazyka na běžných základních školách je metoda gramaticko-překládová, tzv. grammar-translation method. Cílem vzdělávání je naučit žáky číst anglickou literaturu v originále na základě souhrnného, ale nelogického zapamatování si pravidel a faktů za účelem porozumění textu. Pozornost ve výuce je soustředěna zejména na výuku čtení a psaní. Žáci se učí slovní zásobu pomocí memorování a opisování dvojjazyčného seznamu, využívají se také přehledy gramatiky, na jejichž základě jsou tvořena překládová cvičení (Richards, Rodgers, 2014).

Sami autoři se domnívají, že metoda je již zastaralá a ve výuce se využívají novější, alternativní přístupy. Praxe na základních školách je však jiná. Tato metoda nevyžaduje tolik přípravy ze strany pedagoga, pedagog využívá zejména mateřský jazyk a výuka je pro něj tedy snazší. Navíc mnozí učitelé své metody neobnovují. Stejně tak mnoho učebnic

a metodických materiálů je postaveno právě na této metodě. Praktická část této diplomové práce vznikla právě z potřeby najít jiný způsob výuky, nenutit žáky, kteří s výukou anglického jazyka začínají, učit se nelogické seznamy slovíček, ale naopak jim zprostředkovat výuku zábavnou, zajímavou a smysluplnou.

Protipólem gramaticko-překládové metody je metoda přímá, někdy překládaná jako the natural approach. Přímá metoda je zaměřená na osvojování si cizího jazyka obdobným způsobem, jakým si děti osvojují mateřský jazyk. Cílem vzdělávání je naučit žáky rozumět anglickému jazyku a používat ho v běžné konverzaci. Výuka je tedy vedena pouze v cizím jazyce, často je proto využívána v soukromých jazykových školách rodilými mluvčími (Richards, Rodgers, 2014).

Choděra (2006) se však domnívá, že čistá přímá metoda neexistuje. Jestliže je pro přímou metodu charakteristická absence překládání, musí toto platit pro žáky i učitele. Jak ale ukazují psycholingvistické výzkumy, žáci si zejména v prvních fázích osvojování si cizího jazyka překládají v duchu. Navíc nemůže bezpodmínečně platit ani myšlenka osvojování si cizího jazyka stejným způsobem jako mateřštiny. Choděra (2006, s. 95) to vysvětluje takto: *„Zatímco dítě se učí mateřskému jazyku incidentálně, spontánně, v procesu neformálním, žák se cizímu jazyku učí v procesu řízeném, intencionálním, formálním. Pro dítě je mateřský jazyk první verbální zkušeností, pro žáka cizí jazyk novým, dalším dorozumívacím prostředkem.“*

Nejčastěji je v praktické části využívána metoda Total physical response (dále TPR), která je založena na přímé metodě. Jde o přístup k výuce cizího jazyka vyvinutý v 60. letech 20. století americkým psychologem Jamesem Asherem, jehož základem je propojení procesu učení s fyzickou aktivitou za účelem snazšího osvojování si cizího jazyka. TPR kopíruje přirozený proces osvojování mateřského jazyka u nejmenších žáků. Žák tedy nejdříve jazyku porozumí, a až později začne jazyk produkovat sám (Pinter, 2018).

Východiskem pro vznik metody TPR byla Asherova studie činnosti mozku, zejména pravé a levé hemisféry. Každá z hemisfér zpracovává informace různým způsobem. Zatímco levá hemisféra umožňuje analytické myšlení, rozpoznávání detailů, řídí logiku a ústní projevy člověka, pravá hemisféra je spjatá spíše s emocionalitou jedince, kreativitou a pohybem. Při procesu učení je kladen větší důraz právě na levou hemisféru, která je považována za důležitější. Asher však svoji pozornost obrací zejména na pravou mozkovou hemisféru a při procesu osvojování si cizího jazyka ji upřednostňuje. Díky využití činnosti pravé hemisféry je možné vyhnout se ve výuce cizího jazyka poučkám a vysvětlování funkce jazyka, protože tento proces je pro žáka přirozenější (Terpitková, 2012).

Aby metoda TPR mohla být v procesu učení úspěšná, je nutné splnit několik kritérií na straně pedagogů i žáků. Od pedagoga se vyžaduje, aby používal správnou výslovnost a intonaci, musí mít také dostatečnou slovní zásobu. Vzhledem k tomu, že pedagog všechny příkazy doprovází pohybem a gesty, je vhodné, aby byl dostatečně fyzicky zdatný (Slattery, Willis 2001).

Zároveň by se měl učitel stát pro žáky dobrým průvodcem, měl by žáky pozitivně motivovat, nenutit je používat aktivně cizí jazyk, dokud sami nezačnou mluvit, měl by být připraven neopravovat chyby, ale naopak se těšit z prvních slov stejně jako to dělají rodiče, když se jejich potomci učí mateřský jazyk. Vyučování vedené metodou TPR také vyžaduje precizní přípravu ze strany pedagoga. Hodina totiž musí žáky bavit a zároveň se musí odehrávat v určitém tempu. Nejdůležitějším cílem procesu osvojování si cizího jazyka pomocí metody TPR není naučit žáky používat správnou gramatiku a slovní zásobu, ale dosáhnout toho, aby žáky výuka angličtiny bavila a na hodiny se těšili (Terpitková, 2012).

Žáci naopak musí pozorně poslouchat a plnit pokyny pedagoga. Nejdříve reagují na příkazy pohybem, až ve chvíli, kdy mají dostatečně činnosti zvládnuté a jsou si svými schopnostmi jistí, můžou přidat produktivní řečové schopnosti, tedy mluvení a následně psaní (Slattery, Willis 2001).

Díky tomu, že se žáci učí cizí jazyk nenásilnou formou, bez stresu a obavy ze selhání, je tato metoda vhodná také pro vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu.

Stephen Raymond Watts na svých metodických seminářích upozorňuje také na řadu výhod metody TPR. *„Metoda poskytuje žákům dostatek času, aby se naladili na nový jazyk, než ho začnou sami produkovat... Můžou zde uspět všechny děti bez rozdílu, vždy alespoň jedno dítě na pokyn zareaguje, ostatní ho můžou následovat. Učitel tak může pochválit všechny, děti zažívají první úspěch, bez toho aniž by musely promluvit.“* (Využití audiovizuálních materiálů s rodilým mluvčím při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ – Wattsenglish, 2020 – ústní podání).

Princip výuky anglického jazyka Wattsenglish, jehož autorem je Stephen Raymond Watts, není založen pouze na metodě TPR, jeho další komponentou je takzvaný drilling.

Drilová metoda je způsob nácviku a upevňování nového jazyka pomocí nepřetržitého hlasitého opakování jazykové struktury nebo slovní zásoby. Cílem metody je dosáhnout zautomatizování nacvičovaného jevu, žáci tedy nakonec odpovídají na otázky zcela bez přemýšlení.



Watts u drilové metody využívá řadu pomůcek pro podporu učení, zejména flashcards, tedy kartičky s obrázky, ale také reálné předměty. Autor na svých metodických seminářích také upozorňuje na fakt, že čím častěji žák vidí, slyší a opakuje jazykovou strukturu, tím rychleji se ji naučí. U nejmenších žáků také doporučuje práci s hlasem. Žáci tedy při opakování můžou šeptat nebo naopak křičet, mluvit hlubokým či vysokým hlasem apod. Pro žáky je to motivační, zábavné a pomáhá jim ke snazšímu zapamatování (Wattsenglish, 2020).

Choděra (2006) však metodu drilu považuje za mechanické učení, které nepodporuje zapamatování. Nelze zde uplatnit kreativitu žáků a metodu jako takovou v moderních didaktických směrech spíše odmítá.

Naopak Cameron (2001) se domnívá, že metoda drilu může být pro žáky přínosná a je tedy vhodné ji ve výuce využívat. Žáci dle autorky mají možnost opakovaně poslouchat jazyk, díky čemuž si osvojí nejen slovní zásobu, ale také mají možnost slyšet správnou výslovnost.

Dramatizace a hraní rolí je další z řady přístupů k výuce anglického jazyka v prvním ročníku základní školy. Jednoduché dramatické činnosti mohou žákům pomoci procvičit si angličtinu, experimentovat s jazykem a zároveň umožní žákům uvolnit se. Vystupování v roli může žákům pomoci propojit cizí jazyk s jejich vlastní zkušeností, a tím také dochází ke snazšímu osvojování a hlubšímu zapamatování jazykových struktur i slovní zásoby (Cameron, McKay, 2017).

Dramatizace často zahrnuje fyzickou aktivitu, která je zejména u nejmladších žáků velmi přínosná a motivující k dalším činnostem. Místo běžného sezení po celou dobu výuky jsou žáci spolu v interakci, pohybují se a vzájemně na sebe reagují. To pomáhá odbourávat jejich zábrany a obavy z učení se cizímu jazyku. Výuka se stává kreativnější a podněcuje žáky k přemýšlení. Velkou výhodou využívání hraní rolí je přenesení větší části zodpovědnosti za učení z učitele na žáky (Maley, Duff, 2005).

Dramatizace může mít také podobu pantomimy, která bývá ve výuce cizího jazyka na prvním stupni také hojně zařazována. Navíc je velmi vhodná pro žáky s oslabením kognitivního výkonu, kteří mají často problém s vyjadřováním a menší slovní zásobu. Žáci hrající pantomimu využívají pouze neverbální prostředky komunikace, tudíž jsou pro ně tyto aktivity snazší a zároveň bývají také oblíbenější. Přidanou hodnotou pantomimy ve výuce je také to, že jsou zapojeni všichni. Část třídy se pokouší co nejvěrněji napodobit zadání, pohybem těla, gesty a mimikou tedy imitují osoby, zvířata, emoce, děje atd. Ostatní žáci se ve stejný čas

soustředí na detaily ztvárnění, aby byli schopni rozpoznat, co jejich spolužáci interpretují (Maley, Duff, 2005).

Ve výuce na prvním stupni, zejména u nejmladších žáků má nezastupitelnou roli také didaktická hra. Zormanová (2014, s. 150) charakterizuje didaktickou hru „... jako aktivitu, jejímž produktem je fixace učební látky. Přínos didaktické hry spočívá v tom, že si žáci lépe a snadněji fixují učební látku, neboť díky svému stimulačnímu náboji probouzí u žáků zájem, aktivizuje je, zvyšuje jejich motivaci a angažovanost na prováděných činnostech; také rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce, podněcuje jejich tvořivost, kooperaci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti.“

Definici Zormanové potvrzují také Reilly a Ward (2000), kteří tvrdí, že pomocí her se žáci učí cizí jazyk přirozeným způsobem. Jejich cílem je totiž využití jazyka. Už to, že žák začne mluvit a reaguje tím na hru, v činnosti v podstatě uspěl a dosáhl tak cíle. Žáky tyto aktivity baví a jsou motivováni ke vzdělávání pouhým průběhem hry.

Dle Eibenové (2013) by se pedagog měl snažit, aby žáci cizí jazyk využívali co nejvíce v praktických činnostech. Toho lze nejlépe dosáhnout za pomoci hry, která pomůže navodit přirozené prostředí lépe než uměle vytvořený dialog. Hra však pro výuku poskytuje i další výhody. Eibenová (2013, s. 11) je shrnuje: „Při hře bývají žáci upoutáni dějem, mizí ostýchavost, někdy i nechuť k vyjadřování v cizím jazyku. Hry pomáhají odstraňovat překlad z mateřštiny do cizího jazyka, vytváří základy myšlení v cizím jazyce.“ Všechna zmíněná pozitiva jsou důležitá pro celou třídu, ale neocenitelnou roli hrají zejména pro žáky s oslabením kognitivního výkonu, kterým můžou výrazně pomoci při vzdělávání.

U žáků mladšího školního věku jsou ve výuce anglického jazyka velmi populární písničky a říkanky. Reilly a Ward (2000) uvádějí, že tyto aktivity jsou pro žáky nejen motivující a zábavné, ale také rozšiřují slovní zásobu žáků, která tak přesahuje běžný rozsah. Velkou výhodou spatřují v tom, že žáci stále opakují slova a jazykové struktury, aniž by je to přestávalo bavit. Díky tomu, že se nemusí plně soustředit na obsah, můžou svoji pozornost zaměřit na přízvuk, rytmus a intonaci, a relativně snadno si tak osvojují nejen novou slovní zásobu, ale také zlepšují svoji výslovnost. Písňe a básně ve výuce také umožňují učitelům prezentaci žákovských dovedností pro rodiče, kteří často očekávají, že již v prvním roce výuky anglického jazyka budou žáci plynule hovořit.

Skořepová (2021) ráda písničky a básničky propojuje i s fyzickou aktivitou a cvičením. Pro žáky se tak tyto činnosti stávají ještě atraktivnější a snáze zapamatovatelné. Skořepová však

upozorňuje, že je nutné nejdříve naučit žáky slova, a až potom přidávat pohyb. Pro některé může být složité koordinovat obě činnosti současně. Reilly a Ward (2000) dokonce považují propojování pohybu a mluvené řeči či zpěvu pro některé žáky za složité. Žáci se dle autorů více soustředí na pohyb a zapomínají na zpěv.

Phillips (2018) považuje hudbu a rytmus za nezbytnou součást jazykového vzdělávání. Velkým přínosem je určitá chytlavost melodií, díky níž je pro žáky snazší napodobit jazyk a zapamatovat si slova. Důležité však je vybrat vhodnou písničku či básničku. Některé z nich obsahují neobvyklá slovní spojení, nesprávné jazykové struktury, a mohlo by tedy dojít k osvojení špatného jazykového jevu.

Kreslení a tvoření jsou dalšími z mnoha přístupů ve výuce u nejmenších žáků. Tvoření stimuluje představivost žáků a zároveň se při kreativních činnostech trénuje vizuomotorická koordinace. Ve výuce anglického jazyka se žáci prostřednictvím těchto činností setkávají s novými pokyny pro další aktivity, a také dávají žákům příležitost ptát se, žádat o pomoc, případně o půjčení pomůcek. Učí se tedy zcela spontánně využívat slovíčka týkající se školních potřeb (Phillips, 2018).

Phillips (2018) doporučuje využití výtvarných aktivit také pro podporu výuky slovní zásoby, která se žákům učí lépe, pokud je jejich význam nějakým způsobem ilustrován. Jestliže si žáci tyto pomůcky vytvoří sami, může jim to usnadnit jejich osvojení. Navíc žáci mají možnost poznávat, že to, co se učí, mohou využívat také v reálných činnostech, tedy v kreslení.

V praxi můžeme využívat mnoho dalších přístupů k výuce anglického jazyka v prvním ročníku základní školy. Čím širší nabídku vzdělávacích aktivit žákům nabídneme, tím můžeme pro výuku získat více žáků, kteří si tento předmět oblíbí. Každý žák by měl mít příležitost najít ve výuce činnosti, které ho budou bavit, ve kterých bude úspěšný, díky kterým bude jeho vzdělávání efektivní. Proto je důležité nabízet žákům různé aktivity, propojovat různé vzdělávací oblasti s výukou angličtiny a snažit se žáky získat pro svůj předmět.

## **5 MOŽNOSTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU**

Cílem diplomové práce není vytvořit přesný návod na vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu v hodinách anglického jazyka, který bychom měli používat u všech žáků obecně, ale popsat možnosti využití podpůrných opatření tak, aby díky nim bylo možné reagovat na specifika žáků s oslabením kognitivního výkonu a tím zajistit respektující přístup v rámci společného vzdělávání.

Z hlediska školského zákona řadíme žáky s oslabením kognitivního výkonu mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a jako takoví mají nárok na poskytnutí podpůrných opatření. „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (zákon 561/2004 Sb. § 16).

Žákům s oslabením kognitivního výkonu nejčastěji poskytujeme podpůrná opatření druhého stupně (Valenta, 2015).

### **5.1 Podpůrná opatření ve vztahu k výuce anglického jazyka**

Podpůrná opatření se mohou týkat časové i prostorové organizace výuky. Valenta (2015) doporučuje zajistit vedle klidné a příjemné atmosféry ve třídě také nižší počet žáků, díky kterému můžeme snadněji zajistit respektování individuálního tempa žáků. Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v § 5 stanovuje nejvyšší možný počet žáků při výuce cizího jazyka na 24, zároveň však umožňuje v souladu se Školním vzdělávacím programem dělit třídu v některých předmětech na menší skupiny. Ředitelé základních škol toho často využívají právě při výuce cizího jazyka, což umožňuje pedagogům respektovat individuální pracovní tempo nejen žáků s oslabením kognitivního výkonu, ale také žáků intaktních. Ne vždy ale třída odpovídá požadavkům na výuku cizího jazyka se zapojením pohybových činností a aktivit s použitím různých smyslů tak, jak doporučuje Bartoňová (2020). Často škola nedisponuje tak velkým prostorem a výuka nejmladších školáků probíhá v prostorově nevyhovujících jazykových učebnách, nepřizpůsobených výuce na prvním stupni základní školy.

Na straně druhé i v jazykových učebnách můžeme zajistit jiné uspořádání lavic, než na jaké jsme v běžných školách zvyklí. Například rozmístění do půlkruhu může být pro třídu, kde jsou společně vzděláváni jedinci intaktní s žáky s oslabením kognitivního výkonu přínosné. Správný zasedací pořádek umožňuje učiteli neustálý kontakt s žákem s oslabením kognitivního výkonu, ale i s ostatními a má tedy možnost interakce se všemi zúčastněnými i reakce na jejich specifické potřeby (Valenta, 2015).

Dalším možným podpůrným opatřením je modifikace výukových metod a forem práce, která do jisté míry může reagovat na pomalejší tempo žáka, ale i jeho snížené rozumové schopnosti. Ve třídách, kde jsou vzděláváni žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně, může pedagog používat všechny organizační formy výuky. Měl by je umět využívat v takové podobě, aby zajistil individuální zapojení všech žáků do výukových aktivit a zároveň v rámci výuky respektoval specifické zvláštnosti jednotlivých žáků. Každý z žáků by měl nést určitou míru odpovědnosti za výsledky práce dle svých individuálních schopností (Valenta, 2005).

V českém školství tradičně využíváme nejčastěji výuku frontální, která spočívá v tom, že pedagog řídí činnost všech žáků najednou. Učitel má tedy ve třídě dominantní postavení, všichni žáci se učí ve stejný čas stejnou látku. Z této charakteristiky vyplývá, že se pro společné vzdělávání daná forma výuky úplně nehodí, přesto má však ve výuce své opodstatnění. Do výuky ji zařazujeme například v rámci metody vyvozování a upevňování nové slovní zásoby, tzv. drilové metody (Wattsenglish, 2020; Valenta 2015).

V rámci společného vzdělávání má velký význam individualizovaná forma výuky. *„Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky.“* (Zormanová, 2014, s. 106). Učivo tedy mívá nejčastěji rámcový charakter, ale každý z žáků má nastavené vlastní cíle podle svých schopností i individuálních potřeb. Důležité tady je zvláště citlivě kontrolovat pokroky žáků s oslabením kognitivního výkonu, motivovat je k dalším činnostem a poskytovat jim co nejčastěji pozitivní zpětnou vazbu (Bartoňová, 2020; Valenta, 2015)

Vhodná může být také individuální forma práce s žákem. Školy u těchto žáků nejčastěji přistupují k doučování v rámci programu MŠMT ČR Operační program Výzkum, Vývoj, Vzdělávání (OP VVV), díky kterému mohou školy čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů, v současné době prostřednictvím projektu Šablony III. Školy si mohou zvolit například aktivitu Doučování žáků ZŠ ohrožených školním neúspěchem, jejímž cílem je podpořit tyto žáky, aby zvládli učivo dané RVP ZV, zejména

v hlavních předmětech, tedy také ve výuce cizího jazyka. Doučování může zajišťovat pedagogický pracovník školy, asistent pedagoga i student pedagogické fakulty (OP VVV, 2014–2020; Valenta, 2015).

Valenta (2015) doporučuje také využití strukturalizace výuky, čímž má na mysli postupné předávání podnětů a informací žákům v menších celcích. Upozorňuje na riziko některých učebních materiálů, které jsou přehlcené obrázky, texty a úkoly, ty se pak pro žáky stávají nepřehlednými a demotivujícími. Při výběru materiálů pro žáky s oslabením kognitivního výkonu nebo tvorbě materiálů vlastních je nutné toto vzít v úvahu a členit pracovní listy na dílčí úkoly, díky kterým tito žáci postupně v malých krocích objevují komplexnost úlohy. Vzhledem k tomu, že je tato diplomová práce věnovaná výuce anglického jazyka v prvním ročníku, je vhodné učební materiály i činnosti strukturovat všem žákům, aby nadbytek informací neodváděl pozornost žáků od zadaných úloh.

Katalog podpůrných opatření (Valenta, 2015, s. 77) uvádí jako jedno z dalších podpůrných opatření podporu motivace žáka, již „*můžeme chápat jako hnací sílu, kterou nutíme žáky dosahovat určitých cílů. Její úspěšnost závisí na přitažlivosti stanovených cílů, výběru vhodných vyučovacích činností a aktivitě žáků.*“ Motivace je ve školním prostředí podstatná pro všechny žáky, a to zejména na počátku školní docházky. Homola (1977) ji dokonce považuje za důležitý aktivátor procesu učení. Upozorňuje ale, že pro učení je zapotřebí optimální míra motivace, příliš nízká nebo naopak vysoká motivace může výkon žáka snižovat.

Dalším okruhem podpory žáků s oslabením kognitivního výkonu dle Katalogu podpůrných opatření (Valenta, 2015) je oblast intervence, z níž bychom měli vyzdvihnout zejména nutnost spolupráce mezi učitelem a rodinou, která by měla být založena na partnerském vztahu. Mluvíme-li o žácích první třídy, pak má spolupráce a vzájemná komunikace nezastupitelnou roli u všech žáků. Rodiče by měli být seznámeni s tím, jakých cílů chce pedagog dosáhnout, jak probíhá výuka cizího jazyka ve škole a jakým způsobem je možné s žáky jazyk procvičovat. Skořepová (2021) dokonce doporučuje sejít se s rodiči ještě před zahájením výuky a vysvětlit jim, co mají od svých dětí očekávat, jaké budou mít výstupy, jaké jsou cíle výuky. Často se totiž v praxi setkáváme s tím, že rodiče od žáků očekávají, že na konci prvního roku výuky cizího jazyka budou plynule mluvit, číst i psát.

Vhodná je také intervence nad rámec běžné výuky. U žáků s podpůrnými opatřeními druhého stupně se sice běžně neaplikuje, nicméně můžeme zde využít individuální doučování v rámci OP VVV, případně spolupráci mezi jednotlivými pracovišti školy, kdy prostřednictvím

nabídky volnočasových aktivit školních družin můžeme poskytovat aktivity procvičující učivo cizího jazyka (Valenta, 2015).

Další významnou možností podpůrných opatření jsou didaktické pomůcky. Pomůcky je třeba vybírat úměrně cíli výchovně vzdělávací práce v dané hodině a poskytovat je žákům v logickém sledu, aby nedošlo ke zbytečnému odvádění pozornosti mezi různými pomůckami. U žáků s oslabením kognitivního výkonu využíváme v hodinách anglického jazyka upravené pracovní listy, které jsou přehlednější a srozumitelnější, případně doplněné o motivační úkoly. Velmi vhodné jsou demonstrační karty, v angličtině tzv. flashcards, které fungují jako základ drilování u výuky Watts English (Wattsenglish, 2020). Důležité jsou i názorné manipulační pomůcky, díky nimž si žáci mohou osvojit slovní zásobu podstatně rychleji, protože působí na více smyslů než pouhý obrázkový doprovodný materiál. Vhodné jsou také didaktické hry nebo počítačové programy (Valenta, 2015).

Poslední z řady možných podpůrných opatření, které v tomto textu bude zmíněno, je oblast hodnocení. Valenta (2015, s. 193) uvádí: *„Individualizace hodnocení je součástí individuálního přístupu k žákovi (respektujeme jeho specifické možnosti a schopnosti). Přínosem individualizace hodnocení je, že nám umožňuje adekvátně (objektivně) ohodnotit různé kategorie žáků (od nadaných a školsky úspěšných až po méně nadané a školsky neúspěšné žáky) a na základě toho naplánovat reálné cíle pro další období. Aplikací individualizace hodnocení podporujeme motivaci, a tím i rozvoj jednotlivých žáků, probouzíme v nich aktivitu a posilujeme jejich schopnosti ve vývoji přirozeného sebehodnocení.“* Proto, abychom dané opatření mohli aplikovat, je však potřeba dobře znát úroveň schopností žáků a také reagovat na doporučení poradenských pracovišť. Při hodnocení žáků s oslabením kognitivního výkonu je však třeba změnit přístup k hodnocení. Dle Valenty (2015) bychom tak neměli hodnotit pouze výkon a správnost provedení konkrétního úkolu, ale měli bychom si všimnout také cest, kterými k výsledku došli. Neplatí to však pouze u žáků selhávajících, tohoto přístupu k hodnocení bychom se měli snažit dosáhnout u všech žáků ve třídě.

Jednoduše řečeno, u hodnocení ve třídě bychom se měli držet myšlenky Čapka (2015), který tvrdí, že hodnotit bychom měli zejména osobní vývoj konkrétního žáka a to tak, že budeme srovnávat jeho současné výkony s výkony minulými.

Katalog podpůrných opatření (Valenta, 2015) uvádí ještě celou řadu podpůrných opatření určených žákům, jimž je přiznán druhý stupeň těchto opatření. V této diplomové práci se však

zmiňujeme jen o těch, která považujeme za stěžejní pro výuku anglického jazyka v 1. ročníku základní školy.



## PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 PRAKTICKÁ ČÁST

Motivací pro výběr tématu praktické části diplomové práce bylo vytvoření vlastního metodického zásobníku pro výuku anglického jazyka v 1. ročníku základní školy, který je zaměřen na vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu v rámci třídy běžného vzdělávacího proudu. Vzhledem k tomu, že je vytvořen na základě myšlenky respektujícího přístupu ke specifickým zvláštnostem jakéhokoliv žáka, je velmi pravděpodobné, že jeho využitelnost bude širší. Domníváme se, že jej pedagogové budou moci využívat také u žáků se specifickými poruchami učení, jedinců s lehkou mentální retardací, případně u žáků intaktních.

Praktická část diplomové práce je zaměřena nejen na vytvoření metodického zásobníku, ale také na jeho aplikaci v praxi. V tuto chvíli byl metodický zásobník autorkou vyzkoušen na pěti různých skupinách žáků prvního ročníku v průběhu tří školních let. V každé skupině byli společně vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s deficitem v oblasti kognitivní složky. Do budoucna je cílem autorky materiál rozšířit o další témata a poskytnout vytvořený zásobník dalším pedagogům, učitelům anglického jazyka v prvním ročníku základních škol, protože si myslíme, že na českém trhu materiály, které se týkají výuky cizího jazyka od prvního ročníku a které zároveň respektují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího proudu, chybí.

### 6.1 Cíle diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je sestavit metodický materiál pro výuku anglického jazyka v prvním ročníku základní školy takovým způsobem, aby cizí jazyk byl žákům představován zejména hravou formou a respektoval individuální zvláštnosti každého žáka, zvláště žáků s oslabením kognitivního výkonu.

Dílčím cílem je tento metodický materiál aplikovat v praxi a na pěti různých skupinách žáků prvního ročníku ověřit jeho využitelnost ve vzdělávání.

Měli bychom také zmínit, že součástí je obrázkový doprovodný materiál, jehož tvůrcem je buď Eva Jakoubková, případně autorka této diplomové práce. Důležité také je, aby materiál byl pro žáky přehledný, zároveň barevný, ale také dával prostor žákům dotvořit si barevně obrázky samostatně. Obrázky, jejichž autorkou je Eva Jakoubková, jsou v práci využity s jejím svolením (viz příloha č. 1 – Povolení E. Jakoubkové s uveřejněním obrázků v práci).

## 6.2 Vymezení cílové skupiny

Metodický zásobník byl aplikován na pěti skupinách žáků. Ve školním roce 2019/2020 byl anglický jazyk v Základní škole Sloupnice vyučován v prvním ročníku poprvé. Byly vytvořeny dvě různorodé skupiny, v každé z nich bylo 10 žáků.

V první skupině se vzdělávalo 6 dívek a 4 chlapci, z toho dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o žákyni pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, s anamnézou mentálního postižení v rodině, nebyla však do ukončení druhého ročníku diagnostikovaná. Rodina doporučovanou návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) odmítala. Od února 2022 je ale dívka vzdělávána v základní škole zřízené dle § 16 školského zákona.

U druhé žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami bylo zjištěno podprůměrné nadání a oslabení kognitivních funkcí, je vzdělávána s podporou podpůrných opatření druhého stupně. V současné době (3. ročník) byli k vyšetření v PPP odesláni z důvodu ohrožení školním neúspěchem další dva žáci.

Celkově žáci z této skupiny byli ve srovnání s ostatními, kde byl zásobník aplikován, mírně slabší. Mezi žáky postupně vznikaly velké rozdíly ve schopnosti používat angličtinu v pasivní i aktivní formě. Tyto rozdíly se výrazně prohloubily zejména ve 2. ročníku, což mohlo být také důsledkem distanční výuky, která začala v roce 2020.

Ve druhé skupině bylo také 10 žáků, z toho 6 chlapců a 4 dívky. Ve skupině bylo mnoho úspěšných žáků, kteří dosahovali velmi dobrých výsledků, někteří až nadprůměrných. Velmi rychle se začali zajímat i o psanou formu jazyka a o další slovní zásobu mimo učivo stanovené ŠVP ZŠ Sloupnice pro daný ročník. Oproti první, relativně klidné skupině, se zde často vyskytovaly kázeňské problémy a konflikty mezi žáky.

I v této skupině však byla dívka s podprůměrnými výkony nejen v anglickém jazyce, ale i v dalších naukových předmětech. Žákyně byla ale ve všech předmětech velmi snaživá a své deficity kompenzovala pílí a systematickou domácí přípravou. Problémy v anglickém jazyce nebyly vzhledem ke zbytku třídy tak výrazné, a pokud by byla vzdělávaná v jiné ze skupin, pravděpodobně bychom neúspěch zaznamenali až později. Bohužel v této konkrétní skupině byly problémy s výukou AJ a její neúspěšnost zatelné od počátku. Právě z těchto důvodů

byly zařazeny aktivity z metodického zásobníku a dívka byla vzdělávaná jako žáci s oslabením kognitivního výkonu.

Klasická výuka byla však v březnu 2020 přerušena epidemiologickou situací a byla nahrazena výukou distanční. Výuka sice nadále probíhala, ale u žáků prvního ročníku byl kladen důraz zejména na oblast českého jazyka a matematiky. Reakcí na vzniklou situaci byla úprava ŠVP ZŠ Sloupnice, kdy došlo k přesunutí učiva BODY PARTS a STATIONARY do následujícího ročníku.

Ve školním roce 2020/2021 byl metodický zásobník aplikován na dvou skupinách žáků prvního ročníku. V jedné skupině bylo celkem 11 žáků, z toho 7 chlapců a 4 dívky. V této skupině byl chlapec, který se s anglickým jazykem setkal již v rámci předškolního vzdělávání, tudíž spousta učiva prvního ročníku mu byla známa, tudíž svými znalostmi převyšoval ostatní spolužáky. Zároveň i několik dalších žáků bylo velmi úspěšných a dosahovalo nadprůměrných výkonů, přestože s cizím jazykem teprve začínali.

Naproti tomu zde byla dívka s omezením hybnosti, jejíž zdravotní stav a častá nemocnost měly vliv na její mentální schopnosti, a tedy i na výuku cizího jazyka. A druhá dívka s oslabením kognitivního výkonu s narušenou komunikační schopností se stanovenými podpůrnými opatřeními 3. stupně, jež zahrnují vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a přítomnost asistenta pedagoga ve výuce. Dívka však výuku anglického jazyka za podpory metodických materiálů zvládla zcela bez pomoci asistenta pedagoga, a to velmi úspěšně. Důležitá však byla intenzivní spolupráce s rodinou.

V této skupině byl také chlapec vietnamského etnika s diagnostikovanou jazykovou bariérou, která se projevovala zejména v jeho nezvladatelném až agresivním chování k učitelce i spolužákům. Ačkoliv byla výuka vedena převážně v angličtině, tedy v jazyce, na který velmi dobře reagoval, protože jeho pasivní i aktivní slovní zásoba převyšovala slovní zásobu ostatních žáků ve skupině, jeho chování bylo přesto neadekvátní. Ani v následujících ročnících však ke zlepšení nedošlo.

Druhá skupina počtem žáků i jejich rozložením přesně odpovídala skupině první, tedy 7 chlapců a 4 dívky. I zde bychom našli velmi rozmanité rozložení třídy. Na jedné straně stála dívka, jejíž rodiče byli velmi ambiciózní a již od prvního ročníku trvali na zvládnutí slovní zásoby v psané formě, ale také na správném užívání gramatiky cizího jazyka, to však v prvním ročníku nejen že není možné, ale také je to pro budoucí pozitivní přístup k jazyku zcela nevhodné.

Na straně druhé byl chlapec ohrožený školním neúspěchem z důvodu nepříznivé situace v rodině, jejímž následkem byl zanedbávající přístup ve vztahu ke vzdělávání, právě proto bylo v jeho případě přistoupeno k výuce na podkladě podpůrných opatření prvního stupně.

Školní rok 2020/2021 byl také ovlivněn distanční výukou, spousta aktivit v rámci probíraných témat probíhala online, v zásobníku však jejich modifikace do online prostředí není uvedena z důvodu vysokého předpokladu, že distanční výuka v následujících letech nebude mít své uplatnění. Většinou se jednalo pouze o drobné změny umožňující využití aktivity v domácím prostředí. Z časových důvodů však také došlo k přesunutí tématu BODY PARTS do vyššího ročníku.

V posledním školním roce 2021/2022 je metodický zásobník aplikován pouze v jedné skupině 16 žáků, z nichž je 6 dívek a 10 chlapců. Skupina je sice početnější, ale oproti předchozím relativně klidnější. V prvním pololetí školního roku, tedy v době dokončení diplomové práce, nebyl ve třídě diagnostikován PPP žádný žák. U jedné z dívek byla rodině návštěva PPP doporučena, rodiče vyšetření ale odmítli. Dívka má však problémy ve všech oblastech vzdělávání, její pozornost je velmi kolísavá. U činností, kterým nerozumí nebo jsou složitější, se projevuje apaticky, má velký problém dokončit jakýkoliv úkol. Ve výuce anglického jazyka je k ní proto přistupováno individuálně, a jsou tak i v této skupině aplikovány náměty aktivit pro třídy, kde jsou společně vzděláváni žáci s oslabením kognitivního výkonu.

U několika dalších žáků byly již zaznamenány možné projevy školního neúspěchu, k nim je ve výuce přistupováno individuálně a s respektem k jejich vzdělávacím potřebám, ale diagnostika v PPP zatím doporučena nebyla.

### **6.3 Metody výzkumu**

Praktická část diplomové práce je zaměřena na sestavení metodického zásobníku využitelného ve výuce anglického jazyka ve třídách běžného vzdělávacího proudu, kde jsou vzděláváni mimo jiné žáci s oslabením kognitivního výkonu. Návrhy jednotlivých aktivit odpovídají poznatkům uvedených v teoretické části, tj. vycházejí z informací z prostudované odborné literatury.

Nejdůležitější metodou sběru dat bylo v tomto výzkumu zúčastněné pozorování žáků. Švaříček (2007, s. 143) ji charakterizuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené*

*zprostředkovat čtenáři*“. Velkou výhodou zúčastněného pozorování je zejména to, že se výzkumník pohybuje přímo v prostoru, kde pozorování probíhá, stává se tak jedním z účastníků ve skupině, a je mu tedy dána možnost být v interakci s účastníky výzkumu.

Podstatnou metodou byl také rozbor výsledků činnosti, zdrojem těchto výsledků byly v daném výzkumu žáky vyplněné pracovní listy a jiné materiály, které v průběhu výuky vznikaly, ale také záznamy z pozorování jednotlivých aktivit ovlivněné i sebehodnocením a hodnocením žáků.

#### **6.4 Postup při vytváření metodického zásobníku**

Při sestavování metodického zásobníku byl brán zřetel zejména na výběr aktivit a činností, které je vhodné využívat ve výuce anglického jazyka u žáků s oslabením kognitivního výkonu, vzdělávaných v běžném vzdělávacím proudu, tj. které respektují jejich individuální vzdělávací potřeby, ale také věkové zvláštnosti. Většina těchto aktivit je primárně navržena pro potřeby výuky těchto žáků, sekundárně pro potřeby diplomové práce, některé činnosti jsou přebírány z jiných vyučovacích předmětů a upravovány právě pro výuku anglického jazyka. Všechny zvolené aktivity využívají poznatků získaných studiem odborné literatury, odpovídají tedy informacím, jež jsou prezentovány v teoretické části diplomové práce. Zároveň však kopírují některá témata a učivo z ŠVP pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice, kde byl materiál také uveden do praxe.

Po sestavení metodického zásobníku byly činnosti v něm uvedené aplikovány v pěti různých skupinách, jednotlivé aktivity tak mohly být v rámci tří školních let různě obměňovány nebo doplňovány. Vzhledem k tomu, že metodický zásobník dostával svou konečnou podobu v době distanční výuky způsobené epidemiologickou situací v republice, některé činnosti nemohly být aplikovány na všech skupinách, protože v praxi byly často nahrazovány online aktivitami. S většinou z nich ale v metodickém zásobníku obvykle nepracujeme.

## **7 METODICKÝ MATERIÁL PRO VÝUKU ANGLICKÉHO JAZYKA V 1. ROČNÍKU SE ZAMĚŘENÍM NA SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ INTAKTNÍCH A ŽÁKŮ S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU**

Metodický zásobník je rozdělen do jednotlivých kapitol, každá z nich se vztahuje k jednomu z témat ŠVP pro základní vzdělávání ZŠ Sloupnice. V rámci této práce jsou tak zpracována následující témata: POZDRAVY A ZDVOŘILOSTNÍ FRÁZE, RODINA, BARVY, ČÍSLA 1–10 a OBLÍBENÁ DOMÁCÍ ZVÍŘATA. Další témata probíraná v 1. ročníku nejsou s ohledem na rozsah diplomové práce v materiálu rozpracována.

U každého učebního okruhu se jedná o návrhy činností, kterými lze učivo procvičovat. Součástí každého tématu jsou flashcards, výukové karty s obrázky, které slouží k prvotnímu vyvození slovní zásoby, ale využíváme je také i v dalších aktivitách. Tyto obrázky jsou do diplomové práce vloženy formou příloh.

Všechny zmíněné okruhy obsahují činnosti zaměřené na rozvoj a fixaci pasivní i aktivní slovní zásoby, jsou zde zařazeny pohybové, výtvarné i hudební aktivity.

Ke každé kapitole je vytvořen minimálně jeden pracovní list. Ty však nejsou ve výuce využívány jako úkoly testové určené pouze k hodnocení pokroku žáků. Jsou vytvářené za účelem procvičování učiva, obměnou ostatních přístupů k výuce a měly by umožňovat případné domácí procvičování. Na každém pracovním listě je proto uvedena jednoduchá otázka, která může sloužit rodičům k tomu, aby se k učivu s žákem vrátili.

Při výuce žáků s oslabením kognitivního výkonu se navíc osvědčilo na pracovních listech využívat obrázky z flashcards, které jsou pro žáky důvěrně známé a díky kterýmž rychleji reagují i na úkoly. Na pracovních listech jsou nejčastěji využity obrázky v černobílé variantě, čímž se vytváří prostor pro další výtvarné aktivity a oblíbené vybarvování obrázků.

U nabídky jednotlivých činností je třeba brát v úvahu poznatky získané studiem odborné literatury v teoretické části. Jedním ze základních přístupů by mělo být vytváření rutin a cyklicky opakovaných aktivit. V metodickém zásobníku se tak tyto činnosti objevují často zejména z toho důvodu, že výrazně pomáhají žákům s oslabením kognitivního výkonu, ale také žákům intaktním s osvojováním si cizího jazyka, odbourávají u žáků obavy z neznámého prostředí, a tím přispívají k příjemné a bezpečné atmosféře při výuce.

Každá lekce by měla začít představením slovní zásoby. V tomto kroku využíváme nejčastěji drilovací metodu. Nejčastěji využíváme flashcards nebo reálné předměty, které žákům postupně ukazujeme a pojmenováváme anglicky. Důležité ale je, aby žáci dle obrázku poznali význam slova. Obrázky využitě v této práci byly vytvořeny se snahou toto pravidlo respektovat, a je tedy velký předpoklad, že žáci poznají, co který obrázek představuje.

U představování slovní zásoby je důležité dbát na pravidlo pojmenovávání celou větou. Slovíčka vyvozujeme po částech. Ve chvíli, kdy si žáci daná slovíčka pamatují, můžeme přidávat slova nová. Nejdříve slovní zásobu opakujeme skupinově, později přecházíme i k individuálnímu nácviku.

Jakmile mají žáci slovní zásobu vyvozenou, přistupujeme k jejímu upevňování a fixaci. Využíváme tak aktivity a činnosti navržené v metodickém zásobníku.

## 7.1 Pozdravy a zdvořilostní fráze

Tento okruh je pravidelně vyučován na počátku školního roku, žáci se v dané kapitole seznamují se základními pozdravy, učí se velmi jednoduchým způsobem představit, tj. říct své jméno, rozlišit, zda jsou dívkami nebo chlapci, zeptat se kamaráda na jeho jméno. V případě žáků s oslabením kognitivního výkonu procvičujeme zejména následující slovní zásobu – HELLO, WHAT IS YOUR NAME?, I'M..., BOY, GIRL.

### JMENOVKY

**Cíl aktivity:** osvojení si základních frází potřebných pro představování HELLO. WHAT IS YOUR NAME? I AM ..., vytvoření si vlastní jmenovky a její další využití v rámci následujících vyučovacích hodin

**Pomůcky:** jmenovky s klipem dle počtu žáků, pastelky.

**Popis aktivity:** Žáci si v rámci výtvarné činnosti vytvoří jmenovku dle vlastní fantazie (Obrázek č. 1 – Jmenovky). Každá následující hodina je touto aktivitou zahájena. Ptáme se žáků otázkou „WHAT IS YOUR NAME?“, jakmile žák odpoví správnou frází „I'M ...“, jmenovku mu připneme. Pokračujeme do té doby, než budou mít jmenovku všichni.

Postupně přenecháme větší část aktivity na žácích, otázku tedy pokládají oni. Vybíráme nejdříve ty, kteří se hlásí dobrovolně, do samostatného mluveného projevu žáky nenutíme, necháváme je, až se sami osmělí hovořit cizím jazykem.



**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivitu nemusíme zvlášť upravovat. Vzhledem k tomu, že se všichni žáci teprve s anglickým jazykem seznamují a setkávají se s ním poprvé, nejsou mezi jejich výkony znatelné rozdíly. Měli bychom však dbát na to, aby žák s oslabením kognitivního výkonu nebyl dotazován na své jméno jako první, tzn., aby před sebou již měl určité mluvní vzory a odpověď pro něj tedy byla jednodušší.



Obrázek 1 Jmenovky

Zdroj: Praktický workshop anglického jazyka pro výuku žáků 1. stupně ZŠ – Skořepová, Slattery a Willis, 2001

## TLESKANÁ

**Cíl aktivity:** osvojení si a zautomatizování základních frází potřebných pro představování HELLO. WHAT IS YOUR NAME? I AM ..., rozvoj soustředění a pozornosti, zapojení pohybových aktivit ve výuce

**Pomůcky:** žádné

**Popis aktivity:** Žáci sedí v kruhu, společně všichni tleskají a pleskají do rytmu říkanky.

**HELLO, HELLO, WHAT'S YOUR NAME?** (*tleskat do rytmu dlaněmi*)

**HELLO, HELLO, I'M...** (*pleskat do stehen*)

Žáci tleskají do rytmu, celá skupina i s pedagogem společně říká první verš. Necháváme žáky, aby se přidávali postupně s verbálním projevem dle svých schopností. Druhým veršem odpovídají žáci samostatně.

Později hru hrajeme dle pravidel tleskané, kterou známe jako seznamovací hru, kdy se hráči vyvolávají vzájemně jmény společně s doprovodem tleskáním a pleskáním. Jeden žák pokládá

otázku prvního verše a vybere, kdo odpovídá druhým veršem říkanky. Žák, který odpovídá, se ptá dalšího spolužáka.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Činnost je vytvořena záměrně pro zmíněnou skupinu žáků ve třídě. Důležité však je nechat jim dostatek času na osvojení si činnosti a propojení otázky a odpovědi. Jestliže je pro žáky složité propojení pohybu a slovní produkce, věnujeme pozornost zejména verbálnímu projevu. Rytmičtý doprovod připadáme pozvolna.

**Zdroj:** obměna české hry Tleskaná (portfolio autorky)

### PÍSNÍČKA HELLO, HELLO

**Cíl aktivity:** osvojení si a zautomatizování základních frází potřebných pro představování HELLO. WHAT IS YOUR NAME? I AM ..., naučit se pozdravit jednoduchým způsobem, zafixovat si otázku a odpověď.

**Pomůcky:** žádné.

**Popis aktivity:** Písnička s autorským textem vycházejícím z české lidové písně „Bratře Kubo,“ je záměrně vymyšlena pro snazší zapamatování otázky WHAT IS YOUR NAME? (Obrázek č. 2 – Notový záznam písně Hello, hello).



Obrázek 2 Notový záznam písně Hello, hello

HELLO, HELLO. HELLO, HELLO.  
WHAT'S YOUR NAME? WHAT'S YOUR NAME?  
HELLO, HELLO, HELLO,  
HELLO, HELLO, HELLO.  
WHAT'S YOUR NAME?  
WHAT'S YOUR NAME?

Při nácvičce písně postupujeme stejně, jako bychom nacvičovali píseň v rámci hudební výchovy. Vhodná je ukázka, kterou můžeme doprovodit hrou na hudební nástroj. Při zpěvu je důležité dbát na správnou výslovnost textu.

Pro začínající angličtináře i pro žáky s oslabením kognitivního výkonu je nutné při nácvičku postupovat pomalu a po jednotlivých částech, vhodné také je, písničku pravidelně opakovat pro snazší zapamatování.

Na konci písničky trénujeme odpověď na otázku, využíváme obě varianty odpovědí, tedy I'M... i MY NAME IS... Písničku tak využíváme jako rozpočítadlo, u kterého odpovídá na otázku z písničky ten, na něhož padne poslední slovo. U žáků však bývá oblíbenější varianta předávání si hračky mezi sebou, komu zůstane v ruce ve chvíli, kdy písnička skončí, odpovídá na otázku.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Text písničky je vymyšlen tak, aby respektoval individuální potřeby těchto žáků a byl pro ně snadno zapamatovatelný, navíc umožňuje díky jednoduché známé melodii rychlejší rozvzpomínání se na pozdrav i otázku. Důležité ale je dbát na správnou výslovnost.

U žáků s oslabením kognitivního výkonu ale zásadně trénujeme pouze krátkou variantu odpovědi na otázku, tedy I'M ..., která je pro ně jednodušší.

**Zdroj:** aktivita i text písničky jsou autorským materiálem.

## KRESBA POSTAVY – BOY OR GIRL

**Cíl aktivity:** osvojit si slovíčka BOY/GIRL a správně mezi nimi rozlišovat, naučit se otázku ARE YOU A BOY OR A GIRL? a jednoduchou odpověď na ni, nakreslit postavu sebe samého.

**Pomůcky:** pastelky, kartičky I AM A GIRL. / I AM A BOY (viz příloha č. 2 – Kartičky – BOY/GIRL).

**Popis aktivity:** Žáci dle zadání kreslí sami sebe. Po nakreslení se ptáme žáků otázkou: „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“, dle jejich odpovědi „I'M A GIRL/I'M A BOY“ dáme žákům jednotlivé lístečky s těmito větami k vybarvení a nalepení. Jejich obrázky využíváme v dalších aktivitách

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Před začátkem činnosti je potřeba připomenout, jaké náležitosti by lidské tělo mělo mít. Pro některé žáky může být kresba lidské postavy velmi náročným zadáním. Abychom zapojili celou skupinu, můžeme jednotlivé části těla pojmenovávat i anglicky. Žáci intaktní si tak postupně osvojují i slovní zásobu, která bude systematicky vyučována až v dalších lekcích, žákům s oslabením kognitivního výkonu zase připomeneme stavbu lidského těla.

Žákům s oslabením kognitivního výkonu zjednodušíme otázku, ptáme se pouze „ARE YOU A GIRL? /ARE YOU A BOY?“, s očekávanou odpovědí „YES/NO.“

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem.

### FIND A...

**Cíl aktivity:** osvojit si a zafixovat slovíčka BOY/GIRL, podpořit u žáků zájem o cizí jazyk díky hravému přístupu, pohybovou hrou uvolnit napětí žáků, vytvořit prostor pro úspěch.

**Pomůcky:** obrázky žáků z výtvarné aktivity Kresba lidské postavy – boy or girl, obrázky určené jako flashcards pro vyvození slovní zásoby (Příloha č. 3 – Flashcards – BOY/GIRL).

**Popis aktivity:** Obrázky jsou rozloženy na místě, které je z hlediska bezpečnosti žáků vhodné pro pohybovou aktivitu. Na pokyn FIND A GIRL/BOY všichni žáci vybíhají ze svého místa v lavici a hledají obrázek dívky/chlapce dle zadání. Obrázek zvedají nad hlavu a společně řeknou větu: „THIS IS A BOY/GIRL“, tím fixují nejen pasivní, ale i aktivní slovní zásobu.

Těžší variantou hry je případ, kdy jmenovitě určíme, kdo obrázek hledá. Začínáme ale skupinami tvořenými z většího počtu žáků, počet postupně snižujeme, až nakonec dojdeme k tomu, že vybíhají pouze jednotlivci.

Hra může být také obměněna tak, že místo obrázků využíváme skutečné postavy žáků. Zadáváme tak stejný úkol, žáci však dívku nebo chlapce hledají mezi sebou.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivita je velice vhodná pro žáky s oslabením kognitivního výkonu nebo žáky s jinými speciálními vzdělávacími potřebami zejména z toho důvodu, že všichni žáci ve třídě mají možnost zažít úspěch a najít správný obrázek. Jestliže nevědí, jaký obrázek hledat, mohou jim pomoci obrázky, které drží ostatní žáci. Stejně tak opakují větu po rychlejších spolužácích, navíc jejich ostych opadá ve chvíli, pokud nemusí mluvit samostatně.

U druhé varianty je vhodné, vybírat několik žáků najednou, než dojde k úplnému zafixování slovní zásoby. Důležité je to především u žáků nejistých, stydlivých nebo méně úspěšných.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem.

## WHO IS THIS?

**Cíl aktivity:** osvojit si a zafixovat slovíčka BOY/GIRL a frázi THIS IS A..., aktivně podpořit mluvený projev žáků, vytvořit návyk odpovídat na otázky celou větou.

**Pomůcky:** obrázky žáků z výtvarné aktivity Kresba lidské postavy – boy or girl, obrázky určené jako flashcards pro vyvození slovní zásoby (Příloha č. 3 – Flashcards – BOY/GIRL).

**Popis aktivity:** Žáci sedí v lavici, případně v kroužku na koberci. Postupně žákům ukazujeme obrázky dívek a chlapců, motivačně je vhodné využít obrázky z výtvarné aktivity, případně obrázky využívané jako flashcards. Ptáme se otázkou: „WHO IS THIS?“, celá skupina žáků jednohlasně odpovídá vždy celou větou: „THIS IS A GIRL.“ nebo „THIS IS A BOY.“ podle toho, jaký obrázek ukazujeme.

Později můžeme přidat práci s hlasem po vzoru drillové metody Watts English, tj. ptát se i odpovídat šeptem, křikem, hlubokým nebo naopak vysokým hlasem. Vždy je vhodné žáky upozornit, že budeme mluvit jiným tónem.

Pokud žáci činnost zvládají společně, můžeme se ptát také jednotlivě. Zde je však nutné přistupovat k žákům individuálně a respektovat jejich připravenost na samostatný verbální projev, zejména u žáků s mentálním postižením nebo jinými vzdělávacími potížemi.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pro danou skupinu žáků je vhodné začínat činnost tak, že na otázku odpovídají všichni žáci společně. Tito žáci tak mají možnost díky opakování po ostatních být také úspěšní. Postupně poslouchají odpovědi ostatních, aniž by je někdo negativně hodnotil za to, že sami nevědí, nebo něco říkají špatně. I žáci s mentálním postižením, pokud slyší okolo sebe správné odpovědi, zareagují zpravidla tak, že se opraví.

Tento přístup je však vhodné aplikovat také u žáků nejistých nebo ostýchavějších. Díky tomu máme možnost odbourávat jejich obavy, a tím přispívat k pozitivnímu vztahu žáků k cizímu jazyku.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem.

## HELLO, WHAT IS YOUR NAME?

**Cíl aktivity:** osvojit si a zafixovat slovní zásobu z této lekce – pozdravy, otázky a odpovědi na jméno, případně otázku a odpověď na pohlaví žáků, pohybovou aktivitou uvolnit napětí žáků, trénovat verbální projev žáků

**Pomůcky:** žádné.

**Popis aktivity:** Žáci stojí v kruhu tak, aby kolem sebe měli prostor. Hra je obdobou české hry „Dobrý den, z kola ven“, pokud ji žáci znají v češtině, usnadní nám to hraní hry v anglickém jazyce.

Žáci stojí v kruhu, jeden z nich kruh obchází, zastaví u jednoho ze spolužáků, poklepe mu na rameno a zeptá se otázkou: „HELLO, WHAT'S YOUR NAME?“ Spolužák se otočí a podle pravdy mu odpovídá: „HELLO, MY NAME IS.../ I'M...“, dle toho, jakou odpověď fixujeme.

Ve chvíli, kdy první hráč dostane odpověď, vybíhá co nejrychleji okolo kruhu po směru hodinových ručiček. Žák, který odpovídal, vybíhá proti směru hodinových ručiček. Společně bojují o volné místo v kruhu. Kdo doběhne jako druhý, zůstává mimo kruh, a je tím, kdo se ptá ostatních spolužáků.

Hru samozřejmě můžeme využít i při fixování otázky a odpovědi na pohlaví. Ptáme se však otázkou: „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“ Žáci odpovídají podle pravdy: I'M A GIRL/BOY,“ a opět vybíhají proti sobě.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** U skupiny žáků s oslabením kognitivního výkonu je důležité, aby otázku i odpověď měli dostatečně zafixovanou předem. U některých by mohlo dojít k odvedení pozornosti od verbálního projevu směrem k pohybové aktivitě, která je pro ně sama o sobě velmi zábavná.

Jiné úpravy nejsou v aktivitě potřeba. Naopak činnost díky zážitku ze hry u žáků podporuje hlubší zapamatování, a je vhodným prostředkem ke snazšímu vybavování si procvičované slovní zásoby.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem.

## PRACOVNÍ LIST – BOY/GIRL

**Cíl aktivity:** procvičit si odpověď na otázku „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“ v pasivní formě, vybarvit obrázek chlapce nebo dívky dle odpovědi na otázku.

**Pomůcky:** pracovní list (Příloha č. 4 – Worksheet – BOY/GIRL), pastelky.

**Popis aktivity:** Žáci dostanou pracovní list, na kterém je obrázek dívky a chlapce. Žáků se ptáme otázkou: „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“ Žáci vybarvují pouze jeden z obrázků dle

toho, jak na otázku odpověděli. Zatímco vybarvují, můžeme se jich jednotlivě ještě na otázku doptávat, aby fixovali odpověď i verbálně.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pracovní list speciálně vytvořen pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Vychází z myšlenky, že pro snazší zapamatování slovní zásoby a propojení si slovíčka s obrázkem je vhodné využívat u většiny činností stejné obrázky, barevné i černobílé kopie. U ostatních žáků však tyto pracovní listy můžeme využít bez problémů také.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem.

### 7.1.1 Reflexe

Po dokončení okruhu Pozdravy a zdvořilostní fráze by se žáci měli být schopni představit jménem a na své jméno se zeptat, zároveň by měli ovládat otázku a odpověď týkající se pohlaví. Důležité však je, a praxe to potvrzuje, jednotlivé činnosti zařazovat do výuky i v dalších okruzích, čím častěji fráze a otázky opakujeme, tím lépe si je žáci pamatují.

Na procvičování jména je v zásobníku hned několik aktivit, které v rámci hodin střídáme. Otázku i odpověď fixujeme například aktivitou Jmenovky, kterou využíváme od první hodiny, tedy od prvotního seznámení se s jazykem. Díky tomu, že aktivitu opakujeme pravidelně, stává se z ní rutina, kterou zahajujeme každou hodinu. Žáci si osvojí nejen zmiňované fráze, ale navíc získávají pocit úspěchu z vlastního samostatného verbálního projevu. Tím také získávají jistotu, že cizí jazyk ovládají, čímž můžeme odbourávat obavy i v následujících činnostech.

Aktivita pozitivním způsobem ovlivňuje vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu nebo žáků s jiným znevýhodňujícím faktorem, pro které je cyklické opakování činností a zejména frází velmi podstatné. Kromě toho se tito žáci na činnost většinou velmi těší právě z toho důvodu, že vědí, co je čeká, jakým způsobem mají reagovat, a navíc následuje již zmiňovaný úspěch.

V případě, že máme ale ve třídě větší počet žáků, aktivita zabere více času, a později působí spíše kontraproduktivně. V tomto případě přistupujeme k tomu, že větší část zodpovědnosti přeneseme přímo na žáky. Třidu dělíme na skupiny, v nichž zvolíme vedoucí. Nejčastěji ty žáky, u kterých předpokládáme, že otázku i odpověď mají dobře zafixovanou. Ti se ptají ostatních a zároveň jsou nápomocni i žákům, kteří s odpovědi váhají.

Díky tomu zajistíme také respektování individuálního vzdělávacího tempa všech žáků. Žákům s oslabením kognitivního výkonu poskytneme dostatek času na osvojení jednotlivých frází a zároveň tím dáváme rychlejším a nadanějším žákům možnost dosahovat vyšších cílů a posouvat se dál. Tato úprava byla aplikována ve školním roce 2021/2022, kdy ve skupině bylo 16 žáků, a velmi se osvědčila, dokonce tak, že předpokládáme vést danou aktivitu tímto způsobem i v následujícím školním roce bez ohledu na počet žáků ve skupině.

V neposlední řadě je nutno zmínit, že Jmenovky mohou poskytovat jisté výhody i pedagogům. Anglický jazyk bývá na mnoha základních školách vyučován často jinými pedagogy než třídním učitelem, ti se tak většinou setkávají s třídou pouze ve výuce tohoto předmětu. Aktivita dává učiteli možnost se s žáky seznámit, poznat je a zapamatovat si jejich jména.

K osvojení si otázky a odpovědi na jméno slouží i Tleskaná, činnost, která je u žáků velmi oblíbená, proto ji ve výuce zařazujeme častěji s různými obměnami. Stejným způsobem můžeme pracovat také s písničkou Hello, hello, která rovněž umožňuje využití i v následujících okruzích

Za velké plus říkanky i písničky můžeme považovat snadné zapamatování si otázky a odpovědi na ni díky rytmickému vyjádření, tzv. deklamování textu společně doprovázeného hrou na tělo nebo melodií známou z české lidové písně. Obě varianty proto můžeme považovat za vhodné metody pro osvojování si cizího jazyka u nejmladších žáků, zejména pak u žáků s oslabením kognitivního výkonu, u kterých jsme v praxi zaznamenali rychlejší a hlubší zapamatování si jednotlivých frází.

Velmi dobrou zkušenost u písničky máme také u žáka s diagnostikovanou jazykovou bariérou pocházejícího z cizojazyčného prostředí, která se projevuje zejména v jeho nezvladatelném chování. Zatímco na různé aktivity, i přesto že jejich zadání porozumí, reaguje často až agresivně, písničky ho většinou dokážou zklidnit a na omezenou dobu i motivovat k dalším činnostem.

Stejně tak dívka s oslabením kognitivního výkonu s narušenou komunikační schopností se stanovenými podpůrnými opatřeními 3. stupně na písničku i říkanku reagovala velice dobře a byla schopna se je naučit ve stejném časovém období jako ostatní žáci. Dívka dle vyjádření rodičů písničky i říkanky často prezentovala doma, díky čemuž rodiče viděli její pokroky a ona sama si v hodinách anglického jazyka začala být jistější. I pro ostatní žáky je však



možnost předvedení svých nově nabytých dovedností důležité, rádi se tak prezentují před dalšími spolužáky, učiteli nebo rodiči. Písničky a říkanky se tak stávají tou nejlepší variantou.

Další činností, kterou můžeme považovat za určitou formu spolupráce s rodiči je kresba postavy – boy or girl. Žáci v této aktivitě dolepují navíc kartičku s odpovědí na otázku: „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“, kterou si sami dle odpovědi vyberou a dle vlastní fantazie vybarví. V době, kdy je tato činnost realizovaná, však pro samotné žáky nemá úplně velký význam, čtení v rozsahu slovní zásoby zařazujeme dle schopností žáků nejdříve od druhého pololetí druhé třídy. Ale kartička s odpovědí může do jisté míry podpořit domácí přípravu, rodiče totiž vědí, jak klást otázky a jakou slovní zásobu procvičovat.

Otázka nebo krátká věta se tak často objevuje i v dalších činnostech nebo pracovních listech. Například součástí pracovního listu BOY/GIRL je otázka „ARE YOU A BOY OR A GIRL?“ společně s naznačenými variantami odpovědí. Ze strany rodičů na oba úkoly zaznamenáváme pozitivní zpětnou vazbu právě díky těmto pomůckám. Původně se objevovaly pouze u úkolů pro žáky s oslabením kognitivního výkonu, kde bylo vycházeno z předpokladu nutnosti spolupráce s rodinou umožňující zlepšení schopností těchto žáků. V praxi se však nakonec osvědčily u všech žáků.

Výtvarné aktivity, ať už se jedná o kresbu postavy nebo vybarvování postav na pracovním listě, mají žáci v oblibě. U kresby je pro ně navíc motivující, že obrázky využíváme v dalších činnostech, například Find a ... nebo Who is this?

U první zmíněné aktivity je však vhodné u žáků s oslabením kognitivního výkonu předem připomenout, jaké části lidské tělo má. Ačkoliv by mladší školáci měli být schopni postavu nakreslit bez větších problémů, často se setkáváme s velkými potížemi daný úkol splnit. Nejedná se však pouze o žáky s oslabením kognitivního výkonu a mentálním postižením. Kresba postavy je obtížná i pro žáky intaktní, a často vývoj kresby lidské postavy u žáků s oslabením kognitivního výkonu je na vyšší úrovni než u ostatních žáků.

Pro srovnání je uveden obrázek č. 3 (kresba postavy – boy or girl). Autorkou prvního obrázku je dívka s oslabením kognitivního výkonu s narušenou komunikační schopností a se stanovenými podpůrnými opatřeními 3. stupně, jež zahrnují vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. Autorem druhého obrázku je chlapec, jehož výkony ve vzdělávání jsou v naukových předmětech spíše podprůměrné, s přetrvávajícími obtížemi v koncentraci pozornosti na učivo. Žák je v současné době (3. ročník) odeslán k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Oba obrázky odpovídají vývojové úrovni mladších školáků a postavy mají všechny, nebo téměř všechny náležitosti. Naopak třetí obrázek kreslil chlapec bez jakýchkoliv vzdělávacích problémů. Ve výuce anglického jazyka se projevuje jako žák s průměrnými až nadprůměrnými schopnostmi.



**Obrázek 3** Kresba postavy – boy or girl

Z vybraných obrázků tak můžeme usuzovat, že činnost není třeba pro žáky s oslabením kognitivního výkonu žádným způsobem upravovat, důležité spíše je přistupovat ke všem žákům individuálně a s respektem k jejich schopnostem a možnostem.

Připomínat části lidského těla nemusíme však pouze česky, žákům je můžeme sdělit i anglicky. Díky tomu opět zajistíme respektování individuálních vzdělávacích potřeb. Nadanější žáci se tak nenásilnou formou seznamují s novou, dosud neznámou slovní zásobou, slabší žáci zase zjišťují, co by postava měla obsahovat.

Nejoblíbenější u všech žáků jsou však pohybové aktivity. Jsou pro ně velmi atraktivní, často žáky motivují k dalšímu učení se novým slovíčkům a celý proces díky tomu usnadňují. Problémem však může být limitující prostor ve třídách a větší počet žáků ve skupině. Z organizačních a bezpečnostních důvodů byly v praxi činnosti zařazovány venku nebo v tělocvičně.

U her je vhodné korigovat hluk ve třídě. Žáci často v zápalu hry začínají projevovat verbálně své emoce, vzájemně se povzbuzují, a tím se zvyšuje hluk ve třídě. Činnost sice nevyžaduje úplný klid na práci, a tedy naprosto tiché prostředí, ale je třeba i u pohybových her určit žákům hranice, a to zejména týkající se hluku ve třídě. Vždy je nutné brát v úvahu, že žáci, často také s oslabením kognitivního výkonu, potřebují k procesu učení klid na práci.

Nejoblíbenější u všech skupin v tomto okruhu bývá hra Hello, what's your name? Pro žáky s oslabením kognitivního výkonu je zpočátku problematické si v rámci hry vybavit správnou otázku, proto je velmi důležité v jedné hodině hrát hru pouze s jednou otázkou a nekombinovat je. V praxi se nám hra však velmi osvědčila u všech žáků, jedinou výjimku tvořila dívka s omezením hybnosti.

Okruh Pozdravy a zdvořilostní fráze je jedním z nejdůležitějších. Žáci intaktní i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se s anglickým jazykem setkávají většinou poprvé. Právě těmito prvními aktivitami si k anglickému jazyku budují vztah. Důležité tak je, aby si hned na začátku všichni žáci bez rozdílu zažili úspěch. Proto bychom k nim měli přistupovat s respektem a volit činnosti takovým způsobem, abychom všem dali šanci úspěchu dosáhnout. Jestliže se nám to povede, můžeme tím pozitivně ovlivnit další vzdělávání a výuku cizích jazyků.

## 7.2 Family

V tomto okruhu se žáci seznamují se slovní zásobou týkající se rodinných vztahů. Žáci by se měli naučit pojmenovat členy své rodiny. Žáky s oslabením kognitivního výkonu seznamujeme zejména s následující slovní zásobou – MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY. Ostatní můžeme seznamovat také se slovíčky GRANDMA, případně GRANNY a GRANDPA.

Navíc zde opět fixují otázku WHO IS THIS? a odpověď na ni THIS IS A ... z předchozí lekce.

### WHO IS THIS?

**Cíl aktivity:** osvojit si a zafixovat základní slovíčka MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY, otázku WHO IS THIS? a odpovědi THIS IS A ..., poznat a pojmenovat jednotlivé členy rodiny

**Pomůcky:** obrázky členů rodiny (Příloha č. 5 – Flashcards – FAMILY MEMBERS).

**Popis aktivity:** Aktivitu provádíme stejným způsobem jako v lekcí Pozdravy a zdvořilostní fráze pouze s tím rozdílem, že zde fixujeme slovní zásobu týkající se členů rodiny a využíváme příslušné obrázky. I zde se ptáme se otázkou: „WHO IS THIS?“, celá skupina žáků jednohlasně odpovídá vždy celou větou: „THIS IS A MUMMY/DADDY/BABY...“ podle toho, jaký obrázek z flashcards ukazujeme.

Později můžeme přidat práci s hlasem po vzoru drillové metody Watts English, tj. ptát se i odpovídat šepem, křikem, hlubokým nebo naopak vysokým hlasem.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Činnost není nutné, jakkoliv upravovat. Důležité však je respektovat individuální tempo jednotlivých žáků a vytvořit v rámci třídy takové prostředí, kde se budou cítit bezpečně a budou mít možnost zažít úspěch. Proto je u žáků s oslabením kognitivního výkonu velmi důležité zařazovat tuto aktivitu jako skupinovou činnost, kdy odpovídají všichni žáci najednou. Díky opakování odpovědi po ostatních, aniž by je někdo negativně hodnotil za to, že sami nevědí, nebo něco říkají špatně, zažívají úspěch všichni žáci.

Pokud žáci činnost zvládají společně, můžeme se ptát také jednotlivců. Zde je však nutné respektovat jejich připravenost na samostatný verbální projev. Tu bychom ale samozřejmě měli brát v úvahu i u žáků intaktních.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem s využitím drillové metody Watts English.

### **FIND A...**

**Cíl aktivity:** osvojit si a zafixovat slovíčka pojmenovávající členy rodiny, podpořit u žáků zájem o cizí jazyk díky hravému přístupu, pohybovou hrou uvolnit napětí žáků, vytvořit prostor pro úspěch všech žáků ve skupině.

**Pomůcky:** obrázky členů rodiny (Příloha č. 5 – Flashcards – FAMILY MEMBERS).

**Popis aktivity:** Aktivita opět vychází z činností v předchozí lekcí. Obrázky jsou rozloženy na místě, které je z hlediska bezpečnosti žáků vhodné pro pohybovou aktivitu. Na pokyn FIND A MUMMY/DADDY... žáci vyběhají ze svého místa v lavici a hledají obrázek člena rodiny dle zadání. Obrázek zvedají nad hlavu a společně řeknou větu: „THIS IS A ...“, tím fixují nejen pasivní, ale i aktivní slovní zásobu.

Těžší variantou hry je přesné určení, kdo obrázek hledá. Začínáme skupinami tvořenými z většího počtu žáků, počet postupně snižujeme, až nakonec dojdeme k jednotlivcům.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivita je velice vhodná pro žáky s oslabením kognitivního výkonu nebo žáky s jinými speciálními vzdělávacími potřebami zejména z toho důvodu, že všichni žáci ve třídě mají možnost zažít úspěch a najít správný obrázek. Jestliže nevědí, jaký obrázek hledat, můžou jim pomoci obrázky, které drží ostatní žáci. Stejně tak opakují větu po rychlejších spolužácích, navíc jejich ostych opadá ve chvíli, pokud nemusí mluvit samostatně.

U druhé varianty z návrhu je vhodné vybírat několik žáků najednou, dokud nedojde k úplnému zafixování slovní zásoby, Důležité je to především u žáků nejistých, stydlivých nebo méně úspěšných.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

## PLÁCANÁ

**Cíl aktivity:** zafixovat slovíčka pojmenovávající členy rodiny, pohybovou hrou uvolnit napětí žáků, podpořit u žáků rozvoj soustředění a vnímání.

**Pomůcky:** obrázky členů rodiny (Příloha č. 5 – Flashcards – FAMILY MEMBERS), 2 plácačky.

**Popis aktivity:** Obrázky členů rodiny připevníme na tabuli, vhodné je mít více kopií všech flashcards. Žáky rozdělíme do dvou stejně početných skupin, každé skupině dáme plácačku. Žáci stojí v zástupu čelem k tabuli, na pokyn FIND A ... vyběhává z každého družstva vždy jeden zástupce a snaží se plácačkou zakrýt správný obrázek.

Aktivitu můžeme také bodovat, kritériem by však měla být správnost zakrytého obrázku, nikoliv rychlost.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nikdy nehodnotíme rychlost, vždy se zaměřujeme na správnost, žákům tedy necháváme dostatek času, aby obrázek měli šanci najít.

**Zdroj:** Aktivita vychází z portfolia kolegyně

## KRESBA RODINY

**Cíl aktivity:** osvojení si základních slovíček MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY, otázky WHO IS THIS? a odpovědi THIS IS A ..., nakreslit obrázek vlastní rodiny, poznat a pojmenovat jednotlivé členy rodiny

**Pomůcky:** obrázek celé rodiny (Příloha č. 6 – Flashcard – FAMILY), pastelky.

**Popis aktivity:** Žákům ukážeme obrázek rodiny a pojmenujeme všechny členy THIS IS A MUMMY/DADDY/BROTHER/SISTER/BABY/ME, dle obrázku, který využijeme. Pak necháme žáky nakreslit jejich vlastní rodinu, všechny členy, kteří do jejich rodiny patří.

Během jejich činnosti se žáků postupně ptáme, koho kreslí otázkou WHO IS THIS? Žáky necháváme odpovídat celou větou. Po ukončení aktivity si sedneme na koberec, požádáme žáky, aby nám představili svoji rodinu z obrázku. Žáky do verbálního projevu nenutíme, necháváme jim prostor, aby se do aktivity zapojili až ve chvíli, kdy získají pocit jistoty.

Obrázky můžeme také využít v dalších aktivitách. Ptáme se například na jména členů rodiny otázkou WHAT IS YOUR MUMMY/DADDY... NAME?

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Vzhledem k tomu, že každý z žáků kreslí rodinu jiným tempem, dává nám tato činnost prostor pro určitou formu individualizace výuky. U žáků s oslabením kognitivního výkonu máme možnost zastavit se na delší dobu, pojmenovat jednotlivé členy rodiny česky i anglicky, motivovat k nakreslení dalších členů rodiny.

Samotná kresba by však pro žáky s oslabením kognitivního výkonu neměla být zvláště náročná, nemusíme ji tedy nijak upravovat. Při verbálním projevu na koberci během poslední fáze činnosti necháváme těmto žákům prostor, aby se zapojili, až ve chvíli, kdy budou sami chtít a budou mít odvahu prezentovat svoje dílo. Případně se těchto žáků i zde můžeme ptát otázkou „WHO IS THIS?“ a ukazovat přitom na jednotlivé členy rodiny, čímž žákům pomůžeme.

**Zdroj:** Praktický workshop anglického jazyka pro výuku žáků 1. stupně ZŠ – Skořepová

## PÍSNÍČKA I LIKE MUMMY

**Cíl aktivity:** osvojení si a zautomatizování slovní zásoby týkající se členů rodiny, aktivně podpořit mluvený projev žáků.

**Pomůcky:** obrázky členů rodiny (Příloha č. 5 – Flashcards – FAMILY MEMBERS).

**Popis aktivity:** Písnička s autorským textem vycházející z české lidové písně „Bratře Kubo,“ je využita i v této lekci, tentokrát pro nácvik slovní zásoby MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, FAMILY. Notový záznam uveden v lekci Pozdravy a zdvořilostní fráze (Obrázek č. 2 – Notový záznam písně Hello, hello)

I LIKE MUMMY, I LIKE DADDY,  
BROTHER TOO, SISTER TOO.  
I LIKE MY FAMILY.  
I LIKE MY FAMILY.  
AND YOU TOO, AND YOU TOO.

Při nácviu postupujeme stejným způsobem jako v lekci Pozdravy a zdvořilostní fráze. I zde je nutné dbát zejména na správnou výslovnost, proto postupujeme pomalu a po jednotlivých částech. Nácviu písničky můžeme podpořit obrázkovým doprovodem. Ukazujeme vždy obrázek toho člena rodiny, o kterém se v písničce právě zpívá. Pro větší motivaci můžeme také určit žáky, kteří tyto obrázky ukazují.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Text písničky je vymyšlen tak, aby byl snadno zapamatovatelný pro všechny žáky, k tomu navíc přispívá také známá melodie písničky. U žáků s oslabením kognitivního výkonu tedy nejsou nutné žádné úpravy aktivity. Vhodné však je písničku vždy spojovat s obrázky, žáci si tak snadněji uvědomí, který člen rodiny bude v písničce následovat. Kromě toho také dochází k rychlejšímu propojování slovíčka s obrázkem, které vede k hlubší fixaci slovní zásoby i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Zdroj:** Aktivita i text písničky jsou autorským materiálem.

### FAMILY FINGER

**Cíl aktivity:** osvojit si základní slovíčka MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY, poznat a pojmenovat jednotlivé členy rodiny, dramatickou aktivitou uvolnit napětí žáků, trénovat verbální projev žáků, vytvořit si prstové loutky.

**Pomůcky:** prstové loutky (Příloha č. 7 – Prstové loutky – FAMILY), pastelky, nůžky, lepidlo.

**Popis aktivity:** Žáci si v rámci výtvarné výchovy nebo pracovních činností vytvoří prstové loutky. I při této činnosti můžeme využívat anglické pokyny a seznamovat tak žáky se slovní zásobou z okruhu Stationary.

Poté vyvozujeme samotnou básničku, hned každou sloku spojujeme s daným obrázkem, a tedy i prstem na ruce. Při nácviu postupujeme pomalu po jednotlivých částech. Verše často opakujeme.

DADDY FINGER, DADDY FINGER, WHERE ARE YOU?

HERE I AM. HERE I AM.

HOW DO YOU DO? (palec)

MUMMY FINGER, MUMMY FINGER, WHERE ARE YOU?

HERE I AM. HERE I AM.

HOW DO YOU DO? (ukazovák)

BROTHER FINGER, BROTHER FINGER, WHERE ARE YOU?

HERE I AM. HERE I AM.

HOW DO YOU DO? (prostředník)

SISTER FINGER, SISTER FINGER, WHERE ARE YOU?

HERE I AM. HERE I AM.

HOW DO YOU DO? (prsteník)

BABY FINGER, BABY FINGER, WHERE ARE YOU?

HERE I AM. HERE I AM.

HOW DO YOU DO? (malík)

Básničku můžeme také spojit s hudebním doprovodem a využívat ji jako písničku. Na youtube.com nalezneme několik verzí.

Obměnou prstové hry může být převlečení žáků za jednotlivé členy rodiny, kteří v písničce vystupují, čímž můžeme dát prostor pro vznik scének s dětskými herci.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pro žáky s oslabením kognitivního výkonu není potřeba básničku upravovat. Básnička sama o sobě je sice delší, ale každá její sloka pouze kopíruje verše sloky první. Právě pro tuto výhodu byla básnička do metodického zásobníku zařazena. Přesto je však vhodné básničku vždy předříkávat skupinově, nenechávat ji tedy jako samostatný verbální projev jednotlivých žáků.

Jestliže nácvik básničky u těchto žáků ještě podpoříme obrazovým materiálem a necháme žáky vytvořit si vlastní prstové loutky, bude pro ně aktivita atraktivnější, a povede tak ke snazšímu zapamatování básničky i slovní zásoby tohoto okruhu.

**Zdroj:** aktivita z portfolia kolegyně.



## I AM THINKING

**Cíl aktivity:** osvojit si základní slovíčka MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY, otázky ARE YOU A ...? a vyjádření souhlasu či nesouhlasu, kultivace samostatného verbálního projevu.

**Pomůcky:** obrázky členů rodiny (Příloha č. 5 – Flashcards – FAMILY MEMBERS).

**Popis aktivity:** Jeden z žáků sedí před ostatními na speciálně určeném místě, židli. Z obrázků členů rodiny si vybere jeden, který chce představovat. Ve chvíli, kdy má vybráno, řekne: „I'M THINKING.“ V té chvíli se ostatní žáci doptávají otázkou: „ARE YOU A MUMMY/DADDY...?“ Žák na židli odpovídá dle pravdy: „YES, I'M./NO, I'M NOT.“

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** U žáků s oslabením kognitivního výkonu fixujeme zejména slovíčka a otázku „ARE YOU A...?“, kterou by žáci již měli znát z lekce Pozdravy a zdvořilostní fráze. Netrváme však na odpovědích celou větou, u těchto žáků volíme pouze YES/NO.

Někteří žáci mají ostych mluvit před ostatními, takové žáky do verbálního projevu nenutíme, ale postupně je motivujeme a povzbuzujeme, aby získali určitou sebedůvěru a činnost zvládli stejně dobře jako ostatní.

Navíc velkým přínosem pro dané žáky může být i to, že otázky a odpovědi poslouchají od svých spolužáků, tím slovíčka fixují v pasivní slovní zásobě.

**Zdroj:** Praktický workshop anglického jazyka pro výuku žáků 1. stupně ZŠ – Skořepová, Wattsenglish.

## POHÁDKOVÉ RODINY

**Cíl aktivity:** zafixovat si základní slovíčka MUMMY, DADDY, BROTHER, SISTER, BABY, spojování členů jednotlivých pohádkových rodin, zopakovat otázku na jméno jednotlivých členů rodiny

**Pomůcky:** obrázky různých pohádkových postav k sestavení rodin, vybíráme ty, které jsou u žáků oblíbené a znají je

**Popis aktivity:** Obrázky pohádkových postav rozložíme na koberci, žáci se posadí okolo a reagují na pokyny pedagoga, hledají obrázek nebo odpovídají na otázky, př. „FIND SOME GIRL. WHAT IS HER NAME? FIND HER MUMMY. WHAT IS HER NAME?... Tím sestavují jednotlivé rodiny složené z pohádkových postaviček.

Těmito otázkami tak upevňujeme slovní zásobu dané lekce, ale navíc ještě rozvíjíme dovednosti lekce předchozí.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Činnost je vymyšlena bezprostředně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, není ji tedy nutné více upravovat. Cílí zejména na pasivní slovní zásobu, případně jednoslovné odpovědi. Navíc využití obrázky oblíbených pohádkových postav jsou samy o sobě motivační a cílí také na rozvoj čtenářských dovedností v literární výchově v hodinách českého jazyka.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem

## PRACOVNÍ LIST – FAMILY

**Cíl aktivity:** procvičit si základní slovíčka dané lekce v pasivní formě, vybarvit obrázky členů rodiny dle zadání

**Pomůcky:** pracovní list (Příloha č. 8 – Worksheet – FAMILY), pastelky.

**Popis aktivity:** Žáci dostanou pracovní list s obrázky členů rodiny, dle pokynů žáci vybarvují jednotlivé postavy – COLOUR THE MUMMY. Průběžně kontrolujeme správnost provedení. Pracovní list však můžeme využít také k procvičení slovní zásoby BOY/GIRL, např. pokynem CIRCLE GIRLS.

Na pracovním listě je otázka WHO IS THIS?, kterou se můžeme žáků doptávat na jednotlivé obrázky, případně může opět sloužit i k domácímu procvičování.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pracovní list je speciálně vytvořen pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Vychází z myšlenky, že pro snazší zapamatování si slovní zásoby a propojení slovíčka s obrázkem, je vhodné využívat u většiny činností stejné obrázky, barevné i černobílé kopie. U ostatních žáků však tyto pracovní listy můžeme využít bez problémů také.

Pracovní list navíc můžeme různě obměňovat, například přidáváme obrázky i dalších členů rodiny, čímž rozvíjíme schopnosti i dalších žáků ve třídě.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

### 7.2.1 Reflexe

Po dokončení okruhu Family by žáci měli být schopni pojmenovat členy rodiny, záleží však na schopnostech jednotlivých žáků, zda si v průběhu výuky osvojí pouze základní členy rodiny, na které je metodický materiál zaměřen, nebo i další podle jejich zájmu.

Kromě aktivit zaměřených bezprostředně na osvojování dané slovní zásoby, můžeme zařazovat také činnosti procvičující slovíčka lekce předchozí, tj. rozlišovat členy rodiny podle pohlaví, ptát se na jejich jména apod. Zároveň nám tato lekce poskytuje prostor pro rozvíjení slovní zásoby i následujících lekcí, můžeme tak pracovat například se zvířecími rodinami, vybarvovat členy rodiny určitými barvami, nebo jednotlivé členy rodiny počítat. Zde je však nutné brát v úvahu schopnosti žáků ve třídě a přistupovat k nim individuálně. Navíc tyto aktivity zařazujeme za předpokladu, že s těmito slovíčky žáky sami seznámíme, a ujistíme se, že je zvládají. V praxi si však všimáme toho, že slovní zásoba týkající se barev a čísel nebývá pro žáky neznámá, a často alespoň některá slovíčka žáci ovládají ještě před zařazením daných okruhů.

Některé činnosti zařazené v metodickém zásobníku kopírují činnosti okruhu Pozdravy a zdvořilostní fráze, jde například o aktivity Who is this? nebo Find a ... Jestliže žákům hned na začátku aktivity pojmenujeme, v dalších lekcích ušetříme mnoho času s vysvětlováním aktivity. Žáci si většinou jejich názvy zapamatují a pak už přesně vědí, jaká jsou pravidla, co si připravit apod.

Velmi oblíbená je písnička I like mummy, jejíž melodii by žáci již také měli znát. Jednoduchý a opakující se text přispívá ke snazšímu zapamatování. U některých žáků však dochází k záměnám některých slov, nejčastěji veršů BROTHER TOO, SISTER TOO. V samotné písničce to však nehraje významnou roli. Nicméně vzhledem k tomu, že zpívá většinou celá skupina, je nutné mít slovní doprovod sladěný. Proto právě využíváme doprovodné flashcards, kdy jednotliví žáci ukazují obrázky členů rodiny, o kterých se bude v následujícím verši zpívat. Jestliže žáci s obrázky stojí v řadě tak, jak jdou za sebou, můžeme tuto činnost přesunout také na žáky s mentálním postižením. Tím, že získají důležitou roli pomocníka pro ostatní spolužáky, získávají sebedůvěru, která je v procesu učení velice důležitá.

Stejným způsobem fungují také prstové loutky k říkance Family Finger. Jestliže mají žáci s oslabením kognitivního výkonu problém zapamatovat si, jak jdou jednotliví členové rodiny za sebou, mají možnost dívat se na obrázky na svých prstech. V praxi se nám jejich využití velmi osvědčilo. U prvních dvou skupin byla říkanka doprovázena pouze ukazováním jednotlivých prstů. U žáků s podprůměrným nadáním a oslabením kognitivních funkcí však bylo zaznamenáno zdlouhavé zapamatování slov říkanky, proto u dalších skupin bylo přistoupeno k využití obrázkového materiálu, který byl postupně upraven do podoby prstových loutek vycházejících z používaných flashcards.

V současném prvním ročníku jsou prstové loutky k říkance u žáků natolik oblíbené, že jsou využívány i v dalších aktivitách, nejen v hodinách anglického jazyka. Navíc většina žáků zvládá říkanku samostatně. Jediným negativem je uchovávání a krátká trvanlivost papírových loutek. Do budoucna tedy bude nutné vymyslet materiál, který bude odolnější a zároveň z něho bude možné prstové loutky vytvořit.

Jednou z méně oblíbených aktivit u žáků s oslabením kognitivního výkonu nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami je Plácaná. Vnímáme, že ačkoliv se snažíme činnost koncipovat tak, aby necílila na soutěživost žáků, u žáků se objevuje tendence závodit mezi sebou a snaha o vítězství mezi skupinami. Pro většinu žáků tento fakt nebývá velký problém, naopak je může i motivovat k lepší spolupráci v rámci skupiny, žáci s oslabením kognitivního výkonu však vyšší konkurenci a případný neúspěch vnímají spíše negativně.

Za náročnější aktivitu můžeme považovat hru I'm thinking, která se ale pro své vlastnosti objevuje v následujících okruzích, často také v rámci dramatizace pomocí pantomimy. U některých žáků můžeme zaznamenat ostych ze samostatného verbálního projevu. Očekávání, že to budou zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, se ale v praxi ukazuje jako mylné. Větší vliv zde má povaha jednotlivých žáků. Například dívka s oslabením kognitivního výkonu s narušenou komunikační schopností se stanovenými podpůrnými opatřeními 3. stupně na činnost reagovala nad očekávání dobře. Během několika opakování aktivity se již snažila formulovat otázku, ale také být tím, kdo si myslí konkrétního člena. Jediným problémem byla horší výslovnost jednotlivých slov, kterou bylo třeba vhodně opravovat.

Stejně dobře reagoval na činnost žák s diagnostikovanou jazykovou bariérou pocházející z cizojazyčného prostředí ze stejné skupiny. Je však nutné podotknout, že v době, kdy byl probírán tento okruh, došlo k přerušení výuky z důvodu epidemiologické situace, a na rozdíl od dalších skupin probíhaly tyto aktivity online. Je tedy možné, že online prostředí poskytovalo žákům možnost větší anonymity a odbourávalo tak jejich strach z verbálního projevu.

Na rozdíl od předešlých dvou případů můžeme jako příklad uvést žákyni, která svými výkony v mnoha činnostech nad ostatními vynikala, samostatný verbální projev ji však činil velký problém. Žákyně kvůli svému strachu, nejen v hodinách anglického jazyka, selhávala. Důležitá u ní byla tedy motivace a postupná snaha o zvyšování sebedůvěry v těchto typech činností.

Aktivita pohádkové postavy byla vymyšlena zejména pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Samotná aktivita spojování členů pohádkových rodin většinou žáky baví a rádi se zapojují i ostatní žáci ve třídě. V některých skupinách však zaznamenáváme problém se znalostí jednotlivých pohádek. Žáci často neznají základní večerníckové postavy a neumí je pojmenovat. Paradoxem však je, že většina žáků s mentálním postižením, u kterých byl tento zásobník v rámci skupin aplikován, s jejich pojmenováním problém neměla.

Pracovní list Family má podobnou strukturu jako pracovní list z předchozí lekce. Je zaměřen zejména na procvičení pasivní slovní zásoby tím, že žáci vybarvují jednotlivé postavy dle zadání pedagogem. I k tomuto úkolu je připsána otázka, která může sloužit k dalšímu domácímu procvičování této lekce. Žáci pracovní list většinou hodnotí pozitivně, opět zde zaznamenáváme snahu některých přiblížit se při vybarvování originálu z flashcards, čímž ale zase dochází k hlubší fixaci slovíčka s obrázkem.

Slovní zásoba z lekce Family bývá pro všechny žáky bez rozdílu velmi motivační a stává se často předmětem prezentace před ostatními. Z hlediska praxe se nám velmi osvědčilo učit tento okruh dříve než barvy nebo čísla, jako tomu bývá v jiných učebnicích či materiálech. Jde zejména o to, že barvy a čísla už někteří žáci znají, tím získávají pocit, že se v hodinách anglického jazyka neučí nic nového, a žáci, kteří s cizím jazykem teprve začínají, zažívají první neúspěchy spojené s tím, že ostatní jsou mírně napřed. Okruh Family bývá však nový pro všechny žáky, všichni tedy mají možnost zažít si společně první úspěchy a postupně si osvojovat nová slovíčka.

Navíc je velmi pravděpodobné, že žáci své nově získané znalosti prezentují v rodině, tudíž můžou ukázat, že jednotlivé členy rodiny umí anglicky pojmenovat.

### **7.3 Barvy a čísla**

Okruhy barvy a čísla bývají vyučovány odděleně, nejčastěji začínáme barvami, potom přidáváme čísla. Vzhledem k tomu, že mnoho činností se v rámci těchto lekcí opakuje, a zároveň u spousty aktivit dochází později k propojování slovní zásoby obou okruhů, přistupujeme v metodickém zásobníku k jejich sloučení.

V těchto okruzích by se žáci měli naučit pojmenovat základní barvy a počítat od 1 do 10. U žáků s oslabením kognitivního výkonu vyvozujeme následující slovní zásobu – RED, BLUE, GREEN, YELLOW, ORANGE, PURPLE, PINK, u ostatních navíc ještě WHITE,

BLACK, BROWN, případně i další barvy dle zájmu žáků. Nejčastěji pak jde o GOLD nebo SILVER.

Slovní zásoba v lekci čísla je přesně stanovena přímo v ŠVP ZŠ Sloupnice, jde tedy o řadu čísel 1–10.

### **FIND A .../WHO IS THIS? /PLÁCANÁ**

V obou okruzích využíváme pro osvojení a fixaci slovní zásoby i obě tyto aktivity. U druhé z nich však upravujeme otázky, ptáme se tedy žáků WHAT COLOUR IS THIS? / WHAT NUMBER IS THIS? V této fázi výuky mají žáci obě hry již zautomatizované, a nemusíme jim již vysvětlovat pravidla. Pro žáky se stávají rutinou, která pomáhá vytvářet pocit jistoty a vede k úspěšnému zvládnutí učiva.

Četnost jejich zařazování je individuální. V metodickém zásobníku jsou popsány u obou předchozích lekcí, není nutné je na tomto místě opět vysvětlovat. Navíc v okruzích seznamujících žáky se slovní zásobou barev a čísel, je nepovažujeme za stěžejní aktivity.

Stejným způsobem zařazujeme také Plácanou, která je rovněž popsána v textu výše. U všech těchto aktivit využíváme obrázky zobrazující slovní zásobu barvy (Příloha č. 9 – Flashcards – COLOURS) a čísla (Příloha č. 10 – Flashcards – NUMBERS)

### **PADÁK**

**Cíl aktivity:** procvičit si základní slovní zásobu okruhu Colours, případně Numbers, rozšířit zejména pasivní slovní zásobu, pohybovou aktivitou uvolnit napětí žáků.

**Pomůcky:** barevný padák, hudební doprovod.

**Popis aktivity:** Padák rozložíme na koberec ve třídě nebo v tělocvičně, žáci se kolem něho shromáždí a do rytmu puštěné hudby pochodují okolo. Jakmile se písnička vypne, řekneme barvu, na kterou se mají žáci postavit. Ve chvíli, kdy na správné barvě stojí všichni žáci, použijeme znovu nahrávku a necháváme žáky padák obcházet.

Jestliže máme v místnosti dostatek prostoru, můžou žáci padák obíhat, skákat okolo něj, nebo se pohybovat jiným způsobem dle možností.

Pokud nemáme k dispozici barevný padák, můžeme po místnosti rozložit flashcards COLOURS/NUMBERS v několika kopiích, žáci se pohybují po prostoru a na pokyn pedagoga se rychle snaží najít správný obrázek.

Zejména zpočátku, kdy fixujeme slovní zásobu jednotlivých okruhů, využíváme obrázky pouze z jedné lekce, později obrázky můžeme také kombinovat.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Hru s padákem nemusíme pro žáky s oslabením kognitivního výkonu nijak upravovat. Je navržena takovým způsobem, aby vyhovovala jejich vzdělávacím možnostem a ponechala prostor pro úspěšnost všem žákům, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Jestliže si některý z žáků není jistý barvou, může opakovat reakci na pokyn po ostatních žácích a následovat je.

Druhá varianta aktivity může být pro tuto skupinu žáků složitější z hlediska orientace v prostoru, a s ní související nalezení zadaného obrázku. Proto je vhodné nejdříve s těmito žáky hrací plochu projít a ukázat jim, kde konkrétní obrázek leží. Případně můžeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nechat flashcards rozmístit, čímž může dojít ke zlepšení orientace.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

## BĚHACÍ DIKTÁT

**Cíl aktivity:** zafixovat a procvičit postupně slovní zásobu obou okruhů, pohybovou aktivitou uvolnit napětí žáků, zopakovat psaní číslic, zábavnou aktivitou oživit výuku anglického jazyka.

**Pomůcky:** pastelky, tužka, případně mazací tabulka s fixem.

**Popis aktivity:** Žáci si na stůl připraví pastelky a papír, případně sešit a v tichosti si sednou na koberec nebo je necháme odejít na chodbu. Tam jim dáme pokyn, jakou číslici mají na papír napsat, „WRITE NUMBER SEVEN.“, nebo jakou barvou mají nakreslit kolečko/kytičku „DRAW GREEN POINT“. V případě barev dáváme stejné a velmi jednoduché tvary, aby kreslení nezabíralo mnoho času, nejčastěji volíme kolečka. Po zapsání nebo nakreslení se žáci vrací zpátky do výchozí pozice a dostávají nový pokyn.

Kromě běhání můžeme také volit i další pohyby – skoky, chůzi, plazení po břiše apod. dle možností prostoru. Jednotlivé změny pohybu je vhodné zadávat anglicky s demonstrační ukázkou.

Po několika kolech se žáci vrací na své místo a měla by následovat kontrola. Nejčastěji volíme formu hromadného čtení číslic nebo barev, které si žáci zaznamenali. Využíváme samozřejmě angličtinu. V průběhu hry by však pedagog měl na aktivitu žáků dohlížet sám a poskytovat žákům okamžitou zpětnou vazbu.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Okamžitá zpětná vazba je velmi podstatná u žáků s oslabením kognitivního výkonu nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Není však žádoucí žáky hned opravovat, ale průběžně je vést ke správným odpovědím, tj. například v případě čísel individuálně s daným žákem odříkávat číselnou řadu, čímž docílíme náležitého výsledku.

Zatímco žáci intaktní by měli pokyn udržet v paměti a je tak žádoucí sdělit ho pouze jednou, u žáků s oslabením kognitivního výkonu bychom zadání měli připomenout ještě alespoň jednou před započatím plnění úkolu.

**Zdroj:** Obměna aktivity, běžně využívané v hodinách českého jazyka (portfolio autorky).

### **READY, STEADY, GO!**

**Cíl aktivity:** osvojit si a procvičit slovní zásobu okruhů Colours a Numbers, rozvíjet samostatný verbální projev žáků, zafixovat si odpověď THIS IS A ...

**Pomůcky:** obrázky barev (Příloha č. 9 – Flashcards – COLOURS), obrázky číslic (Příloha 10 – Flashcards – NUMBERS), kuželka.

**Popis aktivity:** Obrázky rozložíme do kruhu na koberci, doprostřed dáme kuželku, žáci sedí okolo. Hru společně odstartujeme „READY – STEADY – GO“ a roztočíme kuželku. Společně pojmenujeme obrázek, na který kuželka po zastavení ukáže. Vedeme žáky k tvoření odpovědi celou větou: „THIS IS A ...“

Jakmile žáci mají slovní zásobu osvojenou, můžeme pomalu přistupovat k tomu, že obrázky pojmenovávají samostatně.

Aktivitu můžeme také obměňovat. Žáci sedí v kroužku, obrázky vložíme do sáčku a roztočíme kuželku. Žák, na kterého kuželka ukáže, si vylosuje flashcards a opět obrázek správně pojmenuje.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Činnost Ready, steady, go! je speciálně vytvořena pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Její výhodou je právě skupinové pojmenování jednotlivých obrázků, díky kterému žáci zažívají ve výuce úspěch. Mohou se tak k ostatním žákům přidat, zopakovat jejich odpověď nebo pouze poslouchat, čímž fixují spojení obrázků – slovíčko v pasivní slovní zásobě.



Jestliže přistupujeme k jejím dalším variantám a necháváme žáky odpovídat samostatně, je důležité přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s respektem a dát jim prostor pro samostatné vyjádření.

**Zdroj:** aktivita je autorským materiálem vytvořena na motivy online aktivit.

### SHOW ME

**Cíl aktivity:** rozvoj pasivní slovní zásoby ve zmíněných okruzích, zafixovat si jednotlivá slovíčka, porozumět pokynům pedagoga a jeho pokyny splnit.

**Pomůcky:** obrázky barev (Příloha č. 9 – Flashcards – COLOURS), obrázky číslic (Příloha 10 – Flashcards – NUMBERS) v malém formátu pro každého žáka.

**Popis aktivity:** Každý žák dostane sadu zmenšených flashcards z oblasti, kterou v hodině procvičujeme. Pedagog sděluje žákům pokyn „SHOW ME GREEN. / SHOW ME NUMBER TWO.“ Žáci vybírají ze svých obrázků a ukazují ten, který odpovídá na učitelovo zadání.

V případě procvičování čísel můžeme u šikovnějších žáků zařadit také jednoduché matematické příklady, žáci pak ukazují správný výsledek. Zde je však nutná spolupráce s učitelem matematiky a zařazovat příklady dle úrovně matematických dovedností.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivita je koncipována tak, aby odpovídala výuce žáků s mentálním postižením. Jestliže ostatní žáky poučíme, aby své výsledky nevykřikovali, ale pouze ukázali svůj obrázek, získávají žáci s oslabením kognitivního výkonu dostatek prostoru, aby na pokyn pedagoga správně zareagovali.

Vhodné také je pokyn zopakovat několikrát, nejlépe individuálně přímo u žákova místa, abychom měli jistotu, že se žák na sdělení soustředí a reaguje na něj.

V případě procvičování čísel u této skupiny žáků matematické příklady nezařazujeme, nekombinujeme tak dva výukové předměty najednou, což by zejména pro žáky s oslabením kognitivního výkonu v prvním ročníku mohlo působit kontraproduktivně.

**Zdroj:** obměna aktivity, běžně využívané v hodinách matematiky (portfolio autorky).

### PÍSNÍČKA I LIKE RED

**Cíl aktivity:** osvojení si a zautomatizování slovní zásoby týkající se barev, aktivně podpořit mluvený projev žáků, osvojit si fráze I LIKE, MY FAVOURITE COLOUR IS ...

**Pomůcky:** obrázky barev (Příloha č. 9 – Flashcards – COLOURS).

**Popis aktivity:** Písnička s autorským textem, která vychází z refrénu vánoční koledy „Rolničky, rolničky,“ je záměrně vymyšlena pro snazší zapamatování barev. V textu písně je možné měnit všechny barvy, které chceme procvičovat. Využíváme jej tedy tak, že ukazujeme flashcards, nebo si je žáci vybírají a dle toho zpíváme každou sloku o jiné barvě (Obrázek č. 4 – Notový záznam písně I like red).



Obrázek 4 Notový záznam písně I like red

I LIKE RED, I LIKE RED.  
MY FAVOURITE COLOUR'S RED.  
RED, RED, RED,  
RED, RED, RED.  
MY FAVOURITE COLOUR'S RED.

I LIKE GREEN, I LIKE GREEN.  
MY FAVOURITE COLOUR'S GREEN.  
GREEN, GREEN, GREEN,  
GREEN, GREEN, GREEN.  
MY FAVOURITE COLOUR'S GREEN.

Při nácvičku postupujeme stejným způsobem jako v lekci Pozdravy a zdvořilostní fráze. I zde je nutné dbát zejména na správnou výslovnost, proto postupujeme pomalu a po jednotlivých částech.

Později můžeme písničku propojit s otázkou „WHAT IS YOUR FAVOURITE COLOUR?“, na kterou žáci společně po ukázání vybraného obrázku zpívají písničku jako odpověď.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Text písničky je vymyšlen tak, aby byl snadno zapamatovatelný pro všechny žáky, k tomu navíc přispívá také známá melodie koledy. U žáků s oslabením kognitivního výkonu tedy nejsou nutné žádné úpravy aktivity.

**Zdroj:** Aktivita i text písně jsou autorským materiálem.

## PÍSNÍČKA ONE, TWO, THREE, FOUR

**Cíl aktivity:** osvojení si řady čísel 1–10, aktivně podpořit mluvený projev žáků, usnadnit žákům zafixování číselné řady pomocí dobře známé melodie.

**Pomůcky:** žádné.

**Popis aktivity:** Písnička One, two, three, four je tvořena opakující se číselnou řadou 1–10, je tedy určena převážně ke snazšímu zapamatování této řady. Tomu pomáhá zejména její známá melodie, kterou žáci znají jako českou lidovou píseň „Maličká su.“ (Obrázek č. 5 – Notový záznam písně One, two, three, four)



Obrázek 5 Notový záznam písně One, two, three, four

ONE, TWO, THREE, FOUR.  
ONE, TWO, THREE, FOUR.  
ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX,  
SEVEN, EIGHT, NINE, TEN.  
ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX,  
SEVEN, EIGHT, NINE, TEN.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Text písničky je vytvořen tak, aby byl snadno zapamatovatelný právě pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Velkým přínosem je určitá chytlavost melodie, kterou žáci znají z rodinného prostředí nebo předškolního vzdělávání, díky ní je pro žáky snazší napodobit jazyk a zapamatovat si tak její slova, respektive číselnou řadu, kterou využíváme i při dalších činnostech.

**Zdroj:** Aktivita i text písně jsou autorským materiálem.

## GAMEBOARD – COLOURS AND NUMBERS

**Cíl aktivity:** propojit slovní zásobu 2 vyučovaných okruhů, procvičit aktivní slovní zásobu, fixovat správnou výslovnost jednotlivých slovíček, kultivovat vztahy mezi žáky při skupinové práci.

**Pomůcky:** Gameboard (Příloha č. 11 – Gameboard – COLOURS AND NUMBERS), 1 figurka a 1 hrací kostka pro každou skupinu.

**Popis aktivity:** Žáky rozdělíme do menších skupin asi po 3–4. Každá skupina dostane plán hry, hrací kostku a figurku, kterou postaví na start. První z hráčů hodí kostkou a postoupí figurkou o tolik políček, kolik mu padlo na kostce. Počet polí odpočítává celá skupina nahlas anglicky. Žák, který házel, pojmenuje správně obrázek na políčku, na kterém se zastaví a předá kostku dalšímu hráči.

Jestliže některý z hráčů neumí políčko pojmenovat, může požádat své spoluhráče o radu frází: „HELP ME, PLEASE“.

Hrací plán, který je součástí tohoto materiálu, kombinuje učivo barvy a čísla, můžeme však vytvořit gameboard, který bude procvičovat pouze jeden z těchto okruhů.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivitu nemusíme upravovat pro použití u žáků s oslabením kognitivního výkonu, vhodné však je zařadit tohoto žáka do takové skupinky, která bude mu nápomocná v případě potřeby poradit, ale zároveň bude respektovat jeho vzdělávací potřeby.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

## PRACOVNÍ LIST – BAREVNÁ ČÍSLA

**Cíl aktivity:** propojit slovní zásobu 2 vyučovaných okruhů – barvy a čísla, vymalovat číslice podle diktátu, rozvíjet sluchové vnímání, fixace základní slovní zásoby.

**Pomůcky:** Pracovní list (Příloha č. 12 – Worksheet – COLOURED NUMBERS), pastelky.

**Popis aktivity:** Žáci dostanou pracovní list a vybarvují číslice dle zadání. Číslice můžeme diktovat různě, není nutné dodržovat číselnou řadu.

NUMBER FIVE IS RED.

NUMBER TWO IS YELLOW.

NUMBER NINE IS ORANGE.

NUMBER FOUR IS GREEN.

NUMBER SIX IS BLUE.

NUMBER THREE IS BLACK.

NUMBER EIGHT IS PINK.

NUMBER ONE IS BROWN.

NUMBER SEVEN IS WHITE.

NUMBER TEN IS PURPLE.

Zadání si pedagog může také vymýšlet sám podle potřeby třídy, případně podle nutnosti procvičování konkrétních barev. Správnost u všech žáků se snažíme kontrolovat už v průběhu činnosti. V případě, že některý z žáků neví, co vybarvit, nebo nevybarvuje správnou číslici, individuálně se ho snažíme vést ke správnému výsledku, tj. znovu mu zopakujeme zadání nebo s ním polohlasem přeříkáme číselnou řadu apod.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** U žáků s oslabením kognitivního výkonu postupujeme stejným způsobem jako u žáků intaktních. Důležité však je ujistit se, zda žák pozná všechny číslice, to platí ale spíše u žáků s mentální retardací. V případě že zjistíme, že pozná jen několik číslic i v matematice, zařadíme i na tento pracovní list jen ty, které žák bezpečně pozná.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

### KRESLENÍ PODLE ČÍSEL

**Cíl aktivity:** propojit slovní zásobu 2 vyučovaných okruhů – barvy a čísla, vymalovat obrázek podle diktátu, rozvíjet sluchové i zrakové vnímání a orientaci v obrázku, rozvoj pasivní slovní zásoby.

**Pomůcky:** Pracovní list (Příloha č. 13 – Worksheet – SPRING), pastelky.

**Popis aktivity:** Žáci dostanou obrázek jara, který je doplněn čísly. Jejich úkolem je vybarvit celý obrázek podle čísel, která jim diktuje pedagog. Nutné je nechat žákům dostatek času, aby se zorientovali v obrázku a našli všechna čísla.

NUMBER ONE IS GREEN.

NUMBER TWO IS YELLOW.

NUMBER THREE IS BLACK.

NUMBER FOUR IS RED.

NUMBER FIVE IS BROWN.

NUMBER SIX IS BLUE.

NUMBER SEVEN IS PURPLE.

NUMBER EIGHT IS PINK.

NUMBER NINE IS WHITE.

NUMBER TEN IS ORANGE.

Jestliže žáky tato činnost baví, můžeme si podobným způsobem vytvořit řadu dalších podobných pracovních listů z běžně dostupných omalovánek.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivitu není nutné žádným způsobem upravovat, byla v průběhu výuky různých skupin utvářena tak, aby mohla být u žáků s oslabením kognitivního výkonu použita. Obrázek byl zjednodušen, aby žáci na první pohled poznali, co na něm je. Navíc barevně hotový obrázek odpovídá realitě, což může žákům s mentálním postižením při volbě vhodné barvy být velkou nápovědou.

**Zdroj:** Aktivita je obměnou běžně využívané aktivity v hodinách českého jazyka i matematiky.

### I HAVE, WHO HAS?

**Cíl aktivity:** procvičit aktivně slovní zásobu jednotlivých okruhů, hravou formou zpestřit a oživit výuku cizího jazyka, rozvoj komunikačních schopností, sluchového vnímání a pozornosti.

**Pomůcky:** karty (Příloha č. 14 – I have, Who has – COLOURS; Příloha č. 15 – I have, Who has – NUMBERS).

**Popis aktivity:** Každý žák dostane jednu kartu. Začíná kterýkoliv z nich, pokud hrajeme poprvé, je vhodné, aby pedagog začal a tím demonstroval průběh hry. Zároveň žáky seznámí s oběma používanými frázemi (otázkou i odpovědí). Přečte, co má na kartě: I HAVE + barvu/číslo. WHO HAS + barvu/číslo? Pokračuje ten hráč, který má následující kartu. Hra končí poslední kartou. Žáci při této hře mohou stát v řadě nebo v kroužku.

Jestliže je v některých skupinách méně žáků než karet, můžou mít šikovnější žáci karty dvě, případně si je nechá pedagog.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivita je pro žáky s mentálním postižením složitější, očekává se tedy, že v této činnosti bude potřeba pomoc pedagoga, případně asistenta pedagoga. Jeho pomoc by však měla být pouze v té míře, kterou žák individuálně potřebuje, nejčastěji tedy dopomoc s orientací na kartě, případně se zapamatováním otázky.

Žáci s oslabením kognitivního výkonu by i při menším počtu žáků měli mít pouze jednu kartu.

**Zdroj:** Aktivita je obměnou běžně využívané aktivity v hodinách českého jazyka i matematiky

### 7.3.1 Reflexe

Ve vyučovacím procesu se v praxi často setkáváme s velkými rozdíly mezi vědomostmi a dovednostmi žáků před zahájením výuky daného tématu, důkazem toho jsou právě oba tyto okruhy – barvy a čísla. Někteří žáci se se slovní zásobou seznamují teprve v hodině, jiní už většinu slovíček znají. Odlišná úroveň znalostí vychází najevo již při představování nové slovní zásoby, projevuje se však i v následujících činnostech a aktivitách, čímž ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Z tohoto důvodu nejsou lekce Barvy a čísla vyučovány hned na začátku školního roku, ale zařazujeme je až později tak, jak bylo naznačeno v kapitole 7. 2. 1.

Po dokončení těchto dvou lekcí by žáci měli ovládat elementární slovní zásobu obou okruhů, tj. základní barvy a číselnou řadu 1–10. Stejně jako v předchozích kapitolách aktivity cílí pouze na verbální využití slovní zásoby, neobjevují se činnosti zaměřené na rozvoj čtenářských nebo psaných dovedností.

Velmi oblíbené jsou u všech žáků pohybové činnosti, které bývají aplikovány ve třídě nebo v tělocvičně. Reagují na ně velmi dobře také žáci s oslabením kognitivního výkonu, u kterých dochází nejen k postupnému osvojování si slovní zásoby v pasivní i aktivní formě, ale také ke snížení napětí z výuky.

Hry s padákem mívají u žáků s oslabením kognitivního výkonu velký úspěch. Jejich výhodou je možnost plnění úkolu po vzoru rychlejších spolužáků, to může této skupině žáků dodávat jistou podporu a možnost být úspěšný. Případná chybovost bývá skryta, a žáci sami se většinou pohotově opraví podle toho, jak zareaguje většina. U žáků, kteří už ale přicházejí se znalostí barev, může častější opakování této činnosti přinášet pocit nudy a neuspokojování potřeby získávat nové dovednosti. Proto zařazujeme i další činnosti, které k tomuto cíli povedou, například využíváme variantu s flashcards nebo běhací diktát.

Na běhací diktát reaguje velmi dobře většina žáků. Problém, se kterým se v praxi můžeme setkat, se vyskytuje zejména u žáků s omezením hybnosti. U této skupiny tak volíme takové způsoby pohybu, aby nebyly pro žáky příliš omezující. Někteří žáci s oslabením kognitivních funkcí mají v této aktivitě problém s rychlým vybavením si konkrétního slovíčko a jeho zápisem. Vhodné tak je jim ještě po doběhnutí k pracovní ploše pokyn znovu individuálně zopakovat. S největším problémem jsme se však setkali u žákyně pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, u níž nebyla správně zafixovaná dovednost psaní jednotlivých

číslic. Naopak žákyni s přiznanými podpůrnými opatřeními 3. stupně aktivita velmi bavila a byla ve srovnání se svými intaktními spolužáky stejně úspěšná.

Aktivita Ready, steady, go! byla aplikovaná v této podobě pouze u žáků v páté skupině, ve které byly činnosti vyzkoušeny. Důvodem byla epidemiologická situace v republice, kvůli které nemohla probíhat prezenční výuka. Byla však využívána ve své online formě jako jedna z aktivit vytvářených pomocí nástrojů wordwall.net, a jako taková se velmi osvědčila. Její velkou výhodou v uváděné verzi je větší možnost zapojení žáků s mentálním postižením díky tomu, že obrázek mohou pojmenovávat všichni žáci hromadně.

Na rozdíl od předešlé aktivity je hra „Show me“ založena spíše na samostatné činnosti jednotlivých žáků, při zvedání kartiček se tak žáci musí spoléhat zejména na své znalosti. I v této aktivitě jsme zaznamenali u žákyně ze znevýhodněného prostředí problém s rozeznáváním číslic, proto jsme v rámci individuálních intervencí zařazovali nejdříve číslice 1–5, následující čísla jsme přidávali až postupně. Naopak žák pocházející z cizojazyčného prostředí reagoval na pokyny velmi dobře, zvládal dokonce i obměnu činnosti s diktováním matematických příkladů. A to i navzdory tomu, že aktivita byla zařazena v online výuce.

Písnička One, two, three, four byla určena zejména žákům s oslabením kognitivního výkonu nebo žákům s jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Měla by usnadňovat zapamatování číselné řady 1–10. U všech těchto žáků svůj úkol splnila, dokonce ji někteří využívali i v dalších činnostech pro vybavení si této řady. Bylo pro ně zejména zpočátku snazší rozvzpomenutí na slovní zásobu pomocí známé melodie, než pouhé opakování slov. Na druhé straně pro žáky, kteří již čísla ovládali před zahájením výuky daného okruhu, se písnička jevila jako nudná. Nehodnotili ji pozitivně.

Naopak písnička „I like red“ byla zajímavá pro většinu žáků. Bylo to dáno zejména tím, že si sami mohli volit barvy, o kterých následující sloka bude, a tím si vždy tvořili svou vlastní písničku. Melodie z koledy „Rolničky, rolničky“ je pro žáky navíc velmi atraktivní.

Pracovní listy v těchto lekcích jsou spojeny s diktátem, žáci tedy musí pozorně poslouchat a vybarvovat dle pokynů. Zejména u pracovního listu Barevná čísla se však setkáváme s tím, že žáci si chtějí barvy vymýšlet sami a vzájemně si je diktovat. Jestliže žáci využijí všechna námi procvičovaná čísla i barvy, pak nevidíme důvod, proč jim nepřenechat větší část aktivity a zodpovědnost za ni.

Jarní omalovánka byla postupně měněna do současné podoby. Původně byl využit obrázek, kde bylo mnoho polí na vybarvování, a na první pohled žáci nedokázali odhadnout, co na něm



je. Některé žáky toto bavilo, ale u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsme se setkávali s tím, že náročnost omalovánky je od samotné činnosti odrazovala, navíc velmi dlouho trvalo, než všichni našli všechna políčka obsahující stejná čísla.

Skupina žáků, která je v letošním roce v 1. ročníku, tak tuto omalovánku měla jako první. Z reakcí žáků vyplývá, že oproti předchozím variantám žákům vyhovuje, a je tak možné ji využít i u dalších ročníků, kde budou společně vzdělávání žáci intaktní i žáci s oslabením kognitivního výkonu.

Žáci se v těchto okruzích poprvé setkávají také s hrou „I have, Who has?“ Vhodná tady však je spolupráce s třídním učitelem a prvotní zařazení činnosti v jiných předmětech, aby žáci pochopili smysl a pravidla hry.

Aktivita je pro žáky s oslabením kognitivního výkonu náročnější v oblasti soustředění se na činnost a vnímání verbálního projevu ostatních hráčů. U žákyně s přiznanými podpůrnými opatřeními 3. stupně tak byla plánovaná pomoc asistenta pedagoga, ukázalo se však, že dívka činnost zvládá samostatně, dokáže zareagovat na otázku předchozího hráče a pomocí karty také odpovědět.

Naopak výraznější problém nastal u chlapce, u kterého bylo zaznamenáno možné ohrožení školním neúspěchem, a je tedy vzděláván s podpůrnými opatřeními 1. stupně. Chlapec nebyl schopen hru pochopit, bylo pro něj složité vnímat otázky a odpovědi ostatních a čekat na otázku týkající se jeho karty. Po několikátém zařazení hry do výuky však i on činnost pochopil.

Okruhy barvy a čísla jsou velmi variabilní, zejména u čísel můžeme přiřazovat také aktivity běžně využívané v hodinách matematiky, u barev zase aktivity, kterými se žáci předškolního věku učí tuto slovní zásobu. Můžeme tedy například házet hracími kostkami a říkat anglicky čísla, která na nich padnou, hrát pexeso s čísly nebo barvami, můžeme zařadit matematického krále nebo různé varianty her Dobble či domino.

Čím více podobných aktivit ve výuce využijeme, tím rychleji si žáci slovní zásobu osvojí a zafixují, navíc pro ně hodiny anglického jazyka budou zajímavější a zábavnější.

## **7.4 Oblíbená zvířata**

Slovní zásoba v této lekci bývá v každé skupině odlišná, vždy je vybírána dle zájmu žáků dané skupiny a podle toho, jaká zvířata doma mají, tedy tak aby je dokázali pojmenovat. Nejčastěji se tak setkáváme s následujícími slovíčky – DOG, CAT, HAMSTER, SNAKE,

RABBIT, GUINEA PIG, TURTLE. Vzhledem k tomu, že aktivity byly aplikovány ve vesnické škole, bývají někdy přidávána i některá hospodářská zvířata – HORSE, COW, PIG, SHEEP, HEN. Ty jsou ale zařazovány spíše ve 2. ročníku, kde je tento okruh vyučován podrobněji.

### **FIND A .../WHO IS THIS? /READY – STEADY – GO/SHOW ME**

Při fixaci a procesu osvojování si slovní zásoby této lekce zařazujeme také aktivity popsané v předchozích okruzích s tím, že využíváme obrázky zobrazující danou slovní zásobu (Příloha č. 16 – Flashcards – FAVOURITE PETS).

U činnosti „Who is this?“ dochází ke změně otázky, tj. WHAT IS THIS? Ostatní aktivity zůstávají v nezměněné podobě pouze s využitím jiné slovní zásoby. Vzhledem k tomu, že žáci činnosti již znají z předchozích okruhů, reagují na ně velmi dobře, ušetříme tak v hodině mnoho času vysvětlováním nových pravidel.

Kromě těchto činností můžeme však zařazovat také další hry, například pexeso se zvířaty, domino, bingo nebo karetní hru I have, Who has?, jejíž pravidla byla představena v lekci 7.3. Karty k ní jsou uvedeny v příloze č. 17 (I have, Who has – FAVOURITE PETS).

### **ABRACADABRA**

**Cíl aktivity:** osvojit si základní slovíčka okruhu FAVOURITE PETS, umět zareagovat na pokyn pedagoga, pohybovou aktivitou uvolnit napětí žáků.

**Pomůcky:** žádné.

**Popis aktivity:** Žáci se pohybují po prostoru, pedagog je v roli čaroděje a říká kouzelnou formuli: „ABRACADBRA WIZZY WHOO, TURN INTO DOGS/CATS... Žáci pohybem naznačují zvířata, do kterých byla začarovaná. Jestliže žáky seznámíme také se zvuky zvířat v angličtině, můžou přidat i je.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pro žáky s oslabením kognitivního výkonu není nutná žádná úprava. Tak, jak činnost prezentuje Skořepová (2014), je využitelná u všech žáků na 1. stupni základní školy. Díky tomu, že žáci předvádí zvířata hromadně, stírají se tím případné rozdíly mezi nimi a odstraňuje se obava z možného neúspěchu.

**Zdroj:** English 4 kids: Metodická příručka pro výuku angličtiny v MŠ a na 1. stupni ZŠ.

## I AM THINKING

**Cíl aktivity:** osvojit si základní slovíčka daného okruhu, zafixovat otázku ARE YOU A...?, vyjádření souhlasu či nesouhlasu, kultivace samostatného verbálního projevu.

**Pomůcky:** obrázky (Příloha č. 16 – Flashcards – FAVOURITE PETS).

**Popis aktivity:** Jeden z žáků sedí před ostatními na speciálně určeném místě, židli. Z obrázků zvířátek si vybere jeden, který chce představovat. Ve chvíli, kdy má vybráno, řekne: „I'M THINKING.“ V té chvíli se ostatní žáci doptávají otázkou: „ARE YOU A DOG/CAT...?“ Žák na židli odpovídá dle pravdy: „YES, I'M./NO, I'M NOT.“

Oblíbenější variantou pak je předvádění jednotlivých zvířat pomocí pantomimy. Vybraný žák imituje jakékoliv zvíře ze známé slovní zásoby, ostatní žáci hádají, které zvíře představuje.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** U žáků s oslabením kognitivního výkonu fixujeme zejména slovíčka a otázku ARE YOU A...?, kterou by žáci již měli znát z předchozích lekcí. Netrváme však na odpovědích celou větou, u těchto žáků volíme pouze YES/NO.

Někteří žáci mají ostych mluvit před ostatními, takové žáky do verbálního projevu nenutíme, ale postupně je motivujeme a povzbuzujeme, aby získali určitou sebedůvěru a činnost zvládli stejně dobře jako ostatní.

Navíc velkým přínosem pro dané žáky může být i to, že otázky a odpovědi poslouchají od svých spolužáků, tím slovíčka fixují v pasivní slovní zásobě.

**Zdroj:** Praktický workshop anglického jazyka pro výuku žáků 1. stupně ZŠ – Skořepová, Wattsenglish.

## GAMEBOARD – FAVORITE PETS

**Cíl aktivity:** osvojit slovíčka dané lekce, procvičit aktivní slovní zásobu, fixovat správnou výslovnost jednotlivých slovíček, kultivovat vztahy mezi žáky při skupinové práci.

**Pomůcky:** Gameboard (Příloha č. 18 – Gameboard – FAVOURITE PETS), 1 figurka a 1 hrací kostka pro každou skupinu.

**Popis aktivity:** Žáky rozdělíme do menších skupin asi po 3–4. Každá skupina dostane plán hry, hrací kostku a figurku, kterou postaví na start. První z hráčů hodí kostkou a postoupí figurkou o tolik políček, kolik mu padlo na kostce. Počet polí odpočítává celá skupina

anglicky nahlas. Žák, který házel, pojmenuje správně políčko, na kterém se zastaví a předá kostku dalšímu hráči.

Jestliže některý z hráčů neumí políčko pojmenovat, může požádat své spoluhráče o radu: „HELP ME, PLEASE.“

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Aktivitu nemusíme upravovat pro použití u žáků s oslabením kognitivního výkonu, vhodné však je zařadit tohoto žáka do takové skupinky, která mu bude nápomocna v případě potřeby poradit, ale zároveň bude respektovat jeho vzdělávací potřeby.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

### PÍSNÍČKA I HAVE A PET

**Cíl aktivity:** osvojení si slovní zásoby z okruhu oblíbená zvířata, seznámit se se zvuky jednotlivých zvířat, aktivně podpořit mluvený projev žáků, osvojit si frázi I HAVE.

**Pomůcky:** obrázky oblíbených zvířat (Příloha č. 16 – Flashcards – FAVOURITE PETS).

**Popis aktivity:** Písnička s autorským textem je inspirovaná melodií známé lidové písně „Rybička maličká,“ kterou by žáci v prvním ročníku měli znát. Text je záměrně vymyšlen tak, aby odpovídal schopnostem žáků v daném ročníku a zároveň byl dostatečně flexibilní pro možné obměny podle slovní zásoby, kterou v každé skupině přizpůsobujeme zájmům jednotlivých žáků (Obrázek č. 6 – Notový záznam písně I have a pet).

U každé sloky můžeme využít flashcards, aby žáci byli předem seznámeni s tím, o kterém zvířátku budeme zpívat.



Obrázek 6 Notový záznam písně I have a pet

I HAVE A PET.

HE'S A DOG.

HE SAYS WOOF, WOOF, WOOF, WOOF.

WOOF, WOOF, WOOF, WOOF, WOOF, WOOF,

WOOF, WOOF, WOOF, WOOF, WOOF, WOOF.

I HAVE A PET.  
SHE'S A CAT  
SHE SAYS MEOW, MEOW, MEOW, MEOW.  
MEOW, MEOW, MEOW, MEOW, MEOW, MEOW,  
MEOW, MEOW, MEOW, MEOW, MEOW, MEOW.

Při nácvičku dbáme zejména na správnou výslovnost jednotlivých slovíček týkajících se domácích mazlíčků.

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Text písničky je vymyšlen tak, aby byl snadno zapamatovatelný pro všechny žáky, k tomu navíc přispívá také známá melodie lidové písně. U žáků s oslabením kognitivního výkonu tedy nejsou nutné žádné úpravy aktivity.

**Zdroj:** Aktivita i text písně jsou autorským materiálem.

### PRACOVNÍ LIST – PETS

**Cíl aktivity:** procvičit si základní slovní zásobu lekcí Oblíbená zvířata a Barvy, nalepit správný obrázek do vagonu podle diktátu, rozvoj sluchového vnímání.

**Pomůcky:** pracovní list (Příloha č. 19 – Worksheet – PETS), obrázky zvířat k pracovnímu listu (Příloha č. 19 – Obrázky – PETS) lepidlo nůžky.

**Popis aktivity:** Žáci si vystříhnou všechny obrázky z přílohy č. 19, pak dostanou pracovní list s obrázkem vlaku s různě barevnými vagony. Podle diktátu nalepují jednotlivá zvířátka do správných vagonků. Nakonec si dle vlastní fantazie mohou vybarvit lokomotivu.

THE RABBIT IS IN A GREEN WAGON.  
THE SNAKE IS IN A BLUE WAGON.  
THE CAT IS IN A PURPLE WAGON.  
THE HAMSTER IS IN A YELLOW WAGON.  
THE DOG IS IN A RED WAGON.  
THE TURTLE IS IN AN ORANGE WAGON.  
THE GUINEA PIG IS IN A PINK WAGON.

Pracovní list opět obsahuje otázku WHAT IS THIS? Můžeme se tak ptát na jednotlivá zvířata, žáci je pojmenovávají celou větou THIS IS A CAT/SNAKE...

**Úprava pro žáky s oslabením kognitivního výkonu:** Pracovní list je speciálně vytvořen pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Vychází z myšlenky, že pro snazší zapamatování si

slovní zásoby a propojení slovíčka s obrázkem, je vhodné využívat u většiny činností stejné obrázky jako u flashcards k seznámení se slovní zásobou dané lekce. U ostatních žáků však tyto pracovní listy můžeme využít bez problémů také.

Pracovní list navíc můžeme různě obměňovat, například přidáváme obrázky i dalších zvířat podle zájmu a schopností skupiny, čímž rozvíjíme dovednosti i dalších žáků ve třídě.

**Zdroj:** Aktivita je autorským materiálem.

#### **7.4.1 Reflexe**

Lekce fixující slovní zásobu týkající se oblíbených zvířátek byla zatím vyučována především v online prostředí, proto některé aktivity nebyly v praxi ještě vyzkoušeny vůbec nebo pouze online. V letošním školním roce, v době sepsání metodického materiálu, tento kruh ještě do výuky nebyl zařazen, byl tedy vyzkoušen pouze na čtyřech skupinách žáků prvního ročníku.

Bezkonkurenčně nejoblíbenější je u žáků hra na čaroděje Abracadabra, která je vhodná i do online prostředí za předpokladu, že žáci využívají kameru, velmi je ale baví také ve třídě. Jestliže alespoň u některých zvířátek žáky naučíme také jejich zvuky, pomocí této hry si je jednoduše osvojí také.

Žáci s oslabením kognitivního výkonu na ni reagují velmi dobře již od prvního zařazení. Tím, že pohyb, případně zvuk, můžou opakovat po ostatních spolužácích a činnost je prováděna hromadně, ztrácí se případný stud, a navíc je eliminován neúspěch.

Žáci velmi rychle odposlouchají zaříkadlo, a chtějí se pak do aktivity zapojit i z druhé strany, tedy určovat, do jakých zvířátek se převtělí spolužáci. Platí to u žáků intaktních i u těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stejně tak je oblíbená aktivita I'm thinking, zejména její varianta s využitím pantomimy. Do této činnosti se velmi rádi zapojují i žáci s oslabením kognitivního výkonu, kteří také chtějí imitovat před ostatními svoje zvířátko.

Tato aktivita byla u dvou skupin využita pouze v online prostředí, zde opět bylo limitující použití web kamery, což například u dívky pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí nebylo možné. Naopak pro ostatní žáky ze skupiny byla činnost motivující, a dokonce využívali i další možné rekvizity k lepšímu předvedení zvířátka. U skupin, které pantomimu hrály, pouze ve školním prostředí, pak bylo nutné spolehnout se na pohyb vlastního těla bez využití dalších pomůcek.

I v tomto okruhu využíváme činnosti, které již žáci znají z předchozích okruhů. Zejména pro žáky s oslabením kognitivního výkonu je jejich četné zařazování výhodou. Tím, že je žáci vnímají jako rutinu, odbourávají možné obavy z cizího jazyka, získávají pocit větší jistoty a cítí se bezpečněji.

Gameboard v podobě, v jaké je v metodickém zásobníku uveden, nebyl ještě využit, není tedy možné zhodnotit jeho úspěšnost oproti původní aktivitě, kde však byly využity různé obrázky stažené z internetu. Zejména žáci se vzdělávacími problémy měli problém některá zvířata poznat, protože jednotlivé obrázky často neodpovídaly realitě. Proto bylo přistoupeno k využití flashcards tak, jako u dalších aktivit, aby žáci obrázky důvěrně znali a mohli tedy jejich prostřednictvím snadněji fixovat slovní zásobu v dané lekci.

Písnička ani pracovní list z okruhu nebyly ještě vyzkoušeny vůbec. V online výuce nebyl prostor pro jejich využití, a v letošním školním roce bude slovní zásoba do výuky zařazena v druhé polovině měsíce dubna. Reakce žáků na dané aktivity tak není možné hodnotit. Věříme však, že budou podobně úspěšné jako písničky a pracovní listy z předchozích lekcí, protože jsou tvořeny obdobným způsobem.

Tato lekce je velmi variabilní a většinou záleží pouze na žácích ve skupině, jaká slovní zásoba je vyučována. Navíc na tento okruh navazuje ve 2. druhém ročníku lekce Animals, kde se žáci seznamují i s další slovní zásobou spojenou s daným okruhem.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Metodický zásobník se skládá z návrhů činností, které se vztahují vždy k určitému tématu dle učiva stanoveného v ŠVP ZŠ Sloupnice pro výuku anglického jazyka v 1. ročníku. Jednotlivé aktivity jsou předkládány tak, aby byly variabilní a využitelné v jakékoliv skupině žáků prvních tříd, zejména v takové, kde jsou společně vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Součástí každé navržené činnosti je uvedena možnost, jakým způsobem ji koncipovat pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Snahou pedagoga by však mělo být vést hodinu takovým způsobem, aby se všichni žáci cítili co nejpřirozeněji a nikdo nebyl ze skupiny vyřazován průběhem aktivity. Často se totiž setkáváme s tím, že žáci s oslabením kognitivního výkonu jsou sice přítomni výuce, ale dostávají odlišné úkoly, jiná zadání a procvičují i jiné učivo, ačkoliv to není vždy potřeba. Samotní žáci tuto odlišnost vnímají negativně a necítí se ve skupině pak dobře.

Tento metodický zásobník je proto koncipován takovým způsobem, aby popisované rozdíly mezi žáky minimalizoval a dával všem stejné možnosti. Zásadní by tak v těchto třídách měla být komplexní změna přístupu pedagoga k celé skupině, tj. měl by skupinu vnímat jinak, volit takové metody a aktivity, aby všichni žáci, tedy i ti se speciálními vzdělávacími potřebami, byli stále součástí kolektivu a zároveň se každý rozvíjel svým tempem a do takové míry, kam sám dosáhne. Neměli bychom upravovat činnosti pouze pro jednoho žáka, ale změnit svůj systém a přístup pro všechny.

Další neméně důležitou snahou metodického zásobníku a činností v něm uvedených je ukázat pedagogům, že výuka anglického jazyka nemusí být nutně postavena na osvojování si čtení a psaní. V praxi se stále setkáváme s tendencemi některých pedagogů tyto dovednosti zařazovat od počátku školní docházky, bohužel to často bývá podpořeno také výukovým materiálem, který ale nereflektuje potřeby a možnosti nejmladších školáků.

Pedagogové by měli brát v úvahu to, že žáci v prvním vzdělávacím období si teprve dovednosti čtení a psaní osvojují v mateřském jazyce, a je pro ně tedy příliš složité toto aplikovat i do jazyka cizího. Navíc oproštěním se od čtení a psaní vzniká ve výuce mnoho prostoru pro aplikaci her a zábavných činností, jež pomáhají vytvářet respektující prostředí a dávají možnost zažít úspěch každému žákovi bez jakýchkoliv omezení či překážek.

Posledním doporučením je také nadšení pedagoga pro výuku cizího jazyka. Na základních školách se dnes často setkáváme s trendem, že si pedagogové na prvním stupni můžou zvolit,



zda chtějí raději vyučovat výtvarnou, tělesnou nebo hudební výchovu. Mnozí zaměstnavatelé již chápou a respektují, že každý učitel tíhne k jinému z těchto předmětů. Domníváme se však, že by podobný přístup měli mít i k vyučujícím anglického jazyka. Jenom nadšený pedagog milující svůj předmět může předávat svým žákům kromě znalostí a dovedností také své nadšení a lásku k jazyku. Už to samotné je pro žáky velikou motivací učit se a brát každou nově nabytou dovednost jako dar. A to je ta pravá cesta k úspěchu.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Výuka anglického jazyka v 1. ročníku základní školy se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s oslabením kognitivního výkonu předkládá čtenáři možnosti výuky anglického jazyka v prvních třídách, kde jsou vedle intaktních žáků společně vzdělávání také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žáci s oslabením kognitivního výkonu.

V teoretické části se zabýváme charakteristikou dítěte mladšího školního věku, jakožto žáka prvního ročníku základní školy, tedy hlavního aktéra vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že aktivity navržené v praktické části jsou určeny pro výuku žáků s oslabením kognitivního výkonu, snažíme se tento termín v práci vymežit, popsat jej v kontextu různých klasifikačních systémů a zabýváme se zejména jeho dopadem na vzdělávání žáků.

Významné místo v teoretické části má zejména didaktika anglického jazyka v kontextu inkluzivního vzdělávání. Zároveň zde uvádíme nejdůležitější zásady a přístupy ve výuce anglického jazyka, jež vychází z prostudované literatury uvedené v seznamu na konci textu.

Praktická část je koncipována jako metodický zásobník, v němž je navrženo vždy několik aktivit vztahujících se k určitému tématu. Každá obsahuje činnosti pohybové, výtvarné i hudební, aktivity procvičující aktivní i pasivní slovní zásobu, a součástí každého tématu je taktéž pracovní list.

Pracujeme zde s aktivitami vycházejícími z přístupů popsaných v teoretické části. Nejvíce zastoupené jsou takzvané TPR aktivity, které kopírují přirozený proces osvojování si mateřského jazyka, žáci tak učiteli pozorně naslouchají a plní jeho pokyny, většinou tak jde o pohybové aktivity, které přirozeně vedou k postupné produkci verbálních projevů v cizím jazyce.

Velkou roli však v metodickém zásobníku hraje také didaktická hra, která umožňuje osvojování si cizího jazyka a seznámení se s novou slovní zásobou nenásilnou formou, čímž je velmi vhodná právě pro výuku žáků s oslabením kognitivního výkonu. Využíváme však také prvky dramatizace či pantomimy, která je též u žáků s oslabením kognitivního výkonu velmi oblíbená. Její velkou výhodou je využití pouze verbálních prostředků komunikace, tudíž jsou pro danou skupinu žáků tyto činnosti velmi vhodné. Abychom ale zařazovali také aktivity vyžadující verbální projev, využíváme různé písničky a říkadla.

Metodický zásobník však nepředstavuje pouze aktivity vhodné pro práci s žáky s oslabením kognitivního výkonu. Naopak pracuje s myšlenkou společného vzdělávání, prezentuje tedy činnosti takovým způsobem, aby docházelo k přirozenému začleňování všech žáků do kolektivu. Vzdělávání je tak založeno na respektu k odlišnostem a na snaze nezdůrazňovat rozdíly mezi žáky.

Cílem praktické části tedy bylo sestavit metodický materiál pro výuku anglického jazyka a aplikovat jej v praxi. Většina výše popsaných aktivit tak autorkou byla vyzkoušena na pěti různých skupinách žáků prvního ročníku. Některé aktivity však vzhledem k epidemiologické situaci spojené s onemocněním covid-19 nemohly proběhnout v prezenční formě, ale byly odučeny pouze v úpravě pro online prostředí.

V zásobníku pracujeme s následujícími tématy z ŠVP ZŠ Sloupnice – Pozdravy a zdvořilostní fráze, Rodina, Barvy, Čísla 1–10 a Oblíbená zvířata. Tento kurikulární dokument pro výuku anglického jazyka v prvním ročníku zařazuje navíc okruhy Lidské tělo a Školní potřeby.

Z hlediska obsáhlosti praktické části však bylo přistoupeno k tomu, že tato dvě témata nebudou do zásobníku zařazena. Oba okruhy mají návaznost ve 2. ročníku, a je tedy dána pedagogovi jakási volnost v čase, kdy témata odučí. Vzhledem k tomu, že metodický materiál byl aplikován v letech 2019–2022, kdy byla v každém školním roce výuka přerušena epidemiologickou situací, byla zmíněná témata odučena pouze okrajově a přesunuta do dalšího ročníku. Ve školním roce 2021/2022 tato témata v době dopsání diplomové práce též nebyla zařazena, je však pravděpodobné, že do června 2022 budou odučena. Z těchto důvodů by ale nebylo vhodné uvádět je v zásobníku jako odučené a hodnotit jejich vliv na výuku žáků s oslabením kognitivního výkonu.

Většina v zásobníku uvedených aktivit se v praxi ve třídách, kde dochází ke společnému vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a žáků intaktních, osvědčila. Některé činnosti však musely být v průběhu tří školních let, kdy výuka anglického jazyka dle metodického materiálu probíhala, upravovány tak, aby odpovídaly schopnostem těchto žáků a zároveň respektovaly myšlenky společného vzdělávání.

Do budoucna bychom rádi v tvorbě metodického zásobníku pokračovali a rozšířili jej o aktivity vhodné pro výuku anglického jazyka ve 2. ročníku základní školy. V současné době postupně vzniká soubor těchto činností, který je již druhým rokem zaváděn do praxe.

## SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ

### Knížní zdroje:

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Alena SEDLÁČKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: teorie, výzkum a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9585-4.

BETÁKOVÁ, Lucie. *Angličtina učitele angličtiny: Jak správně vést hodinu angličtiny v angličtině*. 2. vyd. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-987-2.

BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: WoltersKluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-486-7.

CAMERON, Lynne a Penny MCKAY. *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Into the classroom. ISBN 978-0-19-442248-2.

CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cambridge language teaching library. ISBN 05-217-7434-9.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80246-3071-7.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-706-7953-0.

EIBENOVÁ, Klaudia. *Hry ve výuce angličtiny: jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky: A1-B2*. Vyd.1. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0208-8.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every*

*learner*. 1. Praha: Euromedia Group, 2017. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knížnice psychologické literatury.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KASTLOVÁ, Zdeňka. *Nebojte se angličtiny: pracovní listy pro žáky ZŠ se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-3230.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MALEY, Alan a Alan DUFF. *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. 3. edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 05-212-8868-1.

MATEJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

PINTER, Annamaria. *Teaching young language learners*. Vyd. 2. Oxford: Oxford University Press, 2018. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 978-0-19-442207-4.

PHILLIPS, Sarah. *YoungLearners: Resource books for teachers*. Vyd. 4. Oxford: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-437195-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. r. o, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

REILLY, Vanessa a Sheila M. WARD. *Very younglearners*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7209-X.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-110-7675-964.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7124-7.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. Praha: Cesty, 1998. ISBN 80-718-1244-7.

SKOŘEPOVÁ, Monika. *English 4 kids: Metodická příručka pro výuku angličtiny v MŠ a na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 2. Pardubice: EnglishOnly - Hynek Skořepa, 2014.

SLATTERY, Mary a Jane R. WILLIS. *English for Primary Teachers. A Handbook of Activities & Classroom Language*. Bookwith Audio CD. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 978-0-19-437563-4.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy: vybraná témata oboru pro studenty učitelství I. st. ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozšířené a přepracované Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.* Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* Vyd.1. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

### **Legislativní a elektronické zdroje**

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION: NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS - ICD - 10 - CM [online]. USA: U. S. Department of Health & Human Services, 2021 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://icd10cmtool.cdc.gov/?fy=FY2022>

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2015. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS DSM-5TM. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013. ISBN 978-0-89042-555-8. Dostupné z: <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>

ICD-11 FOR MORTALITY AND MORBIDITY STATISTICS: VERSION 11.0/2018 [online]. WHO: World Health Organization, 2018 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

JEDNOTNÁ PRAVIDLA PRO POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH – INTERVENČNÍ ČÁST: SPECIÁLNÍ ČÁST PPP [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/JP\\_pro\\_SPZ/F2\\_specialni\\_cast\\_PPP.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/JP_pro_SPZ/F2_specialni_cast_PPP.pdf)  
Číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/15\_001/0000584. Národní ústav pro vzdělávání.

MKN-10: MEZINÁRODNÍ STATISTICKÁ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ: DESÁTÁ REVIZE: OBSAHOVÁ AKTUALIZACE K 1. 1. 2021 [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021 [cit. 2021-11-27]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

NÁRODNÍ PLÁN VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ. [online]. Praha: MŠMT, 2005 [cit. 2021-07-17]. Dostupné z: [https://www.syka.cz/files/narodni\\_plan\\_vyuky\\_ciz\\_jaz.pdf](https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf)

OPERAČNÍ PROGRAM VÝZKUM, VÝVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ OP VVV: PŘEHLED ŠABLON A JEJICH VĚCNÝ VÝKLAD [online]. Programové období 2014 - 2020. MŠMT ČR, 2014 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/OP\\_VVV/vyzva\\_sablony\\_I/Avizo\\_kveten\\_2016/Prehled\\_sablon\\_avizo.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf)

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-07-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>



RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2021-07-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

SHAW, Steven. R. An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs:: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in School and Clinic (ISC)* [online]. May 1, 2008, **43**(5), 9p. [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053451208314735>

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZŠ SLOUPNICE, HORNÍ SLOUPNICE 14: ŠKOLA, CESTA DO ŽIVOTA. Sloupnice, 2019.

TERPITKOVÁ, Marriana. *Využitie metódy "Celkovej fyzickej odpovede" vo vyučovaní anglického jazyka na 1. stupni ZŠ: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* [online]. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum. 2012 [cit. 2021-9-10]. Dostupné z: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2\\_ops\\_terpitkova\\_marianna\\_-\\_vyuzitie\\_metody\\_celkovej\\_fyzickej\\_odpovede\\_vo\\_vyučovani\\_anglickeho\\_jazyka\\_na\\_1.\\_stupni\\_zs.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_terpitkova_marianna_-_vyuzitie_metody_celkovej_fyzickej_odpovede_vo_vyučovani_anglickeho_jazyka_na_1._stupni_zs.pdf)

TŮMA, František. Střídání kódů ve výuce angličtiny u učitelů-expertů pohledem konverzační analýzy. *Slovo a slovesnost*. Praha: AV ČR, Ústav pro jazyk český, 2017, roč. 78, č. 4, s. 283-304. ISSN 0037-7031. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/321292740\\_Stridani\\_kodu\\_ve\\_vyuce\\_anglictiny\\_u\\_ucitelu-expertu\\_pohledem\\_konverzacni\\_analyzy](https://www.researchgate.net/publication/321292740_Stridani_kodu_ve_vyuce_anglictiny_u_ucitelu-expertu_pohledem_konverzacni_analyzy)

### **Další zdroje**

Městská knihovna Česká Třebová – rozhovory s knihovnicemi dětského oddělení

Praktický workshop anglického jazyka pro výuku žáků 1. stupně ZŠ – MappLing Monika Skořepová; 2019; akreditace pod č. j.:MSMT-32832/2018-1-932

Využití audiovizuálních materiálů s rodilým mluvčím při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ – Wattsenglish; 2020; akreditace pod č. j.: MSMT-815/2019-2-196.

Webinář: Angličtina hrou – Aktivita pro nejmenší studentky – MappLing Monika Skořepová; 2021; akreditace pod č. j: MSMT-32522/2020-4-726.

Webinář: Angličtina v pohybu – MappLing Monika Skořepová; 2021; akreditace pod č. j.: MSMT-32522/2020-4-726.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Jmenovky .....	49
Obrázek 2 Notový záznam písně Hello, hello .....	50
Obrázek 3 Kresba postavy – boy or girl .....	58
Obrázek 4 Notový záznam písně I like red.....	74
Obrázek 5 Notový záznam písně One, two, three, four.....	75
Obrázek 6 Notový záznam písně I have a pet .....	84

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Souhlas s použitím obrázků E. Jakoubkové v diplomové práci .....	101
Příloha 2 Kartičky – BOY/GIRL.....	102
Příloha 3 Flashcards – BOY/GIRL.....	103
Příloha 4 Worksheet – BOY/GIRL .....	104
Příloha 5 Flashcards – FAMILY MEMBERS.....	105
Příloha 6 Flashcards – FAMILY .....	108
Příloha 7 Prstové loutky – FAMILY .....	109
Příloha 8 Worksheet – FAMILY .....	110
Příloha 9 Flashcards – COLOURS .....	111
Příloha 10 Flashcards – NUMBERS .....	115
Příloha 11 Gameboard – COLOURS AND NUMBERS .....	120
Příloha 12 Worksheet – COLOURED NUMBERS .....	121
Příloha 13 Worksheet – SPRING .....	122
Příloha 14 I have, Who has – COLOURS .....	123
Příloha 15 I have, Who has – NUMBERS .....	125
Příloha 16 Flashcards – FAVOURITE PETS.....	128
Příloha 17 I have, Who has – FAVOURITE PETS.....	132
Příloha 18 Gameboard – FAVOURITE PETS .....	134
Příloha 19 Worksheets – PETS .....	135
Příloha 20 Obrázky – PETS.....	136

## Příloha 1 Souhlas s použitím obrázků E. Jakoubkové v diplomové práci

Tímto potvrzuji, že studentka Kateřina Klusoňová, DiS. může ve své diplomové práci s názvem „Výuka anglického jazyka v 1. ročníku základní školy se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s oslabením kognitivního výkonu“ využít obrázky autorky Evy Jakoubkové, které byly speciálně vytvořeny pro účely diplomové práce a k praktickému využití ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

12. dubna 2022

JK

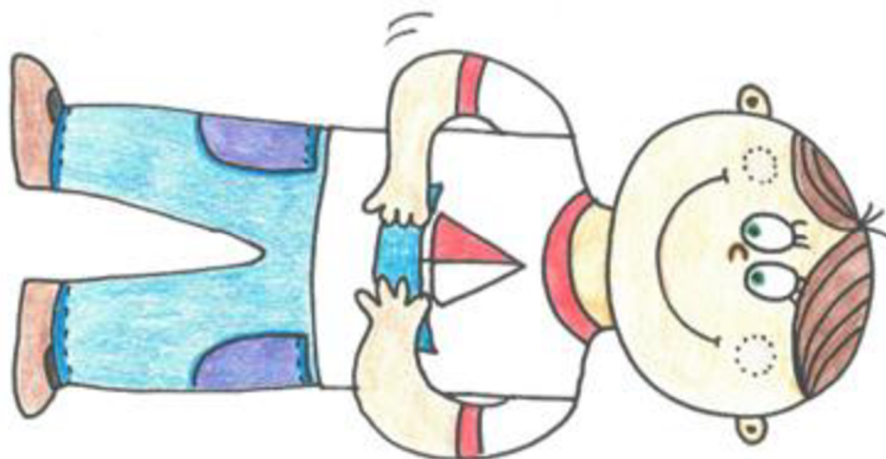


**Příloha 2 Kartičky – BOY/GIRL**

I'm a boy.

I'm a girl.

Příloha 3 Flashcards – BOY/GIRL



Are you a boy or a girl?

I am a ...

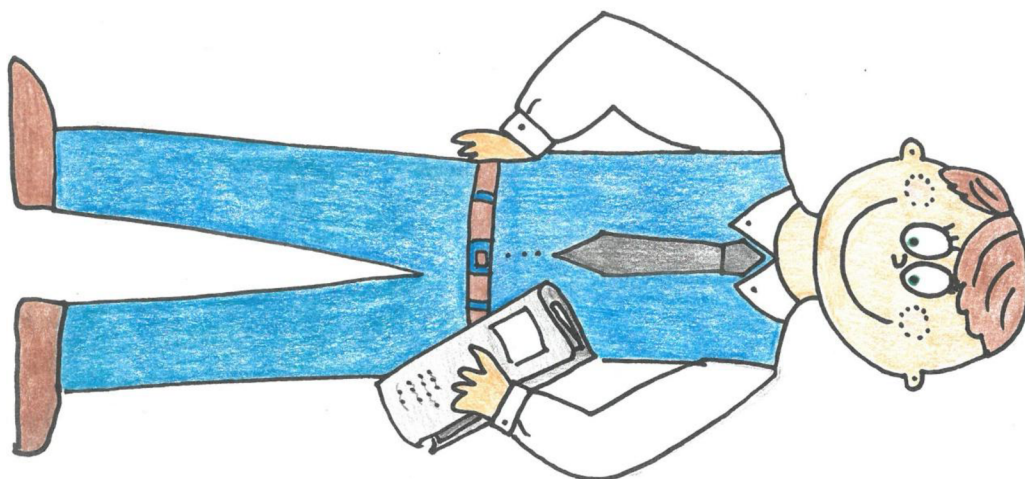
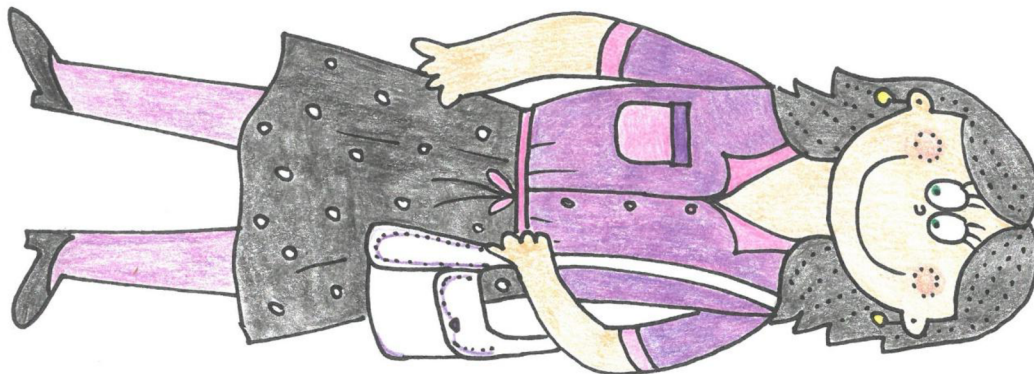


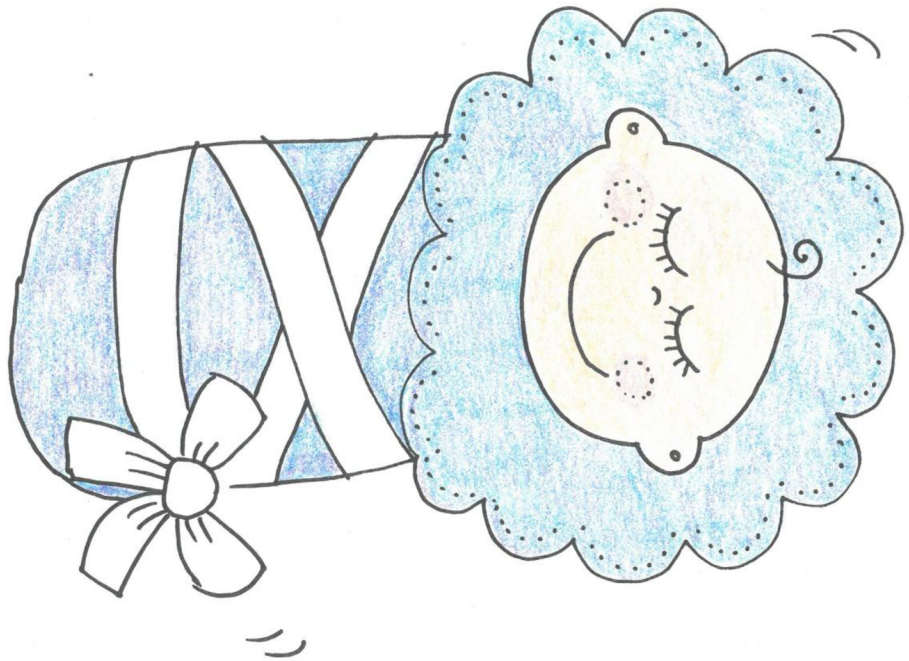
I am a ...

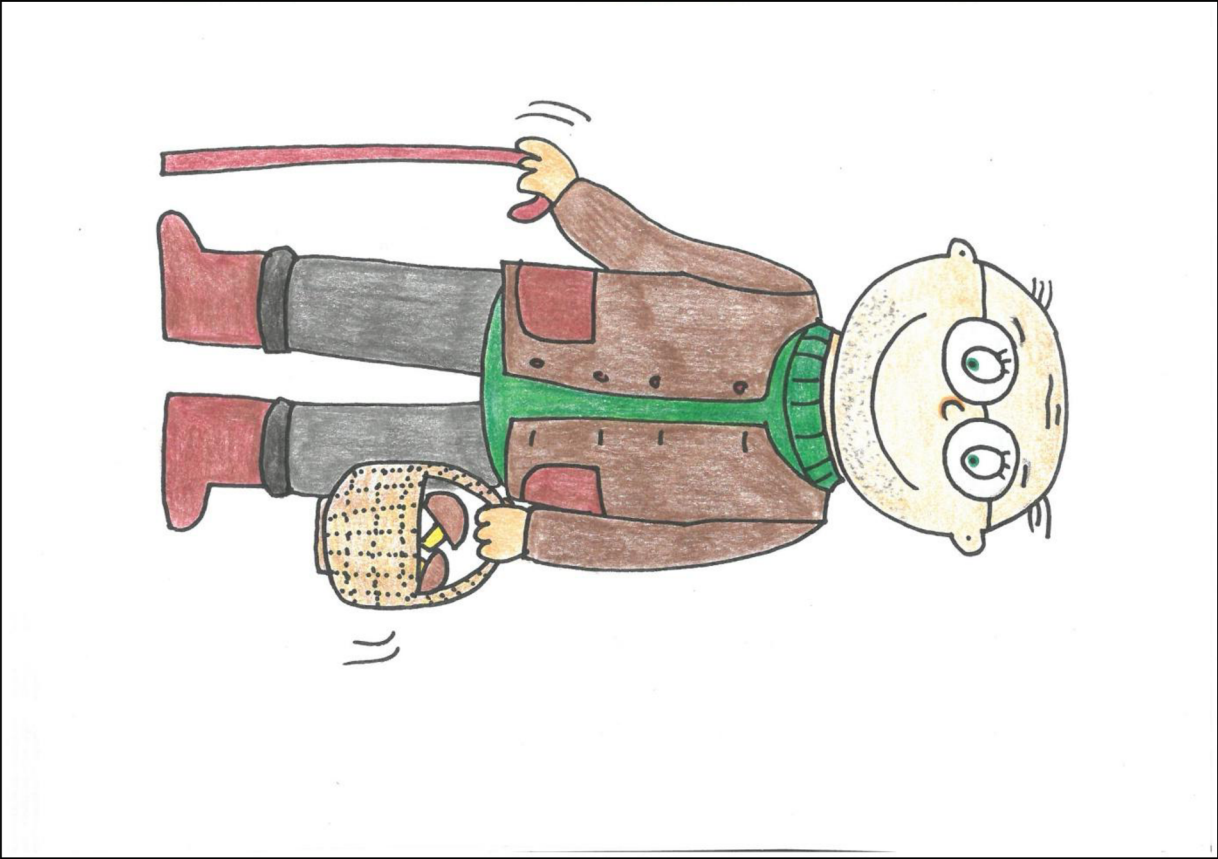




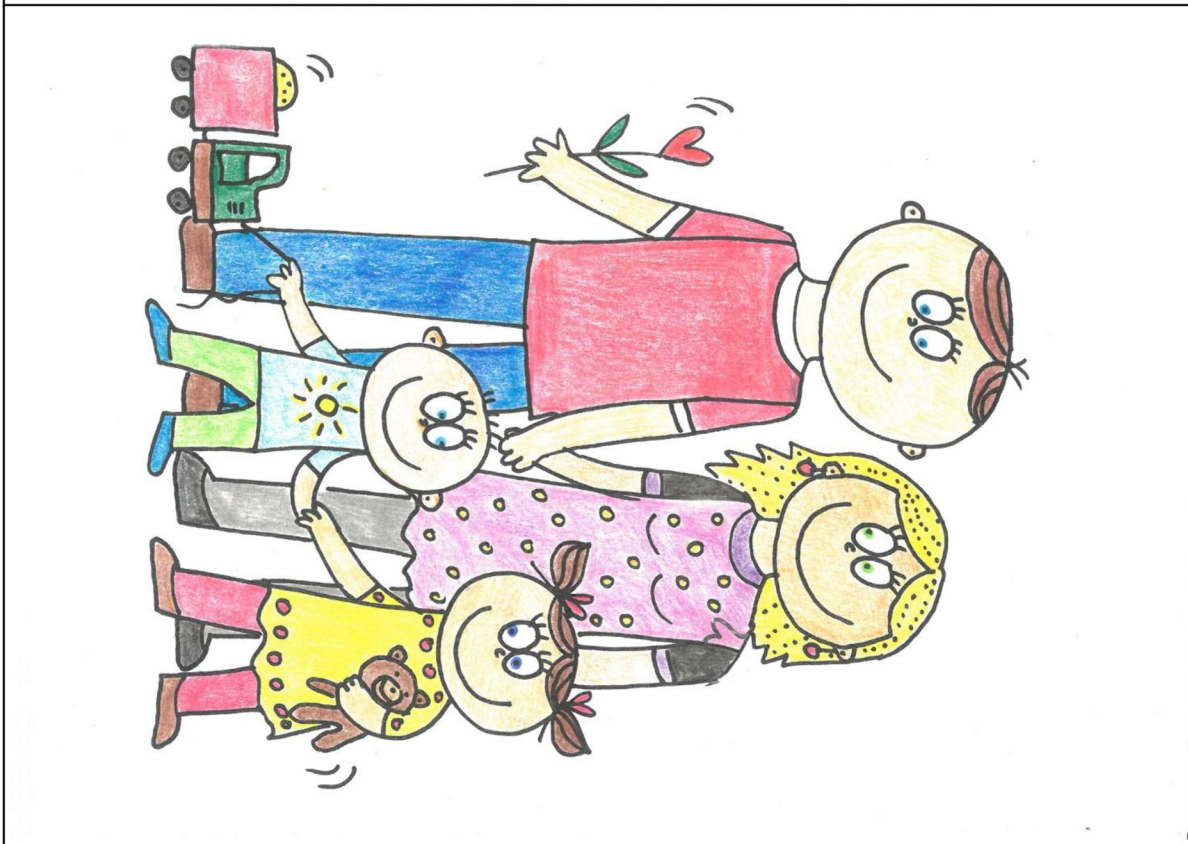
Příloha 5 Flashcards – FAMILY MEMBERS



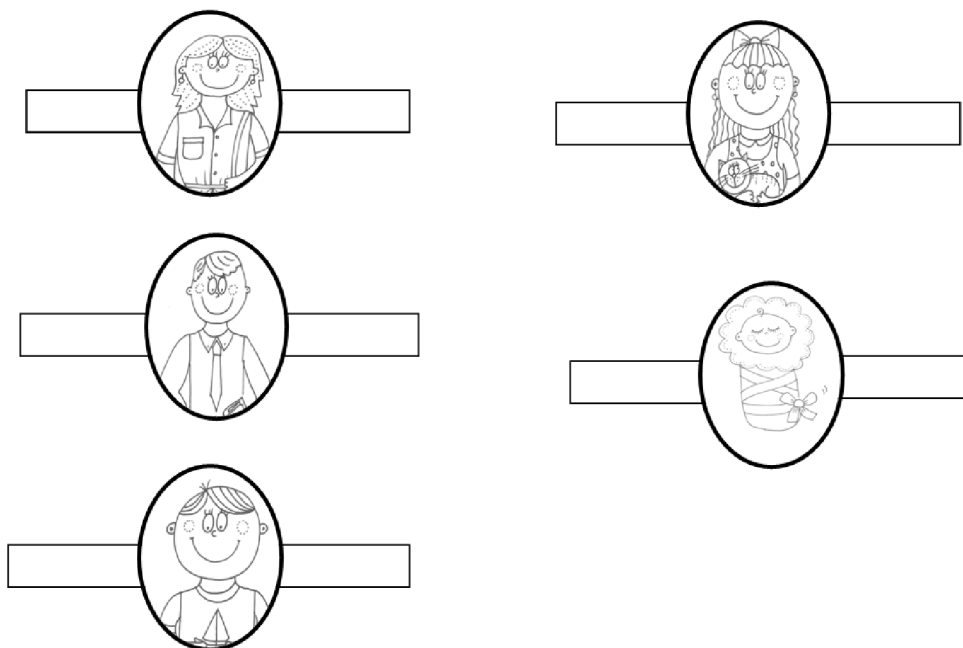


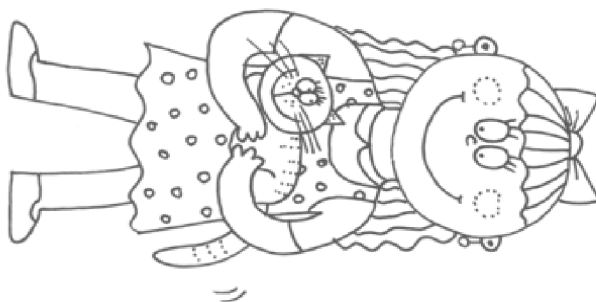
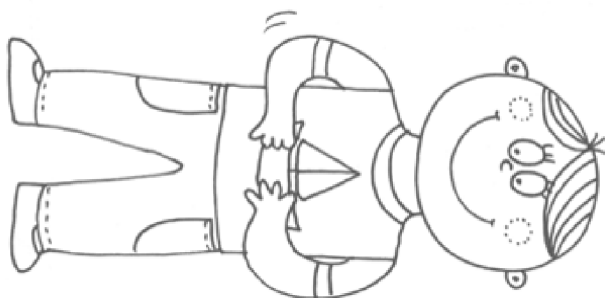
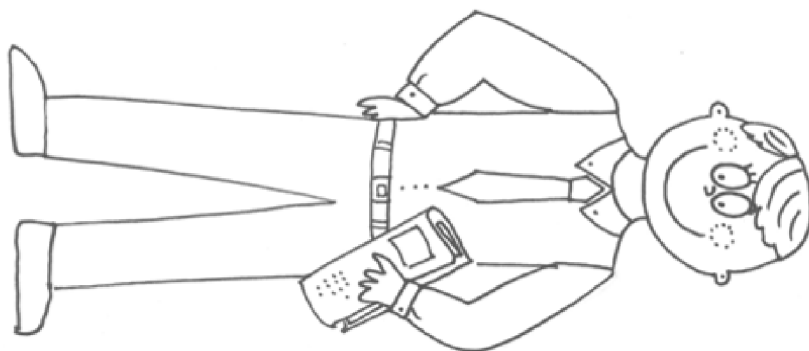
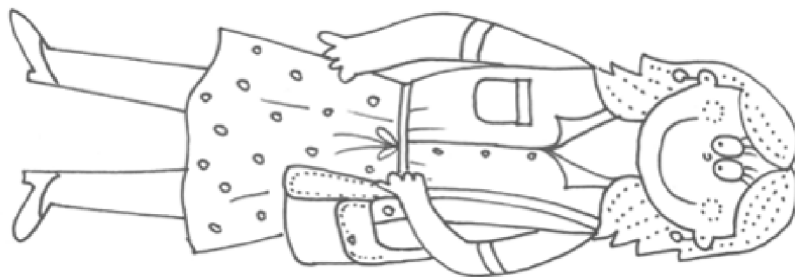


Příloha 6 Flashcards – FAMILY



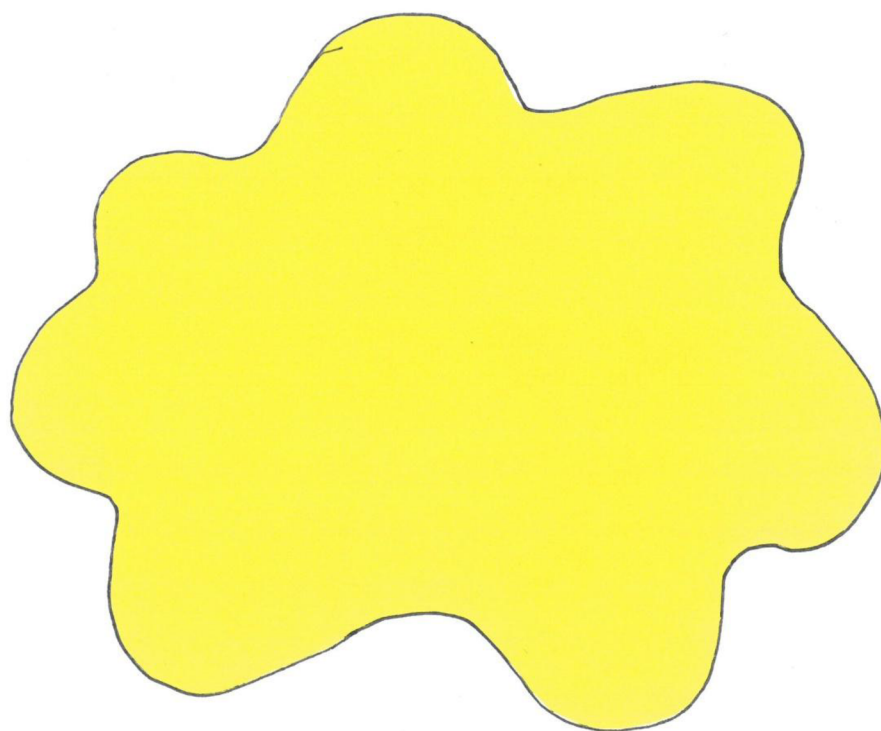
**Příloha 7 Prstové loutky – FAMILY**





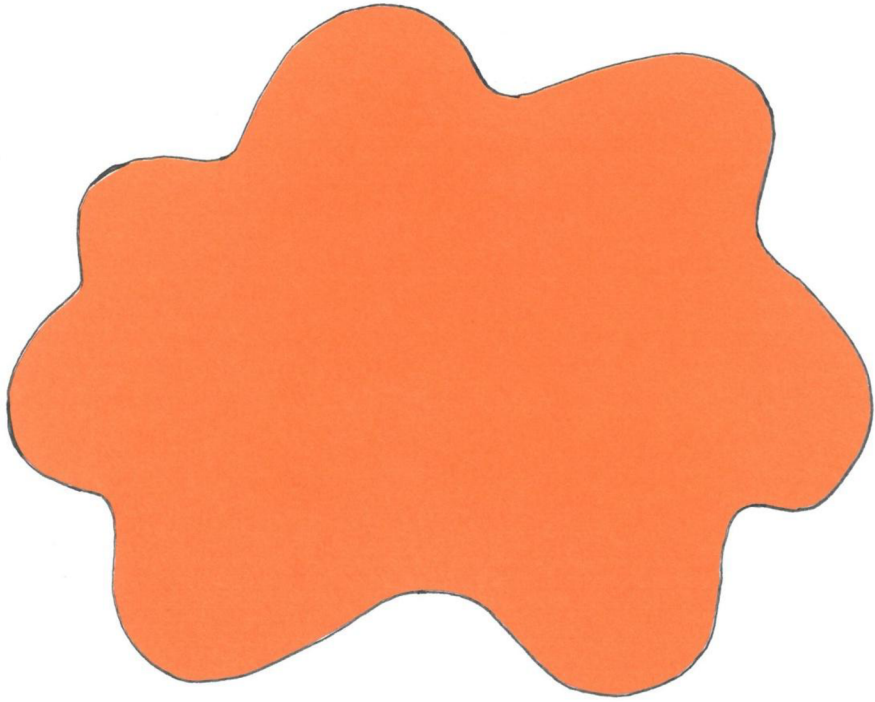
Who is this?

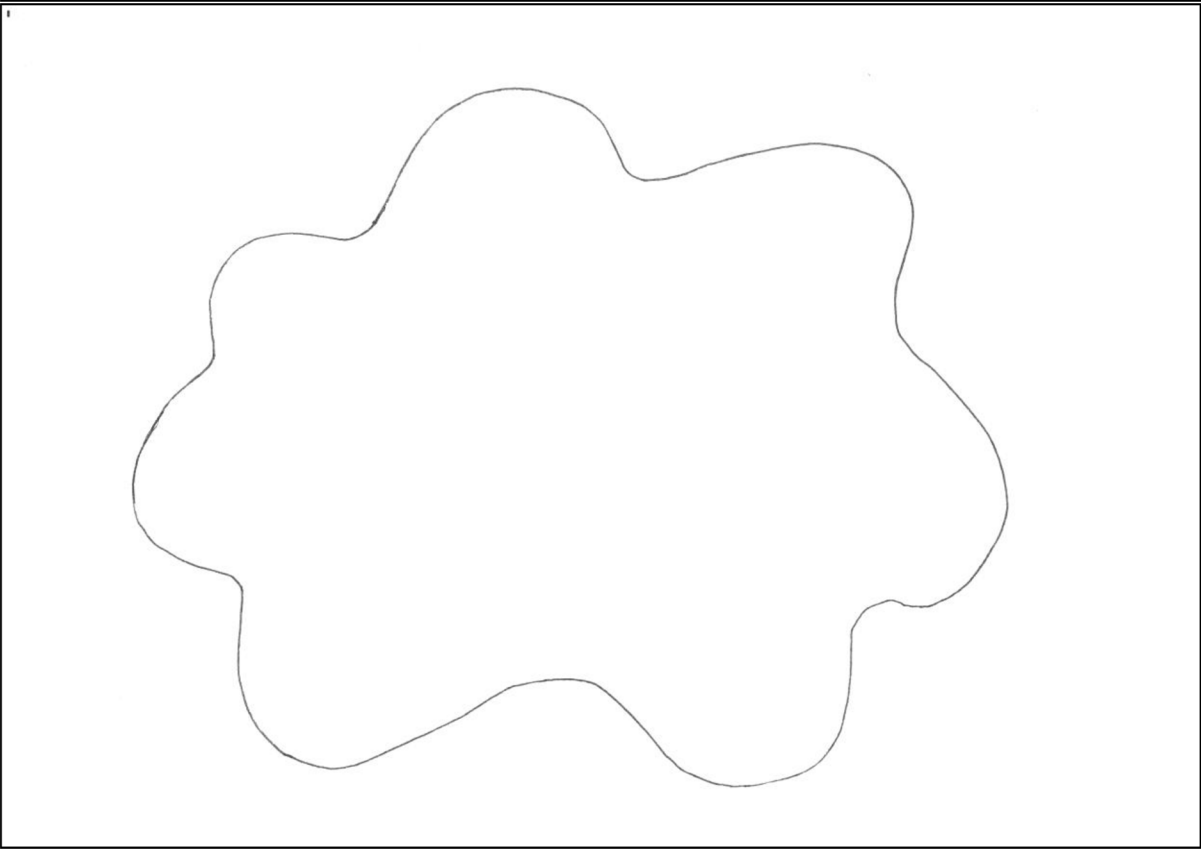
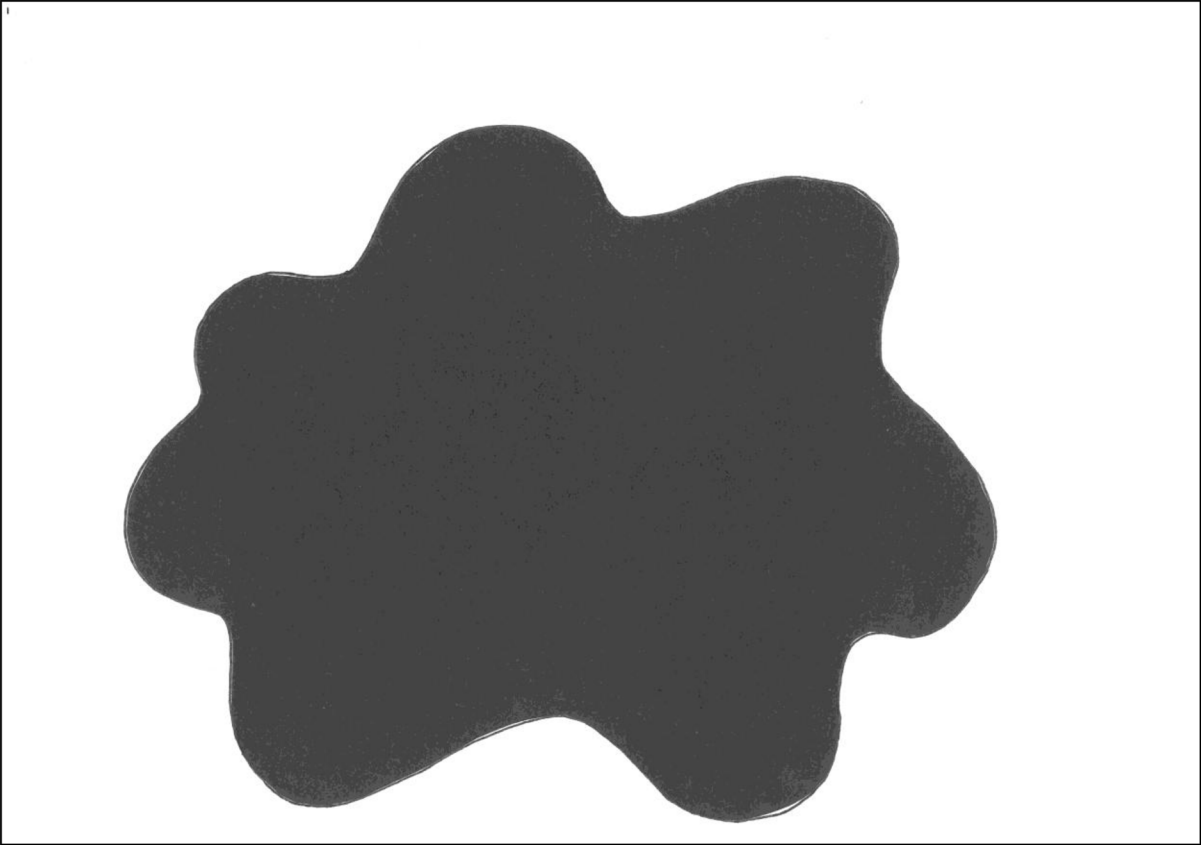
**Příloha 9 Flashcards – COLOURS**



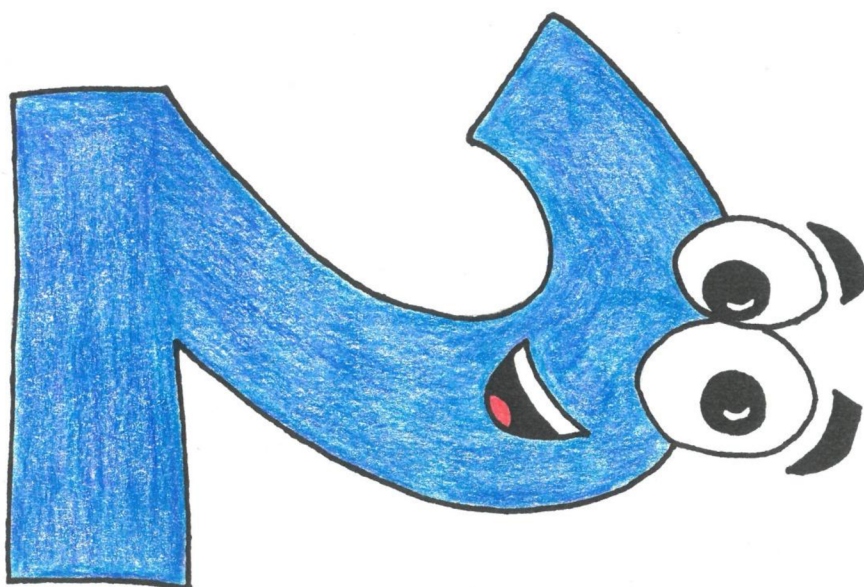
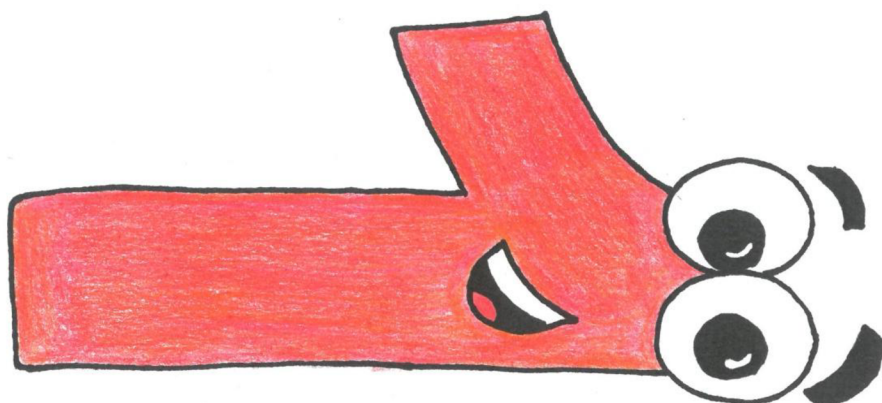


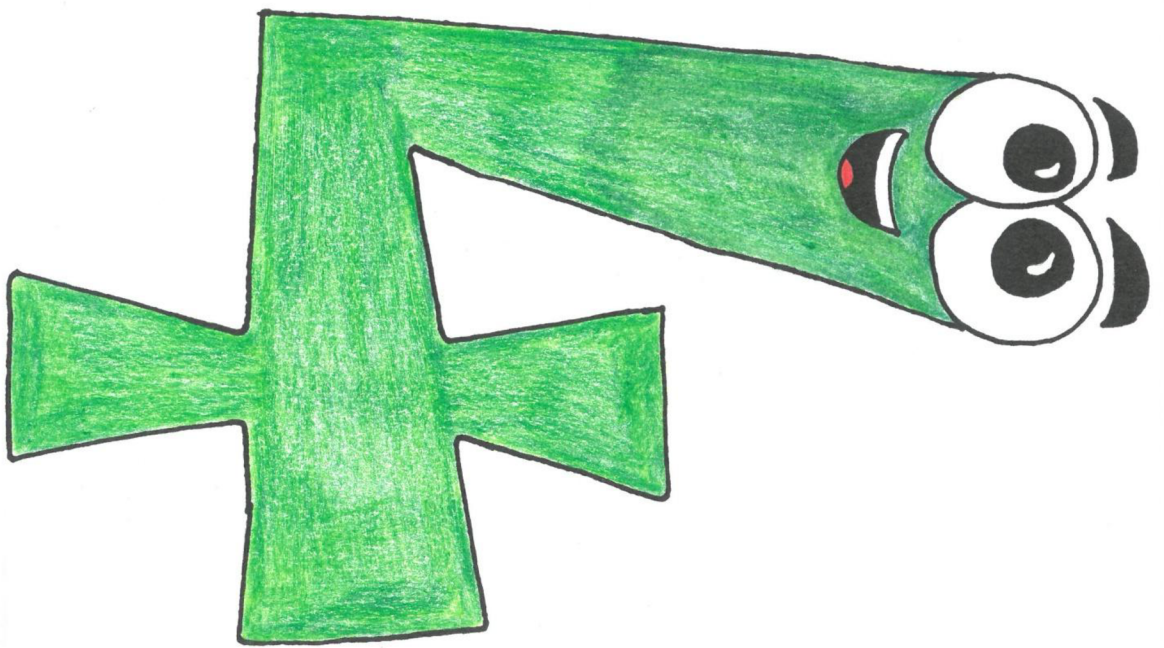
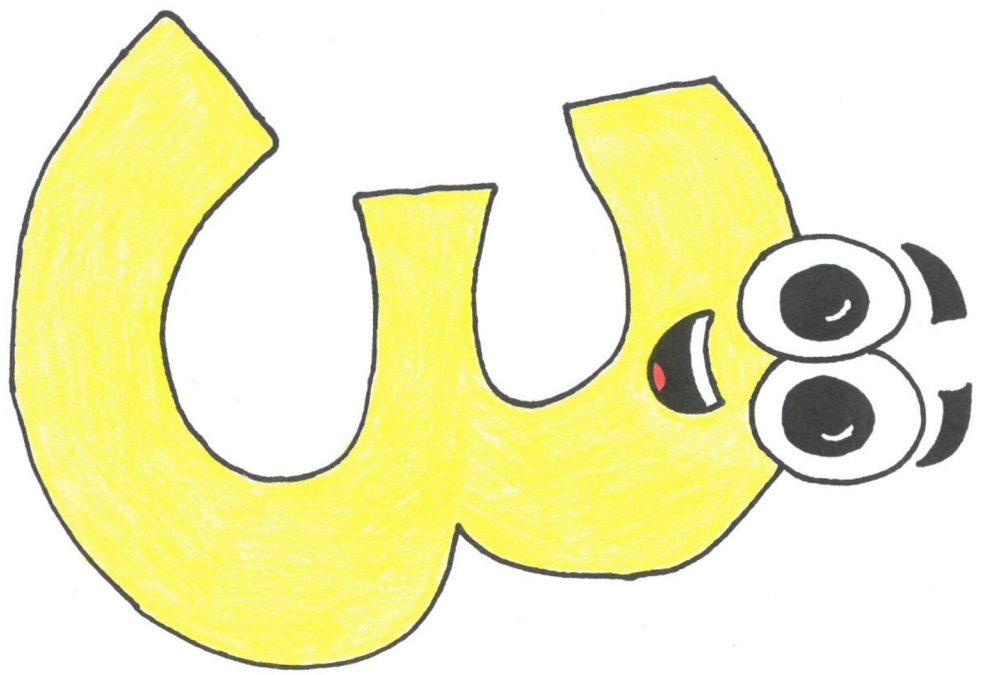


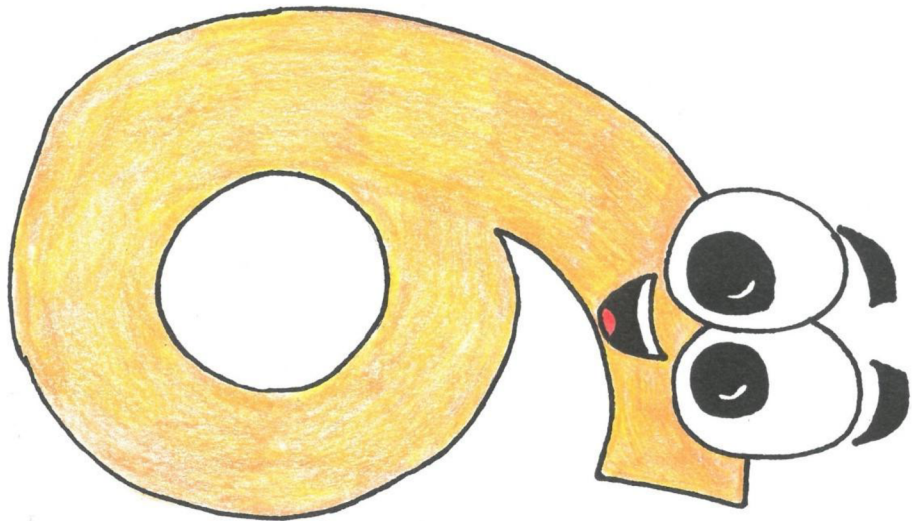
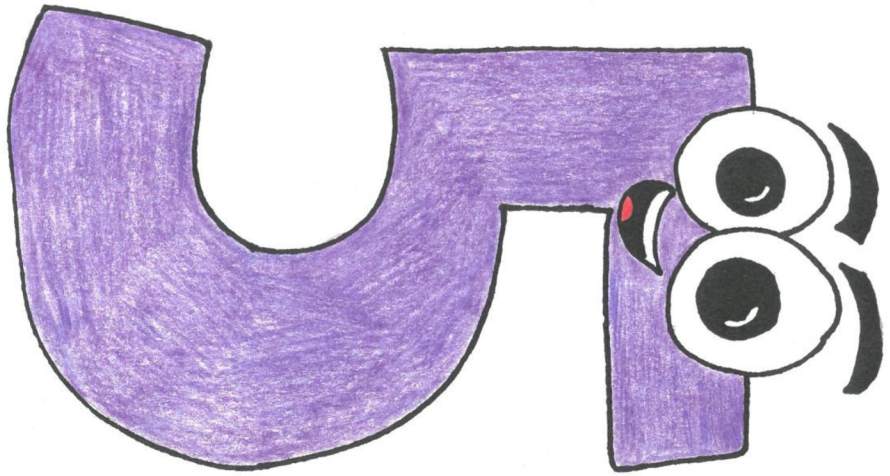


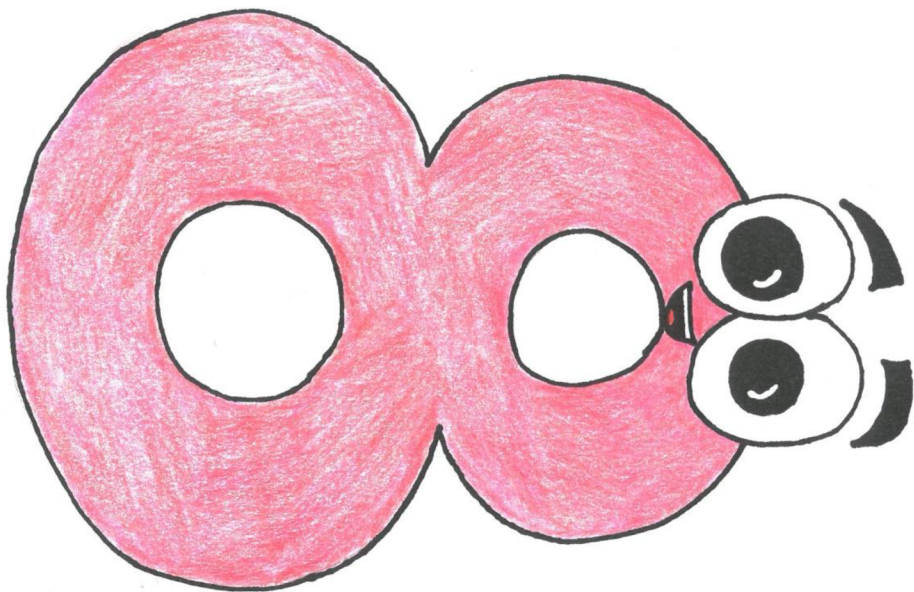
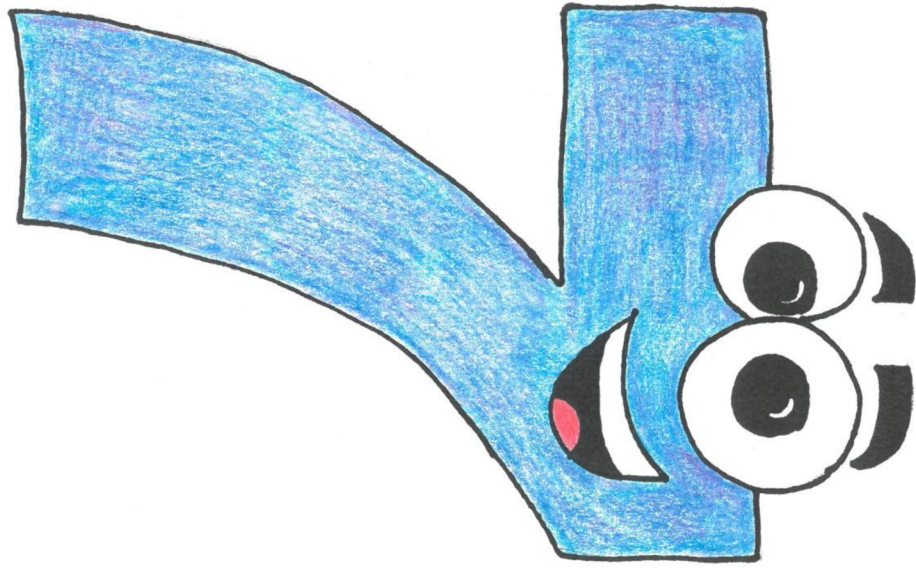


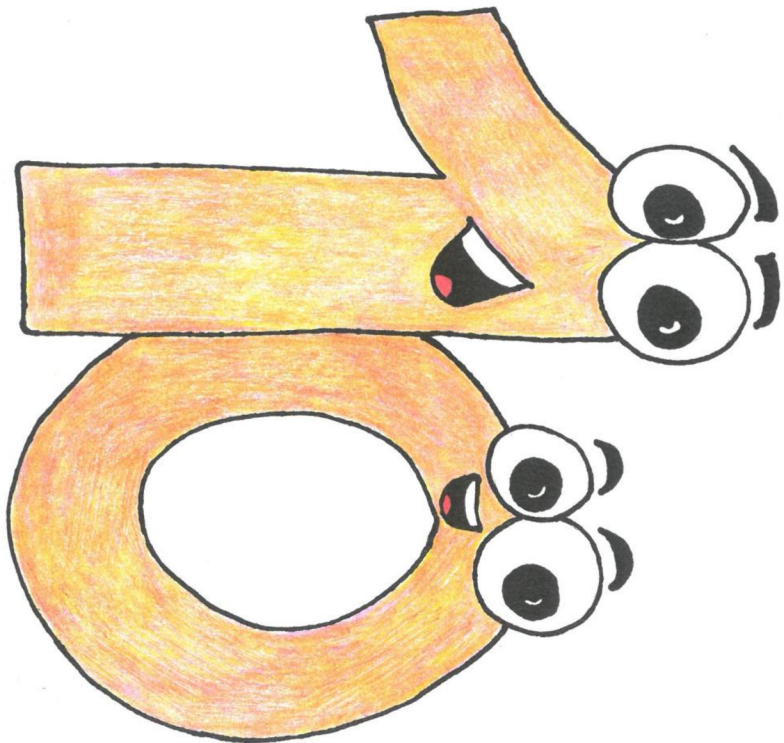
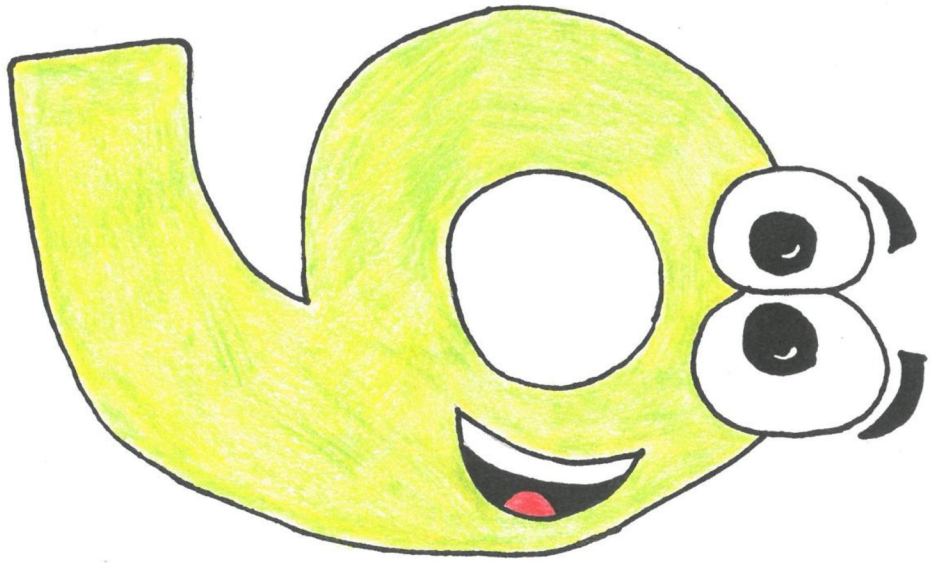
Příloha 10 Flashcards – NUMBERS



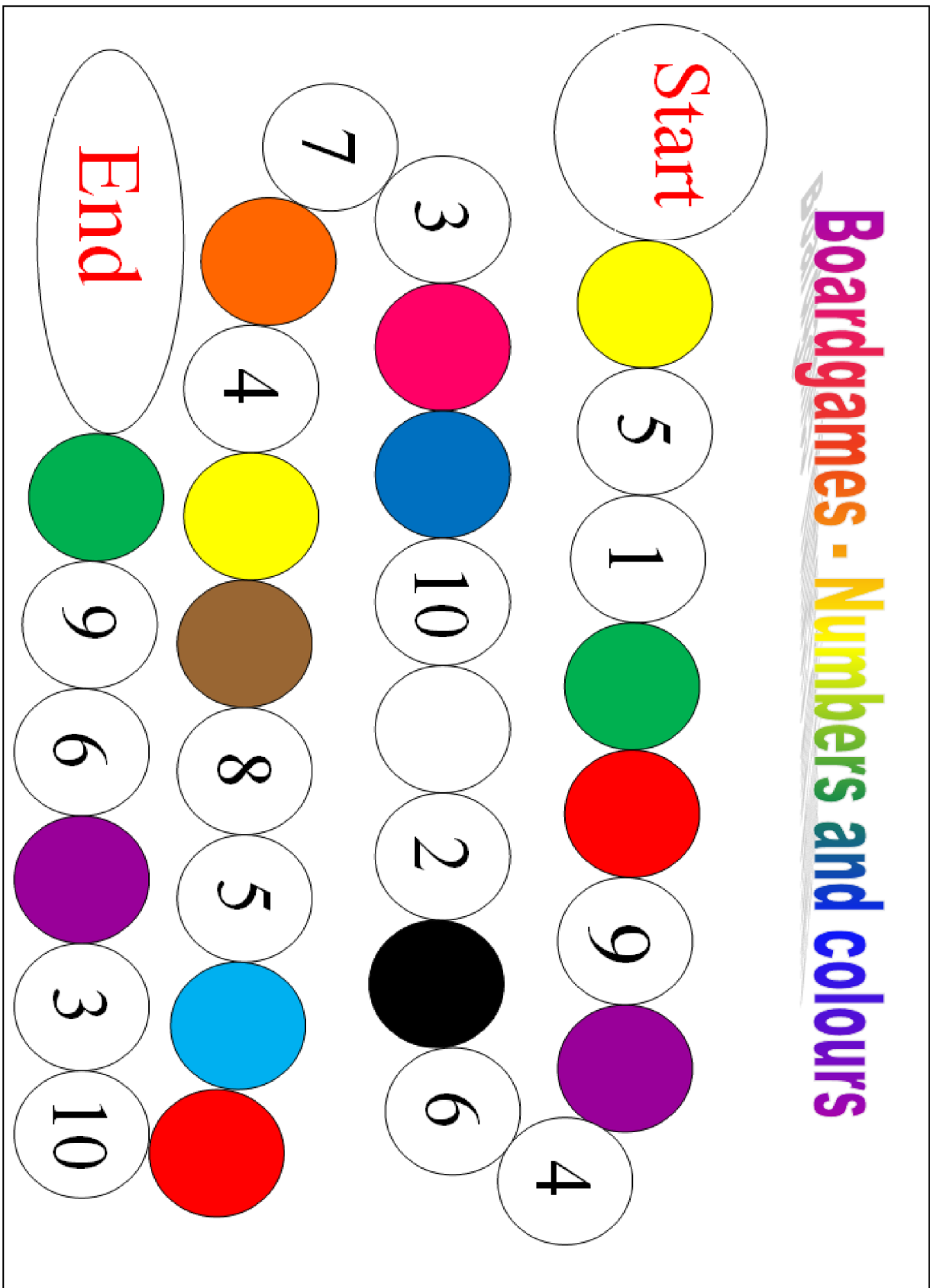




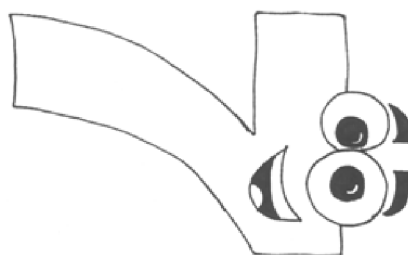
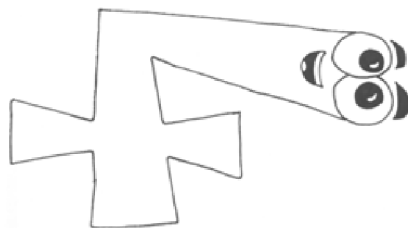
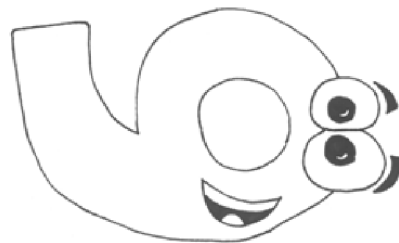
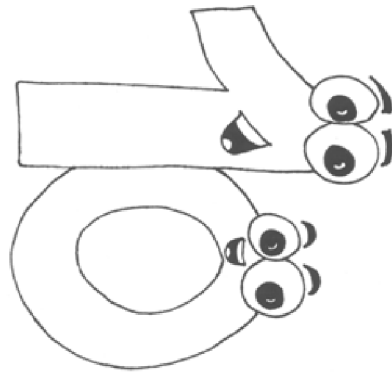
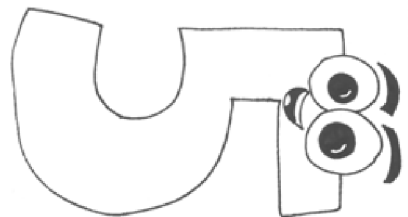
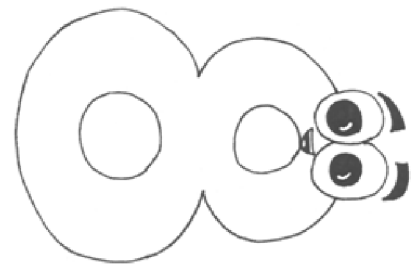
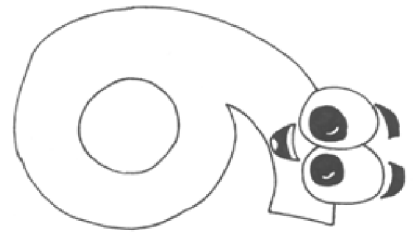




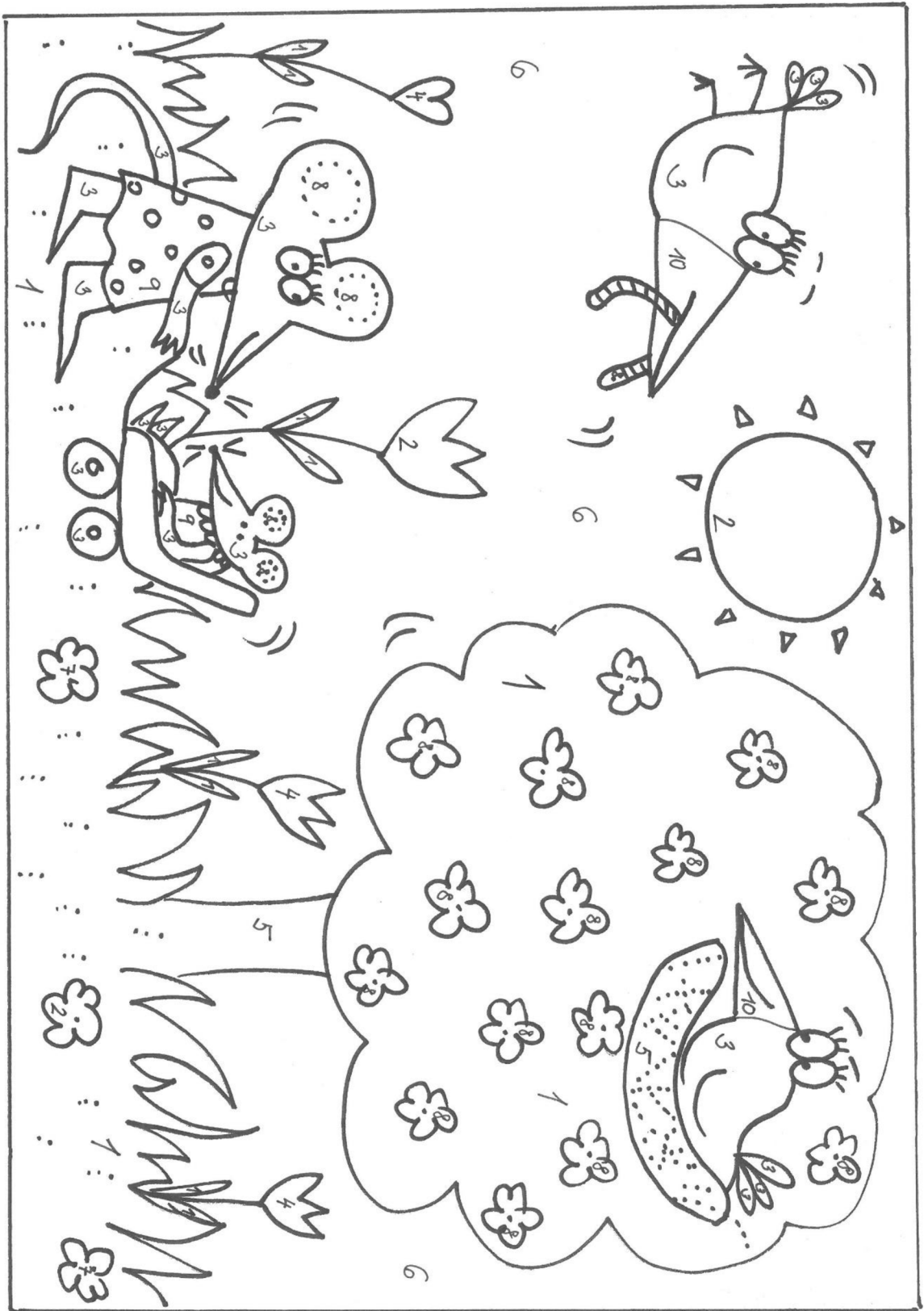
# Boardgames - Numbers and colours








What numbers is it?



Příloha 14 I have, Who has – COLOURS

*I HAVE*



*WHO HAS* ?




*I HAVE*




*WHO HAS* ?




*I HAVE*




*WHO HAS* ?



*I HAVE*



*WHO HAS* ?





*WHO HAS* ?



*I HAVE*



*WHO HAS* ?



*I HAVE*



*WHO HAS* ?



*I HAVE*



*WHO HAS* ?



*I HAVE*

Příloha 15 I have, Who has – NUMBERS

***I HAVE***



***WHO HAS ?***



***I HAVE***



***WHO HAS ?***



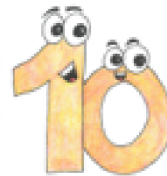
***I HAVE***



***WHO HAS ?***



***I HAVE***



***WHO HAS ?***



*I HAVE*



*WHO HAS ?*



*I HAVE*



*WHO HAS ?*



*I HAVE*



*WHO HAS ?*



*I HAVE*



*WHO HAS ?*



*I HAVE*



*WHO HAS ?*



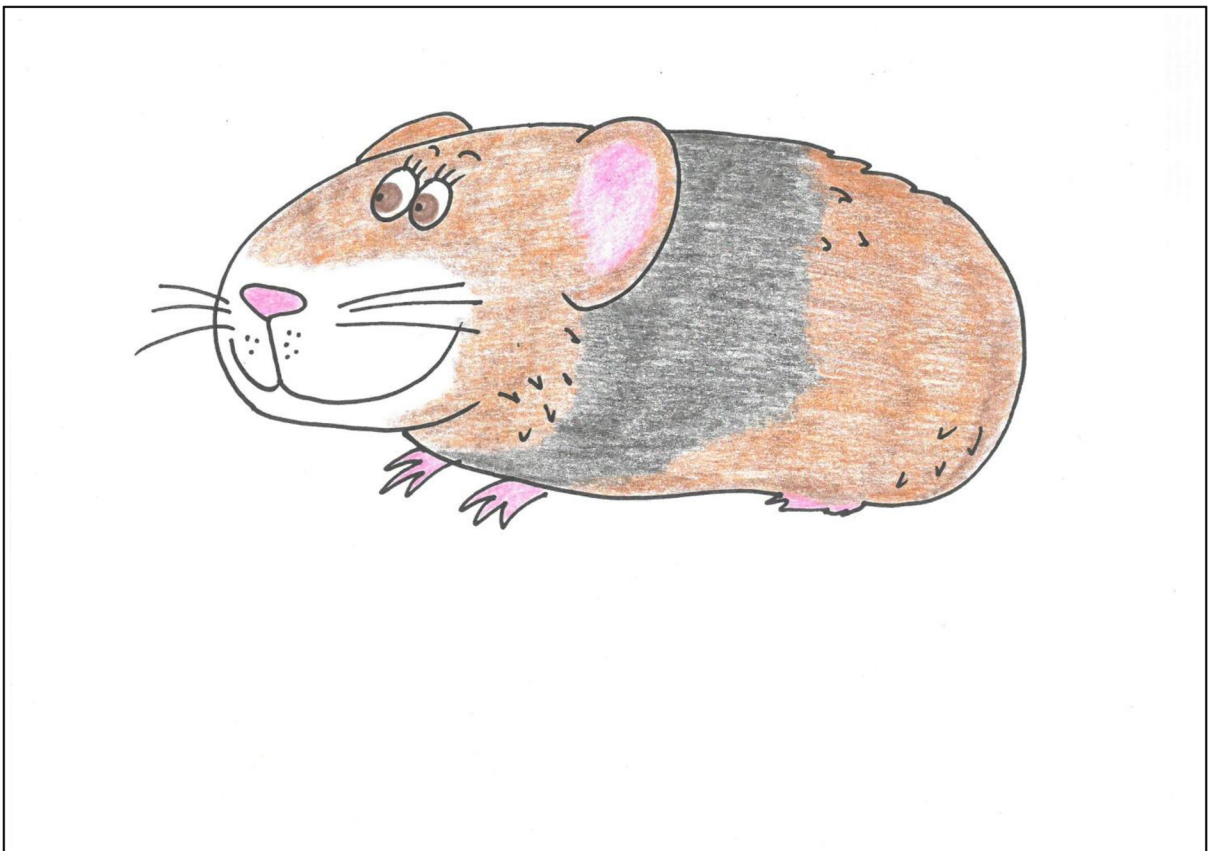
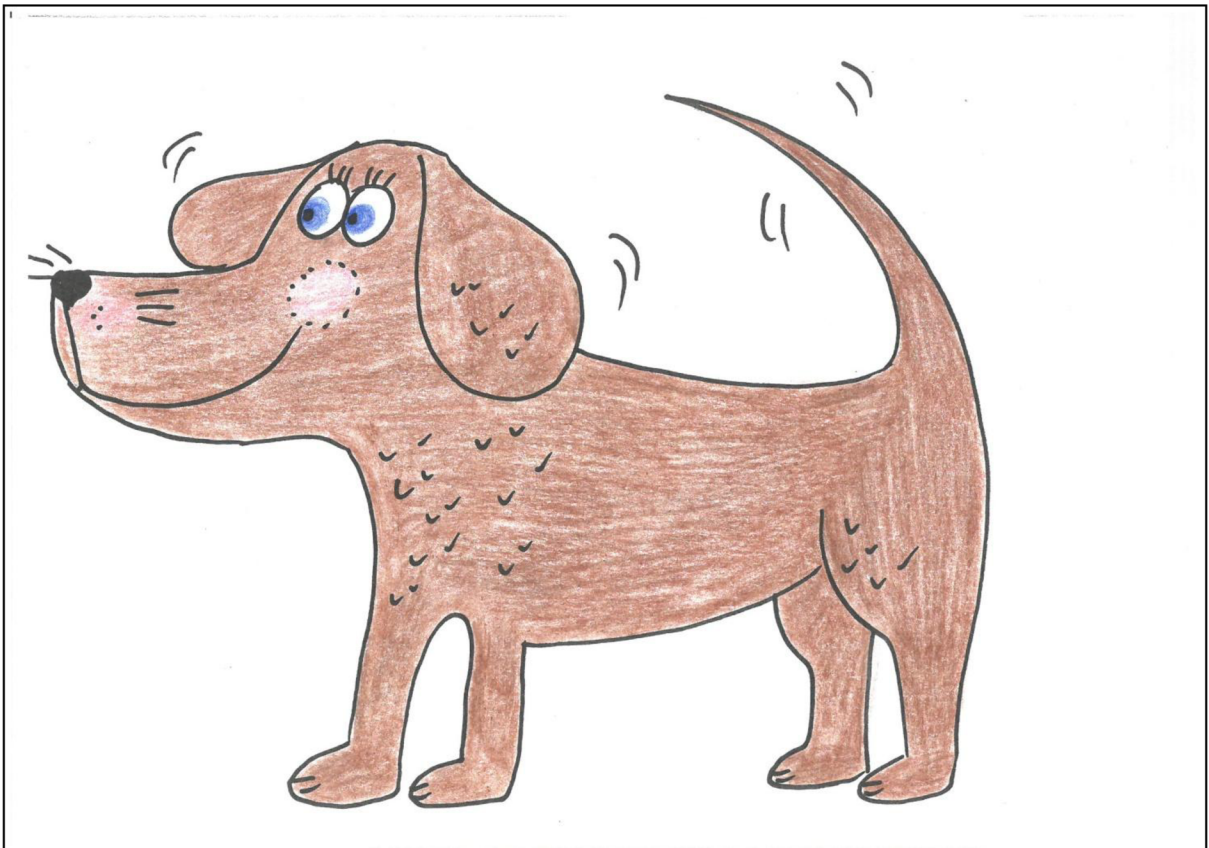
*I HAVE*



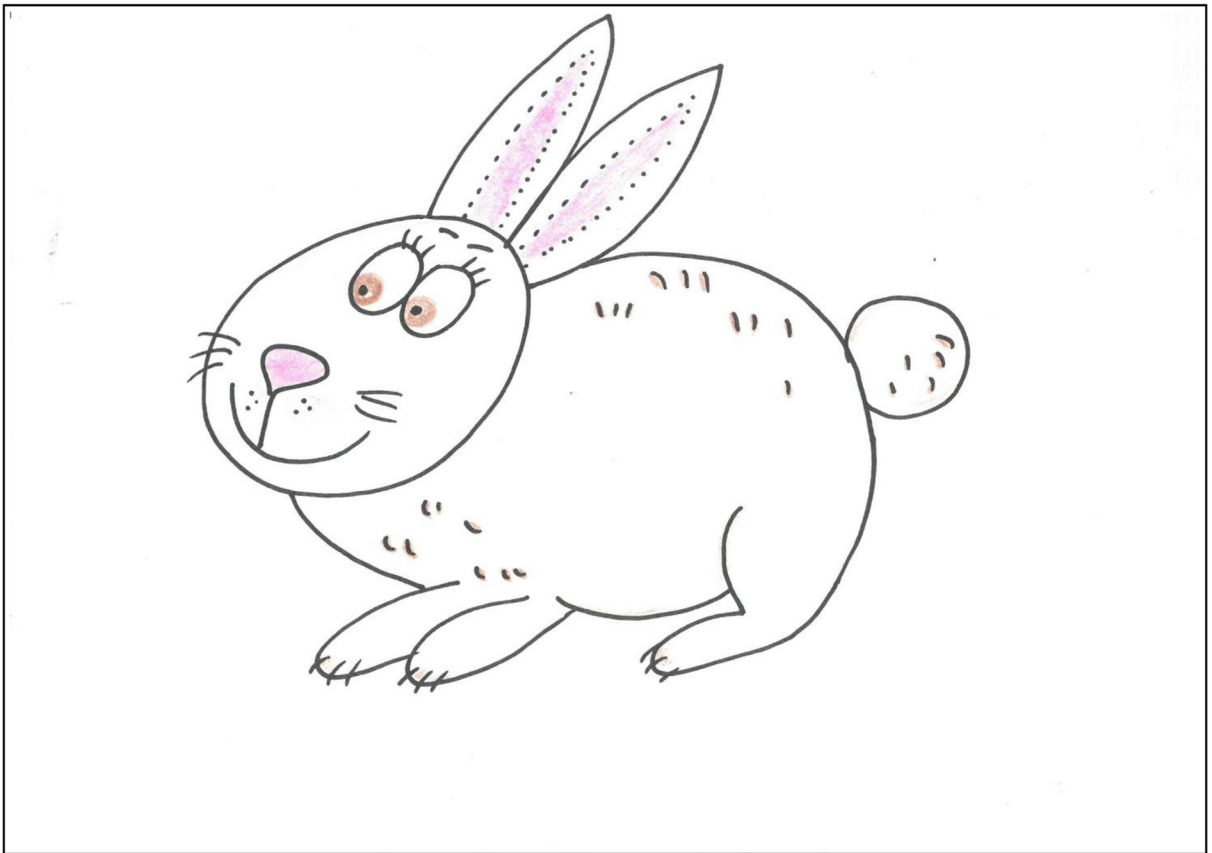
*WHO HAS ?*

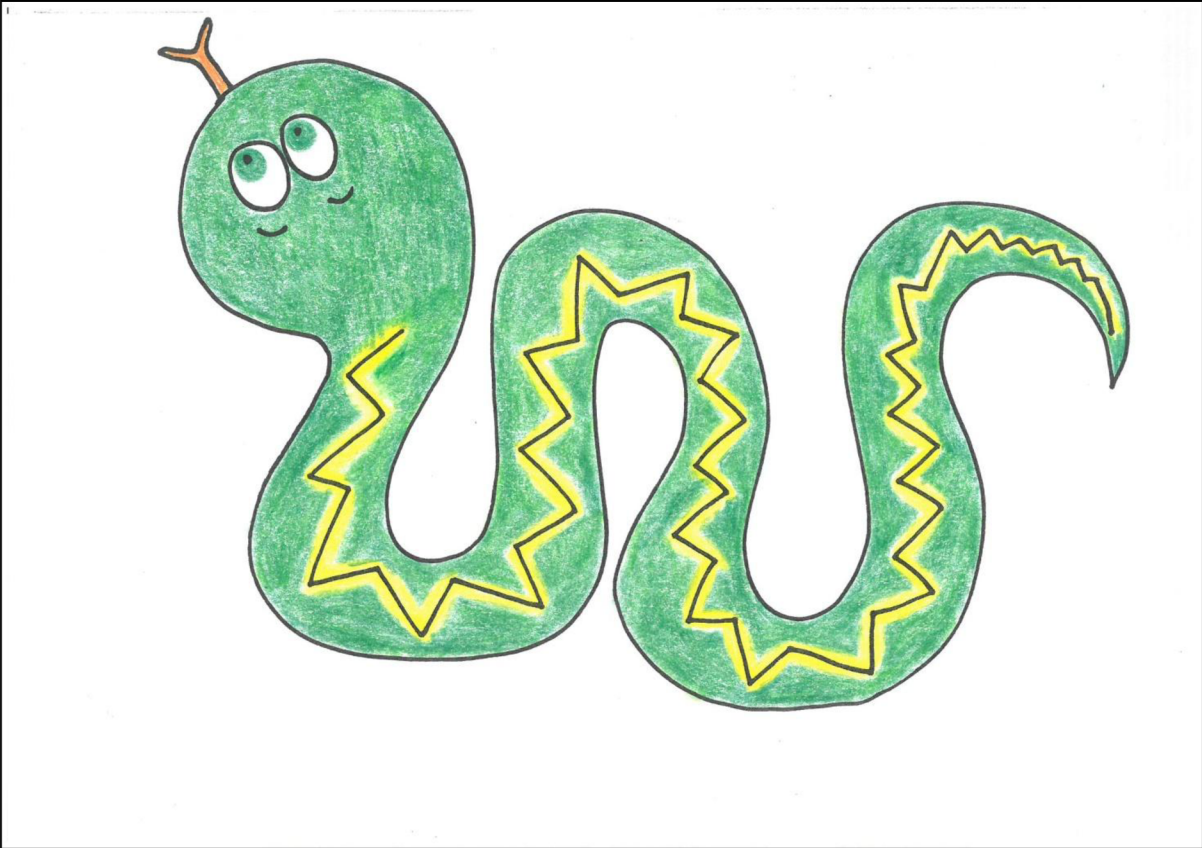
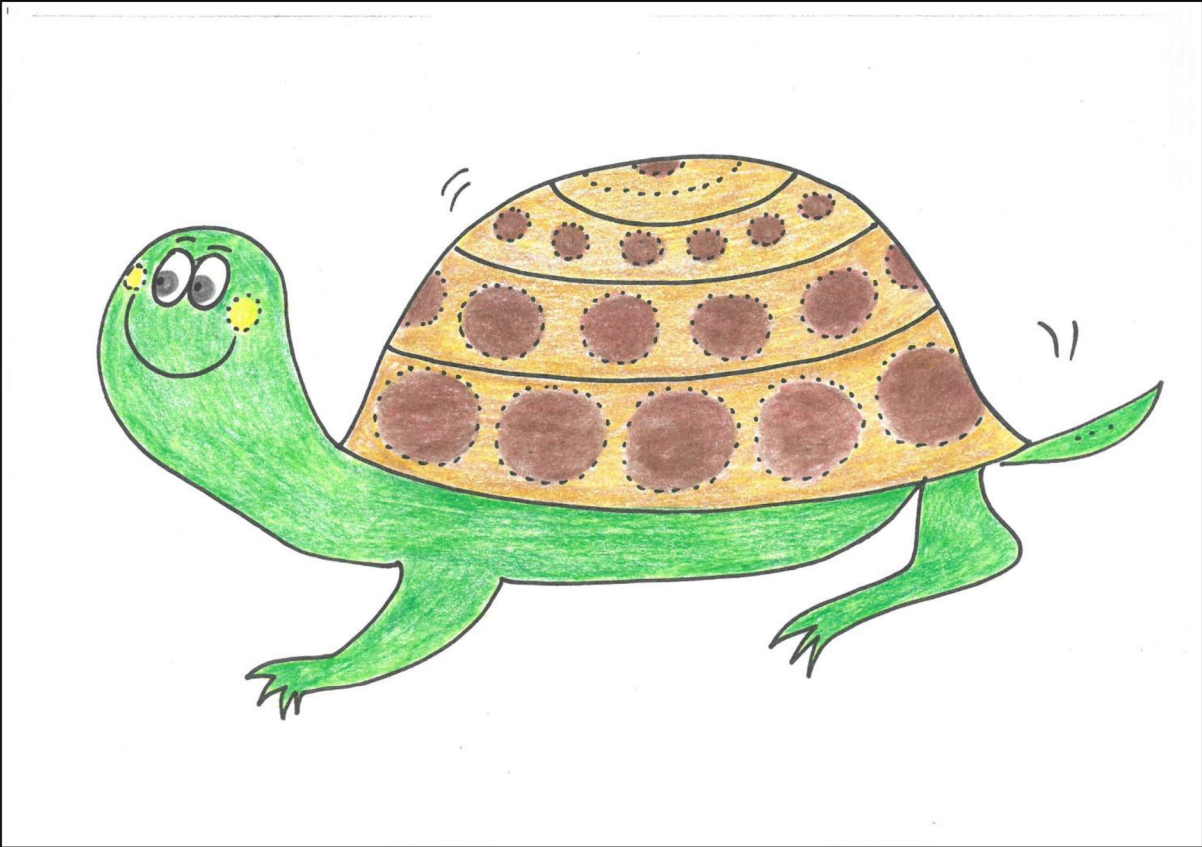


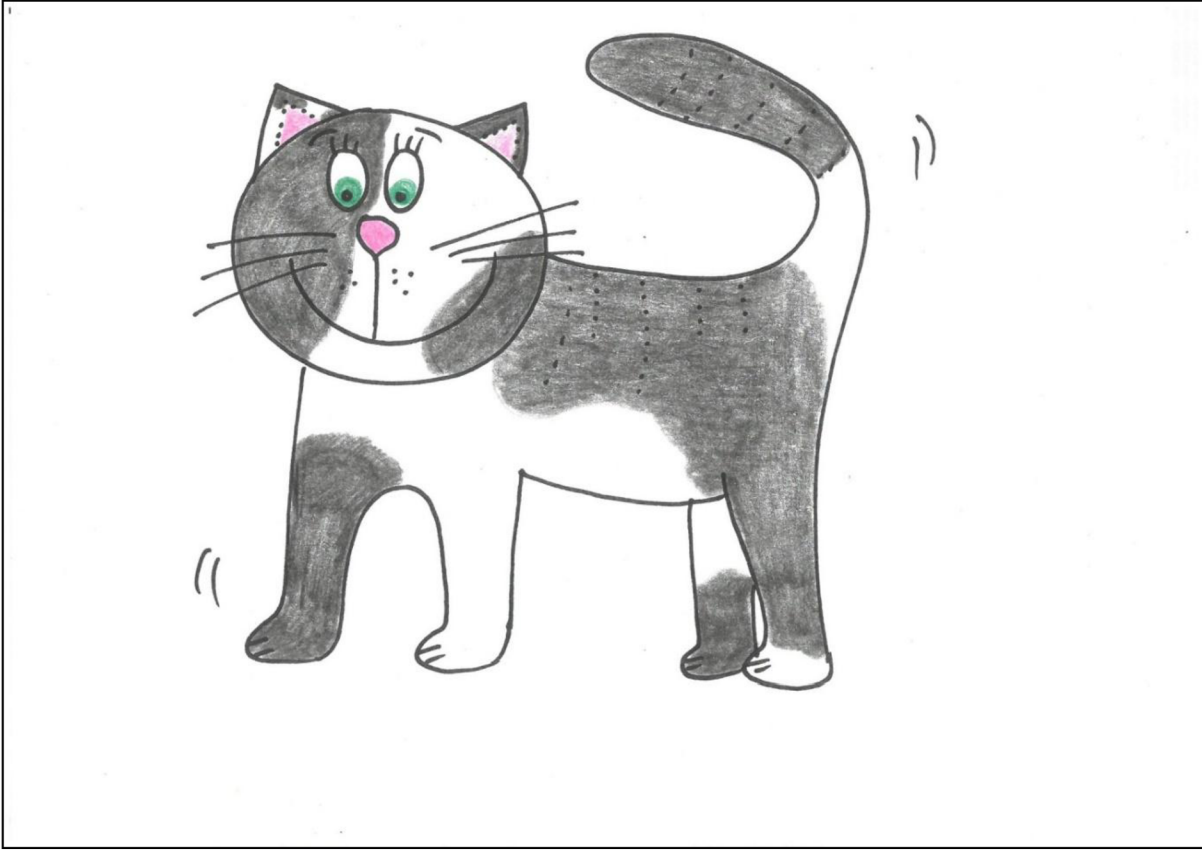
Příloha 16 Flashcards – FAVOURITE PETS





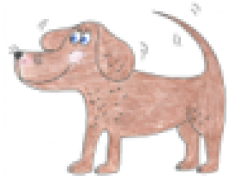






Příloha 17 I have, Who has – FAVOURITE PETS

***I HAVE***



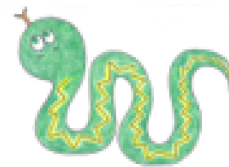
***WHO HAS ?***



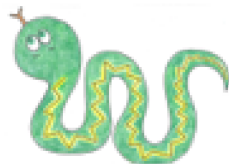
***I HAVE***



***WHO HAS ?***



***I HAVE***



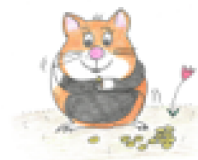
***WHO HAS ?***



***I HAVE***



***WHO HAS ?***



***I HAVE***



***WHO HAS ?***



***I HAVE***



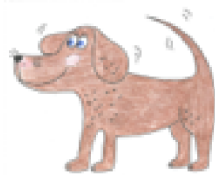
***WHO HAS ?***



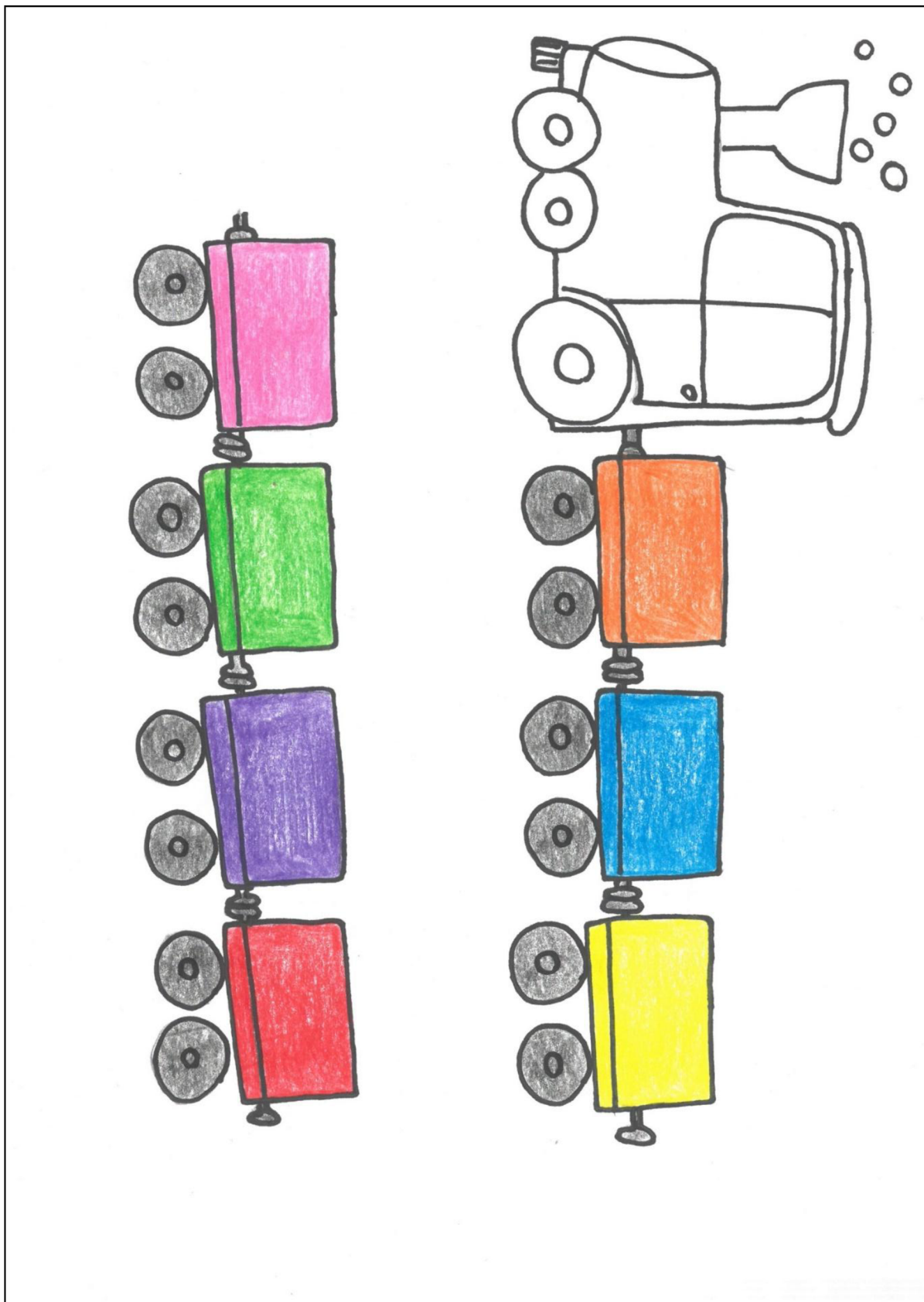
***I HAVE***



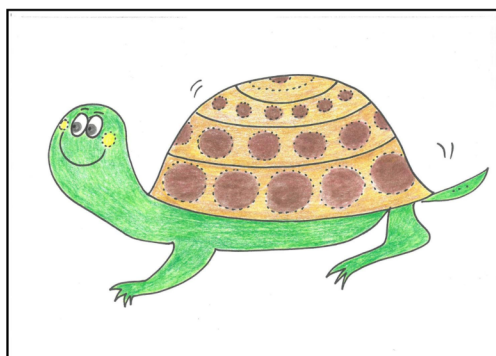
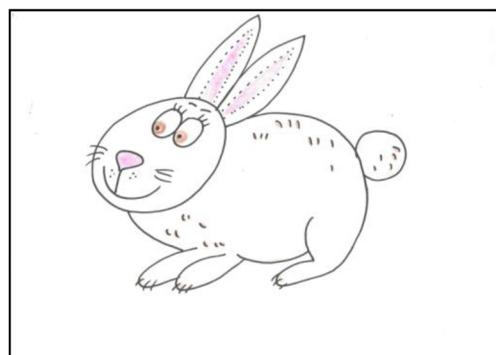
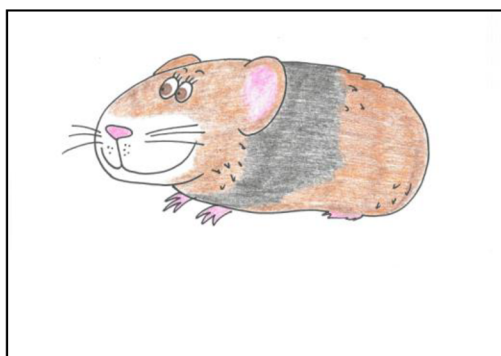
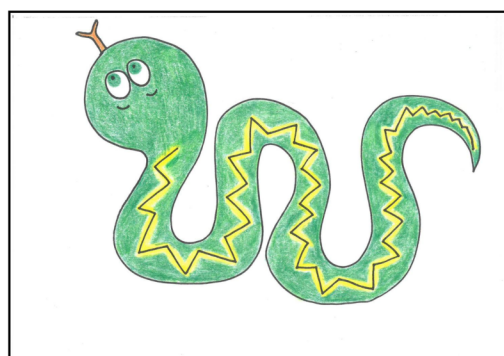
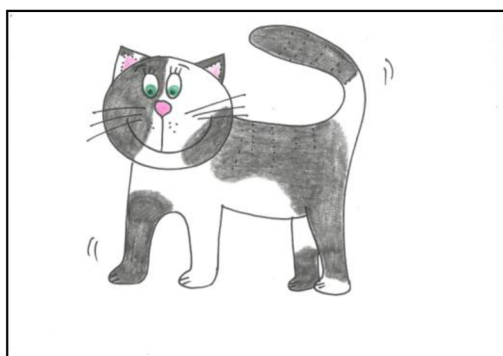
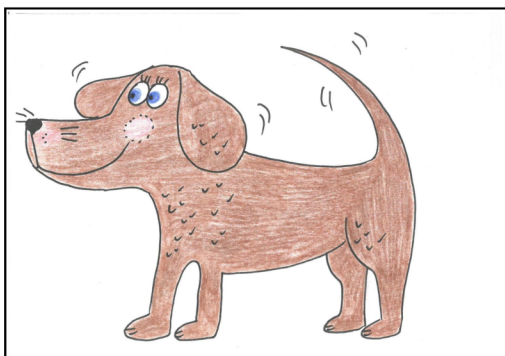
***WHO HAS ?***







Příloha 20 Obrázky – PETS





## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Klusoňová, DiS
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Výuka anglického jazyka v 1. ročníku základní školy se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s oslabením kognitivního výkonu
<b>Název v angličtině:</b>	Teaching English in the 1st year of primary school with regard to the special educational needs of pupils with cognitive disadvantage
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce s názvem Výuka anglického jazyka v 1. ročníku základní školy se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s oslabením kognitivního výkonu předkládá čtenáři možnosti výuky anglického jazyka v prvním ročníku, kde jsou vedle žáků intaktních společně vzděláváni také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žáci s oslabením kognitivního výkonu.</p> <p>Diplomová práce je tvořena metodickým zásobníkem, který je rozdělen do jednotlivých kapitol podle následujících témat – Pozdravy a zdvořilostní fráze, Rodina, Barvy, Čísla 1–10 a oblíbená zvířata.</p> <p>U každého učebního okruhu se jedná o návrhy činností, kterými lze učivo procvičovat. Součástí každého tématu jsou flashcards, výukové karty s obrázky, které slouží k prvotnímu vyvození slovní zásoby, ale využíváme je také i v dalších aktivitách.</p>

	<p>Jednotlivé aktivity byly aplikovány na 5 různě početných skupinách žáků prvního ročníku. Předpokládáme tedy, že celý metodický zásobník je připraven tak, aby jej bylo možné využít k výuce v dalších skupinách a mohl být poskytnut dalším pedagogickým pracovníkům k dalšímu využití.</p>
<p><b>Klíčová slova:</b></p>	<p>Anglický jazyk, didaktika anglického jazyka, první ročník, žák s oslabením kognitivního výkonu, speciální vzdělávací potřeby, společné vzdělávání, metodický materiál.</p>
<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>The diploma thesis entitled “Teaching English in the 1st year of primary school with regard to the special educational needs of pupils with cognitive disadvantage” presents readers with the possibility of teaching English in the first year, where pupils with special educational needs with impaired cognitive performance are.</p> <p>The diploma thesis consists of a methodical part, which is divided into individual chapters according to the following topics – Greetings and courtesy phrases, Family, Colours, Numbers 1-10 and Favourite pets.</p> <p>For each subject area, there are suggestions for activities that can be used to practice the curriculum. Each topic includes flashcards, learning cards with pictures, which are used for the initial derivation of vocabulary, but we also use them in other activities.</p> <p>Individual activities have been applied to 5 different groups of first-year pupils. We therefore assume that it is prepared so that it can be used for teaching in other groups, and we can provide it to other pedagogical staff for its further use.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>English language; didactics of English language; first year; pupil with cognitive disadvantage; special educational needs; joint education; methodical material</p>

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	20
<b>Rozsah práce:</b>	100
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk