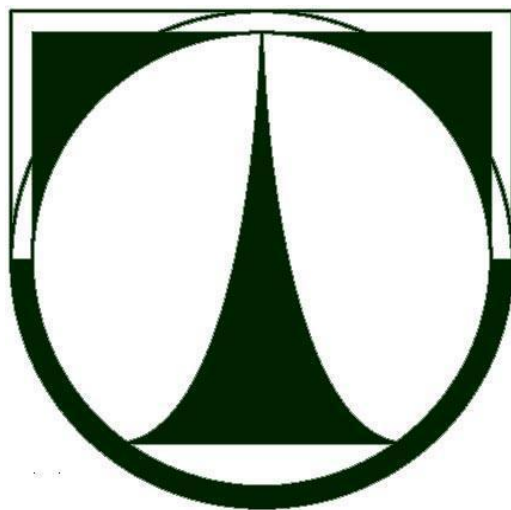


**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**



**Závěrečná práce**



# Žákyně s lehkou mentální retardací

## Závěrečná práce

*Studijní program:*

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika

*Autor práce:*

**Mgr. Petr Zach**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Martin Korych

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání závěrečné práce

# Žákyně s lehkou mentální retardací

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Mgr. Petr Zach</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P18C00045
<i>Studijní program:</i>	DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	<b>2018/2019</b>

### Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Popsat efektivní didaktické pomůcky pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhotovení dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování, rozhovor.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- BARTOŇOVÁ, M., et. al., 2007. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 978-807-3151-409.
- CHODĚRA, R., 2006. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.
- PIPEKOVÁ, J., 2006. Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- ŠVARCOVÁ, I., 2006. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
- ZELINKOVÁ, O., 2005. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-731-1022-9.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Martin Korych  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:*

20. prosince 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

# Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

3. prosince 2020

Mgr. Petr Zach

## Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu své závěrečné práce za cenné připomínky a rady, které mi v průběhu vypracování poskytl. Také bych rád poděkoval své žákyni s lehkou mentální retardací a její matce za čas, který mi věnovaly pro rozhovor, bez kterého bych nemohl zpracovat tuto práci.

## **Anotace**

Závěrečná práce popisuje efektivní didaktické pomůcky pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka. Teoretická část vysvětluje pojmy jako materiální a nemateriální didaktické pomůcky, mentální a lehkou mentální retardaci a výuku anglického jazyka u žáků s mentálním postižením. Praktická část obsahuje anamnézy, interpretuje a vyhodnocuje informace získané pomocí rozhovoru a pozorování žákyně s lehkou mentální retardací prvního stupně základní školy. Zhodnocení těchto informací je obsaženo v navrhovaných opatření během vzdělávání žákyně s lehkou mentální retardací.

## **Klíčová slova**

didaktická pomůcka, mentální retardace, lehká mentální retardace, anglický jazyk, výuka, anamnéza, rozhovor, pozorování

## **Abstract**

The final work describes effective didactic instruments for the pupil with mild mental retardation during English language lessons. The theoretical part explains terms like material and non-material didactic instruments, mental and mild mental retardation and teaching a pupil with mild mental retardation English. The practical part contains case histories, interprets and evaluates information collected by an interview and long – term observation of the junior school pupil with mild mental retardation. The evaluation of the information is included in designed arrangements.

## **Key words**

a didactic instrument, mental retardation, mild mental retardation, English language, teaching, an interview, observation



# Obsah

Obsah .....	9
Úvod.....	10
1 Teoretická část .....	11
1.1 Didaktická pomůcka .....	11
1.2 Materiální didaktické pomůcky .....	11
1.3 Nemateriální didaktické pomůcky .....	14
1.4 Mentální retardace .....	16
1.5 Lehká mentální retardace .....	16
1.6 Výuka anglického jazyka u žáků s mentálním postižením .....	17
2 Kazuistika .....	20
2.1 Anamnéza.....	20
2.2 Diagnostické metody .....	22
2.2.1 Rozhovor.....	24
2.2.2 Pozorování .....	26
2.2.3. Diskuze nad zjištěními .....	32
3 Navrhovaná opatření.....	35
Závěr .....	37
Seznam použitých zdrojů.....	39
Seznam příloh .....	41
Přílohy.....	42

# Úvod

Jako učitel angličtiny a chemie pro 2. stupeň základní školy momentálně učím na Základní škole logopedické v Liberci, kde vyučuji angličtinu i na 1. stupni. Tato škola byla dříve založena na poskytování vzdělávání žákům se sluchovým postižením, ale v současné době se naše škola zaměřuje spíše vzdělávání žáků s těžkou poruchou komunikačních schopností, kterou nelze kompenzovat běžnou logopedickou či foniatrickou ambulantní péčí. Nicméně se na naší škole vzdělávají i děti s poruchou autistického spektra, děti s poruchou osobnosti a v neposlední řadě i děti s lehkou mentální retardací. A právě moje kazuistika pojednává o výuce anglického jazyka žákyně s lehkou mentální retardací. Jsem přesvědčen o tom, že zpracování této kazuistiky mi pomohlo si uvědomit specifika vyučování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavně mi tato práce pomohla si uvědomit, že je velmi důležitý výběr didaktických pomůcek, a že ne všechny didaktické pomůcky se musí nezbytně využít.

Teoretická část je zaměřena na vysvětlení, co to je didaktický pomůcka, na rozdělení didaktických pomůcek na materiální a nemateriální. Dále tato část vysvětluje pojem mentální retardace a specifikuje pojem lehká mentální retardace. Jako poslední podkapitola v té části práce je popis výuky anglického jazyka u žáků s mentálním postižením.

Praktická část této závěrečné práce se zaměřuje na anamnézu žákyně s lehkou mentální retardací, dále se věnuje nejen na poznatkům ohledně výuky anglického jazyka u této žákyně, které byly získány metodami sběru dat, jako jsou rozhovor a pozorování, ale věnuje se i poznatkům rodinného zázemí žákyně a samotné přípravy na hodiny anglického jazyka.

Výsledkem je seznam a popis efektivních didaktických pomůcek pro anglický jazyk, které jsou vhodné pro žákyni s lehkou mentální retardací a také doporučení jak s touto dívkou konstruktivně pracovat při výuce anglického jazyka.

# 1 Teoretická část

V této části autor za pomoci odborné literatury vymezuje pojem didaktická pomůcka, a zároveň vysvětluje, proč by měla být zapojená do vzdělávacího procesu. Teoretická část také obsahuje rozdělení didaktických pomůcek na materiální a nemateriální. Následují podkapitoly mentální a lehká mentální retardace, kde se autor zmiňuje o obecných faktech tohoto postižení. V závěru teoretické části se autor zaměřuje na výuku žáků s lehkou mentální retardací, kde se autor opírá o rámcový vzdělávací program a další legislativu.

## 1.1 Didaktická pomůcka

Před každým vyučováním je nezbytné, aby si učitel stanovil cíl hodiny. Jinými slovy, aby si stanovil, co žáky chce naučit. Pro dosažení učitelova cíle je též nutné použít ty správné didaktické prostředky. Didaktické prostředky se ve výuce využívají proto, aby žákům dané učivo bylo podáno „stravitelnější“ formou. Výsledek používání těchto prostředků by mělo být zefektivnění výuky pro jakýkoli školní předmět. Didaktické prostředky se rozdělují do dvou velkých skupin na materiální a nemateriální. Nejznámějšími materiálními didaktickými prostředky jsou učební pomůcky, z nichž se stále nejčastěji používají učebnice. Nicméně v dnešní moderní době se materiální didaktické prostředky, zejména pro výuku jazyků, velmi rozvíjejí, což se projevuje poměrně značným množstvím nejrůznější učebních pomůcek na trhu (Průcha, 2000, s. 107).

## 1.2 Materiální didaktické pomůcky

Ve výuce hrají materiální didaktické pomůcky zcela zásadní roli, jelikož naše učení (i mimo školní lavice) je podmíněno našimi smysly. Podle odborné literatury 80% informací získáváme zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Často se v běžných školách stává, že se na tato fakta nebere ohled, a tudíž jsou smysly žáků zapojovány nevhodně. Převládá totiž stále vyučování založeno na poslouchání, co učitelem říká, i když je obecně známo, že pomocí sluchu si žáci zapamatují o hodně méně informací než zrakem (Kalhous, 2002, s. 337). Existuje 5 základních skupin, do kterých se materiální didaktické pomůcky rozdělují: a) učební pomůcky; b) technické výukové prostředky; c) organizační a reprografická technika; d) výukové prostory a jejich vybavení; e) vybavení učitele a žáka (Kalhous, 2002, s. 338-339). Tato

závěrečná práce je zaměřena pouze na výuku anglického jazyka, takže budou uvedeny pouze některé příklady materiálních didaktických pomůcek pro tento předmět.

Materiální didaktické pomůcky můžeme definovat jako didaktické pomůcky, které mají materiální povahu. Mluvíme o předmětech sloužících k didaktickým účelům, jinými slovy, že působí ve vztahu s obsahem, metodami a formami pro dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu přímo, nebo pro toto působení utvářejí vhodné podmínky (Rambousek, 2014, s. 8).

Základní materiální didaktickou pomůckou hojně používanou při hodinách anglického jazyka je textová učební pomůcka – učebnice. Učebnic je publikováno obrovské množství a jsou k dostání jako sada, která by měla obsahovat učebnice, pracovní sešit, příručku pro učitele, CD a někdy i flashcards.

Používání učebnic k výuce cizího jazyka má několik výhod, ale i nevýhod zároveň. Mezi výhody patří jasná struktura učebnice, což zajišťuje učitelům i žákům vidět v jaké jazykové oblasti se pohybují a k jakým jazykovým strukturám směřují. Učitel i žák díky této struktuře vidí pokrok v učivu. Druhou výhodou je, že většinou učebnice slouží jako syllabus, který, pokud je následován systematicky, tak může být v probrán pečlivě naplánovaný a vyvážený výběr jazykového obsahu. Třetí výhodou jsou již připravené texty a úlohy, které by měly odpovídat úrovni žáka v daném ročníku. To samozřejmě učitelům šetří čas, protože by si jinak museli učitelé tyto texty a úlohy připravovat sami. Další výhodou je ekonomická stránka věci, protože učebnice jsou nejlevnějším učebním materiálem pro každého žáka. Učebnice je oblíbený učební materiál i kvůli svému způsobu zpracování – bývá vázaná nebo lepená, takže jednotlivé složky drží pohromadě a učivo tak zůstává ve správném pořadí. Učebnice jsou navíc lehké a mají vhodný tvar pro umístění do tašky, apod. Navíc učebnice nepotřebují žádný hardware a elektřinu. Výhodou této materiální didaktické pomůcky je odborné vedení pro nezkušené učitele nebo učitele, kteří si nejsou občas jisti svými znalostmi. Sada učebnic by totiž měla obsahovat i příručku pro učebnici, která slouží jako užitečná podpora učitele. Poslední, ale neméně důležitou výhodou používání učebnic je podpora k samostatnosti žáka. Díky učebnici se žák učí novou látku, opakuje látku starší, a tak může sledovat svůj pokrok v daném předmětu. Žák, který učebnici nepoužívá, se stává víc závislým na učiteli (Er, 1999, s. 79 -80).

Ačkoliv používání učebnic má dost výhod, každý učitel by si měl uvědomit i jejich nevýhody. Jednou z těchto nevýhod může být nepřiměřenost, protože každá třída

a vlastně i každý žák má své vlastní vzdělávací potřeby, které žádná učebnice pravděpodobně nemůže nahradit. Další nevýhodou mohou být daná témata v učebnici, která budou pro žáky nezajímavá nebo irelevantní. Dále pak struktura a posloupnost učebnic může omezit učitelovu kreativitu, což může vést k tomu, že se žáci začnou nudit a mohou tak ztratit motivaci k výuce. Nevýhodou je i homogenita učebnic, jelikož učebnice mají svoje vlastní principy a vybrané učební přístupy. Učebnice obvykle nezajišťují rozmanitost schopností a znalostí, popřípadě učebních stylů a strategií, které existují ve většině vyučování. Poslední nevýhodou je fakt, že řada učitelů používá učebnici, protože je to velice snadné, místo toho aby používali svoji iniciativu. Díky tomu se vlastně stávají pouhými zprostředkovateli obsahu učebnic (Er, 1999, s. 80).

Velice oblíbenou a efektivní materiální didaktickou pomůckou jsou tzv. flashcards, čili obrázky, diagramy nebo slova na kartičkách, které stojící učitel před třídou může ukázat žákům během vyučování. Také se mohou použít k rozdělení žákům při nejrůznějších aktivitách. Některé školy mají svojí knihovnu pro flashcards, ale častokrát si musí učitelé vyrobit svoje vlastní kartičky (Scrivener, 2005, s. 333).

Flashcards se hlavně používají k rychlé ukázce lexikální jednotky, např. obrázek běžce – lexikální jednotka – sloveso běžet. Díky flashcards se dá názorně prezentovat cizí jazyk, např. když použijeme vizuální obrázek s fiktivní postavou (This is Susan. She gets up at six o'clock. - Toto je Zuzana. Ona vstává v šest hodin). Tato materiální didaktická pomůcka je velmi vhodná, když se žáci učí vyprávět nějaký krátký příběh. Na kartičkách je vždy vyobrazena část příběhu a žáci mají říct větu, které popisuje danou část příběhu. Flashcards mohou sloužit k procvičování gramatických jevů, kdy je na kartičce napsáno např. sloveso v infinitivu a v závorce je napsáno slovo PAST – minulost, a žáci mají infinitiv změnit na sloveso v minulém čase. Dále se flashcards dají využít při hodinách, kdy žáci mají sami vymyslet příběh. Učitel rozdá sadu kartiček s obrázky do skupiny žáků a oni mají podle obrázků sestavit příběh. V neposlední řadě se dají tyto kartičky využít jako „nápověda“ pro hádací hry, hry s definicemi a aktivity, kdy žáci popisují obrázky. Např. jeden žák má obrázek osoby, kterou popíše. Zbytek žáků má sadu obrázků, včetně obrázku, který je popisován, a ostatní žáci hádají, o který obrázek jde (Scrivener, 2005, s. 333).

Flashcards nemají ovšem jenom výhody, ale mají i několik nevýhod. Jak uvádí Masitoh (2017, s. 4), flashcards bývají docela drahé, proto si je někdy musí učitelé vyrábět sami, což zabere dost času. Další nevýhodou může být malá velikost kartiček,

takže je žáci v předních lavicích vidí daleko lépe než žáci v zadních lavicích. Učitel, který prezentuje kartičky, by měl zajistit, aby všichni viděli kartičky stejně dobře. Jako poslední nevýhodu by autor této závěrečné uvedl fakt, že se pomocí flashcards nedá učit všechno učivo, a proto si učitel musí předem rozmyslet, jaký učební nástroj použije pro danou učivo (Masitoh, 2017, s. 4)

Další kategorií materiálních didaktických pomůcek jsou tzv. prostředky didaktické techniky. Jsou to přístroje, které jsou podle Rambouska (2014, s. 21) vhodně vybrané, upravené nebo speciálně vyrobené přístroje a zařízení využívané k didaktickým účelům. Zejména však k prezentaci učebních pomůcek a optimalizaci navozování, řízení a kontroly učebních činností žáka.

Pro správné rozdělení prostředků didaktické techniky se aplikuje hledisko funkčně technických celků. V této práci autor uvádí pouze některé skupiny těchto prostředků. Do první skupiny se řadí zařízení pro nepromítaný záznam, kam patří všechny druhy tabulí, od klasických deskových až po elektronické, od zcela speciálních až po univerzální tabulové konstrukce. Jde tedy o zařízení umožňující výukové aplikace vytvářených, vyvíjených, hotových nebo kombinovaných nepromítaných záznamů. Do další skupiny patří projekční technika, která opticky zobrazuje předlohy a data na promítací plochu. Patří sem například zpětné projektory. Následuje zvuková technika, která využívá přijímače, záznamová zařízení, přehrávače a různá pomocná zařízení ke snímání zvuku, jeho zpracování, atd. V neposlední řadě do prostředků didaktické techniky patří i počítače a počítačové systémy, počítačové sestavy a interaktivní technika zahrnující interaktivní monitory, displeje, plochy a tabule (Rambousek, 2014, s. 21 – 22).

### 1.3 Nemateriální didaktické pomůcky

Nemateriálními didaktickými pomůckami lze rozumět metody výuky, pedagogické zásady, cíle výuky, atd. Jelikož není hlavním tématem této závěrečné práce popsat co nejvíce nemateriálních didaktických pomůcek, tak bude v této práci uvedeno pouze několik metod (přístupů) při výuce anglického jazyka.

První metodou (přístupem) je direct approach, která se občas nazývá přímá metoda. Tato metoda klade důraz na správnou výslovnost a na cílový jazyk. Při této metodě se učitel snaží používat pouze vyučovaný jazyk, proto je zapotřebí, aby učitelova jazyková úroveň byla na vysoké úrovni. Žáci by měli psát slova až později, protože i svůj mateřský jazyk se děti nejdříve učí bez psaného slova. Význam slov

a slovních spojení se zajišťuje pomocí obrázků a činů. Gramatika je při hodinách vyučována indukčně. Cílem této metody je tedy výslovnost a plynulost, což není vhodné pro žáky s nízkou úrovní anglického jazyka. Jako hlavní techniky se používají otázky a odpovědi, diktáty (pasáže z textů), čtení nahlas (žáci se při čtení střídají). V této metodě se často využívá technika sebe opravy (Choděra, 2006, s. 94-95)

Druhá metoda, která bude v této závěrečné práci zmíněna, se nazývá Audio-lingvální, a je převážně zaměřena na mluvenou angličtinu. Jazykové dovednosti se rozvíjejí v tomto pořadí: poslech – mluvení – čtení – psaní. Cílem této metody je správná výslovnost a správné používání gramatických struktur, avšak je nutné, aby žáci měli dostatečnou slovní zásobu. Jako hlavní techniky patří dialogy a opakování (dril). Procedura v praxi probíhá tak, že žáci slyší modelový rozhovor a potom zopakují každou část z tohoto rozhovoru. Nějaká slova mohou být v dialogu změněna, nicméně jazykové struktury by se měnit neměly, protože slouží jako základ pro vzorové opakování (Choděra, 2006, s. 105)

Poslední metodu, která bude v této práci uvedena je tzv. Total Physical Response – Úplná fyzická odpověď. Tato metoda je založena koordinací řeči a akcí. Jinými slovy se tato metoda snaží učit cizí jazyk pomocí motorické (fyzické) aktivity. Total Physical Response je také založena na faktu, že děti/žáci rozumí cizímu jazyku relativně dost dlouho před tím, než ho začnou používat v mluvené formě. Zjednodušeně se dá říct, že se žáci učí anglický jazyk pomocí řeči těla při jednoduchých instrukcích nebo příkazech (stejně jak rodiče učí své děti v mateřském jazyce). Např. „Dej mi balón.“ „Podívej se na mě.“ Procedura probíhá tak, že učitel řekne příkaz a předvede ho dětem. Následně učitel zopakuje ten samý příkaz, provede ho a děti to zopakují. Potom učitel řekne ten samý příkaz a pouze děti tento příkaz provedou. Na závěr děti říkají příkazy svým spolužákům, kteří ho vykonají. Při této metodě se převážně využívá rolová hra a výše zmíněné příkazy. Total Physical Response je velice vhodná metoda jak pro malé děti, tak pro teenagery; díky ní se může navodit příjemná atmosféra ve třídě; díky této metodě si žáci lépe zapamatují slovíčka a slovní obraty; tato metoda není obtížná na přípravu; a v neposlední řadě je velmi zábavná (Richards, 1999, s. 87)

Závěrem k vyučovacím metodám by se mělo podotknout, že učitel by si měl velmi dobře rozmyslet, jakou metodu si zvolí. Pochopitelně tyto metody může v průběhu školního roku střídát, ale vždy musí brát v úvahu nejen jazykovou úroveň svých žáků, ale i svoji; počet žáků ve třídě; vybavenost třídy; a hlavně cíl své výuky.

## 1.4 Mentální retardace

Jak uvádí odborná literatura, pojem mentální retardace vychází z latinských slov *mens* (mysl, duše) a *retardace* (opozdit, zpomalit). Doslovný překlad by tedy mohl být *opožďení mysli*. Avšak tento překlad není zcela správný, protože mentální retardace je postižení, které má daleko složitější charakter. Mentální retardace nepostihuje totiž pouze psychické schopnosti člověka, ale celou lidskou osobnost. Tento druh postižení má zcela zásadní vliv na vývoj a úroveň rozumových schopností, emocí, komunikačních schopností, úroveň sociálních vztahů, možností společenského a právního uplatnění (Slowík, 2007, str. 109).

Mentální retardace se dá definovat i pomocí několik rozdílných přístupů. První přístup je tzv. biologický, který popisuje MR jako postižení následkem trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku. Druhý přístup je psychologický, který MR definuje jako primárně sníženou úroveň rozumových schopností, které se dají změřit standardizovanými test IQ. Třetím hlediskem je přístup sociální, které tvrdí, že MR je postižení charakteristické dezorientací ve světě a společnosti. Předposlední přístup je pedagogický, který popisuje MR jako postižení, které má sníženou schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů. Jako poslední popsany přístup je právní, který vysvětluje MR jako sníženou způsobilost k samostatnému právnímu jednání (Slowík, 2007, str. 110).

## 1.5 Lehká mentální retardace

Lidé, kterým byla diagnostikována lehká mentální retardace, mají IQ v rozmezí 50-69. U dospělých lidí to odpovídá mentálnímu věku 9-12 let (Bartoňová, 2007, s. 32). Podle MKN -10, u osob s lehkou mentální retardací se projevuje řada klinických znaků. Hlavním z nich je částečně omezený, zpožděný vývoj řeči, který se projeví hlavně při nástupu do školy. (Valenta, 2013, s. 53). I. Švarcová (2006, s. 33-34) tvrdí, že lehce mentálně retardovaní ve většině případech mohou dosáhnout takové komunikační úrovně, že jsou schopni účelně komunikovat v každodenním životě, udržovat konverzaci a podrobit se klinickému interview, přestože si mluvu osvojují později. Co se týče osobní péče, obsluhy a praktických dovedností, tak stejná autorka zmiňuje, že tyto lidé jsou většinou schopni dosáhnout úplné nezávislosti, i když je opět vývoj proti normě pomalejší. Dále autorka tvrdí, že děti s LMR zažívají potíže při teoretické práci ve škole. Řada takto postižených žáků má specifické potíže se čtením a psaním. Tito



žáci mají často dyslexii a dysgrafii. Dětem s LMR spíše prospívá výchova a vzdělání, které se zaměřuje na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků (Švarcová, 2006, s. 34).

Osoby s LMR, které jsou k tomu ještě emočně a sociálně nezralé, mohou mít obtíže s adaptací na kulturní tradice, normy a očekávání, nebývají schopni vyrovnat se s požadavky manželství nebo výchovou dětí. Nedokážou řešit samostatně problémy vyskytující se v nezávislém životě, mají problém si udržet stále zaměstnání, finanční zabezpečení, zajistit si bydlení a lékařskou péči (Švarcová, 2006, s. 34).

Jedinci, kteří jsou na horní hranici lehké mentální retardace, mohou vykonávat práci, která je založena spíše na praktické schopnosti než na teoretické schopnosti. Jde obecně o nekvalifikovanou nebo málo kvalifikovanou manuální práci (Švarcová, 2006, s. 34).

## 1.6 Výuka anglického jazyka u žáků s mentálním postižením

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, výuka cizího jazyka pomáhá k pochopení a objevování faktů, které přesahují zkušenosti zprostředkovaným mateřskou řečí. Ovládnutí cizího jazyka je předpoklad pro komunikaci žáků v rámci Evropy a světa. Díky osvojování cizích jazyků se dají „snížit“ jazykové bariéry a zvýšit mobilita osob jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v pracovním uplatnění. Ale hlavně umožňuje poznávat rozdíly ve způsobu života lidí v cizích zemích i jejich kulturní tradice. V neposlední řadě prohlubuje vzájemné mezinárodní porozumění a toleranci (RVP ZP, 2017, s. 16-17)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru se rozděluje na řečové dovednosti, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní. Minimální očekávaný výstup v rámci podpůrných opatření v řečových dovednostech je, že se žák seznámí se zvukovou podobou cizího jazyka. Minimální výstupy pro poslech s porozuměním jsou takové, že žák rozumí jednoduchým pokynům učitele a rozumí slovům a frázím, které předtím opakovaně slyšel. Rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování. Pro mluvení je minimálním výstupem to, že žáci dokáží pozdravit a poděkovat, sdělit své jméno a věk, vyjádřit svůj souhlas a nesouhlas, a také reagovat na jednoduché otázky.

V §16 zákona č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je uvedeno, že děti, žáci a studenti mají právo na vzdělání,

jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Je tedy nezbytné, aby zřizovatelé škol, učitelé a ostatní personál k tomu vytvořil na všech školách vhodné podmínky.

Podle vyhlášek č. 116/2011 Sb. a č. 147/2011 Sb., by měli být žákům s LMR poskytovány opatření jako např. pedagogické nebo speciálně pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Pro žáka s LMR by měl být napsán individuální plán, který upravuje a vymezuje obsah učiva. Vychází z rámcového vzdělávacího programu a vzdělávacího programu školy. Při vytyčování konkrétních cílů by učitelé měli zvážit několik proměnných. Je nutné si uvědomit žakovu závažnost poruchy, intelektové schopnosti, jeho charakteristiky, úroveň domácí přípravy a třeba i počet dětí ve třídě (Zelinková, 2005, s. 78).

Učitelé by měli dodržovat několik zásad/přístupů vyučování, které jsou vhodné pro žáky nejen s LMR, ale i pro ostatní žáky se specifickými poruchami učení a chování. Jedním z efektivních přístupů je tzv. multisenzoriální, který využívá smysly žáků. Tento přístup spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. Během aktivit v hodině tak žáci spojují mluvené slovo, vnímání obrázků, reálných předmětů, prožívání konkrétních situací a pohybové reakce (Zelinková, 2005, s. 78).

Při využívání zraku dítě vidí obrázky, nebo reálné předměty a snaží se je spojit s psanými slovy. Aby si žák lépe slova zapamatoval, tak ta slova můžou být napsána barevně nebo výraznými písmeny. Dítě může zapojit i jiné smysly, tím, že slova opakuje orálně, slyší svůj hlas, vidí slova, slyší vyučujícího nebo své spolužáky (Zelinková, 2005, s. 79).

Sluch je dalším nezbytným smyslem při výuce cizího jazyka nejen pro děti s LMR. Dítě poslouchá/vnímá nejen výslovnost učitele, svých spolužáků, ale i svoji. Může tak porovnávat svoji výslovnost se svými spolužáky a vzorovou výslovností učitele. Velkým přínosem je využití nahrávek jako vzorové výslovnosti (Zelinková, 2005, s. 79).

Co se týče řeči, tak by žák měl dostat co nejvíce příležitostí mluvit, ať už jde

o opakování slov nebo slovních spojení za použití obrázků, předmětů a konkrétních situací jako stimul. Problém se může vyskytnout v běžných třídách, kde bývá větší počet žáků, a tak jednotlivec nedostane příliš mnoho prostoru ke komunikaci během jedné hodiny. I přesto by se učitel měl pokusit děti zapojit do mluvené angličtiny co nejvíce, např. pomocí mluvení v páru, či ve skupinkách (Zelinková, 2005, s. 79).

Závěrem je potřeba zmínit, že učitel by měl se žáky s LMR co nejvíce opakovat slovíčka a gramatiku, což vede k automatizaci poznatků, vědomostí a dovedností. Učitel by měl respektovat žákův intelekt, úroveň postižení, tempo, a jeho specifické vzdělávací potřeby.

## 2 Kazuistika

V této praktické části je popsána anamnéza žákyně s lehkou mentální retardací, která je žákyní páté třídy na základní škole. Dále je v této kapitole vysvětlen rozhovor a pozorování za použití odborné literatury jako dvě základní diagnostické metody poznávání žáka. Následuje kapitola věnovaná poznatkům, které byly získány během rozhovoru a pozorování, a jejich porovnání s odbornou literaturou. V kapitole Navrhované opatření autor zmiňuje jak efektivně přistupovat k pozorované žákyni, jaké didaktické pomůcky a postupy použít. V závěru je pak znovu zmíněn hlavní cíl této závěrečné práce, výsledky z obou diagnostických metoda a srovnání s odbornou literaturou.

### 2.1 Anamnéza

Anamnéza patří mezi základní diagnostické postupy, které využívají lékaři, psychologové, speciální pedagogové a další odborníci, kteří provádějí diagnostiku (Mertin, Krejčová, 2012, s. 64). I když medicínská anamnéza patří mezi nejznámější, tak ve školství se především využívají čtyři druhy anamnézy. Osobní anamnéza obsahuje údaje o životě o pozorovaném jedinci. V rodinné anamnéze se např. speciální pedagog může dozvědět o informacích o rodičích, sourozencích, vývoji rodiny). Anamnéza sociální se týká vývoje jedince a jeho začlenění do skupin vrstevníků, sociálních institucí, jeho zájmů, volnočasových aktivit. A poslední typ anamnézy je tzv. školní, která se zabývá školní docházkou a výpisem navštěvovaných škol (Mertin, Krejčová, 2012, s. 64).

Žákyně N. se narodila v prosinci 2006 matce, která byla v druhé graviditě, nicméně tato gravidita nebyla sledovaná. Porod sice proběhl v termínu a byl spontánní (hlavou napřed), ale po porodu byla zjištěna novorozenecká sepse, která byla medikovaná pomocí antibiotik. U žákyně N. byla též objevena hydronefróza, která byla sledována nefrologem. Dále se u N. zjistila hypotonie, která se léčila rehabilitací. N. byla do 14. měsíců v kojeneckém ústavu. Potom byla adoptovaná, a v tomto období se projevovala velmi pasivně, byla velmi drobná, pouze lezla a nejedla pevnou stravu. Tato žákyně začala chodit v 18. měsíci. Ojedíněle se vyskytlo denní pomočování, které přetrvává až do dneška. N. prodělala zánět ledvin a operaci nosních mandlí. Po speciálním logopedickým vyšetření byl zjištěný opožděný vývoj řeči, vývojová

dysfázie, dysgramatismy, slabá akustická paměť, mnohočetná dyslalie. Z toho důvodu jí byla doporučena logopedie. N. podstoupila i psychologické vyšetření, po kterém psycholog uvedl, že se u N. projevuje opožděný vývoj, nezralost, afektivní labilita, a že její intelektové schopnosti jsou nevyrovnané. Celková anamnéza u této žákyně je popsána jako lehká mentální retardace, u níž je verbální složka mírně vyšší. Porušená je vizuoprostorová koordinace, vizuoprostorová představa i zrakové vnímání tvarů. Postižení je takového druhu a stupně, že se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Stupeň míry podpůrných opatření je střední.

Když jako čtyřletá N. nastoupila do MŠ, tak se začalo projevovat problémové chování. Byla nezvladatelná, měla problémy s neklidem a nesoustředěním, byla obtížně usměrnitelná, a dokonce i utíkala. Nicméně po přestupu do jiné MŠ se její chování zlepšilo – byla lépe zvládnutelná, nekonfliktní, ale byl nutný individuální přístup. Projevovala se ovšem nepozornost a také nevydržela u jedné aktivity dlouho. N. potřebuje hodně spánku, protože je jinak lehce unavitelná. V chování měla N. tendence k opozici. Mívala časté afekty, pokud jí někdo něco nedovolil, které trvaly cca 15 minut. U N. se vyskytla tendence „hrát si“ na to, že je někdo jiný, říkala o sobě, že se jmenuje Karolínka, rodičům říkala teto a strejdo a nutila je, aby se k ní chovali jako k cizí holčičce. N. velmi ráda a hodně jí a je nutné ji usměrňovat. Co se týče jejich dovedností, tak kreslení bylo nejisté, ale omalovávání jí šlo lépe. Puzzle, které má cca 60 ks je schopná poskládat. Ve věku mateřské školy měla ráda kreslené pohádky, ale filmové pohádky ji nebavily. N. dříve navštěvovala hasičský kroužek, ale nyní se občas věnuje skákání na trampolíně, ráda zpívá písničky, a nedávno se naučila jezdit na kole.

Tím, že je N. adoptované dítě, tak o jejích rodičích nejsou praktické žádné údaje. Ví se pouze to, že biologická matka nedokončila ani základní vzdělání. O biologickém otci nejsou žádné informace. Ačkoliv se její adoptivní rodiče pochopitelně geneticky nepodíleli na ontogenetickým vývoji žákyně N., tak přesto můžeme o nich uvést pár faktů, které možná mají vliv na vývoj žákyně N. v současnosti. Matka a otec mají dokončené střední odborné učiliště a matka pracuje jako dělnice a otec jako automechanik. Momentálně rodina prochází značnou krizí, jelikož otec před časem opustil rodinu, kvůli jiné ženě. To mělo za následek rapidní zhoršení psychického stavu N. Otec se tedy rozhodl, že se společně s jeho novou partnerkou a její rodinou nastěhuje zpět k jeho manželce a N. Podle všeho mají velký dům. Jeho manželka to toleruje jen kvůli tomu, že věří, že to N. pomůže. Nicméně tato situace je

asi těžko představitelná.

Žákyně N. nastoupila na ZŠ s ročním odkladem z důvodu opoždění vývoje řeči. Žákyně se vzdělává podle ŠVP ZV Škola Tobě č. j. 2016A. Pro N. byl vypracován individuální plán pro předměty Prvouka, Český jazyk, Výtvarná výchova, Tělesná výchova a Pracovní vyučování. N. je většinou při hodinách velice klidná, tichá, působící nevýrazným dojmem. Často se nechce zapojovat do aktivit, kdy má jít před třídu a nějak se „projevit“. Je totiž v takových situacích velmi plachá. Její tempo je velice pomalé, zejména při písemných aktivitách. Přestože se naučí novou látku, tak ji velmi brzy zapomene a musí se jí učit znovu. Nicméně N. je velmi ráda mezi svými spolužáky, ráda vyhledává společnost. Ale na druhou stranu občas své spolužáky zlobí a oni ji potom vytěsňují z kolektivu. Její prospěch se pohybuje v průměru, čili mezi 3-4. Učitele respektuje a pracuje podle jejich instrukcí. Samostatná příprava doma moc neprobíhá, a tak jí často pomáhá matka. Poslední rok si oblíbila nový zájmový kroužek v její škole – tancování, kam dochází 1x týdně.

## 2.2 Diagnostické metody

Autor této práce si vybral 2 diagnostické metody pro zjištění, jaké didaktické pomůcky pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka jsou efektivní a neefektivní. Těmito metodami je rozhovor a pozorování. Autor této práce se opírá o odbornou literaturu a snažil se řídit správným postupem při aplikování těchto metod v praxi.

Podle Mertina a Krejčové (2012) je rozhovor základní diagnostickou metodou, i když v pedagogice se používá množství objektivních nástrojů a moderních technologií. Velkou výhodou je fakt, že tato metoda je dostupná každému a bez omezení. Nicméně by si učitel měl uvědomit, že rozhovor může být negativně ovlivněn tím, že respondent neuvede určitý údaj, přehání nebo zastírá některé skutečnosti, apod. Přestože se tyto negativa v rozhovoru mohou objevit, i tak může takový rozhovor přinést zkušeného tazateli použitelné informace o respondentovi (Merkin, Krejčová, 2012, s. 67).

Ideální situací by bylo, kdyby při rozhovoru byly kladeny přiměřené otázky, na které by respondent odpovídal ze široka, srozumitelně, adekvátně a pravdivě. Ale v reálném životě to často takto vypadat nemusí, protože samotná otázka zákonitě nemusí dostatečně vysvětlit kvalitu odpovědi a naší interpretace. Je velmi důležité si

uvědomit, že záleží na tom, kdo otázku pokládá, v jakém vztahu je k tázanému, v jaké kontextu je položena, a také jak respondent otázce rozumí (Merkin, Krejčová, 2012, s. 67).

V odborné literatuře se uvádí hned několik metodologických zásad, které by si tazatelé měli uvědomit během vytváření rozhovoru. Základní zásada říká, že tázaný musí cítit, že tazatel má o něho opravdový zájem, ať už si tazatel stanoví jakýkoliv profesionální cíl rozhovoru. Respondent by neměl mít pocit, že se s ním bavíme jen kvůli splnění povinností. Další zásadou je mít rozmyšlený cíl rozhovoru. Učitel/tazatel by si měl uvědomit, co chce vlastně dozvědět, na jaké otázky jim má respondent odpovědět. Cíli rozhovoru odpovídá i jeho délka, způsob vedení, prostředí a použité otázky. Dalším bodem je fakt, že rozhovor je neutrální metoda, proto si tazatel musí uvědomit, že nesmí respondentovi ublížit. Z toho vyplývá, že s ním nebude mluvit s despektem, nebude nezvyšovat hlas, nebude používat ironii, apod. Při rozhovoru by se tázající měl dívat tázanému do očí jednak proto, že tím vyjadřuje zájem, ale také proto, že může vidět řeč těla tázaného, díky níž může tazatel zjistit význam, smysl a srozumitelnost odpovědi. V neposlední řadě musí tazatel rozlišit otázky uzavřené (např. Udělal sis včera domácí úkoly?) a otevřené (Myslíš, že je anglický jazyk důležitý?). V rozhovoru by měly být použity oba druhy otázek. Každý tento druh má své plusy u mínusy. Díky uzavřeným otázkám se mohou získat jednoznačné faktické odpovědi, ale zároveň ale nedovolí, aby respondent odbočil od tématu. Otevřené otázky umožňují tázanému odpovědět podle svého uvážení, ale jde zde jisté riziko, že se vzdálí od odpovědi, kterou tazatel chtěl získat (Merlin, Krejčová, 2012, s. 72).

Druhou diagnostickou metodou bylo v této práci pozorování. Pozorování by se dalo chápat jako záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevu chování, interakce mezi lidmi, atd (Merlin, Krejčová, 2012, s. 72).

Dívání a pozorování by se na první pohled mohlo jevit jako jedna stejná aktivita, ale není tomu tak. Při pozorování se totiž cíleně soustředíme na pozorované a to, co vidíme, dáváme určitý význam. Pozorování se dá rozlišit na strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Při strukturovaném pozorování využívá pozorovatel soupis projevů, které chce sledovat a zapisuje, zda se daný projev objevil či neobjevil. Na rozdíl od tohoto pozorování, nestrukturované pozorování je zaměřeno na jakékoli projevy pozorovaného, které by se daly považovat za důležité. Tyto dva typy

pozorování se dají zkombinovat a dostaneme pozorování polostrukturované. Při tomto pozorování sice pozorovatel má seznam projevů, na které se zaměřuje, ale zároveň si všímá i projevů, které se aktuálně objeví (Merlin, Krejčová, 2012, s. 77).

### 2.2.1 Rozhovor

Rozhovor s žákyní proběhl během přestávky v kabinetu autora této práce, čili v klidném prostředí a bez časového nátlaku. Tazatel musel přihlídnout ke komunikativní úrovni této žákyně, protože ze zkušenosti věděl, že většinou její odpovědi bývají velmi krátké, až strohé. Tazatel přesto pokládal uzavřené i otázky, které byly nejdříve obecnějšího charakteru, a potom byly více zaměřeny na didaktické pomůcky, které používá během hodin anglického jazyka. Odpovědi dívky posloužily k tomu, aby se z nich dala vyvodit následná opatření a návod jak správně pracovat s žákyní s lehkou mentální retardací.

Cílem této závěrečné práce bylo popsat efektivní didaktické pomůcky pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka, proto si autor této práce musel stanovit 2 kategorie didaktických pomůcek, a to, efektivní a neefektivní. Aby se dalo určit jaké didaktické pomůcky, a postupy jsou efektivní nebo neefektivní, tak bylo nutné si stanovit jistá kritéria. Za efektivnost autor považuje např. schopnost didaktické pomůcky motivovat žáka k aktivitě, či udržet pozornost; názornost; přehlednost; využívání všech smyslů žákyně; rozmanité prvky didaktické pomůcky, a schopnost zajistit pocit úspěchu. Neefektivní didaktické pomůcky či postupy pro žákyni s lehkou mentální retardací se dají popsat jako příliš složité pro její úroveň kognitivních funkcí, matoucí, zastaralé, jednotvárné a těžce dostupné.

Prvním faktem, který se autor této práce dozvěděl, byl, že žákyně má opravdu ráda angličtinu ve srovnání třeba s češtinou nebo matematikou. Podle jejích slov je angličtina zábavnější než další dva zmíněné předměty.

Další dotaz byl ohledně její domácí přípravy, jinými slovy, zda se doma učí angličtinu, a zda jí někdo s tímto cizím jazykem pomáhá. Žákyně odpověděla, že se občas učí s matkou, ale že matka anglicky neumí.

V další otázce již tazatel přešel na téma textová didaktická pomůcka – učebnice. Zajímalo ho, zda se žákyni líbí učebnice angličtiny, a pokud ano, co se jí v učebnici líbí. Žákyně odpověděla, že se jí učebnice líbí, a že se jí líbí hlavně obrázky zvířátek, které v ní jsou.



Na dotaz jaká aktivity jí v učebnici baví, odpověděla žákyně, že jí baví práce na interaktivní tabuli. Zde je nutné vysvětlit, že učebnice, kterou žákyně při hodinách angličtiny používá je multimediální, a využívá program na počítači, a tak skoro každá aktivita v učebnici se dá interaktivně využít na tabuli Smartboard.

Dále se tazatel žákyně zeptal, zda jí přijde pravopis anglických slov složitý. Celkem očekávaně odpověděla, že ano. Žákyně ještě dodala, že nerada píše. Předposlední otázka byla, co žákyni kromě aktivit na interaktivní tabuli ještě v angličtině baví. Žákyně odpověděla, že anglické písničky na Youtube a hra Simon says.

Rozhovor ukončila otázka, zda je nějaká aktivita, kromě psaní, kterou žákyně v angličtině nemá ráda. Následovala odpověď, že nemá ráda kreslení v pracovního sešitu. Zde je nutné vysvětlit, že na konci pracovního sešitu je dvojstránka My project, kam děti kreslí, a potom popisují obrázky.

Z tohoto rozhovoru vyplývá, že žákyně má kladný vztah k hodinám angličtiny, ale bohužel doma se jí rodiče s angličtinou příliš nepomáhají, proto je žákyně „odkázaná“ pouze na hodiny angličtiny s vyučujícím.

Dále z rozhovoru vyplynulo, že učebnice, kterou žákyně využívá při hodinách angličtiny, by se dala považovat za efektivní didaktickou pomůcku, protože připadá žákyni zajímavá, aspoň po vizuální stránce, tzn., že tato učebnice může pomoci udržet pozornost žákyně nebo ji motivovat k činnosti.

Z této diagnostické metody vyšlo také najevo, že žákyně velmi baví práce s interaktivní tabulí, která se často využívá při hodinách anglického jazyka. Z toho tedy plyne, že interaktivní tabule jako materiální didaktická pomůcka je také efektivní pro žákyni s lehkou mentální retardací.

Díky tomuto rozhovoru bylo zjištěno a potvrzeno již z anamnézy, že tato žákyně ráda poslouchá a zpívá písničky. Efektivní materiální didaktická pomůcka pro tuto žákyni jsou nahrávky anglických písní jak na audiokazetách, tak na CD, ale v dnešní době je lepší použít spíše interaktivní tabuli při poslechu i sledování hudebních videí na internetu.

Jako efektivní nemateriální didaktická pomůcka – metoda je Total Physical Response – Úplná fyzická odpověď, protože žákyně uvedla, že jí baví pohybová aktivita Simon says, při které žákyně vykonává anglické příkazy učitele či spolužáků.

Na druhou stranu bylo při rozhovoru pochopeno, že žákyně nemá ráda psaní při zápisech do sešitu či při psaní do pracovního sešitu, a stejně tak nemá ráda malování,

kteře se občas objevuje při hodinách angličtiny. Dalo by se říci, že žákyně nemá ráda aktivity, kdy musí využívat jemnou motoriku. Díky tomuto faktu je zřejmé, že pracovní sešit, který je založený hlavně na psaní a na občasném malování není úplně efektivní didaktická pomůcka pro žákyni s LMR.

### 2.2.2 Pozorování

Pozorování zaměřené na využití efektivních didaktických pomůcek pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka proběhlo v prostředí jazykové učebny, kde bylo přítomno dalších 7 dětí. Tento nízký počet dětí je pro výuku cizích jazyků velice vhodný, jelikož učitel může využít individuální přístup k žákovi. Jazyková třída je prostorově velmi malá a je vybavena interaktivní tabulí (Smartboard), běžným počítačem a dvěma standardními tabulemi. V zadní části třídy jsou pověšeny nástěnky s plakáty obsahující buď slovní zásobu nebo gramatické jevy a mini projekty žáků. Mnou pozorovaná žákyně sedí u okna v první řadě, abych s ní mohl rychleji spolupracovat, když by potřebovala moji radu nebo pomoc. Pozorování probíhalo systematicky prakticky celý školní rok při výuce anglického jazyka.

Tato žákyně chodí pravidelně do školy a jen velmi zřídka chybí. Žákyně při hodinách anglického jazyka působivý velice tichým dojmem. Vyhovuje jí být spíše v ústraní, nebo nebýt ve středu pozornosti. Je zřejmé, že zatím má mizivé ambice. Oproti některým jejím spolužákům není soutěživá. Většinu času má tato dívka veselou náladu, prakticky pořád se usmívá a dělá bez protestů na zadaných činnostech. Mívá radost z maličkostí. Její tempo během samostatné práce, např. s pracovním sešitem, je velmi pomalé, a tak se jí učitel dává dostatek času. Na druhou stranu je velmi lehce unavitelná a občas má potíže udržet pozornost, proto je vhodné měnit typy aktivit i didaktické pomůcky při výuce.

Stejně jako při rozhovoru si autor této práce stanovil kritéria pro efektivní a neefektivní didaktické pomůcky. Tato kritéria se shodují s těmi v rozhovoru.

Při hodinách anglického jazyka byla využita multimediální učebnice Listen and Play with magicians pro 3. ročník (vydavatelství Nová škola s.r.o.). Nejde o klasickou učebnici angličtiny, protože všechny aktivity v této učebnici jsou propojeny se softwarovým programem. Pro žákyni s lehkou mentální retardací jsou interaktivní aktivity velice vhodné, protože tyto aktivity jsou multisenzoriální. Např., pokud se žákyně učí nová slova nebo fráze, tak si je na interaktivní tabuli může poslechnout,

nebo může doplnit písmeno či napsat celá slova (třeba do křížovky), nebo ta slova může spojit čarou s obrázkem se zvukovým efektem. Žákyně se velmi ráda zapojuje do prakticky vše aktivit v učebnici, při kterých může využít Smartboard. Ať už jde o skládání slov, vět, hraní pexesa, apod. Z jejího chování je zřejmé, že multimediální učebnice dokáže aktivizovat tuto jinak spíš pasivní žákyni; žákyně bývá velice nadšená, když se jí nějaká aktivita povede; žákyně zažívá úspěch. Díky spojení učebnice a této moderní techniky je anglickému jazyku vystaven nejen její zrak, sluch, ale také jemná motorika při psaní pomocí speciálního pera na interaktivní tabuli. Bylo vyzpozorováno, že psaní či kreslení na Smartboard jí daleko víc baví, než psaní do sešitu nebo pracovního sešitu.

Při pozorování se tedy zjistilo, že multimediální učebnice, která využívá moderní technologie, které poskytují multisenzoriální aktivity, může zlepšit celkové vnímání cizího jazyka, a tak zábavnou formou žákyni s lehkou mentální retardací pomoci zažít úspěch a v rámci možností pochopit anglický jazyk. Multimediální učebnice tedy splnila kritéria pro efektivnost, protože dokáže motivovat tuto žákyni k aktivitě při hodinách, je názorná, úroveň jazykových dovedností zhruba odpovídají úrovni žákyně, protože i když žákyně chodí do páté třídy, tak zmíněná učebnice je určena pro žáky 3. tříd. Hlavním kladem, ale je, že tato učebnice a softwarový program využívá multisenzorický přístup.

Další textovou didaktickou pomůckou, kterou používáme při hodinách anglického jazyka je pracovní sešit anglického jazyka Listen and Play pro 3. ročník. Tento pracovní sešit je založen na procvičování probrané látky, která se nachází ve výše zmíněné učebnici. Typy aktivit v jednotlivých kapitolách se více méně opakují. První cvičení v každé kapitole má stejný cíl – procvičit pravopis nových slov. V tomto cvičení žákyně doplňuje písmena do nových slovíček, a vždycky se zde objevuje stejný fenomén – žákyně nebývá při tomto typu aktivity soustředěná, upadá do jakési apatie, a to má za následek množství chyb, které při psaní udělá. Doplňuje špatná písmena, přesto, že je na stejném řádku napsaný vzor. Další cvičení už jsou složitější a většinou je nutné, aby vyučující žákyni během vypracování těchto cvičení pomohl. Dívka má také problémy s jemnou motorikou a řádky v pracovním sešitě jsou poměrně úzké, takže dívka často píše slova mimo linky. Ačkoliv se nedoporučuje dětem psát gumovacím perem, tak v jejím případě je to žádoucí, jinak by úprava v pracovním sešitě byla velmi špatná. Další možností jak tento problém vyřešit je zvětšovat stránky na kopírce a pak

tisknout, ale tato metoda je dost nepraktická. Z pozorování tedy vyplývá, že pracovní sešit, který žákyně při hodinách angličtiny používá, nesplňuje kritéria efektivní didaktické pomůcky, protože je zaměřený prakticky pouze na psaní a občas na kreslení. V anamnéze žákyně bylo zmíněno, že má porušenou vizuoprostorovou koordinaci, vizuoprostorovou představu i zrakové vnímání tvarů, proto didaktická pomůcka, která obsahuje písemná cvičení není zcela vhodná pro tuto žákyni.

Při pozorování žákyně během aktivit s flashcards bylo zjištěno, že tato materiální didaktická pomůcka může být efektivní a zároveň neefektivní. Velmi záleží na charakteru aktivity, které se žákyně zúčastní. Např. při aktivitě nazvané Memory Tester se na zem rozloží flashcards s určitou slovní zásobou a děti sedí naproti nim. Po určitém čase, kdy si mají děti zapamatovat všechny obrázky, si děti zavrou oči a vyučující jeden obrázek schová. Žáci po otevření očí mají říct, jaký obrázek chybí. Během pozorování žákyně je zřejmé, že je velmi pasivní, nehlásí se, často nedává pozor a při dotazu, zda ví, jaký obrázek chybí, odpovídá, že neví. Taková aktivita pro ní postrádá smysl. V tuto chvíli můžeme říct, že flashcards jako didaktická pomůcka při takové aktivitě selhává, protože žákyni nestimuluje k pozornosti, stává se jednotvárnou a značně nepřehlednou. Žákyně nezažívá pocit úspěchu.

Na druhou stranu flashcards pro žákyni jsou efektivní pomůckou, pokud se využijí např. při Reveal the word (Odhal slovo). Při této aktivitě, kdy vyučující pomalu odkrývá předtím skrytý obrázek, a děti hádají, o jaký obrázek jde, bývá žákyně daleko aktivnější než při výše zmíněné aktivitě. Tato činnost je pro ní zajímavější, často se hlásí, dokáže udržet déle pozornost a obvykle uhádne, jaký obrázek učitel odkrývá. Protože žákyně při této činnosti zažívá úspěch, její motivace stoupá, a proto flashcards se v tuto chvíli stávají efektivní materiální didaktickou pomůckou.

Jak již bylo zmíněno dříve, flashcards mohou být jak efektivní, tak i neefektivní materiální pomůckou zároveň. Vždy závisí na aktivitě, při které jsou flashcards využity, proto by vyučující měl vždycky dobře zvážit, zda daná aktivita může dosáhnout vzdělávacího cíle u takové žákyně.

V teoretické části byly uvedeny různé prostředky didaktické techniky, z nichž některé byly použity i při tomto pozorování. Při hodinách anglického jazyka je velmi často využívána moderní technika – počítač s připojením na internet, který je napojen na interaktivní tabuli Smartboard. Jedná se tedy o prostředek, který propojuje jak zvukovou, tak vizuální techniku. Velkou výhodou tohoto zařízení je, že se dá využít pro

velkou variabilitu aktivit při výuce cizího jazyka.

Aby bylo zjištěno, zda tato technika je či není efektivní materiální pomůckou pro žákyni s lehkou mentální retardací při hodinách anglického jazyka, tak byla dívka pozorována při několika aktivitách, které byly prezentovány moderní technikou. První aktivita bylo říkání říkanky a zpívání jednoduché anglické písně s videem ze serveru Youtube. První video bylo říkání čísel se zvířaty. Žákyně již několikrát toto video viděla a naučila se tak rytmus této říkanky, takže byla schopná říkat čísla bez větších problémů. Tato aktivita jí velmi baví, protože video má chytlavou melodii a zajímavý jednoduchý příběh o zvířatech. Po skončení videa byla žákyně požádána, aby napočítala anglicky do desíti bez pomoci. Všechno slova žákyně vyslovila dobře, až na číslo nine, které vyslovila najt. Je tedy evidentní, že tato multisenzoriální aktivita pomáhá upevnit učivo zábavnou formou a dokáže tuto žákyni motivovat k pozornosti a k aktivitě.

Druhé video, které bylo promítáno z Youtube se jmenovala What colour is it? (Jaká je to barva?), a šlo o píseň, kde se opakuje tato otázka, a následně se odpovídá podle barevného obrázku, jehož barva se pokaždé mění (What colour is it? - It's blue, It's blue). Při pozorování bylo zřejmé, že má žákyně mírné problémy s rychlostí zpívaných slov v základní otázce, proto vyučující využil možnost zpomalení videa na rychlost 0,75. Po chvíli zvykání si na pomalejší tempo se žákyni podařilo správně vyslovit otázku i se držet pomalejšího tempa. Jelikož žákyně již slovní zásobu – barvy znala z předchozích hodin, tak nebyl problém s výslovností. Na žákyni bylo vidět, že i tato píseň patří mezi její oblíbené, protože se aktivně zapojila do zpívání s ostatními žáky. Po skončení videa žákyně poprosila učitele, aby tu píseň ještě jednou pustil, s čímž souhlasili i ostatní, a tak učitel vyhověl tomuto požadavku. Z pozorování bylo patrné, že používání moderní techniky, která má připojení na internet a interaktivní tabuli může být velice efektivní materiální didaktickou pomůckou, protože např. zpívaná videa nebo říkanky speciálně připravené pro výuku angličtiny jsou velmi chytlavé, a dokážou tak zpestřit vzdělávací proces, a tím zajistit, že žákyně s lehkou mentální retardací nebude mít k anglickému jazyku odpor.

Při pozorování žákyně během hodin anglického jazyka byla použita i materiální didaktická pomůcka nazvaná Tik Tak Bum. Tato plastová „bomba“ se natáhne provázkem a vydá hlasitý zvuk (explozi) v intervalu 5 – 40 sekund. Tato aktivita se využívá pro procvičování slovní zásoby. Při této aktivitě mohou žáci stát nebo sedět v kruhu. Po zapnutí bomby žáci říkají anglické slovo a pošlou bombu dál. Slova se

nesmějí opakovat, a ten komu bomba bouchne v ruce ze hry, vypadává. Během pozorování žákyně bylo zjištěno, že tato hra je pro ní poněkud stresující, protože bomba tiká a její spolužáci často vytvářejí až příliš soutěživou atmosféru, která má za následek, že žákyně dlouho přemýšlí jaké slovo říct a celkově vytváří dojem, že se necítí komfortně. Tady se projevuje její nelibost k soutěžení, a tak tato aktivita pro ní ztrácí smysl. Z pozorování tedy vyšlo najevo, že tato jinak oblíbená didaktická pomůcka není efektivní pro tuto žákyni.

Pozorování ale nebylo zaměřeno pouze na efektivnost materiálních didaktických pomůcek, ale také na aplikování různých metod, které byly již zmíněné v teoretické části této práce. První metodu, kterou vyučující použil během hodiny angličtiny, byla direct approach. Touto metodou se vyučující snažil naučit gramatiku zájmena You a slovesa Be. Každému žákovi rozdál obrázek s kouzelnickou věcí či osobou. Učitel měl jeden svůj obrázek, který ukázal žákům, ukázal prstem na sebe a řekl: „I am a magician.“ a následně pantomimicky předvedl, jak čaruje jako kouzelník. Potom učitel vyvolal jednotlivé žáky, a ti řekli I am + obrázek, který jim byl přidělen. Pozorovaná žákyně neměla s větou problémy a pěkně řekla větu: „I am a magic cat.“ Učitel potom ukázal na jednotlivé žáky a jejich obrázky a bez použití češtiny řekl větu You are + obrázek, který měl u sebe žák. Po několika příkladech vyučující vyvolal žákyni N. a ukázal na jednu ze spolužaček – vyvolaná žákyně měla říct You are a magic hat. Nejdřív bylo znát, že je žákyně nejistá v tom co má říct, a tak učitel řekl začátek věty, a potom už byla žákyně schopná větu dokončit. Učiteli to však nestačilo, a tak gestem vyzval dívku k zopakování věty. Tentokrát větu žákyně řekla celou sama a bez chyb. Tato aktivita se několikrát opakovala s menšími obměnami (žáci si vyměňovali obrázky). Bylo vidět i slyšet, že žákyni vyhovuje procvičování/dril, než kdyby měla větu přeložit sama. Vyučující zapojil do své hodiny typickou aktivitu – čtení nahlas a následné předvedení daného rozhovoru jako v reálném životě. Čtení bylo založeno na otázkách a odpovědích. Žákyně četla odpovědi a z jejího projevu bylo zřejmé, že má problémy jak s orientací v textu, tak s výslovností slov v odpovědích. Vyučující jí proto musel často pomáhat, jak s orientací jakou větu má přečíst. Učitel ji musel pomoci i s výslovností. Když žákyně měla předvést rozhovor se spolužákem, tak si i po několikátém poslechu a přečtení rozhovoru nebyla žákyně schopná zapamatovat složitější větu než Good morning. Z jejího projevu bylo také znát, že se stydí, což se projevovalo tak, že zrudla ve tváři, často se uculovala na své spolužáky v lavicích.

Učitel ji musel z rozhovorem pomoc. Z pozorování metody direct approach se dá vyvodit závěr, že její efektivnost je závislá na typu techniky, kterou vyučující v hodině použije. V tomto případě účinnou technikou bylo, když učitel ukazoval na žáky a vytvářel k nim věty. Žákyně v tom případě rychle pochopila smysl aktivity a byla schopná vytvořit větu s novou gramatikou. Na druhou stranu technika čtení nahlas a následný rozhovor se jevila pro žákyni jako příliš složitá, matoucí, čili v tuto chvíli neúčinná. Autor se považuje tuto metodu za spíše neefektivní pro pozorovanou žákyni.

Vyučující zapojil v jiné hodině také velmi známou metodu pro výuku anglického jazyka. Tato metoda byla již zmíněna v teoretické části a nazývá se metoda audiolingvální. Hlavní technikou a aktivitou byl dialog mezi žáky. Dialog vycházel z krátkého komiksového příběhu v učebnici o dívce Laře, která se dostane do kouzelné školy, kde potká kouzelné školní pomůcky, které se jí různými způsoby představují. V tomto textu se procvičovaly přídavná jména a základní fráze při představování. Tento text byl již o dost náročnější, než text při výše zmíněné metodě direct approach. Učitel nejdřív 3x pustil celý rozhovor na interaktivní tabuli, a potom se svými žáky přeložil každou větu v příběhu. Při překladu žákyně zůstala po celou zticha, nesnažila se do překládání zapojit. Žákyně byla schopna pouze přeložit větu Hello, Lara.; a This is my pink friend. Potom za použití drilu, vyučující s žáky začal procvičovat zmíněný rozhovor. Protože v textu byly pro žáky nové výrazy, tak bylo nutné opakovat tento rozhovor několikrát. Učitel vždy posloužil jako vzor výslovnosti, protože na rozdíl od nahrávky v počítači učitel mohl zpomalit tempo mluvení. Bohužel bylo zřejmé, že pozorovaná žákyně nejen nezvládá výslovnost některých slov, ale není ani schopná si zapamatovat delší věty. Přesto tato dívka byla vybraná spolu s dalšími 3 žáky daný rozhovor/scénku zahrát. Žákyně dostala hlavní roli Lary, která říkala nejjednodušší věty. Ačkoliv při hodině proběhlo několikrát opakování všech vět v rozhovoru, tak žákyně měla několik problémů s výslovností. Učitel tedy stál vedle ní a slovo, které řekla žákyně špatně, jí pošeptal do ucha se správnou výslovností. Z pozorování vyplynulo, že audiolingvální metoda je pro žákyni velice náročná, protože vyžaduje vyšší jazykovou úroveň žákyně. Tato audiolingvální metoda ani nebyla použita úplně podle pravidel, protože se text přeložil do češtiny, ale vyučující to považoval za nezbytné. Můžeme tedy usuzovat, že audiolingvální metoda není pro žákyni s lehkou mentální retardací vhodná kvůli náročnosti na výslovnost a strukturu vět, tudíž není tato metoda pro ní efektivní.

Poslední didaktická metoda, která při pozorování byla zkoumána z hlediska

efektivnosti, byla total physical response. Tuto metodu učitel využíval při svých hodinách celkem často. Aktivita, která je založena na této metodě se jmenuje Simon says, a vyučující ji použil v hodině anglického jazyka, při které probíhalo pozorování žákyně. Učitel nejdřív zopakoval slovní zásobu Tělo, potom se děti postavily do jedné řady a učitel jim začal dávat jednoduché pokyny, např.: „Simon says: „Touch your head.“ (Simon říká: „Dotkni se své hlavy.“). Děti měly za úkol si sáhnout na hlavu. V každé větě byla zmíněná jiná část těla, a pokud někdo udělal příkaz špatně, tak byl vyřazen ze hry. Na žákyni bylo znát, že tuto hru má ráda, protože byla veselá a bez problémů se zapojila do této aktivity. Učitelovy příkazy dívka plnila velmi dobře, i přes to, že tempo učitelových příkazů se v průběhu hry zrychlovalo. Přesto však dívka nevyhrála, protože při pokynu Touch your arm se dívka dotkla jejího krku. Toto slovo bylo pro ní složité si zapamatovat. Po tom, co měla tato hra vítěze se děti začaly střídat na postu učitele. Žákyni se normálně při hodinách nehlásí, ale v tomto okamžiku se začala hlásit, protože si moc přála být na chvíli učitelkou. Učitel dal ale přednost žákovi, které soutěž vyhrál. Bylo to pro zachování fair play, ale také proto, aby si žákyně ještě jednou mohla poslechnout, jak se správně říkají příkazy v této hře. Když přišla žákyně na řadu, tak se neustále chichotala a bylo vidět, že je trochu nervózní. Nicméně po chvíli studu se osmělila a začala říkat spolužákům příkazy. Bylo až překvapivé, že žákyně neměla žádné větší problémy se strukturou vět, ani s výslovností. Na druhou stranu je nutné podotknout, že žákyně nezmínila všechny části těla, ale i přesto její roli zvládla velmi dobře. Děti jejím pokynům rozuměly a pokyny dělaly, jak ona řekla. Díky pozorování bylo zjištěno, že vyučovací metoda total physical response je velice efektivní pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka. Tato metoda se dá použít pro zábavné aktivity, které žákyni baví a dokážou jí motivovat k aktivitě, a díky tomu dokáže žákyně být soustředěná. Navíc si žákyně pomocí metody total physical response může zlepšit porozumění mluvené angličtiny, o kterém se vyučující přesvědčí tak, že okamžitě vidí pohybovou reakci žákyně.

### **2.2.3. Diskuze nad zjištěními**

Z rozhovoru i z pozorování vyplynulo, že žákyně má kladný vztah nejen k anglickému jazyku, ale ke škole jako takové. Svědčí o tom její pravidelná docházka, její dobrá nálada skoro za všech okolností, a její ochota dělat zadané úlohy či aktivity. Je ale velká škoda, že její rodiče zatím nedokáží upevnit a prohloubit její znalosti z angličtiny, protože anglický jazyk vůbec neovládají. Jediná podpora v tomto předmětu



je ze strany matky, která s ní dělá alespoň domácí úkoly, a snaží se s ní učit slovíčka.

Z obou diagnostických metod bylo zjištěno, že žákyni svědčí práce s multimediální učebnicí, protože obsahuje velmi zajímavé aktivity, které dokáží zaktivovat žákyni k činnosti. Tyto aktivity jsou velmi chytlavé, takže žákyně dokáže být déle koncentrovaná na anglický jazyk, ale hlavně tyto aktivity využívají více smyslů žákyně, a mohou velmi efektivně pomoci při výuce anglického jazyka. Tato multimediální učebnice využívá tzv. multisenzoriální přístup. Jak tvrdí Zelinková ve své knize (2005, s. 78), tento přístup je velmi efektivní pro žáky se specifickými poruchami učení, protože při něm takoví žáci propojují zrak, sluch a hmat. Navíc při těchto aktivitách se propojuje i poslech, mluvené slovo, vnímání obrázků a jemná motorika. Teorie se tak shoduje z výsledky diagnostických metod použitých v praxi.

Rozhovor a pozorování také odhalily, že pracovní sešit pro žákyni s lehkou mentální retardací není efektivní materiální didaktická pomůcka, jelikož pracovní sešit je založen pouze na psaní a kreslení, což žákyni nebaví, je v těchto aktivitách nejistá, a dělá v nich hodně chyb, řádky jsou velmi malé, a proto má žákyně problém do nich psát. I zde se odborná literatura shoduje s výsledky rozhovoru a pozorování, protože i Švarcová (2006, s. 34) tvrdí, že značnému procentu žáků s lehkou mentální retardací psaní dělá potíže. Jak již bylo uvedeno v anamnéze, dívka má mimo jiné i poruchu vnímání tvarů, což má za následek poměrně dost nečitelný rukopis.

Co se týče pozorování efektivnosti materiální didaktické pomůcky flashcards, tak vyšlo najevo, že jejich efektivnost závisí na aktivitě, kterou učitel zařadí do hodiny cizího jazyka. Scrivener prohlašuje (2005, s. 333), že tyto kartičky jsou vhodné například pro vyprávění nějakého příběhu, ale to bohužel zatím u žákyně není možné z důvodu její dysfázie, slabé akustické paměti a mnohočetné dyslálie a sníženého intelektu. Dá se říci, že teorie zmiňuje aktivity s kartičkami, které jsou spíše určeno pro žáky s vyššími komunikačními schopnostmi, než má pozorovaná žákyně. Nicméně učitel může vymyslet řadu jiných aktivit, které nebudou pro žákyni tak složité, a při kterých si lépe zafixuje např. slovní zásobu.

Zcela jednoznačně se díky oběma diagnostickým metodám prokázalo, že PC technika s připojením na internet, a s využitím interaktivní tabule je pro tuto žákyni velmi vhodná a efektivní pomůcka. Aktivity, které se díky této technologii dají využít, jsou pro žákyni velmi chytlavé a velmi názorné, a proto mohou pomoci žákyni se naučit např. novou slovní zásobu nebo procvičit jednoduchou gramatiku. Navíc, jak již zmiňuje Scrivener (2005, s. 354-355), moderní technologie se dají velmi dobře využít

i doma, a tak domácí příprava a procvičování anglického jazyka se může stát efektivnější.

Autor této práce pozorováním také zjistil, že přímá (direct approach) i audiolingvální metoda (audio-lingual method) jsou nemateriálními didaktickými pomůckami, které pro žákyni s lehkou mentální retardací nejsou účinnými prostředky výuky, protože jsou až příliš náročné a pro žákyni matoucí. Tento fakt zmiňuje i Choděra (2006, s. 94-95, s. 105), když tvrdí, že tyto metody jsou vhodné pro žáky s dobrou slovní zásobou, což se bohužel zatím nedá tvrdit o pozorované žákyni.

Metoda, která se osvědčila, jako velmi efektivní byla tzv. úplná fyzická odpověď (total physical response) např. při aktivitě Simon Says. Jak říká Richards (1999, s. 87), díky této metodě se zlepšuje atmosféra ve třídě, zaniká stres, a to vede ke kvalitnější výuce cizího jazyka. V praxi se to projevilo tím, že žákyni výše zmíněná aktivita velmi bavila, byla aktivní, celkem úspěšná ve vykonávání pokynů v anglickém jazyce, a navíc si vyzkoušela i roli učitele, čili byla schopna použít mluvenou angličtinu pomocí jednoduchým příkazů.

### 3 Navrhovaná opatření

Pro zajištění obecně kvalitní výuky pro žákyni s lehkou mentální retardací musí učitel zajistit vhodný styl komunikace, který převážně spočívá v tom, aby učitel používal jednoduché věty, jednoduché instrukce, aby nepoužíval příliš abstraktní výrazy a nesnažil se používat příliš dlouhá souvětí. Učitel by měl také upravit tempo mluveného slova, a měl by si dát pozor na výslovnost (jak českou, tak i anglickou). Vyučující by se měl průběžně ujišťovat, jestli žákyně s LMR rozumí např. instrukcím, zadanému úkolu, či probírané látce. Učitel by také měl používat konkrétní příklady a snažit se vyhnout zobecňování. Je také velmi důležité zajistit správnou komunikaci a spolupráci s rodinou postižené dívky.

Pro žáky s mentálním postižením je také velmi podstatné, aby byl zajištěn klid nejen ve třídě, ale i v rodině. Pro lepší pochopení látky, pro soustředěnost a celkovou příjemnou atmosféru je naprosto nezbytné eliminovat co nejvíce ruchu v prostředí, kde probíhá výuka. V takovém prostředí by nemělo být příliš materiálních podnětů, které by mohly způsobit nesoustředěnost žákyně a tím zbrzdit, či dokonce znemožnit kvalitní vzdělávací proces.

Při samotné výuce cizího jazyka, v tomto případě anglického, by se mělo vyzkoušet co nejvíce možných didaktických pomůcek. V dnešní době jich je opravdu celá řada, a vyučování cizího jazyka pouze pomocí učebnice a pracovního sešitu je již opravdu minulostí. Každá škola by měla být ochotna a schopna zajistit zajímavé, efektivní a moderní didaktické pomůcky nejen pro žáky s postižením, ale i pro „běžné“ žáky. Velmi efektivní je využít didaktické pomůcky, které zapojují co nejvíce smyslů, a nejsou tedy zaměřeny pouze jednostranně. Jde o to, aby žáci se specifickými poruchami učení nepoužívali např. pouze textové didaktické pomůcky nebo pouze moderní technologie. Je důležité, aby učitel dokázal najít jistou rovnováhu mezi materiálními a nemateriálními didaktickými pomůckami.

Pozorovaná žákyně sice nemá vypracovaný individuální plán pro výuku anglického jazyka, ani nemá asistenta, proto je nezbytné, aby přístup učitele k ní byl velmi individuální, protože je to jediná žákyně s diagnózou lehká mentální retardace ve třídě. Pro zajištění efektivní výuky nové slovní zásoby je vhodné pro žákyni vytisknout pěkné barevné, zajímavé obrázky, které si nalepí do slovníčku, vedle obrázku se napíše dané slovo anglicky a do hranatých závorek se napíše výslovnost. Díky barevným

a zajímavým obrázkům se dá lépe zajistit proces učení nových slov, protože dochází ke snadnější memorizaci slov. Pro výuku gramatiky je z pozorování znát, že nejlepší je používat moderní technologie, které dokáží využít co nejvíce smyslů žákyně. Dále je vhodné pro gramatiku, slovní zásobu i mluvenou angličtinu využívat metodu Total physical response, která propojuje používání cizího jazyka a pohybových aktivit.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, žáci s lehkou mentální retardací by měli dostat hodně prostoru k používání anglického jazyka při vyučování (Zelinková, 2005, s. 79). Toto je často velmi náročné naplnit, protože třída, kde se dívka vzdělává je velice živá a vzdělává se v ní dalších 7 dětí, které také mají specifické poruchy učení. Nicméně se vyučující snaží, aby žákyně byla vystavena anglickému jazyku co nejvíce.

## Závěr

Cílem této závěrečné práce bylo popsat efektivní didaktické pomůcky pro žákyni s lehkou mentální retardací při výuce anglického jazyka. V teoretické části se práce zaměřuje na problematiku materiálních a nemateriálních didaktických pomůcek, také co znamená pojem mentální a lehká mentální retardace, a v poslední řadě na aspekty výuky anglického jazyka pro žáky s lehkou mentální retardací.

Praktická část obsahuje osobní, rodinnou a školní anamnézu mé žákyně. Pro svoji kazuistiku jsem si zvolil dvě didaktické metody pro sběr dat – rozhovor a pozorování. Závěr mé práce obsahuje poznatky a výsledky diagnostických metod. Tyto poznatky a výsledky byly získány z rozhovoru mimo vyučování a pozorování během vyučování. Zároveň jsou v závěru výsledky porovnány s teoretickou částí závěrečné práce.

Jak uvádí teoretická část, tak podle Švarcové (2006, s. 34) má řada žáků s lehkou mentální retardací potíže se čtením a psaním. Toto tvrzení se během společných hodin jasně potvrdilo, protože žákyně má potíže s anglickou výslovností při čtení a zároveň občas při čtení neudrží pozornost. Jak při rozhovoru žákyně zmínila, psaní je pro ní nuda. V praxi se to projevuje tak, že jí psaní vyčerpává, její tempo je pomalé, úprava zápisu je často neúhledná, a žákyně dělá při psaní mnoho pravopisných chyb. Při používání textových didaktických pomůcek je proto nutné, aby si učitel velmi dobře rozmyslel, jaké aktivity žákyně bude dělat a jaké vynechá. Například by žákyně nemusela dělat všechna cvičení v pracovním sešitě.

Jak tvrdí ve své knize Zelinková (2005, s. 78), jeden z efektivních přístupů při výuce anglického jazyka dětí s mentálním handicapem je tzv. multisenzoriální přístup, který je zaměřen na využívání smyslů. Tento přístup se snažím při svých hodinách používat velice často, a to díky různým materiálním a nemateriálním didaktickým pomůckám. Pro procvičování nové slovní zásoby nejčastěji vyučující využívá zrak a sluch žáků, protože jak už bylo zmíněno v teoretické části podle Kalhouse (2002, s. 337), díky těmto smyslům si lidé zapamatují nejvíce. Pro takové procvičování je efektivní používat flashcards, interaktivní tabuli a předměty každodenního života. Na žákyni mají tyto didaktické pomůcky velmi dobrý vliv, protože tyto pomůcky jsou atraktivní a dokáží probudit v žákyni zájem spolupracovat. Vždy ale záleží na zvolené aktivitě. Tento fakt byl zjištěn při pozorování i při rozhovoru s dívkou. Pro upevnění správné výslovnosti žákyně je vhodné využít její slovníček v sešitě a učebnici, kde jsou

krátké texty obsahující probranou slovní zásobu. Pro zlepšení komunikačních dovedností v anglickém jazyce je pro žákyni s LMR vhodné použít metodu Total Physical Response, kdy nejdříve učitel dává žákyni pokyny, např. Open the door (Otevři dveře); Close the window (Zavři okno); a potom co si dívka zapamatuje tyto fráze, tak je může následně říct svým spolužákům, kteří vykonají daný pokyn. Tato metoda je velice praktická a žákyně díky učení prožitkem má větší šanci si zapamatovat anglické věty ze života. Nemůže se totiž od ní asi nikdy očekávat nějaký dlouhý samostatný mluvený projev v anglickém jazyce, proto by se měl brát jako úspěch to, že žákyně s lehkou mentální retardací je schopna říct aspoň základní věty. Hlavním cílem při hodinách anglického jazyka by mělo být to, aby žákyně měla pozitivní vztah k cizímu jazyku, a nebála se ho jednou použít za zdmi školy.

# Seznam použitých zdrojů

## Monografie

CHODĚRA, R., 2006. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.

KALHOUS, Z., 2002. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

MASITOH, I., 2017. *The advantages and disadvantages of teaching recount text through flashcard (A descriptive study on the eight grade students of SMPN 2 Salem in the academic year 2016/2017)*. Bachelor thesis, Universitas Peradaban.

MERTIN, V., 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0

RAMBOUSEK, V., 2014. *Materiální didaktické prostředky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-664-2.

RICHARDS, J., 1999. *Approaches and methods language teaching*. Vyd. 15. Cambridge: Cambridge University Press. 0-521-320-93-3

ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vyd. Praha: Portal. 80-7367-060-7.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.

UR, P., 1999. *A course in language teaching*. Vyd. 1. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-501- 656249

VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0696-5

VALENTA, M., 2013. *Psychopedie teoretické základy a metodika*. Vyd. 5. Praha. ISBN 978-80-7320-187-6 .

ZELINKOVÁ, O., 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-731-1022-9.

Lékařské zprávy (od roku 2013)

Rozhovor se zákonným zástupcem

Zpráva z psychologického vyšetření (2016)

### **Legislativní dokumenty**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných



# Seznam příloh

Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s žákyní

Příloha č. 2 – ukázka neefektivního cvičení na procvičování psaní z pracovního sešitu Listen and Play 3

Příloha č. 3 – zvukové pexeso – upevňování nové slovní zásoby pomocí interaktivní tabule

Příloha č. 4 – Skládání vět s pomocí interaktivní tabule

Příloha č. 5 – neefektivní didaktická pomůcka pro žákyni s lehkou mentální retardací – Tik Tak Bum

Příloha č. 6 – Procvičování čísel s říkankou Counting 1 – 10 Song na Youtube

Příloha č. 7 – Opakování barev s anglickou písní What colour is it? na Youtube

Příloha č. 8 – flashcards pro učebnici Listen and Play 3

Příloha č. 9 – Rolová aktivita z učebnice Listen and Play 3 při audio-lingvální metodě

# Přílohy

## Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s žákyní

1) Tazatel: „Zajímalo by mě, zda se tě ve škole baví angličtina.“

Žákyně: „Jo, baví. Víc než čeština a matika.“

2) Tazatel: „Učíš se doma angličtinu? Pokud ano, učí se s tebou angličtinu rodiče?“

Žákyně: „Občas mi mamka pomáhá s domácími úkoly, ale říká, že tomu moc nerozumí.“

3) Tazatel: „Připadá ti naše učebnice Listen and Play zajímavá?“

Žákyně: „Jo, líbí se mi. Hlavně ta zvířata jak tam jsou.“

4) Tazatel: „Můžeš mi říct jaké aktivity ráda z učebnice děláš?“

Žákyně: „Aktivity na interaktivce.“

5) Tazatel: „Připadá ti těžké psát anglická slova?“

Žákyně: „Jo. Je to těžký. Nerada píšu.“

6) Tazatel: „Mohla bys mi říct jaké další aktivity tě baví kromě těch, které děláme na interaktivní tabuli?“

Žákyně: „Mám ráda anglický písničky z Youtube a tu hru Simon Says.“

7) Tazatel: „Je nějaká aktivita při hodinách angličtiny, kterou opravdu nemáš ráda?“

Žákyně: „Nerada kreslím do pracáku.“

Příloha č. 2 – ukázka neefektivního cvičení na procvičování psaní z pracovního sešitu  
Listen and Play 3

6. Answer. p. 5 e. 2

Who are you?

I'm a book.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

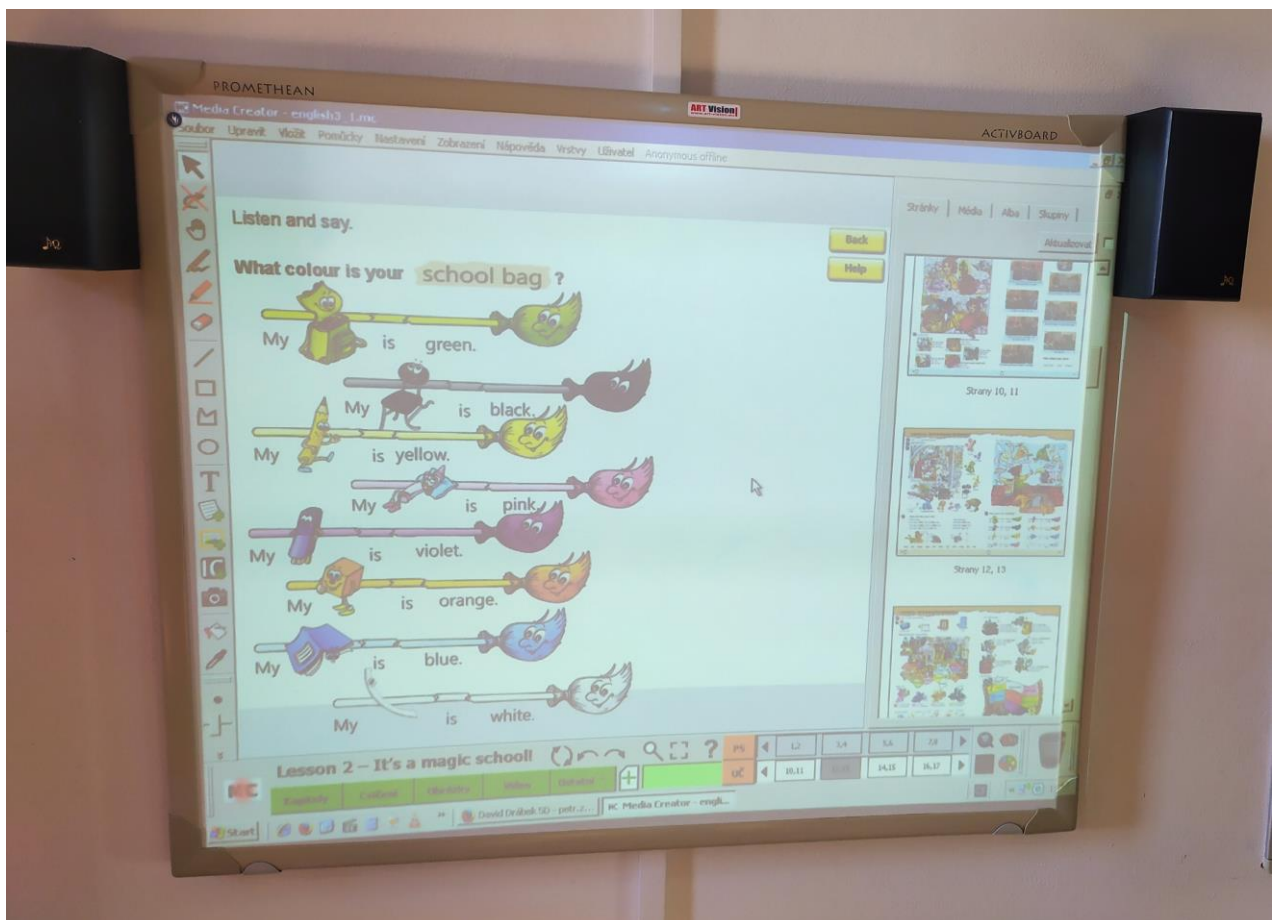
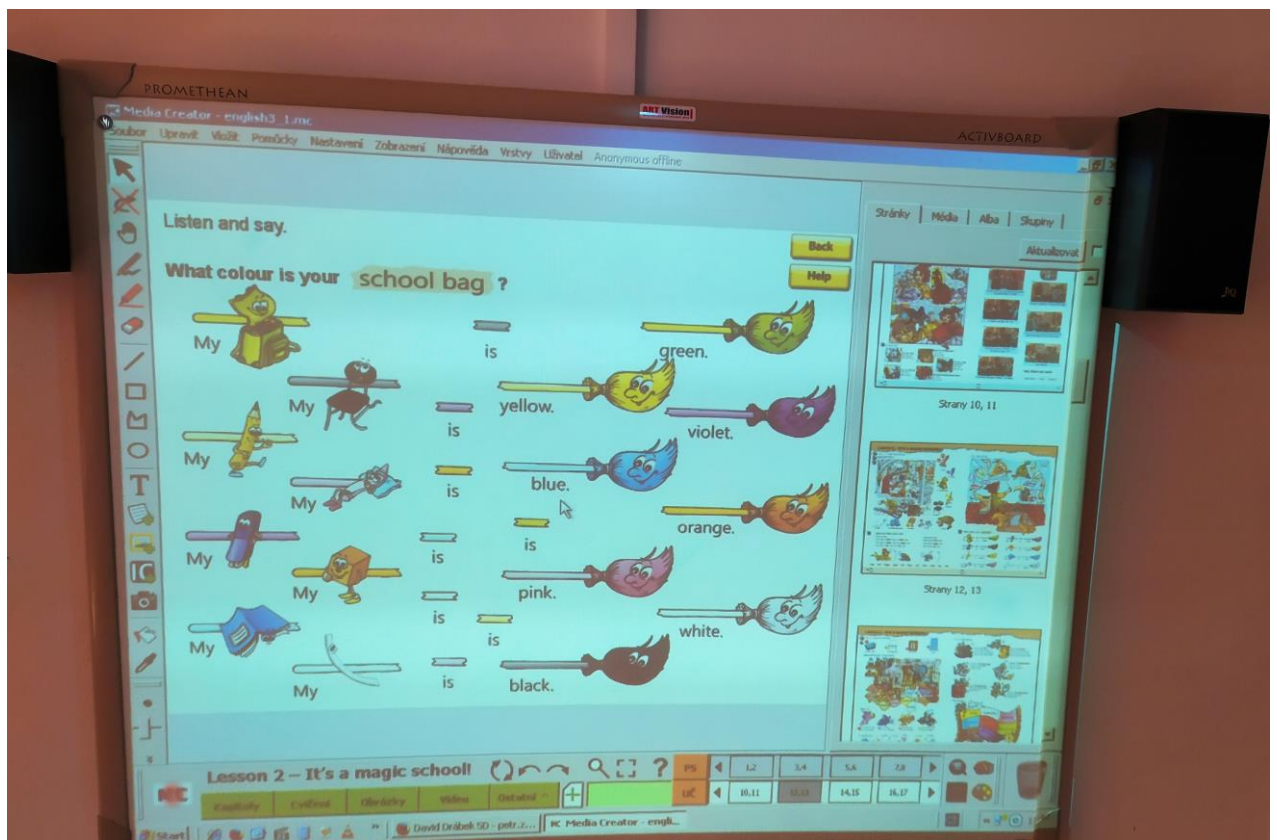
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Příloha č. 3 – zvukové pexeso – upevňování nové slovní zásoby pomocí interaktivní tabule



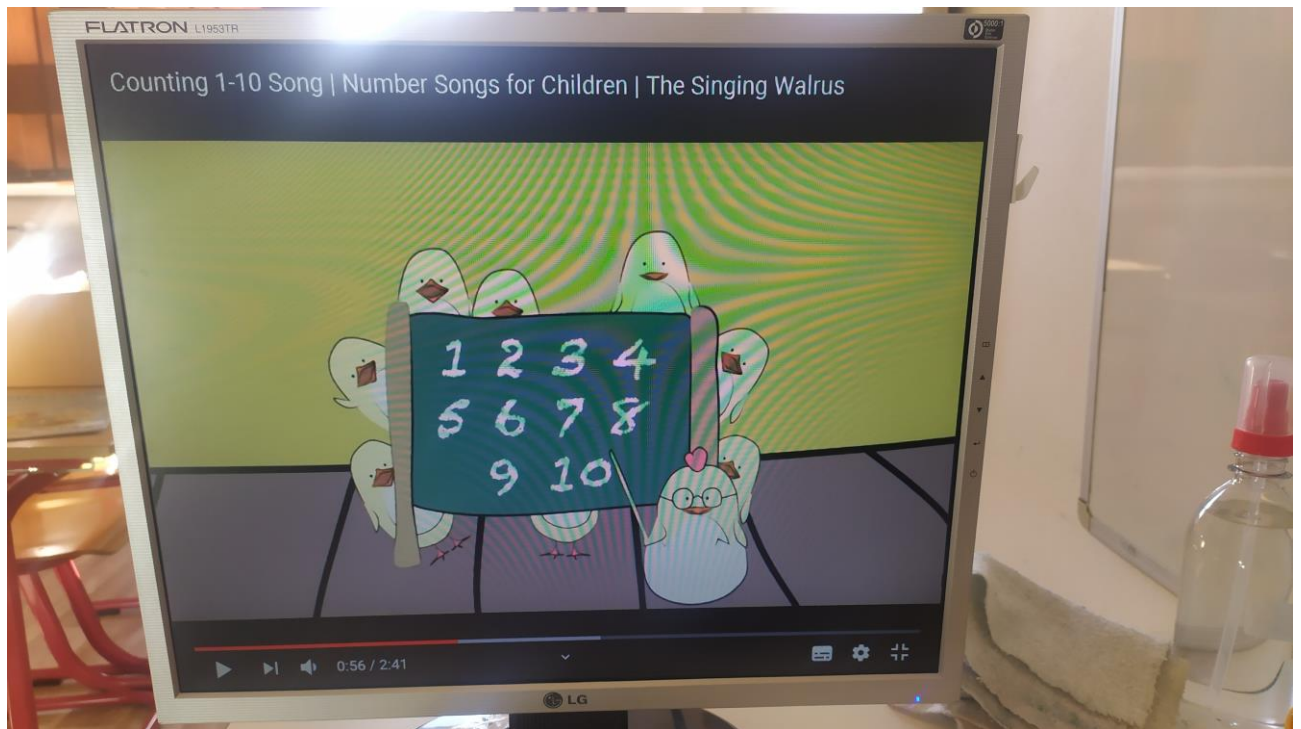
Příloha č. 4 – Skládání vět s pomocí interaktivní tabule



Příloha č. 5 – neefektivní didaktická pomůcka pro žákyni s lehkou mentální retardací –  
Tik Tak Bum



Příloha č. 6 – Procvičování čísel s říkankou Counting 1 – 10 Song na Youtube



Příloha č. 7 – Opakování barev s anglickou písní What colour is it? na Youtube





Příloha č. 8 – flashcards pro učebnici Listen and Play 3



