

Západočeská univerzita v Plzni

**Fakulta pedagogická
Katedra anglického jazyka**

Diplomová práce

**CLIL NA 1. STUPNI ZŠ U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Eliška Mallá

Plzeň 2019

University of West Bohemia

**Faculty of Education
Department of English**

Thesis

**CLIL AT PRIMARY SCHOOL FOR PUPILS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Eliška Mallá

Plzeň 2019

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni,

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce doktorce Barboře Reynaert za její pečlivou kontrolu, konstruktivní kritiku a vstřícný a profesionální přístup k vedení práce.

Ráda bych také poděkovala nejen žákům, kteří se přímo zúčastnili výzkumu, ale také všem ostatním žákům mé třídy, za jejich podporu a trpělivost nejen při psaní diplomové práce, ale během celého mého studia. Poděkování patří také mým kolegyním, které mi vždy ochotně pomohly a poradily.

Děkuji také své rodině a přátelům za jejich podporu při studiu.

ABSTRAKT

Mallá, Eliška. Západočeská univerzita v Plzni. Červen, 2019. CLIL na 1. stupni ZŠ u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedoucí práce: Mgr. Barbora Reynaert, Ph.D.

Diplomová práce je zaměřena na metodu CLIL a její vnímání dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci, kteří se výzkumu přímo zúčastnili, byli vybráni na základě nejen kritéria diagnostikované specifické poruchy, ale také vysokého intelektu a dobrých školních výsledků. Cílem teoretické části práce je zejména popsat specifika výuky anglického jazyka a prvouky na prvním stupni ZŠ a charakterizovat CLIL, také jeho metody a strategie. Dále jsou zde popsány poruchy, které byly diagnostikovány žákům, na něž byl výzkum zaměřen – porucha autistického spektra, porucha pozornosti s hyperaktivitou a specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie). Klíčovou problematikou a cílem této práce je zjistit, jak žáci s těmito poruchami vnímají hodiny CLIL, jaký efekt pro ně mají a zda jsou pro ně během těchto hodin některé metody a strategie efektivnější. Výzkum, který spočíval v zavedení CLILu do hodin prvouky ve třetím ročníku 1. stupně základní školy a hodnocení práce a reakcí vybraných žáků, je popsán v praktické části práce. Výsledky výzkumu byly získány pomocí pozorování žáků ve výzkumných hodinách a z polostrukturovaných rozhovorů, které byly s žáky vedeny bezprostředně po odučení výzkumných hodin. Na základě získaných výsledků byly rozpracovány charakteristiky obou žáků. Z nich jsou následně vyvozena pedagogická doporučení – zejména zásady práce s těmito žáky při takto vedených hodinách. Popsány jsou také faktory omezující výzkum a možná rozšíření dalšího výzkumu. Hlavní přínos práce spočívá v úspěšném zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky vedené metodou CLIL. Z výzkumu vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, vysokým intelektem a dobrými školními výsledky na tyto hodiny reagují dobře, jsou schopni se zapojit, ale je třeba brát ohled na jejich specifické potřeby při výuce. Pro žákyni s poruchou autistického spektra byly hodiny velmi stresující, bylo třeba vytvořit jí správné podmínky – z výzkumu vyplývá, že nejlepší je pro ni práce ve dvojici (kooperace) s blízkou kamarádkou. Naopak žáka s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou a poruchami učení hodiny více namotivovaly a ačkoli ho také stresovaly, stres u něj měl spíše povzbuzující účinek. Kromě kooperace se u žáka zdála efektivní také manipulace a pohybová aktivita. Pro oba žáky se jako efektivní ukázaly také různé druhy vizualizace.

OBSAH

OBSAH	1
1 ÚVOD.....	2
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2.1 SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ.....	3
2.2 SPECIFIKA VÝUKY PRVOUKY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ.....	6
2.3 CLIL – CHARAKTERISTIKA.....	8
2.4 STRATEGIE A METODY VYUŽÍVANÉ V CLILU	9
2.4.1 Vizualizace	10
2.4.2 Manipulace	11
2.4.3 Kooperace.....	11
2.4.4 Pohybové aktivity a metoda Total Physical Response	11
2.4.5 Metody kritického myšlení.....	12
2.5 SPECIFICKÉ DIAGNÓZY	13
2.5.1 Poruchy autistického spektra	13
2.5.2 ADHD-porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.....	17
2.5.3 Specifické poruchy učení (SPU).....	20
3 PRAKTICKÁ ČÁST	24
3.1 POPIS VZORKU	24
3.1.1 Kazuistika žákyně 1	24
3.1.2 Kazuistika žáka 2.....	26
3.2 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE	27
3.2.1 Polostrukturovaný rozhovor	27
3.2.2 Pozorování.....	28
3.3 PŘÍPRAVA VÝZKUMU.....	29
3.4 PRŮBĚH A VÝSLEDKY VÝZKUMU	31
3.4.1 První výzkumná hodina	31
3.4.2 Druhá výzkumná hodina.....	34
3.4.3 Třetí výzkumná hodina.....	36
4 KOMENTÁŘE VÝSLEDKŮ	40
5 ASPEKTY VÝZKUMU	48
5.1 PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ.....	48
5.2 FAKTORY OMEZUJÍCÍ VÝZKUM.....	49
5.3 NÁVRHY NA ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU	50
6 ZÁVĚR	52
SEZNAM LITERATURY	54
PŘÍLOHY	57
SUMMARY	91

1 ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na metodu CLIL, která se v posledních letech stává stále rozšířenější a populárnější nejen v Evropě, ale i v České republice. Cílem práce je vyzkoumat, jak na tuto metodu reagují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří zároveň ale mají vysoký intelekt a dobré školní výsledky. Důvodem, proč jsem si toto téma vybrala je, že takové žáky mám ve třídě a ráda bych do své výuky zařadila metodu CLIL. Práce s těmito žáky není jednoduchá a je potřeba zjistit, které metody a strategie jim více vyhovují, jak celkově na hodiny reagují a zda jsou pro ně efektivní.

Tato práce je rozdělena do šesti hlavních kapitol. První kapitola je samotný úvod. Druhá kapitola zahrnuje celou teoretickou část práce. Je rozdělena do pěti podkapitol – Specifika výuky anglického jazyka na prvním stupni ZŠ, Specifika výuky prvouky na prvním stupni ZŠ, CLIL – charakteristika, Strategie a metody využívané v CLILu a poslední Specifické diagnózy. Poslední dvě podkapitoly jsou pro větší přehlednost ještě dále děleny. Podkapitola s názvem Strategie a metody využívané v CLILu obsahuje části pojmenované podle jednotlivých metod a strategií – vizualizace, manipulace, kooperace, pohybové aktivity a metody Total Physical Response, metody kritického myšlení. Podkapitola Specifické diagnózy popisuje jednotlivé poruchy, které byly diagnostikovány žákům, kteří se výzkumu zúčastnili. Jedná se o poruchy autistického spektra, ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a specifické poruchy učení. Třetí kapitola se zaměřuje na praktickou část výzkumu. První podkapitola popisuje výzkumný vzorek a nalezneme zde, kromě kazuistik sledovaných žáků, také stručný popis třídy a školy, kde byl výzkum realizován. V další podkapitole s názvem Výzkumné nástroje je popsán polostrukturovaný rozhovor a pozorování, které byly použity během výzkumných hodin a na základě kterých byly výsledky zpracovány. Předposlední kapitola je zaměřena na přípravu výzkumu. Jsou zde rozpracovány jednotlivé otázky rozhovoru vedeného s žáky a jejich vztah k výzkumným otázkám. Poslední podkapitola shrnuje průběh a výsledky výzkumu na základě pozorování a rozhovorů vedených s žáky. Tato podkapitola se dělí na jednotlivé výzkumné hodiny. Ty jsou vždy rozepsány zvlášť z hlediska každého sledovaného žáka. Čtvrtá kapitola obsahuje komentáře výsledků. Ty jsou opět rozepsány ke každému žákovi zvlášť. Předposlední kapitola zkoumá další aspekty výzkumu. Je možné zde nalézt pedagogická doporučení, která vycházejí z výsledků výzkumu, faktory omezující výzkum a návrhy na jeho další rozšíření. Poslední kapitolou je Závěr, kde je shrnut výsledek celého výzkumu.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce se zabývá zejména teoretickými poznatky, které se vztahují k výzkumné části. Charakterizuje tedy specifika výuky anglického jazyka a prvouky na prvním stupni ZŠ, popisuje základní informace o metodě CLIL. Jsou zde také popsány některé strategie a metody, které CLIL využívá. V závěru jsou obecně popsány jednotlivé specifické poruchy žáků, na které se vztahuje výzkumná část.

2.1 SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

V této kapitole je popsáno, jak výuku anglického jazyka specifikuje Rámcový vzdělávací program a jak na ni nahlíží různí čeští i zahraniční autoři. Jsou zde charakterizovány výstupy obou období prvního stupně ZŠ, které Rámcový vzdělávací program vymezuje. Dále je zde popsán postup, kterého by se měl učitel při výuce anglického jazyka držet a specifika dětí ve věku odpovídajícímu 1. stupni ZŠ.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání platném od 1. 9. 2017 (dále jen RVP ZV) je anglický jazyk zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor Cizí jazyk. V RVP ZV není tato část specifikována přímo na konkrétní cizí jazyk, škola si může jazyk zvolit. V práci se dále zaměřím nejprve na specifika výuky cizích jazyků všeobecně a dále na specifika výuky anglického jazyka.

Výuka cizích jazyků je metodicky velmi rozdílná od ostatních předmětů a je náročná na vlastní přípravu učitele. Vyžaduje jiný přístup, stejně tak neustálé sebevzdělávání vyučujícího. Cizí jazyk se vyučuje na základní škole obvykle od 3. ročníku, ale mohou být i výjimky (např. od 2. třídy). Závazné výstupy pro 3. (případně i 2. ročník) jsou rozdílné od dalších ročníků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). Pro 1. období (1. – 3. ročník) nejsou výstupy RVP ZV rozděleny do jednotlivých kategorií, jak je tomu v období druhém. Jsou zde specifikovány jen řečové dovednosti všeobecně. Žáci by měli rozumět jednoduchým pokynům, dokázat na ně reagovat, zopakovat slovíčka a fráze, rozumět jednoduchému psanému textu, přiřadit psanou a mluvenou podobu téhož slova. Důraz se klade na vizuální oporu, na základě, které by měli být žáci schopni porozumět krátkému mluvenému textu a sami napsat slova a krátké věty. V případě 3. stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová & Felcmanová (2015) charakterizují takto: „charakter potíží žáka ve vzdělávání v tomto stupni podpory vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce

s třídou, v níž je žák vzděláván“ (str. 42)) se změnou výstupů je pro žáky dán cíl pouze se seznámit se zvukovou podobou jazyka (MŠMT, 2017).

Ve 2. období (4. – 5. ročník) jsou již výstupy rozděleny do 4 oblastí – poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. V oblasti poslechu s porozuměním by měli žáci opět porozumět jednoduchým pokynům, větám, otázkám, krátkým textům, které jsou pronášeny zřetelně a pomalu. Znovu je doporučena vizuální opora. Žáci s úpravou výstupů vzdělávání by měli rozumět v hodinách často používaným frázím a jednoduchým pokynům učitele (MŠMT, 2017).

V oblasti mluvení MŠMT (2017) specifikuje, že by se žáci měli dokázat zapojit do jednoduchých rozhovorů, sdělit informace o své osobě (rodině, zálibách, škole a dalších probíraných tématech). V těchto tématech by měli být schopni nejen odpovídat na otázky, ale také jednoduché otázky pokládat. Pro děti s úpravou očekávaných výstupů je závazný pozdrav, poděkování, základní informace o sobě (jméno, věk) a vyjádření souhlasu a nesouhlasu, reagování na jednoduché otázky.

V rámci oblasti čtení s porozuměním MŠMT (2017) určuje, že by žáci měli umět vyhledávat potřebné informace v textu vztahujícím se k probíranému tématu, a také porozumět jednoduchým textům z běžného života. U žáků s úpravou očekávaných výstupů se očekává pouze porozumění slovům, se kterými se v rámci okruhů opakovaně setkávají.

V oblasti psaní by měli žáci umět napsat krátký jednoduchý text o sobě, svých zálibách a svém každodenním životě. Také by měli dokázat vyplnit osobní údaje do formuláře. Žáci s úpravou výstupů by měli být pouze seznámeni s grafickou podobou cizího jazyka.

V RVP je dále shrnuto učivo pro obě období. V rámci zvukové a grafické podoby jazyka by měli žáci ovládat fonetické znaky (pasivně), měli by mít základní výslovnostní návyky a chápat vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov. Slovní zásobu by měli využívat jen základní a v jen v komunikačních situacích probraných tematických okruhů. Ke slovní zásobě se vztahuje také práce se slovníkem. Jsou zde vypsány tyto tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí. V oblasti mluvnice jsou zde uvedeny základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění (MŠMT, 2017).

Dle Baladové (2009) je zásadní rozdíl mezi výukou jazykových a nejazykových předmětů. Během výuky jazykového předmětu se učitel soustředí na procvičení a zdokonalení čtyř základních dovedností – čtení, poslech, mluvení, psaní. V nejazykových předmětech jsou tyto čtyři dovednosti naopak základním prostředkem k získání nových informací a k jejich demonstraci (Baladová, 2009). Toto specifikum je možné vysledovat i v RVP ZV, kde jsou očekávané výstupy rozděleny právě do těchto oblastí.

Specifický je i postup výuky. Pro výuku anglického jazyka je doporučeno postupovat při výuce následujícím způsobem – nejprve porozumění mluvenému sdělení/ novému slovíčku (poslech), následně nacvičení výslovnosti (mluvení), dále seznámení s psanou formou slova nebo fráze (čtení) a jako poslední psaná forma (psaní). Během hodin anglického jazyka by děti měly být jazykem zcela obklopené. Ve třídě se mohou nacházet popisky zařízení a nábytku. Kladen je velký důraz na tzv. classroom language, který používá ze začátku zejména učitel, postupem času také žáci. Jde o běžné fráze, které učitel ve třídě používá v mateřském jazyce (pozdrav, poděkování, jednoduché instrukce), jen pro potřeby výuky cizího jazyka přeložené do angličtiny. Fráze mohou být ve třídě vyvěšené. K výuce je třeba přistupovat citlivě, děti by měly postupně překonat tzv. tiché období, kdy jazyk pouze poslouchají a začít samy komunikovat. Důležitá je také motivace pro další vzdělávání (Slattery & Willis, 2006).

Slattery a Willis (2006) ve své učebnici také upozorňují na specifika dětí ve věku 7 až 12 let (tedy přibližně 1. stupně ZŠ), na která je třeba brát při výuce anglického jazyka ohled: „učí se už číst a psát ve svém rodném jazyce, rozvíjejí myšlení, rozeznávají rozdíly mezi skutečností a imaginací, jsou schopny naplánovat postup, jak nejlépe provést nějakou aktivitu, umí spolupracovat s ostatními a učit se od nich, jsou spolehlivé a přebírají zodpovědnost za činnosti a rutiny spojené s výukou ve třídě“ (str. 5). Autorky také popisují, k čemu by měl učitel děti v tomto věku v anglickém jazyce vést. Za důležitou považují četbu v angličtině (příběhy, komiksy, hry se čtením). Učitel by měl žáky povzbuzovat, aby se snažili sami pochopit význam slov, vysvětlovat by měl jen velmi jednoduché jazykové jevy a využívat širokou škálu jazykových výrazů jako vzor pro jejich vlastní vyjadřování. Také by měl podporovat tvořivé psaní žáků a pomáhat jim v experimentování s jazykem. Žákům by měl vždy vysvětlit své záměry a dát jim možnost pomoci mu s vedením aktivity (Slattery & Willis, 2006).

Další důležité specifikum týkající se spíše organizace výuky, vychází z vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky,

ve znění pozdějších předpisů je v § 5 upraven počet žáků při výuce cizího jazyka. Ten je omezen na maximální počet žáků ve skupině 24. Pokud je ve třídě vyšší počet žáků, třída se dělí na výuku anglického jazyka na dvě skupiny (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.2 SPECIFIKA VÝUKY PRVOUKY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

V této kapitole je popsáno, jak vymezuje výuku prvouky a její cíle RVP ZV. Jsou zde charakterizovány jednotlivé tematické okruhy, do kterých se tento předmět dělí a jejich výstupy. Dále jsou zde stručně popsána doporučení několika odborníků.

Předmět prvouka se dle RVP ZV řadí do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která shrnuje obsah všech přírodovědných a vlastivědných předmětů na prvním stupni – prvouky, přírodovědy a vlastivědy. RVP ZV umožňuje škole nahradit toto tradiční rozdělení jedním předmětem Člověk a jeho svět na celých 5 ročnících. V tradičním rozdělení předmětů se prvouka vyučuje v 1. – 3. ročníku, ve 4. a 5. ročníku se rozděluje na předměty přírodověda a vlastivěda (MŠMT, 2017).

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět se dělí MŠMT (2017) do pěti vzdělávacích okruhů: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví. Každý okruh má specifikovány vlastní výstupy. Tyto okruhy žáky připravují na navazující předměty druhého stupně ZŠ (dějepis, zeměpis, přírodopis, fyzika, chemie, občanská a rodinná výchova), stejně tak na budoucí život ve společnosti.

Tematický okruh *Místo, kde žijeme* se je dle MŠMT (2017) zaměřen na poznání a chápání vlastního okolí na více úrovních – rodina, obec, společnost, škola, region apod. Spadá sem dopravní výchova nebo výchova k vlastenectví. Výstupy se orientují nejprve na nejbližší okolí žáka (cesta do školy, domov) a postupně jej rozšiřují (obec region, kraj, Česká republika). V rámci těchto oblastí by měli žáci poznat krajinu, povrch, přírodu a její rozmanitost, surovinové zdroje, stručnou historii, polohu. Získat by měli i základní znalosti o České republice, nejen geografické, ale také o základech státního zřízení, politickém systému, státních symbolech apod. Dále sem také patří práce s mapou a světové strany.

Další tematický okruh *Lidé kolem nás* žáky připravuje na fungování ve společnosti. Učí se slušnému chování, uvědomují si důležitost pomoci a solidarity, úcty, snášenlivosti, rovného postavení mužů a žen. Žáci by se měli seznámit se základními právy a povinnostmi a také s problémy, které se týkají lidí, jejich vztahů a soužití, ale také celé

společnosti a světa. Opět se postupuje postupně – nejprve od nejbližšího okolí žáka (rodina, třída, škola) až po vzdálenější (obec, ČR). Seznámit by se měli také s kulturou českou i zahraniční. V této oblasti se klade též důraz na zlepšení komunikace, diskuze, obhajování vlastního názoru, ale zároveň také na respektování názoru druhého (MŠMT, 2017).

V tematickém okruhu *Lidé a čas* se žáci seznámí s důvody měření času, se způsoby jeho zaznamenávání a měření, naučí se v něm orientovat. MŠMT (2017) určuje, že by se při výuce mělo vycházet nejprve z událostí v rodině a postupovat dál na události v obci, regionu až k událostem týkajícím se celé naší země. Jako nejdůležitější úkol vidí MŠMT (2017) v této oblasti vyvolání zájmu žáků o minulost, kulturní bohatství. Důraz je kladen na dovednost žáků samostatně si informace vyhledat a získat z různých zdrojů. Zaměření okruhu není jen na minulost, ale také na praktické záležitosti, které se času týkají. Žáci se učí pracovat s kalendářem, sestavovat denní režim, charakterizovat jednotlivá roční období.

Tematický okruh *Rozmanitost přírody*, jak už název napovídá, se soustředí na živou a neživou přírodu naší vlasti (ve více významech – nejen jako České republiky, ale také planety Země). Děti jsou vedeny k tomu, aby si uvědomily provázanost života na zemi a vnímaly ho jako jeden nedílný celek. K tomu patří samozřejmě důraz na důležitost ochrany přírody a přírodních zdrojů. Žáci poznávají přírodu prakticky a s tím se učí své poznatky zaznamenávat, hodnotit, pozorovat jevy kolem sebe. Kromě ochrany přírody a praktické znalosti živočichů a rostlin do této oblasti patří také témata vesmír, látky a jejich vlastnosti, horniny a nerosty, životní podmínky, rizika v přírodě (MŠMT, 2017).

Posledním tematickým okruhem, který MŠMT (2017) popisuje, je *Člověk a jeho zdraví*. Ten se soustředí na člověka samotného – na biologické a fyziologické funkce a potřeby, zdraví, vývoj. Zaměřuje se také na hygienu, denní režim, nemoci a první pomoc. Patří sem také bezpečnost a chování za mimořádných událostí. Žáci by dle MŠMT (2017) měli dojít k pocitu odpovědnosti nejen za své zdraví a bezpečnost, ale také za zdraví a bezpečnost ostatních.

Jak lze již z obsahu RVP ZV vyčíst, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je velmi obsáhlá a rozmanitá. Podroužek (2003) zdůrazňuje, že je třeba při výuce reagovat nejen na aktuální změny (politické, ekonomické, sociální, kulturní, rozvoj v přírodních a společenských vědách apod.), ale také zahrnout podněty, které na žáky působí mimo školu –

např. televize, internet, současný způsob života a hodnoty společnosti. Předmět prvouka by měl u žáků rozvíjet poznávání konkrétních věcí a jevů v přírodě a společnosti, jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Můžeme ji považovat za jakousi protiváhu k předmětům, které rozvíjí zejména dle Podroužka (2003) tzv. formální schopnosti číst, psát a počítat – tedy schopnosti nutné k dalšímu vzdělávání. Dále také Podroužek klade důraz na vyváženost jednotlivých vědních oborů, které prvouku tvoří (biologie, historie, geografie, sociologie). Učitel by dle něj neměl dopustit preferenci některého z oborů na úkor jiných. Měl by je naopak propojovat do jednotlivých tematických rámců, aby došlo u žáků k uvědomění si souvislostí a vazeb (např. roční období).

Hodiny prvouky by měly být pestré na různé vyučovací metody. Podroužek (2003) se v tomto případě přiklání k dělení vyučovacích metod od V. Mejstříka (1964, in Podroužek 2003): slovní metody, vedoucí ke zprostředkovanému poznání skutečnosti, metody práce s učebním textem, metody přímého smyslového poznávání věcí a jevů a metody bezprostřední manipulace s přírodninami. Metody by se měly vhodně kombinovat a v hodinách střídat. Doporučuje zařazovat zejména ty, které podporují aktivní přístup žáků (tedy práce s učebním textem a bezprostřední manipulace s přírodninami). Cornell (2012) popisuje tzv. plynulé učení, ke kterému by během výuky zejména přírodovědných (ale i jiných) předmětů mělo docházet. Plynulé učení dělí na 4 fáze: probuzení nadšení, zaměření pozornosti, přímý prožitek a sdílení inspirace. Tímto postupem by se měl naplnit jeden z hlavních cílů RVP ZV pro oblast Člověk a jeho svět – probudit zájem žáků o různé oblasti vědy a života. Zároveň také získají praktické dovednosti a informace pro jejich další studium a život.

2.3 CLIL – CHARAKTERISTIKA

Tato podkapitola se zaměřuje na samotnou metodu CLIL – její charakteristiku, cíle a srovnání s metodami, které by se mohly zdát podobné.

Pod zkratkou CLIL se ukrývá anglický název „Content and Language Integrated Learning“ (tj. obsahově a jazykově integrované učení), který už sám o sobě navozuje lehkou představu toho, čím se tento přístup zabývá. Na webu MŠMT popisuje Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2008) takto: „CLIL plně integruje výuku učiva jak daného předmětu, tak i cizího jazyka. CLIL má výrazný interdisciplinární charakter, kdy dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu. Jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a ten se naopak stává zdrojem pro výuku jazyků.“ Z toho vyplývá, že učitel se

během hodin vedených v CLILu nezaměřuje pouze na jeden, nýbrž na dva cíle – na obsah daného předmětu a zvyšování jazykové úrovně (hovoří se o tzv. „dualitě cílů“). Dochází tak k propojení, kdy se jazyk stává prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a naopak – výuka cizího jazyka čerpá ze vzdělávacího obsahu (Baladová, 2009).

Baladová (2009) vysvětluje, že výuka metodou CLIL může být v některých případech špatně chápána a zaměňována s jinými druhy výuky. Nejčastěji se jedná o bilingvní (cizojazyčnou) výuku a mezipředmětové vztahy. Uvádí, že rozdíl mezi těmito výukami je zejména ve vzdělávacím cíli. Bilingvní výuka se nezaměřuje primárně na získání jazykových dovedností, ale na samotný vzdělávací obsah předmětu nabízený v cizím jazyce. Zároveň také předpokládá určitý jazykový základ žáka. V rámci mezipředmětových vztahů učitel staví na již získaných znalostech z nejazykového předmětu a snaží se je využít k rozvoji jazykových dovedností (např. rozšířením slovní zásoby nebo vysvětlení nové gramatiky). Tím se cílem stávají pouze nové jazykové dovednosti, nikoliv znalosti z nejazykového předmětu.

Z toho vyplývá, že je důležité, aby si nejprve učitel vybral, jaké cíle chce ve své hodině naplnit a podle toho zvolil správný způsob výuky. Kromě cílů by měl také znát jednotlivé metody a strategie, které se v jednotlivých druzích výuky využívají. Prostudovat by si měl i další předpoklady úspěšné výuky – např. potřebnou jazykovou úroveň učitele i žáků nebo jaká opatření je třeba udělat při výuce žáků s podpůrnými opatřeními.

2.4 STRATEGIE A METODY VYUŽÍVANÉ V CLILU

V této kapitole jsou obecně popsány některé strategie a metody, které CLIL využívá. Jsou vybrány ty, které jsou vhodné pro žáky prvního stupně ZŠ a jsou dále využity ve výzkumné části.

Strategie a metody, které CLIL využívá, nejsou v dnešní době nijak ojedinělé a učitelé se s nimi ve své praxi často setkávají, spousta z nich ve své výuce využívají. Hlavním důvodem využití metod a strategií (dále popsaných) ve vyučovacích hodinách není jen motivační funkce, v případě CLILu mají velmi významnou roli – slouží zejména jako jazyková opora pro žáky. Z důvodu již zmíněné duality cílů jsou hodiny pro žáky náročné a je tedy potřeba dát jim dostatečnou oporu (tzv. scaffolding), aby bylo možné oba cíle naplnit (Benešová & Vallin, 2015).

Vzhledem k tomu, že svou práci zaměřuji zejména na první 1. stupeň ZŠ, ještě před popisem jednotlivých metod a strategií zde krátce popíši formu realizace CLILu, která se na tomto stupni často využívá. Jedná se o tzv. „language showers“, v překladu jazykové sprchy. Uhlířová (2016) je charakterizuje jako krátké aktivity začleněné do vyučovací hodiny. Obvykle trvají 5-20 minut. Vycházejí z metodologie CLILu, mají tedy za cíl krátce k obsahu učiva připojit také cizí jazyk. Pro žáky by měly mít mimo jiné také motivační charakter – k výuce předmětu i cizího jazyka. Pro language showers je dle Uhlířové (2016) možné využít pestré spektrum her, aktivit a metod, které učitelé využívají i v ostatních předmětech.

Další část práce je zaměřena na vybrané strategie a metody, které jsou využitelné v hodinách CLILu na 1. stupni ZŠ.

2.4.1 VIZUALIZACE

Vizualizace je jednou z klasických metod, které učitelé běžně využívají. Jde o vizuální oporu, která může být nejen klasickou formou obrázků, ale také formou různých schémat, grafů, os, myšlenkových map nebo i písemného zadání (např. na tabuli nebo individuálně na papírku pro každého žáka/ skupinu). V rámci výuky CLILu je tato metoda výhodná hlavně při seznamování s novou slovní zásobou, kdy, v případě jasného obrázku, není třeba český překlad. Písemné zadání zas umožní žákům přizpůsobit si pracovní tempo a plnit úkol samostatně (Benešová & Vallin, 2015).

MYŠLENKOVÁ MAPA

V následujícím odstavci pro příklad stručně popíši myšlenkovou mapu, kterou je možné použít v různých fázích hodin CLILu. Jak píše Tony Buzan (2013) ve své knize *Myšlenkové mapy pro děti*, myšlenková mapa pomáhá žákům zapamatovat si informace, je možné ji využít k efektivnímu opakování, může mít i funkci zábavného záznamu poznámek, ale také může pomoci s plánováním projektů a nacházením nových souvislostí. Myšlenkovou mapou může tedy učitel, jak uvést CLILovou hodinu, kdy děti s její pomocí seznámí s tématem, slovní zásobou apod., tak také jako oporu během hodiny nebo na závěr hodiny jako výstup (tedy poznámky, vyhodnocení zapamatovaných informací atd.). Myšlenková mapa je vhodná v kombinaci s CLILem spíše pro starší žáky, kteří již mají rozvinutější slovní zásobu.

2.4.2 MANIPULACE

Tato metoda je běžná zejména v přírodovědných předmětech. Její výhodou oproti ostatním metodám je, že děti při ní zapojují více smyslů najednou – zrak, hmat, sluch, v některých případech i čich a chuť. Je také velmi názorná (např. v matematice) a má velký motivační charakter. V CLILu může opět sloužit jako prostředek pro lepší zapamatování nové slovní zásoby, větší význam má však pro pochopení učiva obecného předmětu (Benešová & Vallin, 2015).

2.4.3 KOOPERACE

Spolupráce v hodinách CLILu je pro žáky velice výhodná. Podroužek (2003) říká, že velkou oporou může být zejména slabším dětem a dětem se specifickými poruchami učení. Také ale dětem nesmělým, které se postupně osmělují samy mluvit v cizím jazyce. Důraz je dle Podroužka (2003) kladen na interakci mezi žáky v pracovní skupině. Děti mohou pracovat ve dvojicích nebo různě velkých skupinách. Skupiny mohou být stálé nebo se měnit (s každou aktivitou, během aktivit). Podroužek (2003) uvádí více možných postupů, jak děti do skupin rozdělit – skupiny může učitel vytvořit sám podle určitých kritérií (např. podle vědomostí), mohou se rozdělit samy děti nebo můžou skupiny vzniknout losováním.

Příkladem takovéto kooperativní aktivity je aktivita „sněhová koule“, kterou ve své metodice popisuje Mühlhauserová (2010). Cílem je získat co nejvíce názorů nebo řešení úlohy, zároveň také spolupracovat, diskutovat, argumentovat a obhajovat své názory. Žáci nejprve řeší zadaný úkol, diskutují, navrhují různá řešení. Dvojice se následně spojí do čtveřic a pokračují v řešení. Výsledky těchto skupin jsou opět syntetizovány a diskuze pokračuje v nově vzniklých osmičlenných skupinách. Své výsledky mohou na závěr prezentovat.

2.4.4 POHYBOVÉ AKTIVITY A METODA TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Pohybové aktivity jsou pro děti atraktivní a velmi je ocení. Přináší protažení, odreagování a radost z učení. Principem metody Total Physical Response je reakce na instrukci pohybem. Ačkoliv se tato metoda dá samozřejmě využít i v jiných předmětech, největší využití se nabízí v tělesné výchově. Žáci se pomocí této metody mohou naučit slova spojená s určitým pohybem. Je možné využít např. instrukční karty, které učitel rozestaví po tělocvičně a děti samy postupují v kruhovém tréninku a plní cviky. Instrukce se po několika hodinách zužují, až zůstane pouze instrukce v anglickém jazyce (Benešová & Vallin, 2015).

2.4.5 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Jako zdroj inspirace a průvodce metodami kritického myšlení jsem si zvolila Metodického průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 4. ročník od Hany Mühlhauserové, která se tímto tématem dlouhodobě zabývá.

PROBLÉMOVÁ VÝUKA

Hana Mühlhauserová (2010) definuje problém takto: „Problém je situace současně obtížná, nejasná, nová. Je to teoretická nebo praktická obtíž, kterou žák řeší svým vlastním aktivním zkoumáním. Tzn., že žákům nejsou sdělovány „hotové“ vědomosti nebo fakta, ale jsou vedeni k tomu, aby se snažili k novým poznatkům dospět vlastním uvažováním, měřením, pozorováním, výpočtem.“ (s. 11) Dále tato autorka píše, že cílem problémové výuky je, aby žáci samostatně objevovali nové skutečnosti a aby byli schopni vyřešit problémové úkoly.

Pro příklad uvedu aktivitu zvanou „pětilístek“. Tato aktivita je jednoduchá a efektivní. Může být využita k evokaci nového učiva nebo naopak ke shrnutí toho probraného. Jejím cílem je mimo jiné naučit se přesně a stručně formulovat myšlenky, držet se tématu (Mühlhauserová, 2010). Tzv. „Pětilístek“ má pět řádek – pro každý platí jiné kritérium.

1. řádek = název, téma (1 slovo, podstatné jméno)
2. řádek = vyjádření jaké téma je (2 slova, přídavná jména)
3. řádek = co téma dělá (3 slova, slovesa)
4. řádek = věta týkající se tématu (4 slova)
5. řádek = asociace (1 slovo, může být synonymum, pointa, vyjádření jádra tématu, metafora; podstatné jméno) (Mühlhauserová, 2010, s. 11).

Mühlhauserová (2010) také tvrdí, že je vhodné žáky seznámit s metodami v rámci běžných hodin, kdy mají více prostoru se s nimi seznámit a pochopit je. Stejně tak i učitel by si měl metody, které běžně nevyužívá, nejprve vyzkoušet předem, aby viděl, jak přesně metoda funguje a na co je třeba dát si pozor. Metody by měl vybírat podle schopností dětí a také podle svých vlastních možností. Při volbě metod by měl učitel brát v úvahu také věk žáků a složení třídy (např. větší počet integrovaných dětí).

2.5 SPECIFICKÉ DIAGNÓZY

Tato podkapitola se soustředí na popis diagnóz dětí, na které se bude zaměřovat výzkumná část mé diplomové práce. Jedná se o dvě různé děti s rozdílnými poruchami. Ještě před samotným popisem jednotlivých poruch zde zmíním tzv. individuální vzdělávací plán (dále IVP). Zelinková (2009) jej definuje takto: „Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka“ (s. 172). IVP tvoří učitel za spolupráce pracovníka provádějícího reedukaci, vedení školy, žáka a jeho rodičů (zákonných zástupců). Vychází ze zprávy sepsané pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. IVP je určen všem žákům, kteří na základě svých poruch vyžadují speciální přístup ve výuce. Obsahuje konkrétní metody práce a změny v organizaci výuky, které konkrétní integrovaný žák potřebuje (Zelinková, 2009).

2.5.1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Poruchy autistického spektra (dále PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorder (ASD), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství. ... Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, označujeme je tedy jako neurovývojové“ (Žampachová & Čadilová, 2015, s. 11). Tyto poruchy se primárně projevují pozorovatelnými abnormalitami ve třech oblastech vývoje dítěte (tzv. autistická triáda) a patří mezi ně narušená sociální interakce a komunikace, abnormální projevy v chování, zájmech, hře a představitosti dítěte (Thorová, 2016).

Konkrétní projevy jednotlivých jedinců se velmi liší, některé mohou s věkem vymizet nebo se změnit. Dle Vágnerové (2012) je narušení sociální interakce jedním z hlavních projevů PAS. Začíná se projevovat již od 1. roku života, kdy mohou mít děti s PAS jen malý zájem o zrakový kontakt, neotáčí se za hlasy apod. Žampachová a Čadilová (2015) uvádějí, že v pozdějším věku dítě vykazuje narušení sdílené pozornosti – tj. nesnaží se příliš o upoutání pozornosti ostatních ukazováním, přinesením a podáním věci nebo podělením se (např. o sladkost). Aktivní sdílení probíhá obvykle jen v oblasti specifického zájmu dítěte – dítě jeví abnormální zájem např. o zvířata, bude sdílet obrázky, informace, mít otázky. O jiné téma však nebude mít zájem. Dále se mohou objevit problémy ve sdílení radosti, v kontaktu s ostatními lidmi, v porozumění emočních projevů druhých a reakcemi na ně. S věkem je možné tyto dovednosti do určité míry nacvičit.

Vágnerová (2012) tvrdí, že narušení komunikace bývá u každého jedince různé a vývoj řeči se může výrazně lišit od normy – řeč se může začít vyvíjet později, než je obvyklé, zpomalně (charakter vývojové dysfázie), či naopak postupovat zrychleně. Dle Žampachové a Čadilové (2015) není výjimkou ani běžný vývoj. Dále také uvádějí, že se děti s PAS často vyznačují repetitivními nebo ritualizovanými projevy, to opět bývá různé u každého jedince. Velmi často se také objevuje problém s pochopením skrytého významu slov při použití ironie, nadsázky, dvojsmyslů apod. V některých případech mohou jedinci opakovat slyšené nebo přečtené (např. reklamy) a to v kontextu konverzace i mimo něj. Jde o tzv. echolálii. Problémy v komunikaci se netýkají jen verbální části, ale také neverbální (mimiky obličeje, gest). Může docházet k přehnanému zdůrazňování nebo naopak k její úplné absenci. Problém mohou mít i se čtením neverbální komunikace ostatních lidí.

Gillberg a Peeters (2008) ve své publikaci popisují, že hra dětí s PAS se výrazně liší od dětí ostatních, i oni zde uvádějí repetitivní a stereotypní chování. Odlišný je přístup k napodobivým hrám. Žampachová a Čadilová (2015) popisují, že v předškolním věku mohou mít děti poměrně běžné zájmy, ale zaměřené jen jedním směrem – stereotypně (např. dinosauři). Také uvádějí, že kooperace je pro tyto děti při hře velmi obtížná, nenechají si do své hry příliš zasahovat a nerady vnášejí nové prvky. Fantazie je také velmi omezená – buď celkově, anebo jen do oblasti zájmu. Individuálně se mohou objevovat i pohybové zvláštnosti. Děti velmi lpí na prostředí a denní rutině, změny mohou vyvolávat úzkost nebo vztek.

Dle Gillberga (in Thorová, 2012) první podezření na možnost PAS u dítěte vycházejí obvykle z rodiny a z kolektivů, které dítě navštěvuje (např. školka). Prvním příznakem, který je dle něj pro rodiče důvodem ke znepokojení, je obvykle opožděný vývoj řeči. Příznaky jsou podle Žampachové a Čadilové (2015) nejvýraznější mezi 4. a 5. rokem, rizikový je nástup dítěte do školy (pokud již není diagnostikováno a léčeno, mohou se projevy zhoršit) a puberta, stresující je také přechod do samostatného života. Poruchy autistického spektra jsou celoživotní, ale díky včasné diagnostice a vhodné terapeutické intervenci se prognóza může výrazně zlepšit.

Prožívání lidí s diagnózou PAS je velmi rozdílné. Jedinci mají problém s vnímáním souvislostí mezi realitou a vnitřními emočními stavy, nejsou schopni správně chápat situace, ve kterých se ocitají ani předpovědět vývoj dalších událostí. Komunikace s ostatními lidmi je pro ně často matoucí, chaotická a nesmyslná. Často jsou zmatení z výrazu tváře, nejsou schopni v ní číst (Žampachová & Čadilová, 2015).

ASPERGERŮV SYNDROM

Psychologický slovník definuje Aspergerův syndrom takto (dle MKN-10): „jedna z pervazivních vývojových poruch; diskutabilní dg. kategorie charakterizovaná kvalitativními poruchami vzájemné sociální interakce spolu se stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností“ (Hartl & Hartlová, 2009, str. 580). Na rozdíl od autismu obvykle nedochází k opožděnému vývoji řeči ani kognitivního vývoje. Také se nevyskytuje ve spojení s mentálním postižením. Inteligence bývá v normě, někdy se dokonce vyskytuje i nadprůměrný intelekt nebo určité izolované výjimečné schopnosti (např. nadprůměrně dobrá mechanická paměť, nadstandartní matematické dovednosti). Aspergerův syndrom se vyskytuje ve větší míře u chlapců, a to v poměru asi 8:1 (Slowík, 2016; Hartl & Hartlová, 2009).

Thorová (2006) ve své knize Poruchy autistického spektra popisuje klinické symptomy, které zaznamenala britská lékařka Lorna Wingová. Jedná se zejména o nedostatek empatie, naivní, nepřiměřenou a jednostrannou interakci, malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství. Objevuje se také pedantská a opakující se řeč, chudá neverbální komunikace a ulpívavý zájem o určité věci. Projevují se i neobratné pohyby, problematická motorická koordinace a zvláštní držení těla. Na těchto projevech se shodují i další autoři, např. Attwood ve své publikaci Aspergerův syndrom (2005) nebo Vosmik a Bělohlávková v knize Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole (2010).

Pohybová neobratnost se projevuje již od počátku života, děti s Aspergerovým syndromem začínají obvykle chodit později, než je u dětí jejich věku běžné. Větší problémy mají s hrubou motorikou. Nejviditelnější bývají problémy při chůzi, běhu, pohybu v otevřeném prostoru, při míčových hrách a také v rovnováze. Odlišné může být i celkové držení těla. Ve škole jsou tyto obtíže nejvíce patrné v hodinách tělesné výchovy, ale také při psaní, kdy může být písmo těchto dětí špatně čitelné. Pohybové schopnosti je však možné rozvíjet pomocí různých cvičení zaměřených na problematické oblasti, např. na koordinaci horních a dolních končetin, správné držení těla, nácvik hodů a chytání míče (Attwood, 2005; Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Dle Attwooda (2005) může u některých jedinců docházet k mírnému zpoždění vývoje řeči, ale v 5. roce života už většina mluví plynule. Řeč těchto dětí má ovšem své zvláštnosti. Způsob zahájení konverzace může být mimo kontext a neodpovídat dané situaci. Často u nich můžeme pozorovat samomluvu, která přetrvává i ve školním věku (v normě pouze

do předškolního věku). Řeč se může jevit jako neadekvátní k věku, protože děti s Aspergerovým syndromem opakují výrazy a fráze, které používají dospělí. Jak již bylo řečeno u všeobecné charakteristiky poruch autistického spektra, i děti s Aspergerovým syndromem mají problém s pochopením ironie, nadsázky, metafor a humoru (Attwood, 2005; Žampachová & Čadilová, 2015).

Dle Attwooda (2005) je pro zájmy dětí s Aspergerovým syndromem typické hromadění a sbírání nejen předmětů, ale také informací. Jejich zájem neovlivňují trendy ani vrstevníci. Mají potřebu se svému zájmu věnovat v každé volné chvíli, a proto se mohou časem dopracovat až k encyklopedickým znalostem. Mezi typické zájmy patří např. statické údaje, posloupnosti nebo hromadění různých předmětů, umění, elektronika. Pro tyto děti jsou také charakteristické rituály v každodenních činnostech. Rutinní činnosti si dítě zavádí samo podle svých potřeb a rodiče se mu musí přizpůsobit, jinak může docházet k úzkostným stavům a stresu.

V sociální oblasti je pro děti s Aspergerovým syndromem problematická zejména empatie, porozumění pocitům a chování ostatních lidí. Naopak i oni jsou špatně okolím chápáni, protože nedokáží adekvátně a čitelně projevit své emoce. Díky tomu pro ně není jednoduché navazování přátelských vztahů. Problém mají i s chápáním pravidel společenského chování. Projevuje se u nich výrazný egocentrismus. Děti si obvykle raději hrají samostatně mimo kolektiv. Pokud v pozdějším věku začne jedinec vyhledávat nějaký kontakt s ostatními, vybírá si obvykle výrazně starší děti až dospělé nebo naopak výrazně mladší. Mají tendence hru nebo aktivitu řídit, mít ji pod kontrolou. Problém také mají s očním kontaktem (Attwood, 2005).

Na tyto žáky je třeba také myslet při organizaci výuky. Opatření, která je třeba udělat, aby se eliminovaly některé problémy žáka s PAS, spočívají zejména v časové a organizační úpravě. Jsou velmi individuální, vycházejí ze zvláštností jednotlivých dětí. Není tedy možné sepsat jednotný návod, jak postupovat, ale jen vypsát příklady různých konkrétních možností. Žampachová a Čadilová (2015) doporučují např. dřívější příchod do školy kvůli hluku v šatnách, dřívější odchod na oběd nebo stravování ve třídě, využívání WC pro učitele, vlastní polička na věci ve třídě, označení místa v šatně, převlékání na TV v jiné místnosti. Tato opatření jsou doporučena pro žáky s 1. – 3. stupněm podpůrných opatření, tedy žáky, kteří se s touto dopomocí zvládnou účastnit vzdělávacího procesu. Žáci, kteří se ani přes tato opatření nedokáží plně účastnit vzdělávacího procesu, se zařazují do 4. – 5. stupně podpůrných opatření a je třeba jejich vzdělávání řešit individuálně s pomocí

školských poradenských zařízení např. za pomoci asistenta pedagoga ve výuce. Vždy je důležitá spolupráce školy a rodičů dítěte (Žampachová & Čadilová, 2015). Učitel by měl při výuce postupovat v souladu se zprávou z poradenského zařízení a s obsahem individuálního vzdělávacího plánu (Zelinková, 2001).

2.5.2 ADHD-PORUCHA POZORNOSTI SPOJENÁ S HYPERAKTIVITOU

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou má více různých pojmenování. Dříve se využíval název LMD (lehká mozková disfunkce), ale psychiatři v USA s tímto názvem nesouhlasili, proto vymysleli název ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – tedy porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou), která je dle jejich názoru výstižnější. V Čechách se můžeme setkat také s názvem „hyperkinetická porucha“ (Zelinková, 2001; Hartl & Hartlová, 2009). Ve své diplomové práci jsem zvolila označení ADHD, protože tak byl diagnostikován pedagogicko-psychologickou poradnou chlapec, se kterým budu pracovat ve výzkumné části.

„ADHD je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje na děti (a dospělé) s vážnými sociálními a kognitivními obtížemi. Rozlišujeme tři hlavní symptomy: poruchy pozornosti, impulzivita, hyperaktivita“ (Train, 1997, s. 31). Projevy této poruchy lze podle Davidsona a Nealea (2001, in Zelinková, 2001) rozdělit do tří subkategorií. První je prostá porucha pozornosti (ADD) – zde se jedná o děti s poruchami pozorností, ale zároveň s běžnou úrovní aktivizace. Mají problémy především v zaměření pozornosti na informační proces. Další je hyperaktivita a impulzivita. Poslední je spojení obou typů. Vzniká tak porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou (tzv. ADHD) (Davidson & Neale, 2001 in Zelinková, 2001). Tato kategorie dle Zelinkové (2001) v současné době zahrnuje nejvíce dětí.

Příčiny ADHD se stále zkoumají. Jako biologické příčiny označují vědci zejména dědičnost, současné výzkumy také upozorňují na roli toxinů z vnějšího prostředí – zejména aditiva v potravinách a nikotin. Ty mohou způsobit drobná poškození centrální nervové soustavy v prenatálním období. Potom je narušena funkce přenašečů signálů mezi neurony v mozku, a to ovlivňuje jeho celkovou funkci (myšlení, cítění a také schopnost koncentrace pozornosti) (Train, 1997). K poškození může dojít i během porodu nebo čerstvě po porodu. Důvodem poruchy může být i opožděný vývoj centrální nervové soustavy. Psychologické teorie zvažují možnost, že hyperaktivita je podmíněna částečně vrozenými dispozicemi k tomuto chování a částečně způsobem výchovy (Zelinková, 2001; Žáčková & Jucovičová, 2003). V Trainově (1997) knize *Specifické poruchy chování a pozornosti* se můžeme

dočíst také názor, že poruchy chování a pozornosti mohou být způsobeny alergií na stravu (konkrétně některá umělá barviva konzervační přípravky a salicyláty) nebo otrava olovem, které se může vyskytovat ve vzduchu ve velkých městech.

Děti s ADHD se mohou již od kojeneckého období zdát neklidnější, od batolecího období více pohyblivé. Signálem může být i špatné soustředění na hru, neobratnost a afektivní výbuchy. U některých dětí je možné pozorovat opožděný vývoj řeči a celkový nerovnoměrný vývoj. V předškolním a školním věku je možné pozorovat zejména poruchy motoriky a vnímání, emoční labilitu, poruchy chování, špatnou koncentraci pozornosti a paměti, poruchy řeči a myšlení (Žáčková & Jucovičová, 2003). Jak zdůrazňuje Zelinková (2001) není možné přidělit diagnózu ADHD všem neposedným dětem, které při hodinách vyrušují a jsou nepozorné. Ve své knize *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* uvádí Zelinková (2001) devět symptomů, z nichž musí dítě splňovat alespoň šest po dobu šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která není přiměřena pro dítě v daném stupni vývoje: „často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách; často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry; často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká; často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí; často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit; často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí; často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity; často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřícími k věci); často je zapomnětlivý v denních činnostech“ (DuPaul & Stoner, 1994 in Zelinková, 2001, s. 167). Slovo „často“ by v tomto kontextu měl učitel chápat tak, že tento prvek se v chování dítěte objevuje velmi výrazně (i oproti ostatním žákům) a pravidelně. Totéž platí i u symptomů hyperaktivity – impulzivity, které musí dítě splňovat čtyři ze šesti a to po dobu šesti měsíců v takové míře, která není slučitelná s vývojovou úrovní dítěte: „často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli; často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět; často běhá v situacích, kde je to nevhodné; často není schopen klidně si hrát nebo provádět klidnější činnosti ve volném čase; často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku; často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech“ (DuPaul & Stoner, 1994 in Zelinková, 2001, s. 167). Zelinková (2001) také zdůrazňuje, že je již při diagnostice důležitá spolupráce rodiny a školy, protože je třeba sledovat symptomy doma i ve škole, př. i na jiných místech.

Práce s dítětem, které má diagnostikované ADHD, se zakládá především na jednoznačnosti, důslednosti a každodenních rituálech. Je třeba si s dítětem nastavit jasná pravidla a sankce za jejich porušení. Tato pravidla se musí bezpodmínečně dodržovat. Učitel nebo rodič by měl zakročit okamžitě, pokud dítě porušuje nějaké pravidlo, a to i ve chvíli, kdy je situace na hranici snesitelnosti nebo společensky únosná. Jestliže nezakročí hned, může dojít k omylu a špatnému pochopení situace ze strany dítěte, které pak může stejný vzorec chování používat i za jiných okolností v domnění, že je to v pořádku. Pravidla doma a ve škole by měla být ve vzájemné shodě. Rodič a učitel by spolu měli komunikovat, domlouvat se na případných úpravách pravidel a zavedených postupů. Pro dítě s poruchou ADHD je také důležitá pravidelnost a organizovanost. Každý den by měl být naplánovaný a dítě by s plánem mělo být předem seznámeno. V organizaci dne by se nemělo zapomínat na prostor pro hru i práci. Důležitá je rozmanitost a střídání aktivit. Každý den by měl zahrnovat také chvíle, kdy rodiče nejsou doma a mohou se věnovat svému koníčku a zájmům. Na dodržování režimu by se mělo trvat, ale ne slepě – pokud aktivita dítěti neprospívá, je samozřejmě možné (i žádoucí) ji změnit. Na denní program se doporučuje zařadit dostatek spánku, pohybové aktivity, zájmové činnosti a programy zaměřené na nácvik koncentrace. Dítě by nemělo být kvůli své hyperaktivitě přetěžováno fyzicky. Ačkoli jsou děti hyperaktivní, potřebují také odpočinek a relaxaci. Je tedy třeba opatrně vybírat sportovní kroužky a nevyplňovat jimi veškerý volný čas dítěte (Zelinková, 2001; Train, 1997).

Pokud dítě poruší nějaké z domluvených pravidel, je třeba, aby následovala také nějaká sankce. Křik nebo vysvětlování nejsou u těchto dětí dostačující ani efektivní. Jako vhodné opatření uvádí Train (1997) např. odepření zábavné aktivity, přidání práce navíc (drobné a snadno zvládnutelné), dřívější uložení ke spánku (ale ne víc než o 10 minut), odchod dítěte do vlastního pokoje, pozastavení výhod. Stejně jako jsou důležité tresty, jsou důležité i odměny. Ty by však neměly přicházet neustále a pravidelně, ale spíš nenápadně. Může jít např. o oblíbené aktivity nebo pamlsky (Train, 1997).

Pokud máme žáka s touto diagnózou a projevy s ní spojenými ve třídě, musíme tomu přizpůsobit organizaci výuky. Valenta (2015) v Katalogu podpůrných opatření doporučuje střídat činnosti a způsoby práce, obměňovat náročnost úkolů. Náročnější úkoly a aktivity by se měly zařazovat na začátek hodiny (popř. na tu hodinu, kdy žák dokáže být nejvíce soustředěný). Je také třeba, aby dítě měnilo pracovní polohu a místo ve třídě (práce v lavici, na koberci apod.). Učitel by měl využívat rozmanitý didaktický materiál, výukové

PC programy, interaktivní tabule, tablety. Do výuky by měly být zařazeny relaxační a pohybové činnosti jako kompenzace ke statickému sezení. O přestávce by žáci měli mít možnost spontánního pohybu, zacvičení si např. s velkými gymnastickými míči nebo na žebřinách. Žák s ADHD by měl mít při hodině prostor na odpočinek, jeho práce na úkolu by neměla být časově omezena. Důležitá je trpělivost a chvála. Žák by měl v lavici sedět tak, aby k němu měl učitel snadný přístup a mohl kontrolovat jeho práci v hodině, v případě nutnosti např. ukázat, kde třída pracuje. Zkoušen by měl být v době největší aktivity a produktivity. Dobré je využívat různé orientační prvky (záložku se šipkou, značky u právě plněných úkolů, zakrývání části strany, se kterou momentálně nepracuje). Denní režim by měl být jasný, žák by měl mít možnost sledovat jeho průběh v grafické podobě (obrázkový rozvrh). Události, které jsou mimo rozvrh, by měl žák vědět dostatečně předem (exkurze, výlety, besedy). Jak bylo již řečeno výše, jsou důležitá pravidla a řád, stejně tak individuální přístup (Valenta, 2015). Učitel by měl při výuce postupovat v souladu se zprávou z poradenského zařízení a s obsahem individuálního vzdělávacího plánu (Zelinková, 2001).

2.5.3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)

„Pojem specifické poruchy učení je souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj. Jsou to zejména dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 279).

Teorií vzniku poruch učení je více. Některé typy poruch mohou vznikat na základě lehké mozkové dysfunkce. Diagnostikují se v pedagogicko-psychologických poradnách. Poruchy se objevují častěji u chlapců než u dívek (přibližně 72 % chlapci a 28 % dívky z celkového počtu žáků s poruchami učení) (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Zelinková (1999) vyzdvihuje čtyři poruchy učení, které jsou dle ní nejznámější a nejčastěji diagnostikovány. Jsou to dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Dyskalkulie dále nebude popsána, neboť se týká matematických dovedností, které se ve výzkumné části této práce neobjevují.

DYSLEXIE

„Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturně podnětné prostředí“

(Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 61). Tato porucha se projevuje zaměňováním pořadí písmen a slabik ve slovech, vynecháváním nebo přidáváním písmen, zaměňováním koncovek, zaměňováním celých slov. Může také zasáhnout rychlost čtení a porozumění textu. Porucha se může vyskytovat samostatně, ale častější je její výskyt společně s dysgrafií a dysortografií. Vzniká obvykle na základě poruchy zrakové percepce, to znamená, že děti mají problémy např. se stranově obrácenými tvary písmen (b–d), s rozlišováním figury a pozadí, vnímáním barev, s pravolevou a prostorovou orientací, zrakovou pamětí (Zelinková, 1999; Jucovičová & Žáčková, 2004).

DYSGRAFIE

„Porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 61). U dítěte s dysgrafií je výrazně oslabená hrubá i jemná motorika. Projevuje se zejména nečitelným písmem, obtíže se však mohou projevit i horší koordinací pohybů např. při tělesné výchově nebo pracovních činnostech. Možných příčin je více – Jucovičová a Žáčková (2005) uvádějí jako hlavní neukončený vývoj symetrického tónického šijového reflexu. To může být způsobeno nedostatečně dlouhým obdobím lezení, případně přeskočením této fáze nebo špatným způsobem. Velkou roli má také dědičnost. Dalšími faktory, které mohou tuto poruchu ovlivnit, jsou stejně jako u dyslexie, oslabení zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace a paměti. Proto se tyto poruchy vyskytují často společně (ještě také s dysortografií). Děti s touto poruchou mají problémy se zapamatováním tvarů, napodobováním předváděných pohybů, zapamatováním správného směru, se smyslem pro rytmus apod. (Zelinková, 1999; Jucovičová & Žáčková, 2005).

DYSORTOGRAFIE

Jedná se o poruchu pravopisu. Jak již bylo zmíněno výše, často se tato porucha vyskytuje ve trojici společně s dyslexií a dysgrafií. Porucha se netýká celé oblasti gramatiky, ale jen tzv. specifických dysortografických jevů. Lidé s touto poruchou často zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, mají problém s rozlišováním tvrdých a měkkých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni). Může docházet i k záměně sykavek. V písemném projevu dítě vynechává, přidává nebo zaměňuje písmena i slabiky, často píše slova dohromady. Objevuje se u dětí se specifickými poruchami výslovnosti, při kterých má dítě problém s výslovností zmíněných jevů (tvrdých a měkkých slabik, sykavek nebo náročných slov). Dítě hlásky izolovaně dokáže vyslovit správně. Stejně jako u dyslexie a dysgrafie i zde hraje roli míra rozvoje

zrakové a sluchové percepce, oslabení smyslu pro rytmus (Průcha, Walterová & Mareš, 2009; Zelinková, 1999).

Učitel by se měl naučit rozlišovat a respektovat specifické chyby, kterých se žák dopouští kvůli poruše učení a brát na ně ohled při hodnocení. Zelinková (1999) doporučuje usadit žáka tak, aby se k němu mohl učitel bez problémů dostat, sledovat jeho práci. Důležité je, aby u žáka byly rozvíjeny oblasti s deficitem (např. zraková diferenciací). Žák s SPU by měl mít vždy dostatek času na práci, učitel by neměl trvat na dokončování všech cvičení – hodnocena by měla být kvalita, ne kvantita. Učitel by také neměl zapomínat na vizuální oporu – žák by měl mít k dispozici přehledy učiva. Vhodné jsou různé pomůcky pro lepší úchop, orientaci v text (např. záložka se šipkou) apod. Důležitá je opět dobrá komunikace mezi učitelem a rodiči dítěte – je třeba domlouvat se na didaktických postupech, aby se dítě učilo stejným způsobem ve škole i doma. Učitel by měl při výuce postupovat v souladu se zprávou z poradenského zařízení a s obsahem individuálního vzdělávacího plánu (Zelinková, 2001).

V teoretické části práce byly popsány a představeny poznatky výuky anglického jazyka a prvouky na prvním stupni a jejich specifika. Výuka byla charakterizována nejen z pohledu RVP ZV, ale také z pohledu odborníků, českých i zahraničních. Ve výuce anglického jazyka byl kladen důraz zejména na rozvoj jednotlivých oblastí – poslech, mluvení, čtení a psaní – a to ve správném pořadí. U předmětu prvouka zas bylo zdůrazněno, že je třeba neustále reagovat na aktuální dění a rozvoj, a to nejen ve společnosti, ale také vědě a technice. Za důležité je také považováno využívání různých metod a forem výuky. Charakterizována byla metoda CLIL, byly popsány rozdíly, které ji odlišují od jiných metod, které také propojují výuku nejazykových předmětů s výukou cizího jazyka. Dále byly popsány strategie a metody, které CLIL využívá, a které jsou vhodné pro první stupeň ZŠ (např. kooperace, vizualizace, metody kritického myšlení). Důraz byl kladen na praktickou znalost učitele těchto metod a strategií. Poslední kapitola se věnovala popisu a charakteristice vybraných specifických poruch – poruch autistického spektra a zde Aspergerovu syndromu, poruchám pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a specifickým poruchám učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie). Popsáno zde také bylo, jak by měl učitel k žákům s těmito poruchami přistupovat, jak pro ně organizovat výuku apod. Zdůrazněn byl individuální přístup ke každému žákovi a tolerance k jeho specifickým potřebám.

Následující kapitoly budou zaměřeny na samotný výzkum. Cílem následujících kapitol je charakterizovat vybrané jedince, kteří budou v rámci výzkumu sledováni, dále popsat přípravu a průběh výzkumu, aktivity prováděné s žáky. V další části budou charakterizovány jednotlivé výzkumné nástroje. Další kapitola se budou věnovat výzkumu – jeho přípravě, průběhu a výsledkům. Výsledky budou formou popisu průběhu jednotlivých hodin, a to všeobecně a následně vždy z hlediska jednotlivých žáků. Na tuto kapitolu naváže další s názvem Komentáře výsledků. Zde budou zodpovězeny výzkumné otázky, které byly stanoveny před zahájením výzkumu. Jsou to tyto otázky:

1. Jak na hodiny CLILu reagují a jak je vnímají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Které metody a strategie CLILu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce pomáhají ke zvládnutí obou cílů hodiny?
3. Jak efektivní jsou hodiny CLILu pro žáky se speciálními potřebami?

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Předchozí kapitola byla zaměřena na teoretické poznatky vztahující se k výzkumu. Praktická část má za cíl popsat celý výzkum – tedy jeho respondenty, výzkumné nástroje, přípravu a následně průběh a výsledky.

3.1 POPIS VZORKU

V rámci ochrany osobních údajů byly pro potřeby diplomové práce jména žáků nahrazena označením „Žákyně 1“ a „Žák 2“. Žáci společně navštěvují 3. ročník ZŠ v Mariánských Lázních. V této třídě vyučuji již od 1. ročníku, jsem zde třídní učitelkou a mám děti na všechny předměty, kromě hudební výchovy a anglického jazyka. Všichni žáci třídu navštěvují také od 1. ročníku (včetně obou respondentů), měla jsem tedy možnost sledovat jejich vývoj a znám je velmi dobře. Ve třídě je celkem 24 dětí, z toho 6 s IVP. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Školu, kterou je tato třída součástí, navštěvuje přibližně 700 žáků. Je zde i druhý stupeň.

Pro výběr žáků pro výzkum jsem si zvolila tři kritéria – kromě specifické poruchy také vysoký intelekt a výborné školní výsledky. Tato kritéria jsem zvolila proto, že jsem chtěla zjistit, jak tito žáci s dobrými studijními předpoklady dokáží se svými specifickými obtížemi pojmout učivo hodin vedených CLILEm, a jak moc náročné pro ně tyto hodiny budou, jaké metody a strategie jim budou vyhovovat apod. (viz výzkumné otázky). Žáci měli předmět prvouka v prvním a druhém ročníku dvě hodiny týdně, od třetího ročníku mají tři hodiny týdně. Tento předmět vyučuji ve třídě sama od prvního ročníku. Témata se každý rok opakují, informace a znalosti se prohlubují. V hodinách (nejen prvouky) používáme různé metody kritického myšlení, děti jsou zvyklé pracovat ve skupinách, dvojicích, samostatně. Často diskutujeme, řešíme problémové úkoly. Anglický jazyk se v této třídě vyučuje od třetí třídy. Vyučující je učitelka s aprobací ruský a německý jazyk. Využívají učebnici Chatterbox nakladatelství Oxford. Při hodinách nepoužívají „classroom language“, úkoly se zadávají v českém jazyce. Výuka probíhá převážně frontálně.

3.1.1 KAZUISTIKA ŽÁKYNĚ 1

Při popisu žákyně 1 vycházím ze zprávy zpracované speciální pedagožkou Svobodovou (2019) ze Speciálně pedagogického centra v Mariánských Lázních.

Žákyni je v současné době 9 let a 8 měsíců, měla odklad školní docházky. Žije v úplné rodině, je ze tří sourozenců nejmladší – má dvě starší sestry. Obě sestry jsou již dospělé a

bydlí samostatně. Rodiče vychovávají žákyni společně, se školou od začátku docházky výborně komunikují. Od předškolního věku navštěvuje žákyně Speciálně pedagogické centrum. Byl jí diagnostikován elektivní mutismus (dle MKN-10 se jedná o poruchu sociálních vztahů, která se projevuje výraznou emočně podmíněnou selektivitou mluvení, tzn., dítě v některých situacích nemluví nebo nekomunikuje s některými osobami, často spojeno se sociální úzkostí (Hartl & Hartlová, 2009)). Predikce psychologů, která žákyni vyšetřovala, byla porucha autistického spektra, která se v letošním roce na vyšetření potvrdila. Zatím není jasné, o jakou konkrétní poruchu se přesně jedná, ale od počátku hovoří psychologka i speciální pedagožka o Aspergerovu syndromu. Žákyně bude nadále sledována. Další vyšetření je plánované na konec 5. třídy, tedy před přechodem na 2. stupeň, který bude pravděpodobně problematický.

Již od první třídy se žákyně projevovala zvláště. Ačkoli se mnou komunikovala, mluvila velmi potichu. S jinými lidmi, kteří naši třídu navštívili (např. knihovnice, policisté), téměř nekomunikovala. Obzvláště v první třídě využívala v náročnějších situacích svou kamarádku ze školky jako mluvčí. Z počátku bylo také třeba nechávat ji při práci ve dvojici nebo ve skupině s kamarádkou. Pro žákyni jsou náročné dny, kdy její kamarádka (mluvčí) není přítomna ve škole. Obtížně zvládá také přednes před třídou, komunikaci s cizími lidmi, exkurze a výlety, nečekané situace.

Zvláštnosti žákyně se projevují ve všech předmětech. V českém jazyce je nadprůměrná, je výborná ve čtení, má velkou slovní zásobu, dobře chápe gramatiku. Problematický je ale sloh, zejména ve chvílích, kdy je třeba, aby zapojila fantasi. Dělá jí problém vymyslet příběh, který není pravdivý. Matematika je pro ni poměrně složitá – problematické je zejména propojení představy čísla a počtu, náročné na pochopení jsou pro ni slovní úlohy. Prvouka ji velmi baví, z oblasti živočichů má téměř encyklopedické znalosti. Velký zájem o učivo projevila také při hodinách zaměřených na lidské tělo. Problematictější byly např. světové strany a orientace v mapě. Velmi šikovná je také na výtvarnou výchovu, opět ale nejvíce v tématu „zvířata“. Velmi náročné jsou pro ni pracovní činnosti, špatně se orientuje v postupech, je třeba s ní pracovat individuálně. Zvláště se projevuje v tělesné výchově. Je neobratná, má zvláštní „zvířecí“ pohyby (při běhu spíše cval v příkrčení). Hudební výchova ji baví, ale spíše poslouchá, zkoušení ze zpěvu není možné. Anglický jazyk ji baví, slovní zásoba jí nedělá problém, správně odpovídá na otázky a plní zadané úkoly. Problematické jsou rozhovory, které nejsou postavené podle schématu v učebnici nebo nenadále otázky, na které nemá naučenou odpověď (tedy spontánní konverzace).

Při komunikaci se žákyní je velmi důležitá jasná mimika – směrodatný je pro ni úsměv a mračení, podle kterých dokáže poznat, zda se jedná o vtip (nadsázku, ironii – někdy je třeba malé dovysvětlení, aby si byla jistá) nebo zda jde o vážnou situaci nebo problém. V takovýchto chvílích obvykle reaguje stejnou mimikou, což je znamení, že sdělení pochopila. Otázky je často třeba pokládat i s výběrem možností (např. „Co bys teď chtěla dělat? Zahrát si deskovou hru, číst si nebo něco jiného?“). Pokud se řeší nějaký problém (obvykle kázeňský), je třeba možnosti omezit jen na odpovědi ano nebo ne (např. „Shodila jsi penál Alence schválně? Ano nebo ne? Udělala ti něco Alenka? Ano nebo ne?“). Lhaní jsme u ní zatím ve škole ani doma nikdo nepozorovali. Důležité je také vždy dát žákyni možnost v pro ni náročných situacích úkol plnit jiným způsobem (např. referát donést jen napsaný nebo prezentovat z lavice). Jako problematický se také ukázal vztah k ostatním dívkám, má tendenci jim ubližovat.

V současné době je žákyně vzdělávána dle IVP, zařazena je do 3. stupně podpůrných opatření bez změny výstupů školního vzdělávacího programu. Tento stupeň již poskytuje poradenské zařízení na základě vyšetření dítěte. Připisuje se zejména dětem, jejichž porucha je závažnější a je třeba brát na ni ohled nejen ve výuce, ale i v běžném fungování žáka ve třídě. Učitel vždy postupuje podle doporučení poradenského zařízení, které zprávu vyhotovilo (Žampachová & Čadilová, 2015). Tento stupeň také zahrnuje předepsání pedagogické intervenci, kterou žákyně pravidelně navštěvuje. Cílem tohoto předmětu je v jejím případě zejména rozvoj komunikačních dovedností.

3.1.2 KAZUISTIKA ŽÁKA 2

Při zpracování vycházím ze zprávy sepsané speciální pedagožkou Zímovou a psycholožkou Mižikarovou (2018) z Pedagogicko-psychologické poradny v Chebu.

Žákovi je v současné době 9 let a 2 měsíce a není po odkladu školní docházky. Je ze tří sourozenců nejmladší, jediný syn, sestra i bratr jsou již dospělí a bydlí samostatně. Žije v úplné rodině. Rodiče vychovávají žáka společně, otec je ale velmi zaměstnaný, převažuje tedy výchova matkou a babičkou. Se školou výborně spolupracují. Žák se od mala projevoval jako velmi živé dítě. Přeskočil fázi lezení. Často střídal hry a hračky. V jemné motorice byl slabší, problém měl i s hrubou motorikou. Vždy byl ale velmi zvědavý, rychle se naučil mluvit, zajímal se o čísla.

Od nástupu do prvního ročníku ZŠ je u žáka možné sledovat motorický neklid. Ve třetím ročníku mu byla diagnostikována porucha ADHD spolu s poruchami učení (dysgrafie,

dyslexie, dysortografie). Během hodiny nevydrží sedět na židli, různě poposedává a přesedává. Často si hraje – kreslí, píše, vyrábí, stříhá – při běžné výuce. Obvykle je celý ohnutý pod lavicí. Ačkoliv je takto nesoustředěný, díky své bystrosti se dokáže rychle zorientovat a zapojit do výuky, pokud je napomenut nebo vyvolán. Vzhledem k dobrému vedení v rodině a její spoluprací se školou je velmi disciplinovaný a ochotný dodržovat pravidla v rámci svých možností. Svých prohřešků si je vědom, je velmi přemýšlivý a sebekritický, případné sankce přijímá. V hodinách je impulzivní. V první třídě odpovědi na otázky vykřikoval, ale postupem času se naučil si je jen pro sebe zašeptat, nenarušuje tedy vyučování. Problém má s udržováním pořádku kolem svého místa. Kvůli pořádku a motorickému neklidu sedí v lavici samostatně. Díky tomu má možnost během hodin si i přesednout z jedné židle na druhou. O přestávkách potřebuje pohyb. V rámci bezpečnosti je mu dovoleno proběhnout se po chodbě k záchodu. Často vydává hlasité zvuky. V poslední době se také začala objevovat zvýšená emoční labilita, v některých chvílích projevuje hlasitě své nadšení, v jiných brečí a vzteká se.

Žák je vynikající v matematice, bohužel u něj dochází k pozornostním chybám. V českém jazyce je o něco slabší, má problém s diakritikou, písmo je velmi špatně čitelné, někdy prohazuje nebo zapomíná písmena ve slovech. Gramatiku si dokáže velmi dobře osvojit, ale stejně jako v matematice dochází k pozornostním chybám. Od první třídy má problém se psaním perem – text vždy omylem rozmaže, pokape inkoustem apod., proto píše propisovací tužkou. Většina témat z prvouky ho baví, má dobrý všeobecný přehled. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech příliš nevyniká, projevuje se u něj perseverace (často se soustředí jen na jeden detail, ale ostatní části obrázku nebo výrobku jsou odbyté). Hudební výchově se neprojevuje nijak výjimečně. V anglickém jazyce má problém s hláskováním.

3.2 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE

Pro získání dat výzkumu byly využity dvě metody – polostrukturovaný rozhovor a pozorování.

3.2.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Chráška (2016) v knize *Metody pedagogického výzkumu* charakterizuje rozhovor (v užším slova smyslu interview) jako metodu „shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“ (s. 176). Jako výhodu této výzkumné metody uvádí osobní kontakt, díky kterému má

výzkumný pracovník možnost proniknout hlouběji do motivů a postojů respondentů. Rozlišuje zde rozhovor strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný.

Pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který je dle Chrásky (2015) kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Jeho výhodou je zejména to, že ačkoliv má výzkumný pracovník předem připravené otázky, má zároveň také možnost položit doplňující otázky a požadovat tak po respondentovi zdůvodnění nebo vysvětlení. Tento typ rozhovoru jsem zvolila, protože bylo třeba od dětí získat potřebné informace a někdy bylo potřeba doptat se další otázkou na jejich odpověď. Rozhovor se konal po každé výzkumné hodině a byl nahráván na diktafon. Děti byly s diktafonem předem seznámeny. Žákyně 1 neměla z diktafonu dobrý pocit, nahrávání jí bylo nepříjemné, ale souhlasila, že když bude schovaný pod papírem, tak rozhovor zvládne. Cílem rozhovoru bylo od dětí získat bezprostřední pocity z hodiny, jejich názor na průběh a celkovou zpětnou vazbu. Také proběhlo ověření pochopení cílů hodiny a získaných znalostí. Rozhovory byly celkem tři s každým žákem, nebyly časově omezeny. Získaná data z jednotlivých rozhovorů byla následně zpracována, vyhodnocena a shrnuta v další části diplomové práce.

3.2.2 POZOROVÁNÍ

V Chráskově (2015) knize *Metody pedagogického výzkumu* můžeme nalézt pozorování definováno jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů aj.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2001 in Chráska, 2015, s. 146). Pozorování zde dělí na dlouhodobé a krátkodobé. Časová hranice mezi těmito typy není přesně daná, ale zpravidla se za krátkodobé pozorování považuje jedna vyučovací hodina. V případě této metody zdůrazňuje zejména důležitost objektivnosti a varuje před příčinami, které ovlivňují objektivnost pozorování, např. haló efekt, logická chyba, předsudky.

Metodou pozorování jsem chtěla doplnit rozhovory vedené s dětmi a ucelit tak celé shrnutí a vyhodnocení. Před počátkem každé výzkumné hodiny jsem si zvolila části hodiny, ve kterých budu děti cíleně pozorovat. Jednalo se zejména o části, kdy děti pracovaly samy nebo ve dvojicích. Pozorování jsem prováděla sama, poznámky jsem si zaznamenávala písemně a po každé hodině je zpracovala a více rozvedla. V rámci tohoto pozorování byl sledován také progres jednotlivých dětí, tedy postupné osmělování a větší zapojování do aktivit. Cílem bylo sledovat reakce dětí a míru zapojení při samostatné práci nebo při práci ve dvojici. Také jak často potřebují při práci oporu a jakou oporu využívají (zda se zeptají spolužáka, učitele nebo využijí materiál, který jsme společně vytvořili).

3.3 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Nejprve bylo nutné s vedoucí práce konzultovat, jaké předměty jsou pro výzkum, který zahrnuje metodu CLIL, vhodné. Bylo také nutné brát v potaz poruchy jednotlivých dětí a jejich nízkou úroveň anglického jazyka. Výběr nakonec vedl k prvouce, která je tematicky rozmanitá, dětmi oblíbená a příliš nezatížená jejich poruchami. Následně byla potřeba požádat o dovolu ředitelky školy, na které výzkum probíhal. Také bylo nutné oslovit zákonné zástupce vybraných žáků a požádat je o souhlas, aby se jejich dítě mohlo výzkumu účastnit.

Ředitelka školy byla k výzkumu velmi otevřená, sama vyučuje prvouku, metoda CLIL ji přišla zajímavá. V rámci šablon mě díky tématu mé diplomové práce vyslala i na několik školení zaměřených na CLIL a na práci s dětmi s poruchami učení a chování. Rodiče obou dětí s výzkumem souhlasili, jen projevíli obavu, zda jsou schopné děti tyto hodiny se svými poruchami zvládnout, zda u výzkumu uspějí a neudělají si ostudu. Rodiče jsem ubezpečila, že děti nebudu nikde jmenovat a neúspěch neočekávám, protože jsem vybrala děti, které jsou vnímavé a šikovné a cílem výzkumu není děti stresovat hodnocením jejich znalostí, pouze získat jejich zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že ve třídě sama vyučuji, nebyl problém začlenit hodiny do výuky a nebyly třeba náslechové hodiny. Hodiny jsem naplánovala na přelom února a března, bohužel, kvůli projektům, do kterých je naše škola zapojena nebylo možné je z časových důvodů uskutečnit. Výzkum tedy proběhl v druhé polovině dubna. Toto období bylo vybráno zejména kvůli přelomu témat (lidské tělo, rostliny). Hodiny vedené metodou CLIL proběhly celkem tři, každá byla předem konzultovaná se zkušenější kolegyní, která vyučuje anglický jazyk na 1. stupni. Konzultace probíhaly zejména kvůli slovní zásobě, správnému užití frází apod. Témata jednotlivých hodin byla rozmanitá. Některé hodiny sloužily jako opakovací, jiné jako úvodní. Vybraní žáci vždy pracovali v kolektivu celé třídy.

Dále bylo nutné připravit otázky polostrukturovaného rozhovoru, který měl být veden s vybranými dětmi vždy po skončení hodiny. Otázky jsem tvořila sama. Využívala jsem zejména ty, které běžně používám při hodnocení hodin, protože je děti znají, ví, jak na ně odpovídat, některé jsem modifikovala, aby odpovídaly výzkumné otázce. Rozhovor je polostrukturovaný, protože předpokládám, že bude třeba se dětí doptávat, např. pokud nebude jejich odpověď dostatečně rozvinutá. Jednotlivé otázky se vztahují k výzkumným otázkám a je jich celkem jedenáct.

K první výzkumné otázce *Jak na hodiny CLILu reagují a jak je vnímají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?* se vztahuje otázka *Jak se ti hodina líbila? Dokážeš vysvětlit, proč se ti líbila/ nelíbila?* Touto otázkou chci zjistit, zda hodina samotná (tzn. aktivity, téma apod.) přišla žákům zajímavá a bavila je. Ještě důležitější je druhá část otázky, kdy mají žáci vysvětlit proč. Zde by měli uvést konkrétní důvody, aktivity apod. Další otázka *Jak jsi se cítil/a během hodiny?* zní podobně jako předchozí, ale zařazuji ji do rozhovoru schválně. Obě tyto otázky používám při hodnocení běžných hodin i různých akcí a děti ví, že odpověď na tyto otázky může být různá – i když se mi nějaká akce líbí, neznamená to, že jsem se tam cítil/a dobře. Touto otázkou chci tedy zjistit, zda se mi podařilo nastavit ve třídě během hodiny správnou atmosféru nebo jestli zde byl nějaký rušivý element – něco, co jim bránilo se plně uvolnit a hodinu si užít. Otázkou *Přišlo ti, že jsem používala angličtinu při hodině hodně, málo nebo akorát?* bych ráda zjistila, zda se mi podařilo nastavit tu správnou intenzitu anglického jazyka, která dětem vyhovuje. Další otázky souvisí zároveň s více výzkumnými otázkami – *Myslíš, že to, co jsme se naučili, někdy použiješ? K čemu myslíš, že je dobré umět anglicky?* Ve vztahu k první výzkumné otázce, bych zde ráda zjistila, jestli děti pochopily a uvědomily si (alespoň základně), jaký význam tyto hodiny pro ně mají a jestli vidí znalosti a dovednosti zde získané, jako praktické a využitelné.

K druhé výzkumné otázce – *Které metody a strategie CLILu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce pomáhají se zvládnutím obou cílů hodiny?* se také váže několik otázek. První dvě otázky *Rozuměl/a jsi všemu? Co jsi dělal/a, když jsi nerozuměl/a?* a *Je něco, co ti při hodině pomáhalo rozumět mi a zapamatovat si slovíčka?* by mi měly odpovědět na to, zda žáci využili mnou vytvořenou a jim nabídnutou oporu, která byla plánovaně do hodiny zařazena nebo jestli potřebovali ještě jinou oporu. Také zda docházelo k pocitu bezradnosti a na koho (nebo na co) se v tu chvíli obraceli. Otázkou *Věděl/a jsi vždy, co máš dělat?* bych ráda zjistila, zda byly metody a strategie v hodině využité pro děti srozumitelné, pochopily je dokázaly s nimi správně pracovat.

Na poslední výzkumnou otázku – *Jak efektivní jsou hodiny CLILu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?* bych si ráda odpověděla těmito třemi otázkami *Jaké nové věci jsi se v hodině naučil/a? Zapamatoval/a sis nějaká anglická slovíčka z dnešní hodiny?* a *Zkoušel/a jsi sám/ sama během hodiny mluvit nebo odpovídat anglicky?* Patří sem i otázky, které již byly zmíněny u první výzkumné otázky a to: *Myslíš si, že to, co jsme se dnes naučili, někdy použiješ?* a *K čemu myslíš, že je dobré umět anglicky?*

Vyhodnocení otázek se nebude skládat pouze ze shrnutí a rozebrání odpovědí žáků na tyto otázky, ale také z mého vlastního pozorování.

3.4 PRŮBĚH A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Několik dní před první výzkumnou hodinou (17. 4. 2019) byl vybraným žákům představen výzkum a byli dotázáni, zda jsou ochotní se do výzkumu zapojit. Předcházející den, tedy 16. 4. 2019, se konala třídnická hodina, na které byl výzkum stručně představen i ostatním žákům třídy. Bylo vysvětleno, že výzkum má sloužit pouze pro účely diplomové práce vyučující. Následně byla žákům představena metoda CLIL a bylo jim sděleno, že se touto metodou povedou některé hodiny prvouky v následujících třech týdnech. Žáci na tuto informaci zareagovali s nadšením, protože anglický jazyk i prvouku mají rádi. Někteří měli trochu obavu, aby rozuměli. Žáci byli ujištěni, že učivo bude v těchto hodinách identické jako by bylo v běžných hodinách, následné zkoušení nebude probíhat v anglickém jazyce, ani nebudou ze znalosti anglického jazyka nijak testováni. Naopak jim bylo zdůrazněno, že je žádoucí, aby se během hodin zkoušeli co nejvíce zapojit, neměli strach a mluvili anglicky.

První výzkumná hodina proběhla dne 17. 4. 2019. Výzkum probíhal od tohoto dne jedenkrát týdně až do 2. 5. 2019. Předmět prvouka má na naší škole ve 3. třídě týdenní dotaci 3 hodiny. Podmínkou výzkumu bylo odučení 3 hodin prvouky metodou CLIL. Metoda CLIL byla realizována tzv. language showers, tedy kratšími aktivitami trvajících do 20 minut, které mají za cíl připojit k vyučované látce cizí jazyk. Tato forma byla zvolena z důvodu věku a nízké jazykové úrovně žáků.

3.4.1 PRVNÍ VÝZKUMNÁ HODINA

První výzkumná hodina (viz Příloha 1) byla zaměřena na zopakování a rozšíření znalostí o světových stranách a jejich určování. Hodina začala společnou diskuzí, kdy jsme si s žáky připomněli vše, co si o tématu pamatují. Následovala práce ve dvojici, kdy měli za úkol správně přiřadit názvy stran (česky i anglicky) ke kompasu, na kterém byly jen zkratky stran vycházející z anglických názvů. Zadání bylo vysvětleno v anglickém jazyce, žáci poté vlastními slovy (česky) vysvětlili, co je jejich úkolem. Následovalo ještě stručné vysvětlení česky v bodech pro velmi slabé žáky. Poté jsme vše společně zkontrolovali, přeložili anglická slova, nacvičili výslovnost a určili světové strany v naší třídě. Podle určení jsme ve třídě rozvěsili karty s českými názvy světových stran. Dále jsem děti seznámila se slovesem „go“. Někteří ho již znali – zejména chlapci z počítačových her.

Následovala pohybová aktivita, ve které měli žáci chodit podle instrukcí v angličtině ke správné světové straně (např. „go south“). Zadání bylo opět vysvětleno anglicky, tentokrát nebylo potřeba překládat – aktivitu jsem názorně předvedla. Nakonec jsme zapsali nově získané informace sešitu. Protože nám zbyl ještě čas, děti se rozdělily do dvojic a navzájem si zadávaly instrukce v angličtině (na kterou světovou stranu mají jít). Zadání bylo opět řečeno anglicky, žáci ho sami zopakovali česky. Z metod a strategií byly v této hodině využity pohybové aktivity, vizualizace a manipulace.

ŽÁKYNĚ 1

Žákyně 1 (dále Ž1) se v počáteční diskuzi příliš nezapojovala, spíše pozorovala dění kolem sebe. Ačkoli je na diskuze ve třídě zvyklá a běžně se zapojuje, zdála se být v napětí. Během zadávání úkolu v anglickém jazyce se Ž1 velmi soustředila. Podle jejích slov zadání rozuměla (viz Příloha 13). Po shrnutí jiným žákem (ačkoli nebylo úplně přesné) začala úkol plnit. Při práci ve dvojici se uvolnila, pracovala se svou kamarádkou. Usmívala se, zdálo se, že ji práce baví a zajímá. Úkol úspěšně splnily, byly poměrně rychle hotové. Během společné kontroly se Ž1 nehlásila. Při hromadném nácviku výslovnosti se aktivně zapojovala, ale jen potichu. Na samostatné vyslovení slova se nehlásila, ale poslouchala ostatní. Během určování světových stran se zapojovala převážně pasivně, s kompasem pracovala její kamarádka, Ž1 ji spíše pozorovala. Sloveso „go“ neznala. Jak sama v rozhovoru uvedla (viz Příloha 13), slovíčko v hodině při poslední aktivitě sama užívala. Podle vlastních slov anglickým zadáním rozuměla, přesto při další aktivitě, kdy žáci chodili podle instrukcí ke správným světovým stranám, hlavně ze začátku spíše sledovala dění a šla „s davem“. V průběhu aktivity ale bylo vidět, že postupně již sama zvládla plnit instrukce, aniž by potřebovala sledovat chování ostatních. Poslední úkol ji velmi bavil, pracovala s nadšením, smála se. Ve dvojici byla opět se svou kamarádkou. Instrukce jí zadávala v angličtině.

Během hodiny vypadala napjatě, ale jak sama v rozhovoru (viz Příloha 13) řekla, cítila se dobře. V rozhovoru také po nabídnutí možností uvedla, že se jí líbila angličtina. Z rozhovoru ale zároveň vyplývá, že novou anglickou slovní zásobu nevnímala jako cíl hodiny. Jako cíl uvedla pouze světové strany, tedy cíl, který vycházel z učiva prvouky. Po hodině dokázala vyjmenovat všechna anglická slova, která byla cílem hodiny. Dle jejího názoru jsem mluvila anglicky dostatečné míře. Ž1 neuvedla žádnou metodu ani strategii, která by ji pomohla zapamatovat slovíčka. Z pozorování ale vyplývá, že ji mohla pomoci

pohybová aktivita. Podle svých slov vždy rozuměla zadání a věděla, co má dělat. Po skončení hodiny neměla pocit, že by nové informace, které jsme se naučili, někdy použila.

ŽÁK 2

Žák 2 (dále Ž2) se zdál být v počátku hodiny nadšený, ale zároveň také velmi napjatý, nevydržel sedět, poposedával, klekal si na židli a stoupal si. Motorický neklid se projevoval i např. hraním s propiskou. Přesto se zdál být velmi soustředěný a zaujatý. V rozhovoru (viz Příloha 14) sám uvedl, že se mu hodina velmi líbila a zaujala ho, ale zpočátku se trochu bál. Do diskuze se snažil zapojit, informace, které si pamatoval, byly povětšinou správné (např. pamatoval si, že sever je na mapě nahoře). Již při zadávání prvního úkolu, kdy jsem poprvé použila, angličtinu zbystřil a sledoval každé slovo. Po anglickém vysvětlení se rozhlédl po třídě. Na pobídku, aby žáci vysvětlili zadání vlastními slovy, nereagoval, jen čekal a sledoval mě. Pozorně také sledoval, když jsem zadání opakovala stručně v bodech pro slabší žáky. Sám také v rozhovoru potvrdil, že zadání úplně nerozuměl. Potom již pracoval a reagoval rychle – našel si dvojici a začal pracovat. Při práci živě diskutovali. Úkol měli vypracovaný jako jedni z prvních, ovšem chybně. Následně vše správně opravili. Při společné kontrole se zapojoval, odpovídal správně. Během nácviku výslovnosti se aktivně účastnil, někdy začal opakovat slova jako první. Při samostatném vyslovování, kdy jsem jednotlivě vyvolávala děti, které se hlásily, se ovšem nepřihlásil. Při seznamování se slovesem „go“ byl jeden z těch, kteří se hlásili, že slovo znají, což pak následně potvrdil i v rozhovoru. Uvedl, že ho zná z počítačové hry (Minecraft). Zadání další aktivity pochopil, na instrukce reagoval jako jeden z prvních, většinou správně. Ze začátku se koukal na kartičky s anglickými názvy, které měli žáci na lavicích. Během zapisování do sešitu, udělal tři chyby při opisu slov. Po upozornění chyby našel a opravil. Z posledního úkolu byl nadšený, zadání porozuměl. Okamžitě si našel dvojici, instrukce zadával v angličtině. Slova si dobře pamatoval, používal je správně.

Během hodiny vypadal také napjatě, ale v jiném smyslu než Ž1 – napětí bylo spojeno spíše s nadšením a zaujetím. Hodina se mu dle jeho slov (viz Příloha 14) velmi líbila, nejvíce se mu líbilo, že mohli mluvit anglicky. Po zamyšlení uvedl angličtinu jako možný cíl hodiny. Dle jeho názoru jsem používala angličtinu málo, pro další hodinu by byl radši, kdybych ji používala víc. Z hodiny si zapamatoval téměř všechna slovíčka (potřeboval malou nápovědu – počáteční písmeno, kartičky ve třídě). Problém s porozuměním měl hlavně u první aktivity. Pomohlo mu prý, když jsem zadání zopakovala já česky (stručně v bodech pro slabší žáky). Ž2 tedy neuvedl žádnou z metod a strategií, které byly v hodině cíleně

zařazeny. Z pozorování ale vyplývá, že k zapamatování mu mohla pomoci pohybová aktivita a vizualizace (kartičky se slovy). Dále již rozuměl většinou bez problému. Nová slova by mohl využít během dovolené. O přestávce si sám ještě slova opakoval.

3.4.2 DRUHÁ VÝZKUMNÁ HODINA

Druhá výzkumná hodina byla zaměřena na znaky života (viz Příloha 2). Žáci měli nejprve ve dvojici vytvořit myšlenkovou mapu, do které si zapisovali, co je živé, podle čeho to poznají apod. Na práci byl vyměřený limit. Po vypršení limitu měli možnost projít se po třídě, prohlédnout si karty s anglickými slovy a obrázky (viz Příloha 3) a případně si doplnit do myšlenkové mapy další nápady. Na kartách byly znaky života anglicky (bez překladu) s návodným obrázkem. Následovala společná diskuze, při které jsme společně vyvodili samotné znaky života. Současně jsme také přidali anglické ekvivalenty slov, nacvičili jejich výslovnost a vytvořili slovníček pomocí tabulky a obrázků (viz Přílohy 6, 7, 8). Až do této chvíle probíhala hodina pouze v českém jazyce. Poté jsme se seznámili s otázkou *Is it living?* a odpověďmi *Yes, it is./ No, it isn't*. Od této chvíle jsem již zadávala úkoly anglicky. Otázky jsme vyzkoušeli v praxi – já vždy ukázala obrázek (viz Příloha 4), zeptala se a děti odpovídaly. Když jsme měli nacvičeno, dostali žáci do dvojic obrázek a tabulku (viz Příloha 5). Jejich úkolem bylo navzájem se ptát a odpovídat. Než odpoví, měli si zkontrolovat, zda pro danou věc platí znaky života uvedené v tabulce (slovníčku). Zadání úkolu jsem opět řekla anglicky, děti vlastními slovy řekly, co budou dělat. Zadání jsem následně ještě česky shrnula v bodech pro slabé žáky. Doplněnou tabulku si samostatně zkontrolovali podle vzoru vyvěšeného ve třídě. Jejich posledním úkolem bylo ve dvojici vyplnit pracovní list o rostlinách (viz Příloha 9) – měli označit, zda všechny znaky života platí i u rostlin. I tento úkol byl zadán v anglickém jazyce. Žáci byli seznámeni s vazbou *Plants can* a jejím spojením se slovesem. Tabulku jsme nestihli v první hodině zkontrolovat, museli jsme proto pokračovat ještě druhou hodinu. Celé téma bylo zakončeno diskuzí nad znaky života u rostlin a jejich vysvětlením. V této hodině byla využita kooperace, vizualizace a metody kritického myšlení (myšlenková mapa, pravda/lež).

ŽÁKYNĚ 1

Ž1 byla ve srovnání s předchozí hodinou značně uvolněnější. Dle jejích slov (viz Příloha 15) se jí velice líbila myšlenková mapa, kterou zpracovávala ve dvojici se svou kamarádkou. Po prohlédnutí karet s anglickými slovy si dopsaly české ekvivalenty odvozené od obrázků. Při diskuzi se Ž1 zapojovala, obvykle měla správné připomínky. Při

nácviku výslovnosti slov potichu opakovala s námi, stejně tak při nácviku otázky *Is it living?* a odpovědi. S porozuměním zadání následujících úkolů neměla problém, jak potvrzuje i v rozhovoru (viz Příloha 15). Sama se i zapojila – přihlásila se a správně odpověděla na jednu mou otázku. Samostatná práce ve dvojici ji bavila, s kamarádkou se při práci smály. Používaly anglickou otázku i odpovědi. Ze začátku často koukala na tabuli, kde byly otázka i odpovědi zapsané. V průběhu úkolu si vše zapamatovala a tabuli sledovat přestala. Odpovědi měly všechny správně. Někdy si však nekontrolovala znaky života v tabulce. Při posledním úkolu, kdy žáci ve dvojici vyplňovali tabulku týkající se znaků života u rostlin, bylo potřeba trochu usměrnit chování Ž1 a její kamarádky, protože již začaly ostatní vyrušovat (hlasitě se smály a povídaly). Během práce s tabulkou se často koukala do slovníčku, slova si příliš nezapamatovala. V tabulce měly některé odpovědi chybně. Během diskuze jsme vše opravili a objasnili, Ž1 vše pochopila a byla schopná některé věci i sama během diskuze vysvětlit.

Dle rozhovoru (viz Příloha 15) i pozorování žákyni hodina zaujala a líbila se jí. V hodinách ji bavila hlavně angličtina a práce ve dvojicích. Stále ale z rozhovoru vyplývá, že anglický jazyk nevnímá jako cíl hodiny. Angličtinu jsem podle ní využívala dostatečně. V rozhovoru také uvedla, že ne vždy všemu rozuměla. V takových chvílích využila vizuální oporu – slovníček nebo tabuli, která jí dle jejích slov pomohla k zapamatování si slovíček. V rozhovoru také uvádí, že vždy věděla, co má dělat, což se pozorováním potvrzuje. Jak sama také potvrzuje, během hodiny se snažila mluvit anglicky, zejména ve dvojici s kamarádkou. Ze slovíček zaznamenaných ve slovníčku si zapamatovala pouze dvě (*breath, have babies*). Nová slovíčka by prý mohla využít v hodinách anglického jazyka. Během hodiny se dle jejích slov cítila dobře, což potvrzuje i pozorování.

ŽÁK 2

Ž2 se zdál být v počátku hodiny ztuhlý a klidnější. Projevy nervozity a napětí se u něj ukázaly až při zpracovávání myšlenkové mapy – ve chvíli, kdy procházeli třídu a koukali na kartičky s anglickými slovy a obrázky. Od této chvíle byl opět velmi napjatý, neposedný a roztěkaný, chvílemi velmi nepozorný. Jak v rozhovoru (viz Příloha 16) vysvětluje, zapomněl, že ten den bude CLILová hodina. Spolu s napětím opět přišlo také nadšení a radost, od té chvíle plnil úkoly s větším záplem. Do myšlenkové mapy si s kamarádem doplnili i anglická slova (do závorky za česká, která tam již měli nebo samostatně s českým překladem podle obrázku), nestihli ale všechna, v opisu měli chyby. Opět se u něj začal výrazně projevovat motorický neklid, během diskuze také impulzivita. Během

překládání anglických slov a nácviku výslovnosti se hlásil, slova podle obrázku překládal téměř správně. Během nácviku výslovnosti se zapojoval. Při nácviku otázek se hlásil a správně odpovídal. V průběhu zadání úkolu se zdál být nesoustředěný, pozorně sledoval i shrnutí v českém jazyce pro slabé žáky. Ve dvojici pracoval se zápalem. Zezačátku si kontroloval fráze na tabuli, pak již zvládl ptát se a odpovídat bez sledování tabule. Úkol neměli zcela bez chyby, po kontrole některé obrázky přelepoval na správné místo. Zadání práce s tabulkou na znaky života rostlin nejprve nepochopil, proto se mě raději zeptal. Poté hned začali pracovat. Během práce si ve dvojici vše anglicky předčítali a anglicky odpovídali (jen *yes/ no*). Při společné diskuzi se také pokoušel mluvit a odpovídat anglicky (informace z pracovního listu). Během diskuze si v tabulce opravil chyby, vše zpětně pochopil. Po hodině nad informacemi ještě přemýšlel a sděloval mi své dojmy.

Z rozhovoru s Ž2 (viz Příloha 16) je velmi znát jeho nadšení a radost z hodiny. Celou hodinu hodnotil velmi pozitivně. Tentokrát ho nadchla nejen angličtina, ale také téma hodiny – znaky života mu dle jeho slov přišly zajímavé. Opět označil jako cíl hodiny nejen učivo prvouky, ale také anglický jazyk. Tentokrát byl s mírou anglického jazyka mnou používaného v hodině spokojený, přišlo mu, že jsem ho používala v dostatečné míře. Také pozitivně hodnotil větší slovní zásobu, která byla cílem hodiny. Jako pomůcku, která mu pomohla zapamatovat si slovíčka a fráze v rozhovoru uvedl tabuli a slovníček. Sám dokázal v rozhovoru zopakovat otázku *Is it living?* i s možnými odpověďmi. S pomocí obrázků, které byly během hodiny používány, si vzpomněl na čtyři znaky života v anglickém jazyce (*breath, have babies, eat, excret*). Jak potvrdilo pozorování i rozhovor, během hodiny se snažil mluvit anglicky při každé příležitosti. Jako pocit z hodiny uvedl „překvapení“, neboť (jak již bylo řečeno v předešlém odstavci) na hodinu zapomněl. Dle jeho názoru využije novou slovní zásobu při hodinách anglického jazyka nebo na dovolené.

3.4.3 TŘETÍ VÝZKUMNÁ HODINA

Poslední výzkumná hodina byla zaměřena na dužnaté plody (viz Příloha 10). Hodině předcházela příprava, kdy jsem děti rozdělila do skupin (chtěla jsem Ž1 oddělit od její kamarádky). Jejich prvním úkolem bylo domluvit se, kdo přinese jaké pomůcky (nůž, prkénko, alespoň 6 druhů ovoce). V úvodu hodiny jsem žákům vysvětlila, jak mají pracovat s pracovním listem (viz Příloha 11). Vysvětlování probíhalo v anglickém jazyce. Následně žáci vlastními slovy zopakovali, jak budou postupovat a podle toho jsme na tabuli vytvořili postup, kterého se měli během práce řídit. Postup byl anglicky a byl

doplněn obrázky. Popsána byla práce s jedním druhem ovoce. Společně jsme si vyzkoušeli výslovnost čtyř vybraných slov, která jsem předpokládala, že děti neznají. Vysvětlili jsme si práci s tabulkou a ukázala jsem jim, kde je vyvěšen slovníček (viz Příloha 12), který mohou použít, aby si přeložili další slova, zjistit, jak se píše a jak se vyslovují. Zdůrazněno také bylo, že pokud nechtějí, nemusí angličtinu a slovníček využívat. Nakonec byla ještě shrnuta bezpečností pravidla práce s nožem. Během práce jsem skupinky obcházela a anglicky se jich ptala na jejich práci – jak se jmenuje jaké ovoce, jakou má barvu, chuť apod. Posledním úkolem byl tzv. pětilístek, který zpracovával každý ve skupince samostatně – ve skupince si žáci vytvořili lístečky s názvy druhů ovoce, které si přinesli, každý si vylosoval jeden lísteček. Nakonec proběhla společná kontrola a vyhodnocení. V hodině byla využita kooperativní výuka, manipulace a metoda kritického myšlení.

ŽÁKYNĚ 1

Ž1 jsem zařadila do skupinky dalšími dvěma dívkami a jedním chlapcem. Měla za úkol donést prkénko a jedno ovoce. Obě dvě věci přinesla. Podle jejích slov (viz Příloha 17) během hodiny všemu rozuměla a vždy věděla, co má dělat. Ve skupince se do práce zapojovala. Někdy měla tendenci ostatní dívky zlobit (např. brát jim věci). Při hodině bylo třeba ji napomenout. Ve skupince mluvili žáci anglicky, Ž1 se ale v těchto chvílích příliš nezapojovala, jen poslouchala a sledovala. Když jsem skupinku navštívila a pokládala jim otázky, Ž1 neodpovídala, odpovídali pouze ostatní žáci. Všechny kolonky v tabulce, u kterých to bylo možné, měli vyplněné anglicky. Ž1 se sama chodila velmi často koukat ke slovníčku, slova si přepisovala. Ostatním žákům někdy řekla i výslovnost, jak si ji přečetla. Během práce se smála, úkoly ji bavily, jak potvrzuje i v rozhovoru (nejvíce ochutnávání). Ve skupince příliš nedominovala, spíše plnila úkoly, které jí ostatní žáci zadali. Během samostatné práce na pětilístku často koukala k ostatním. Nejprve ho vyplnila celý česky a až po nahlížení k ostatním některá slova opravila na anglická. Během psaní nahlížela do tabulky, kde měli vypsána slova týkající se ovoce (záznamová tabulka k práci s ovocem).

Ž1 hodnotí (viz Příloha 17) hodinu celkem pozitivně – líbila se jí a cítila se během ní dobře. Sledovala jsem na ní napětí, ale jen v některých chvílích, často působila uvolněně (např. při ochutnávání). Byla ale velmi uzavřená. Práce ve skupince ji bavila. Opět uvedla jako cíl hodiny pouze učivo prvouky. Ze zapamatovaných slovíček dokázala uvést pouze jedno – „kiwi“ – u kterého jí přišlo zajímavé, že je stejné jako v českém jazyce. Angličtinu jsem dle jejího názoru používala při hodině dostatečně. Nová slovíčka by prý mohla využít

při hodinách anglického jazyka. Na otázku, k čemu si myslí, že je dobré umět anglicky, odpověděla, že na cestování.

ŽÁK 2

Ž2 byl ve skupince s poměrně dominantními chlapci, proto během práce docházelo k živým diskuzím někdy i konfliktům. Do svých hovorů se snažil Ž2 i ostatní chlapci zapojit anglický jazyk poměrně často (i když někdy s chybami) – nejen na popis činností a věcí, ale také na vyjádření emocí. Často používali jednoduché fráze z počítačových her. Během hodiny si Ž2 často kontroloval postup práce na tabuli. Skupinku se snažil v některých chvílích vést, ne vždy ale byly jeho námitky a připomínky vyslyšeny. Často chodil ke slovníčku, aby si ověřil správný pravopis slov. Když jsem během hodiny došla k jejich skupince a pokládala jim otázky týkající se jejich práce, do odpovídání se zapojovali všichni. Ž2 sám odpověděl na několik otázek, vždy správně. Ochotně a sám od sebe mi také popsal celou jejich práci i všechny potíže, které se vyskytly a jak je vyřešili. Byl do celé práce velmi zapálen. Ž2 si na poslední úkol vylosoval jahodu – zpracovával o ní tedy pětílístek. Snažil se použít anglická slova na co nejvíce rádcích.

Z rozhovoru (viz Příloha 18) i pozorování vyplývá, že hodina žáka zaujala. Opět uvedl oba dva cíle hodiny (učivo prvouky i anglický jazyk). Poznamenal, že tuto hodinu hodně slovíček znali. Jako slova, která již znal, uvedl některé barvy (yellow, green, orange) a ovoce (apple, banana). Z hodiny si zapamatoval např. kiwi a strawberry. U slova strawberry bylo potřeba opravit jeho výslovnost. Také si vzpomněl na slova sweet a sour. V rozhovoru také potvrdil, že ve skupince mluvili anglicky, dle jeho slov názvy ovoce, barvy a celé věty (např. This is a red apple.). Kromě slovíček z angličtiny si během rozhovoru dokázal vzpomenout i na dvě ze tří nových slov (typů dužnatých plodů), které se ten den měli naučit. Nad otázkou, zda jsem mluvila při hodině dostatečně často anglicky, se pozastavil. Nejprve vyhodnotil, že dnešní hodinu jsem anglicky příliš nemluvila. Sám se ale následně zamyslel a vyjmenoval části hodiny, kdy jsem anglicky mluvila. Po krátkém přemýšlení došel k závěru, že to bylo asi akorát, ale mohla bych mluvit trochu víc. Jako pomůcku pro porozumění a zapamatování slovíček uvedl slovníček. Poznamenal, že ale většinu slov již znali. Během hodiny se dle svých slov cítil dobře. Slovíčka z dnešní hodiny by prý využil na dovolené, např. v hotelu nebo v obchodě. Na otázku, k čemu si myslí, že je dobré umět anglicky, odpověděl, že kvůli cestování a počítačovým hrám.

V této kapitole byl představen celý výzkum – jeho příprava i průběh. Nejprve byli popsáni a charakterizováni oba respondenti a jejich obtíže. V případě Ž1 byly popsány poruchy autistického spektra, u Ž2 zas vývojové poruchy učení a chování – porucha pozornosti s hyperaktivitou, dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Bylo také vysvětleno, že důvodem pro výběr respondentů nebyla jen jejich porucha, ale také vysoký intelekt a dobré školní výsledky. Dále byly popsány vybrané výzkumné nástroje (rozhovor a pozorování). Zbývající část se zaměřuje na přípravu výzkumu a jeho průběh. V podkapitole věnované průběhu jsou popsány jednotlivé hodiny – v první části vždy obecně, následně z pohledu Ž1 a Ž2. V následující kapitole budou tyto dvě části doplněny o mé vlastní komentáře a názory. Ty budou vyvozeny nejen na základě rozhovorů a pozorování, ale také z mé osobní zkušenosti práce s těmito žáky.

4 KOMENTÁŘE VÝSLEDKŮ

V předchozí kapitole byl výzkum hodnocen hlavně objektivně a fakticky. V této kapitole je výzkum doplněn o mé vlastní postřehy, které se zakládají na subjektivním vnímání hodin a jednotlivých žáků. Často se odvíjí od mé vlastní zkušenosti s žáky a s mými poznatky získanými za tři roky sledování jejich vývoje a reakcí. Svá hodnocení zde zakládám i na rozhovorech vedených po odučení výzkumných hodin, a to nejen s žáky, ale také s jejich rodiči. Na závěr zde shrnuji celkový průběh výzkumu a porovnávám, jak se lišilo nebo naopak shodovalo jeho vnímání oběma žáky.

ŽÁKYNĚ 1

U Ž1 jsem nedokázala přesně odhadnout, jak moc se bude v hodinách zapojovat, zda bude aktivně používat anglický jazyk nebo jen spíše pasivně sledovat, jak se chovají a co dělají ostatní. Z rozhovoru s matkou vím, že má anglický jazyk ráda a baví ji. Angličtinu se učí prvním rokem, nikdy nenavštěvovala a ani v současné době nenavštěvuje žádný kroužek. Během hodin anglického jazyka nejsou žáci příliš vedeni ke spontánním rozhovorům, neuzívá se zde ani classroom language, zadání úkolů se vysvětlují v českém jazyce. Žákyně je tedy zvyklá užívat jen naučené fráze, není zvyklá na pokyny v angličtině. Při suplovaných hodinách, kdy se má kolegyně pokoušela s dětmi hovořit anglicky, se Ž1 téměř nezapojovala, nedokázala odpovídat na otázky ani ve dvojici. Nedokázala jsem ale v té chvíli odhadnout, zda to bylo z důvodu přítomnosti cizí učitelky nebo zda to bylo způsobeno jiným přístupem k anglickému jazyku. Pro Ž1 je stresující každá změna. Z těchto všech důvodů jsem byla velmi zvědavá na její reakce v hodinách CLILu.

Během první hodiny se Ž1 neprojevila žádným překvapivým způsobem. Zvolila strategii pozorovatele, kterou používá kdykoliv se dostane do nové situace a neví přesně, co má očekávat. Ve dvojici zůstala se svou kamarádkou, na kterou se v takovýchto situacích obvykle spoléhá, a nechala ji převzít vedení. Během hodiny mluvila pouze s ní, málo a jen potichu, což u Ž1 není v běžných hodinách obvyklé. Často je třeba ji napomínat, protože se s kamarádkou baví a vyrušují. Také se běžně zapojuje do společných prací a diskuzí, i když v menší míře než ostatní žáci. Práce ve dvojici ji velmi pomáhala nejen při této hodině, ale i při té následující. Myslím, že jí dodávala pocit bezpečí a jistoty. Přestože se zdála být v jakémsi napětí, s kamarádkou se smála a pracovala. Následující hodinu se zdálo být vše lepší, Ž1 již věděla, co má v hodině očekávat, napětí z větší části zmizelo. Ačkoliv se stále držela ve dvojici se svou kamarádkou, zapojovala se do práce s ní mnohem víc,

stejně tak do společných diskuzí. Ž1 obvykle stačí zažít si situaci jednou a v budoucnu je již schopná lépe a rychleji se stejné situaci přizpůsobit, zvlášť pokud se opakuje v kratším časovém intervalu (v tomto případě jeden týden). Během třetí výzkumné hodiny se opět dostavilo napětí a nervozita, ačkoliv ne v takové míře, jako první hodinu. To bylo způsobeno hlavně odtržením Ž1 od její kamarádky. Přesto dokázala ve skupince pracovat, jen se méně zapojovala. To podle mého názoru značí, že pro ni stále nebyly hodiny CLILu přirozené, přestože je lépe snášela, neboť je zvyklá pracovat ve skupinkách i s jinými dětmi a nedělá jí to žádný problém. Ve skupince měla chvílemi tendenci zlobit ostatní dívky (pošťuchovat je a brát jim věci) a bylo třeba ji napomenout. Bylo to obvykle ve volnějších a uvolněnějších chvílích, kdy např. jen ochutnávali. Když pracovala sama na pětílístku, často se koukala k ostatním žákům ve skupince. Celý ho nejprve vyplnila česky. Až poté, co u ostatních členů skupinky viděla, že píše některá slova anglicky, pětílístek upravila a částečně přepsala. Z tohoto pozorování usuzuji, že pro ni bylo nejen emocionálně nepřijatelnější, ale také z hlediska CLILu neefektivnější, když pracovala ve dvojici (kooperace) se svou kamarádkou. V těchto chvílích se nejvíce odvážila užívat anglický jazyk a zapojovat se do hodin. Díky práci s kamarádkou se cítila bezpečně a vypadala jistější svou prací. Důležitá ale byla právě přítomnost kamarádky, protože při poslední výzkumné hodině, kdy pracovala ve skupince bez ní, nebyla efektivita kooperace tak vysoká.

Velmi zajímavé byly také následné rozhovory (viz Přílohy 13, 15, 17). Podle jejích projevů (zamračení ve tváři, shrbené sezení, nervózní žmoulání rukou) si myslím, že právě rozhovory pro ni byly z celého výzkumu nejvíce stresující. Před začátkem prvního rozhovoru jsme se domluvily, že diktafon schovám tak, aby ho neviděla. Ž1 ve stresových chvílích odpovídá obvykle jednoslovně, někdy potřebuje i nabídku možných odpovědí. Oboje je možné v rozhovorech sledovat. Také bylo možné vidět napětí ve výrazu tváře, Ž1 se téměř vůbec neusmívala. Seděla shrbená a žmoulala si kraj trička. U některých odpovědí mám také pocit, že spíše odpovídala tak, jak si myslela, že se to od ní čeká (např. otázky na frekvenci mého používání angličtiny v hodinách). Podle mého názoru je to proto, že sama nevěděla, jak má odpovědět a tato odpověď ji přišla nejvíce neutrální. Za zajímavé také považuji, že nejprve uvedla, že nová slovíčka pravděpodobně nevyužije. Poté, co ale nedopatřením zaslechla odpověď Ž2 začala odpovídat, že při hodinách anglického jazyka. Jako překvapující shledávám také fakt, že žákyně (jak z rozhovorů vyplývá) nepovažovala ani jednu výzkumnou hodinu anglický jazyk za možný cíl hodiny. Podle mého názoru se to

váže k poruše autistického spektra – pokud se jedná o hodinu prvouky, je pro ni hlavní a důležité učivo prvouky. Anglický jazyk považovala spíše za zpestření a zajímavost. Z rozhovoru s matkou Ž1 jsem zjistila, že ačkoli se ne vždy žákyně projevovala a snažila se zapojovat a mluvit, doma mnoho slovíček rodičům říkala. Sama prý ráda doma občas s rodiči mluví anglicky. Podle matky se Ž1 hodiny velmi líbily, byla z nich nadšená. Přestože by se mohlo zdát, že zapojení Ž1 nebylo příliš velké, z hlediska tří let, které tuto žákyni učím, hodnotím všechny tři hodiny jako velký pokrok. V rámci svých možností se zapojovala opravdu maximálně.

Odpovědí na první výzkumnou otázku *Jak na hodiny CLILu reagují a jak je vnímají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?* je tedy v případě Ž1 hlavně stres, ale zároveň také zájem. Stresující je pro ni zejména kvůli obtížím, které se váží k poruchám autistického spektra, tedy sociální úzkosti, přecitlivělost na změny a v případě Ž1 i elektivní mutismus. Přesto se ale snažila a hodina ji zaujala, což je zase možné připisovat vysokému intelektu. Další zajímavý fakt, který z výzkumu vyplynul, je, že Ž1 nepovažovala anglický jazyk za možný cíl, což se také váže k poruše autistického spektra. Vzhledem k tomu, že šlo o hodinu prvouky, pro Ž1 bylo cílem jen učivo prvouky.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku *Které metody a strategie CLILu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce pomáhají ke zvládnutí obou cílů hodiny?* je především kooperace a vizualizace. Kooperace je však v případě Ž1 vázaná na její kamarádku, během třetí výzkumné hodiny, kdy byla Ž1 ve skupince s jinými dětmi, se žákyně zapojovala daleko méně. To taktéž souvisí s poruchou autistického spektra a jejími obtížemi, které jsou zmíněny v předešlém odstavci. Vzhledem k jejímu jazykovému nadání si slovní zásobu pamatovala celkem dobře, a to zejména díky vizuální opoře. Tu využívala poměrně často. Testování slovní zásoby během rozhovoru bylo ovlivněno stresem z rozhovoru, proto v tomto případě vycházím z pozorování i z rozhovoru s matkou, která uvedla, že žákyně si zapamatovala poměrně velké množství slovíček a doma je následně prezentovala a využívala. Manipulace bohužel neměla u žákyně žádný efekt, pravděpodobně kvůli tomu, že byla ve skupince bez své kamarádky a do samotného manipulování se příliš nezapojovala. Pohybová aktivita byla podpořena vizuální oporou, která nebyla plánovaná (kartičky na stole, které žákyně sledovala), proto není možné spolehlivě určit, jak moc účinná byla. Metody kritického myšlení se u Ž1 ukázaly jako dobrý motivační prvek (zejména myšlenková mapa).

Na poslední výzkumnou otázku *Jak efektivní jsou hodiny CLILu pro žáky se speciálními potřebami?* je v případě Ž1 těžké odpovědět. Odlišné vedení hodiny nepůsobila na Ž1 motivačně, hodiny ji spíše stresovaly. Ačkoliv se postupně trochu uvolnila, stále bylo možné sledovat známky napětí. Na hodinách ji nejvíce zaujaly samotné aktivity, které by ji pravděpodobně zaujaly i v případě, že by byly vedené pouze v českém jazyce. Přesto dokázala dosáhnout obou vzdělávacích cílů hodiny – tedy učiva prvouky i rozšíření slovní zásoby v anglickém jazyce. Patrné je i menší osmělení, kdy mluvila nejen při hodinách anglicky s kamarádkou, ale pak i následně doma s rodiči. Z tohoto hlediska tedy byly tyto hodiny pro Ž1 efektivní.

ŽÁK 2

Dalo by se říci, že Ž2 se jevil naprosto opačně než Ž1. Do hodin byl již od začátku naprosto zapálený. Ačkoli také nenavštěvuje žádný kroužek anglického jazyka a hodiny ve škole má ve stejné třídě a se stejnou vyučující jako Ž1, je daleko víc rozmluvený a co se týče anglického jazyka odvážnější. Není to podle mě dáno jen povahou a jinou specifickou poruchou, ale také tím, že Ž2 velmi často hraje počítačové hry. V nich se k anglickému jazyku dostane velmi jednoduše a působí na něj velice intenzivně. Ačkoliv nerozumí všemu, dost slovíček pochytí a anglický jazyk mu zní přirozeně. Nemá tedy problém a strach jím hovořit. U Ž2 jsem očekávala motorický neklid, který se projevuje i v běžných hodinách, ve stresových situacích obvykle ve zvýšené frekvenci a míře. Dále jsem očekávala sníženou pozornost v hodinách.

Předpoklad motorického neklidu se potvrdil. Žák byl velmi neklidný, nevydržel sedět v klidu. Pokud bych to porovnávala s ostatními běžnými hodinami, motorický neklid celkově byl daleko vyšší. Neustále poskakoval a s něčím si hrál. Pozornost byla naopak podle mého názoru zvýšená, dalo by se hovořit i o ulpívavé pozornosti. Ž2 sledoval každé mé slovo velmi upřeně. Mnou očekávaná snížená pozornost se tedy nepotvrdila. Překvapila mě impulzivita žáka, kdy se chvílemi neovládl (např. při nácviku výslovnosti začal slovo opakovat téměř současně se mnou, někdy nahlas odpovídal ještě dřív, než jsem otázku dořekla). Ž2 je velmi disciplinovaný a z domova dobře vedený. Je naučený do určité míry ovládat své projevy impulzivity – místo vykřikování a hlasitého odpovídání si své odpovědi a komentáře pouze zašeptá. Při CLILových hodinách se nedokázal vždy ovládnout. Na vše reagoval velmi emotivně. Převládalo u něj nadšení. Ž2 je v poslední době celkově více emočně labilnější – někdy u něj převládají extrémně pozitivní emoce, jindy zas extrémně negativní. Projevuje to obvykle slovně (tohle je ten nejlepší den/ tohle

je ten nejhorší den). Začaly se u něj objevovat výbuchy vzteku a pláče. Tyto zvětšující se výkyvy připisují zejména začínající pubertě. CLILová hodina pro něj byla velmi pozitivní zážitek, a proto byly jeho emoce po celou dobu trvání hodin i po nich až extrémně kladné. Nadšení bylo zřejmé i při rozhovorech (viz Přílohy 14, 16, 18) – zejména ve výrazu tváře a v hlase. Z rozhovoru také vyplývá, že žák, alespoň částečně, chápal anglický jazyk jako cíl hodiny. K míře zapojení anglického jazyka v hodinách byl poměrně kritický, byl raději, když se využíval co nejvíc. S porozuměním neměl příliš problém. Ve chvílích, kdy nerozuměl, se jednalo spíše o pozornostní problém. Ž2 má i při běžných hodinách s pozorností problém, někdy má jakési „výpadky“ – i když vypadá soustředěně, unikne mu část vysvětlování zadání a je potřeba mu vše ještě jednou vysvětlit. Nemám zatím vypořádané konkrétní důvody, ale myslím, že je možné, že ho vždy na malou chvíli vyruší nějaký nenadálý zvuk nebo pohyb (spadne tužka, někdo se sehne do tašky apod.). Proto mu vyhovuje bodové shrnutí zadání, které opakuji pro slabé žáky. Vzhledem k tomu, že jeho pozornostní výpadky nejsou pravidelné a není potřeba mu zadání opakovat vždy, navykl si poslouchat shrnutí pro slabé žáky podle vlastní potřeby. Někdy poslouchá, i když si není naprosto jistý, že správně porozuměl. Ž2 nejvíce vyhovovala bodová osnova, kterou měli žáci k dispozici poslední výzkumnou hodinu. Vzhledem k tomu, že nepatří k slabým žákům a s angličtinou nemá problém, naprosto mu vyhovovalo, že je v anglickém jazyce. V hodině si kontroloval každý další krok a ostatní členy skupinky upozorňoval, pokud nějaký přeskočili. Myslím, že mu dodávala pocit jistoty. Ž2 není příliš sebevědomí, ačkoliv se tak některým učitelům jeví. Potřebuje ujištění, že pracuje dobře. Moc nedůvěřuje svým schopnostem a nemá o sobě příliš vysoké mínění. Proto si myslím, že tato vizuální opora se pro něj jevila jako nejefektivnější. Pomáhala mu také práce ve skupince a ve dvojici (kooperace), ale velmi záleželo na tom, s kým byl. Kromě vizuální opory na tabuli využíval často i vytvořené vizuální opory – slovníčky, kartičky s názvy světových stran. I ta mu pomohla k zapamatování a porozumění. Myslím, že v případě Ž2 byla efektivní i pohybová aktivita použitá během první výzkumné hodiny zaměřené na světové strany. Ž2 si slova velmi dobře zapamatoval. O přestávce ještě sám chodil od kartičky ke kartičce (podobně jako při hodině) a slova si opakoval. Stejně tak shledávám efektivní i manipulaci, která byla využita ve třetí výzkumné hodině. Bylo to dáno ale hlavně tím, že všechny děti ve skupince se zapojily a snažily se samy mluvit a popisovat ovoce anglicky. Ž2 se díky tomu lépe a sebevědoměji zapojoval. Při výzkumných hodinách jsem nepozorovala žádné obtíže, které by byly způsobeny specifickými poruchami učení. Pouze při poslední výzkumné hodině, kdy žáci zapisovali slova do tabulky, si Ž2 musel více kontrolovat

pravopis slov. Tento fakt ale neovlivnil průběh hodiny, ani její vnímání žákem či její efektivitu.

Dobrou zpětnou vazbu nemám jen od samotného žáka, který se stále dotazuje, kdy zase budeme mít další takovou hodinu, ale i od jeho matky. Ž2 prý o těchto hodinách doma dlouze a nadšeně vyprávěl, tento styl výuky mu velmi vyhovoval. Dokonce i matka potvrdila, že když se učili společně na test z látky probrané v těchto hodinách, Ž2 se na učení těšil, prokládal ho zapamatovanými anglickými slovy a celkově si prý látku z hodiny lépe pamatoval. Na Ž2 měly tedy tyto hodiny i velký motivační účinek. Matka Ž2 to velice ocenila a také se ptala na další takové hodiny. Po tomto výzkumu si myslím, že Ž2 by více vyhovovala třída s méně žáky, ideálně s vybranými žáky, kde by bylo možné častěji zařazovat takovéto pokročilé metody. Přestože se snažím výuku obohacovat o různé metody kritického myšlení, čtenářské dílny, práci s počítači apod., Ž2 by byl šťastnější a pro vzdělávání více motivovaný, pokud by měl možnost takto pracovat pravidelněji.

Odpovědi na první výzkumnou otázku *Jak na hodiny CLILu reagují a jak je vnímají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, vysokým intelektem a dobrými školními výsledky?* jsou tedy v případě Ž2 nadšení, velmi pozitivní pocity, zároveň ale také napětí a stres (ale s pozitivními účinky). Pro Ž2 se jako nejnáročnější jevila druhá výzkumná hodina, na jejíž konání zapomněl. Během ní se nejvíce projevil obtíže jeho poruchy, tedy motorický neklid, impulsivita, nepozornost. Hodiny pro něj tedy byly náročné, ale velmi ho zaujaly. Měl zde možnost plně využít svůj intelekt, což ho velmi naplňovalo. V porovnání s běžnými hodinami prvouky se zde ukázal velký rozdíl.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku *Které metody a strategie CLILu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce pomáhají ke zvládnutí obou cílů hodiny?* je u Ž2 zejména vizualizace, kterou uvedl nejčastěji jako hlavní oporu při hodině. Kooperace, zejména ve skupince, měla také dobré výsledky, ne ale tak výrazné, jako u Ž1. Naopak jako velmi efektivní bych označila pohybovou aktivitu a manipulaci. Ačkoliv během pohybové aktivity nahlížel na kartičky se slovní zásobou využitě v předešlé aktivitě, přemístování ke správné světové straně mu velmi pomohlo zapamatovat si nová slovíčka. Během rozhovoru se, pokud nevěděl slovíčko rovnou, koukal směrem, kterým šel, aby si vzpomněl. Manipulace, která byla součástí poslední výzkumné hodiny, mu také velmi pomohla, a to hlavně díky dobrému složení skupinky, kde manipulaci spojili s jazykem a každé ovoce žáci anglicky komentovali a popisovali. Tvrzení o efektivnosti pohybové aktivity a manipulace zakládám zejména na vlastním pozorování, Ž2 je v rozhovoru

nepopisoval. Myslím, že hlavně z důvodu, že je nevnímal jako pomůcku nebo oporu. Jako neefektivní se jeví metody kritického myšlení, protože u Ž2 neměly ani motivační charakter. Tyto úkoly pouze splnil, ale nijak je v rozhovoru nekomentoval.

Na poslední výzkumnou otázku *Jak efektivní jsou hodiny CLILu pro žáky se speciálními potřebami?* je možné odpovědět poměrně jednoduše a jasně – velmi. Tento závěr podporuje zejména rozhovor s matkou, která uvedla, že si Ž2 z hodiny nejen pamatoval daleko více učiva, ale také ho učení a příprava na hodiny prvouky začaly bavit. CLILové hodiny na něj měly tedy velký motivační účinek. Ž2 i jeho matka by uvítali více takových hodin. Z hlediska anglického jazyka byly pro Ž2 hodiny CLILu také velmi efektivní, Ž2 si rozšířil svou slovní zásobu a měl možnost vyzkoušet si své dovednosti v praxi s ostatními žáky. I zde je vše podpořeno zejména vysokým intelektem. Obtíže spojené s poruchou nemají na samotnou efektivitu hodin žádný větší vliv, hlavně díky žakovu nadšení.

Ačkoliv CLIL v těchto hodinách nebyl ukázkově vedený a bude třeba má další praxe a vzdělávání v této oblasti, myslím, že byly hodiny povedené a splnily svůj účel – výzkumný i vzdělávací. Obohatily nejen žáky, ale také mě. Z hlediska mé praxe bylo velmi zajímavé sledovat nejen oba respondenty, ale také zbytek žáků. Přestože se to netýká přímo mého výzkumu, myslím, že není od věci podotknout, jak velké rozdíly se při hodinách projevily mezi žáky se specifickými poruchami zkombinovanými s nižším intelektem a horšími studijními výsledky a žáky sledovanými. Tato metoda výuky byla pro slabší žáky mé třídy velmi náročná. Výzkum ukázal, že hodiny hůře snáší Ž1, jejíž porucha je založena převážně na problémech v sociální oblasti. Metoda CLIL se zakládá hodně na komunikaci, se kterou má Ž1 problémy. Ale i ta díky tomu, že je zvyklá pracovat různými metodami, se zvládala během hodin zapojit. Naopak u Ž2, který má problémy zejména ve vzdělávací oblasti, se metoda ukázala jako velmi efektivní a lépe snášena. Výsledek výzkumu u těchto dvou žáků není samozřejmě ovlivněn jen jejich specifickými poruchami, ale také osobností a zájmy jednotlivců. Ž1 má prvouku ráda, ale více by ji zajímala hodina zaměřena na živočichy nebo lidské tělo. Anglický jazyk ji baví, ale nepatří mezi její hlavní záliby. Myslím, že i to v určité míře ovlivnilo výsledek. Ž2 sice nemá prvouku příliš v oblibě, ale anglický jazyk je jeden z jeho nejoblíbenějších předmětů, a to mohlo ovlivnit výsledky výzkumu zas opačným směrem než u Ž1. Jako velmi přínosnou hodnotím v tomto výzkumu také zpětnou vazbu rodičů, která původně nebyla plánovaná a proběhla během konzultačních hodin 10. 6. 2019, proto nebyly rozhovory zaznamenávány. Pohled rodičů a popis reakcí žáků na hodiny v domácím prostředí ucelily celkový obraz.

V této kapitole jsem k výzkumu přidala své vlastní postřehy a subjektivní náhled. Popsána byla práce obou žáků zvlášť a následně byl stručně shrnut celý výzkum. Následující kapitola bude zaměřena na aspekty výzkumu, tedy na pedagogická doporučení, která z výzkumu vycházejí. Dále také na faktory omezující výzkum a návrhy na rozšíření výzkumu.

5 ASPEKTY VÝZKUMU

V predešlých kapitolách byl výzkum shrnut a vyhodnocen z hledisek obou žáků, kteří se ho zúčastnili. Přidány byly i mé vlastní komentáře vycházející z mého subjektivního vnímání výzkumu a jeho respondentů. V této kapitole se zaměřuji na shrnutí obecných pedagogických doporučení. Dále zde jsou faktory, které výzkum omezovaly a návrhy na jeho možné další rozšíření.

5.1 PEDAGOGICKÁ DOPORUČENÍ

Z výzkumu vyplynulo několik zásad, které by měl vyučující dodržovat, pokud chce tuto metodu využívat ve třídě, kde má žáky s vysokým intelektem, dobrými školními výsledky, a kteří zároveň mají diagnostikovanou nějakou specifickou poruchu. Za hlavní zásadu považuji zejména informování žáků předem, hlavně při zavádění této metody. To platí u poruch autistického spektra i u poruch, které ovlivňují pozornost žáka. Toto zakládám nejen na své zkušenosti se Ž1, ale také přímo na druhé výzkumné hodině, kdy Ž2 zapomněl na konání hodiny. Dále je také důležité, aby tito žáci měli v hodině nějakou oporu, která jim dodá pocit bezpečí, klidu a kontroly nad situací. Je třeba ale správně vyhodnotit, která opora je pro žáka opravdu účinná. Z výzkumu vychází, že nehledě na specifickou poruchu, oba dva žáci uvítali zejména vizualizaci a kooperaci. Jak bylo ovšem možné sledovat u Ž1 i tak je třeba přizpůsobit se individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků (např. při kooperaci – potřebná byla přítomnost její kamarádky). Tím se také potvrzuje, že individuální přístup, který doporučuje mnoho odborníků, je opravdu důležitý. Myslím, že učitel by také v takto specificky vedených hodinách neměl zapomínat na zpětnou vazbu od žáků. Díky ní může lépe přizpůsobit podmínky výuky tak, aby vyhovovala nejen jednotlivcům, ale i ostatním žákům třídy. V případě náročnějších úkolů (hlavně psaných) by bylo určitě třeba brát ohled na specifické chyby Ž2, způsobené jeho diagnostikovanými poruchami učení. Takový žák by měl mít k dispozici psanou formu slova, aby měl možnost si ji vždy zkontrolovat.

Další doporučení se netýkají přímo žáků se specifickými poruchami, ale samotného vyučujícího a vycházejí z mé vlastní zkušenosti s přípravami CLILových hodin. Jako velmi důležité vidím přesné naplánování hodiny – nejen časové, ale také jednotlivých aktivit, slovní zásoby nejen pro děti, ale také pro sebe (např. pro zadání úkolů). Podstatná je správná volba tématu hodiny, ve které bude CLIL využit. Je třeba znát předmětové cíle, aby jazykové cíle v hodině nepůsobily kontraproduktivně (např. pokud je cílem, aby se žák

naučil nové odborné výrazy předmětu (např. malvice, bobule, peckovice), není vhodné tyto výrazy kombinovat s jejich anglickými ekvivalenty). Začínající učitel by také měl mít podporu zkušenějších kolegů a možnost s nimi své přípravy předem konzultovat.

5.2 FAKTORY OMEZUJÍCÍ VÝZKUM

Faktorů, které omezovaly tento výzkum, bylo podle mého názoru poměrně velké množství. V první řadě to bylo složení třídy – jsou zde velké rozdíly mezi jednotlivými žáky (slabí žáci, průměrní, ale i výborní a nadprůměrní). S diferenciací ve výuce mám zatím poměrně problém a v hodinách vedených CLILEm se to celkem výrazně projevilo. Bylo třeba snížit některé nároky, slabším žákům opakovat zadání úkolů alespoň stručně v českém jazyce, aby byli schopni s námi bez omezení pracovat. Také počet žáků ve třídě nebyl úplně ideální. I když v dnešním měřítku je 24 žáků v jedné třídě poměrně malý počet, pro tyto hodiny bych volila spíše práci pouze s polovinou třídy. V ideálním případě by byli žáci rozděleni do skupin podle školních výsledků. Dalším problematickým faktorem byla má velmi malá zkušenost s přípravami CLILových hodin a jejich výukou. Stejně tak i pro žáky to byla jedna z prvních zkušeností s touto výukou. To se projevilo jako velký nedostatek a výzkum tím byl do určité míry ovlivněn. Za další omezující faktor, který mohl výzkum negativně ovlivnit, považuji malou úroveň anglického jazyka dětí. Jak již bylo řečeno dříve, v hodinách anglického jazyka se na žáky nekladou velké nároky, anglicky se příliš nehovoří, nepoužívá se classroom language. Žáci tudíž nejsou zvyklí např. na zadávání úkolů a chvíli jim trvalo, než si na to ve výzkumných hodinách zvykli. Také nejsou zvyklí spontánně používat jazyk v hodinách (nejsou rozmluvení), proto chvíli trvalo, než se osmělili. S anglickým jazykem neměli problém jen žáci, ale také já. Anglický jazyk jsem nikdy neučila a také jsem jím již několik let nehovořila. To se projevilo jako velmi negativní faktor, protože i mě ovládla nervozita a nebyla jsem si v hodinách (zejména při té první) příliš jistá. Dále bylo také problematické, že jsem byla zároveň v roli vyučujícího i pozorovatele. Přestože jsem se snažila, nebylo vždy možné zachytit vše. Většinu postřehů jsem si musela zapsat až po výzkumné hodině, protože během hodiny na to nebyl moc čas a prostor. S tím také souvisí poslední faktor, který velmi ovlivnil průběh výzkumu, a to byl nedostatek času. Vzhledem k tomu, že škola, na které vyučuji, se zapojuje do řady projektů, často nám odpadají hodiny. Výzkumné hodiny bylo potřeba několikrát odložit. Čas ale nebyl problémem jen v měřítku školního roku a rozvrhu, ale také v rámci jednotlivých hodin. U dvou ze tří výzkumných hodin bylo potřeba pokračovat i následující

vyučovací hodinu, aby žáci stihli dokončit svou práci. Přínosnější by také bylo, kdyby výzkum mohl probíhat celý školní rok, výsledky by pak byly jasnější i obsáhlejší.

5.3 NÁVRHY NA ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU

Myslím, že vhodné by bylo rozhodně časové rozšíření výzkumu. Ideální by bylo, pokud by mohl výzkum probíhat celý školní rok. Potom by bylo možné sledovat vývoj žáků a jejich vztahu ke CLILovým hodinám. Závěry by se mohly velmi lišit od závěrů z krátkodobého pozorování. Určitě by bylo také přínosné rozšířit výzkum o dalšího pedagoga. Role obou pedagogů by se pak mohly rozdělit – jeden by vedl hodinu a druhý by zkoumal a sledoval práci vybraných žáků. Tím by mohly být závěry přesnější a více vypovídající. Výzkum by se také mohl rozšířit do dalších předmětů, např. do výchovných. Díky tomu by se dalo porovnávat, jak velký vliv má na práci žáků náplň jednotlivých předmětů a zda zájem přetrvává nebo naopak zaniká/ vzniká, pokud se CLIL přesune do jiných hodin. Za předpokladu, že by vedení podpořilo rozšířený výzkum (tedy v ideálním případě), by bylo také možné změnit skupinu žáků, respektive třídu žáků rozdělit na dvě skupiny a CLILové hodiny vést v jednotlivých skupinách odděleně. Pravděpodobně nejlepší by byla varianta, kdy by žáci byli rozděleni přibližně podle školních výsledků na „slabší“ a „silnější“ skupinu. Další možností je zvýšení frekvence anglického jazyka v hodině. Tato varianta je ideální v případě, kdy jsou žáci rozděleni podle svých schopností do menších skupin, ale bylo by možné aplikovat ji i v celé třídě. Výzkum by mohl být také rozšířen o žáka, který je bez speciálních vzdělávacích potřeb a zároveň má dobré školní výsledky i vysoký intelekt. Potom by bylo možné sledovat, jaké rozdíly mezi těmito žáky jsou a jak moc se v hodinách projevují. Výzkum by mohl být obohacen také o další výzkumné metody – žáci by např. mohli vyplňovat testy ověřující získané znalosti. Tím by bylo možné přesněji zjistit efektivitu hodin. Kromě rozhovorů s žáky by mohly být do výzkumu zařazeny i pravidelné rozhovory s rodiči. Ty by byly přínosné, zejména pokud by se celý výzkum prodloužil a probíhal by např. jeden školní rok.

Tato kapitola se zaměřovala na další aspekty výzkumu. Popsána zde byla pedagogická doporučení, která vycházejí z výzkumu týkajícího se žáků i z mých vlastní zkušeností s přípravou a výukou. Dále zde byly také shrnuty faktory, které omezily výzkum a díky kterým nebyly podmínky výzkumu ideální. V poslední podkapitole byly stručně popsány a rozvedeny návrhy na rozšíření výzkumu. Následující kapitola je závěrem této práce. Bude v ní shrnuta celá práce a její výsledek.

6 ZÁVĚR

Na základě teoretických poznatků shrnutých v druhé kapitole diplomové práce bylo možné během výzkumných hodin sledovat dva žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci měli velmi rozdílné specifické poruchy – poruchu autistického spektra a poruchu pozornosti s hyperaktivitou spojenou s poruchami učení. Tyto obtíže však byly vázány na žáky, kteří mají vysoký intelekt a ve škole velmi dobře prospívají. Cílem tedy bylo vysledovat, jak tito žáci reagují na neobvyklé hodiny, v tomto konkrétním případě na hodiny vedené metodou CLIL. Ta spojuje v hodinách cíle daného předmětu s cíli rozvoje úrovně anglického jazyka žáků. Výzkum ukázal, že právě díky vysokému intelektu a dobrým studijním předpokladům jsou tito žáci schopni absolvovat hodiny CLILu a do určité individuální míry zvládnout oba dva cíle těchto hodin. Je však třeba přistupovat citlivě k jejich poruchám a brát ohled na jejich projevy. Vyučující by měl v hodinách zajistit dostatečnou oporu pro tyto žáky a využívat metody a strategie, které jim vyhovují a jsou pro ně efektivní. Výzkum ukázal, že v případě Ž1, které byla diagnostikována porucha autistického spektra, je nejlepší využití kooperace a vizualizace. Kooperace se však ukázala efektivní, pouze pokud byla Ž1 se svou kamarádkou, na kterou je od mateřské školy citově vázaná. Kooperace ve větší skupině bez kamarádky se neukázala jako příliš účinná. Další metoda, která fungovala pro Ž1 zejména jako motivační prvek, byla myšlenková mapa. Ž1 byla během hodin v napětí a stresu. V některých chvílích se to projevovalo zhoršenou komunikací. U Ž2 se taktéž osvědčila kooperace, mnohem více ale využíval vizuální oporu, úplně nejefektivnější pro něj bylo zadání práce sepsané v bodech s obrázky na tabuli. Velmi účinná se zdála i manipulace a pohybová aktivita. Ž2 měl během hodin problém se zvýšeným motorickým neklidem. Ten byl způsoben zejména stresem a napětím. V případě Ž2 se však jednalo spíše o eustres, tedy o stres s pozitivními a nabuzujícími účinky. Bylo však potřeba na tyto jeho obtíže (motorický neklid, v některých chvílích také impulzivitu) brát ohled a tolerovat je. Na Ž2 měly tyto výzkumné hodiny vedené metodou CLIL velký motivační účinek. Snáze se mu učilo učivo prvouky, které by ho za jiných okolností příliš nezaujalo. V hodinách se z hlediska CLILu nijak výrazně neprojevily diagnostikované poruchy učení. Na průběhu a vedení hodin se negativně projevila má nervozita a nejistota, nízká úroveň anglického jazyka žáků (z hlediska věku a očekávané úrovně v tomto období školní docházky), složení třídy a má dvojitá role vyučující i zkoumající. Tyto faktory by bylo v případném dalším výzkumu eliminovat. Stejně tak by bylo vhodné výzkum prodloužit alespoň na jeden školní rok, aby

měly výsledky větší vypovídající hodnotu. Celý výzkum velmi obohatil nejen mě a mou praxi ale také žáky. Ve využívání metody CLIL bych ráda nadále pokračovala.

SEZNAM LITERATURY

- ATTWOOD, Tony. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
- BALADOVÁ, Gabriela. (2009). *Výuka metodou CLIL*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>
- BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. (2015). *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-821-9.
- BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. (2007). *Prvouka: pro 3. ročník*. Všeň: Alter. ISBN 978-80-7245-108-1.
- BUZAN, Tony. (2013). *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0121-3.
- CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. (2007). *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442588-9.
- CORNELL, Joseph Bharat. (2012). *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8.
- GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. (2008). *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN: 978-80-7367-498-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. (2009). *Psychologický slovník*. Druhé, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. (2003). *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha: B Print s. r. o.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. (2004). *Dyslexie*. Praha: B Print s. r. o.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. (2005). Praha: B Print s. r. o.
- Ministerstvo školství a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. (2010). *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 4. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek.

- PODROUŽEK, Ladislav. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-45-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLATTERY, Mary a Jane R. WILLIS. (2006). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press. Oxford English. ISBN 0-19-442266-6.
- SLOWÍK, Josef. (2016). *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SVOBODOVÁ Romana. (2018). *Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáka*. Speciálně pedagogické centrum, Mariánské Lázně.
- THOROVÁ, Kateřina. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TRAIN, Alan. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-131-2.
- UHLÍŘOVÁ, Martina. (2016). LANGUAGE SHOWERS IN PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION. *Trends in Education*. ISSN: 18058949. Dostupné z: <http://tvv-journal.upol.cz/doi/10.5507/tvv.2016.039.html>
- VÁGNEROVÁ, Marie. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VALENTA, Milan. (2015). *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. ISBN 978-80-244-4614-1.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2008). *Content and Language Integrated Learning v ČR*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?highlightWords=clil>
- ZELINKOVÁ, Olga. (1999). *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-317-x.
- ZELINKOVÁ, Olga. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.
- ZELINKOVÁ, Olga. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 9788026208754.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

ZÍMOVÁ, Jitka a Jolana MIŽIKAROVÁ. (2018). *Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáka.* Pedagogicko-psychologická poradna, Cheb.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Příprava na první výzkumnou hodinu

SVĚTOVÉ STRANY**Předmět:** prvouka**Ročník:** 3.**Časová dotace:** 45 min**Cíle:**

Obsahové (prvouka):	Jazykové (anglický jazyk):
<ul style="list-style-type: none"> • Vyjmenovat základní světové strany (sever, jih, východ, západ) • Pomocí kompasu určit základní světové strany ve třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • Přiřadit správnou anglickou zkratku světové strany k českému ekvivalentu • Plnit instrukce v anglickém jazyce (např. „Go south.“)

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

North (sever), South (jih), East (východ), West (západ), go (jít) => go west (jít na západ)

Metody a strategie:

Vizualizace, manipulace, pohybové aktivity

Pomůcky a materiály:

kompasy (počet 1 pro každou dvojici), malé kartičky s názvy světových stran anglicky a česky (počet 1 sada pro každou dvojici), velké karty s názvy světových stran anglicky i česky na vyvěšení ve třídě

Zdroje:

BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ.

Prvouka: pro 3. ročník. Všeň: Alter, 2007. ISBN 978-80-7245-107-4.

Metodický postup:

Na tabuli napíšeme názvy světových stran (česky). Společnou diskuzí dojdeme k tomu, co si pamatujeme o světových stranách ze 2. třídy – jak jsou rozmístěné na růžici, čím je můžeme určit, kdy a kde tuto dovednost využijeme.

1. Děti se rozdělí do dvojic, každá dvojice dostane kompas a obálku s nápovědou (kartičkami s názvy stran v AJ a ČJ). Snaží se přijít na to, co zkratky znamenají, jak určíme sever a správně přiřadit kartičky z nápovědy.
2. Společná kontrola – vypsání na tabuli k růžici. Nacvičení výslovnosti slov anglických slov.
3. Pomocí kompasu určení rozmístění světových stran ve třídě, vylepení karet s názvy (zatím českými i anglickými).
4. Na tabuli dopíšeme sloveso „go“. Krátká diskuze – zda někdo slovo zná, odkud, co znamená.
5. Nacvičení výslovnosti, spojení s názvem světové strany => povel „Go north/south/east/west.“ Děti chodí podle instrukcí ke správným světovým stranám. Když mají nacvičeno, odebereme kartičku s názvem světové strany v anglickém jazyce a opakujeme povely.
6. Zápis nových informací z hodiny do sešitu.

Časový plán hodiny:

Čas	Práce žáků	Práce učitele
1 min	Přemýšlí, co bude tématem hodiny – sledují, co učitel píše na tabuli.	Kreslí na tabuli směrovou růžici.
5 min	Diskutují a vzpomínají, co si pamatují o světových stranách.	Řídí diskuzi.
2 min	Rozdělí se do dvojic a poslouchají zadání. Shrnují zadání vlastními slovy.	Rozdá kompas a kartičky se slovy, vysvětlí zadání úkolu (angl.).
5 min	Samostatně pracují – přiřazují kartičky s názvy stran ke kompasu.	Sleduje práci žáků. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>
3 min	Kontrolují si podle tabule správnost svých odpovědí, nacvičují výslovnost.	Na tabuli píše správné řešení, předvádí výslovnost slov. Vysvětluje spojitost anglických slov a zkratek na kompasu.
4 min	Ve dvojici se žáci snaží určit světové strany ve třídě.	Připomíná žákům, kteří zapomněli, jak se určují světové strany. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>

1 min	Společně s učitelem kontrolují.	Vyvěšuje kartičky s českými názvy stran.
5 min	Seznámí se se slovesem „go“, nacvičí výslovnost. Diskutují a vzpomínají, kde slovo již slyšeli nebo četli.	Seznamuje žáky se slovesem „go“, předvádí výslovnost, řídí diskuzi.
1 min	Přemýšlí, co by mohlo znamenat spojení „go north/south...“.	Seznámí žáky se spojením slovesa „go“ s názvem světové strany.
2 min	Sledují vysvětlování úkolu. Shrnují zadání vlastními slovy.	Vysvětluje další úkol (angl.). Předvádí pro větší jasnost.
5 min	Všichni společně chodí podle instrukcí učitele ke správným světovým stranám.	Zadává instrukce „go north/south/west/east“. (<i>Pozorování vybraných žáků.</i>)
5 min	Zakreslují si do sešitu směrovou růžici s českými anglickými názvy stran.	Dokresluje na tabuli, jak má vypadat obrázek dětí v sešitě. Kontroluje, zda si žáci správně zapisují.
6 min	Shrnují zadání vlastními slovy. Rozdělí se do dvojic, sami se zadávají instrukce světových stran.	Vysvětluje, jak mají žáci ve dvojici pracovat (angl.). Sleduje jejich práci. (<i>Pozorování vybraných žáků.</i>)
1 min	Společné vyhodnocení hodiny.	

Příloha 2 – Příprava na druhou výzkumnou hodinu

ZNAKY ŽIVOTA

Předmět: prvouka

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min

Cíle:

Obsahové (prvouka):	Jazykové (anglický jazyk):
<ul style="list-style-type: none"> • Vyjmenovat znaky života • Podle znaků určit je živé/ není živé 	<ul style="list-style-type: none"> • Přiřadit anglické slovo (znaky života) ke správnému obrázku • Otázka <i>Is it living?</i> a odpověď <i>Yes, it is. / No, it isn't.</i>

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

breath (dýchat), eat (jíst), move (pohyb), use senses (používat smysly), excrete (vylučovat), have babies (mít děti => rozmnožovat se), grow (růst); Is it living? (Je to živé?) + odpovědi Yes, it is. (Ano, je.) / No, it isn't. (Ne, není.), can (moci)

Pomůcky a materiály:

karty s anglickými slovy a obrázky, tabulka s anglickými slovy a obrázky pro každé dítě, pracovní list Living and not living do každé dvojice, pracovní list o rostlinách (pro každého)

Zdroje:

BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ.

Prvouka: pro 3. ročník. Všeň: Alter, 2007. ISBN 978-80-7245-108-1.

CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners.* Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Metodický postup:


1. Ve dvojici se děti pokusí vytvořit myšlenkovou mapu (uprostřed „Je to živé“) – píšou, co je živé, a hlavně podle čeho to poznaly. Nastavený limit je 5 minut na práci.

- Poté mají možnost jít se podívat po třídě na nápovědy (obrázky s anglickými slovy) a doplnit si, co jim chybí.
2. Společná diskuze – vybrání znaků, které opravdu platí pro všechny živé tvory (a rostliny). Vypsání na tabuli. Poté by měl učitel zrekapitulovat a přidat anglická slova.
 3. Společné vytvoření slovníčku – děti do tabulky dolepí správné obrázky.
 4. Seznámení s otázkou *Is it living?* + možnými odpověďmi (*Yes, it is. / No, it isn't.*). Vše napíšeme na tabuli, aby na to mohly děti během práce koukat. Vyzkoušíme společně – učitel ukazuje kartičky s obrázky a ptá se anglicky, děti odpovídají.
 5. Děti se opět rozdělí do dvojic, každá dvojice dostane pracovní list s obrázky, které vystříhají. Na střídačku si losují obrázky a vždy se zeptají (*Is it living?*). Druhý z dvojice musí odpovědět a poté obrázek položí do správného rámečku. Pokud mají hotovo, mohou se jít podívat na řešení vyvěšené ve třídě a zkontrolovat si.
 6. Každé dítě dostane pracovní list „A co rostliny?“. Samostatně do tabulky zaškrtnou, zda si myslí, že všechny znaky platí i pro rostliny. Následuje společná diskuze a kontrola.

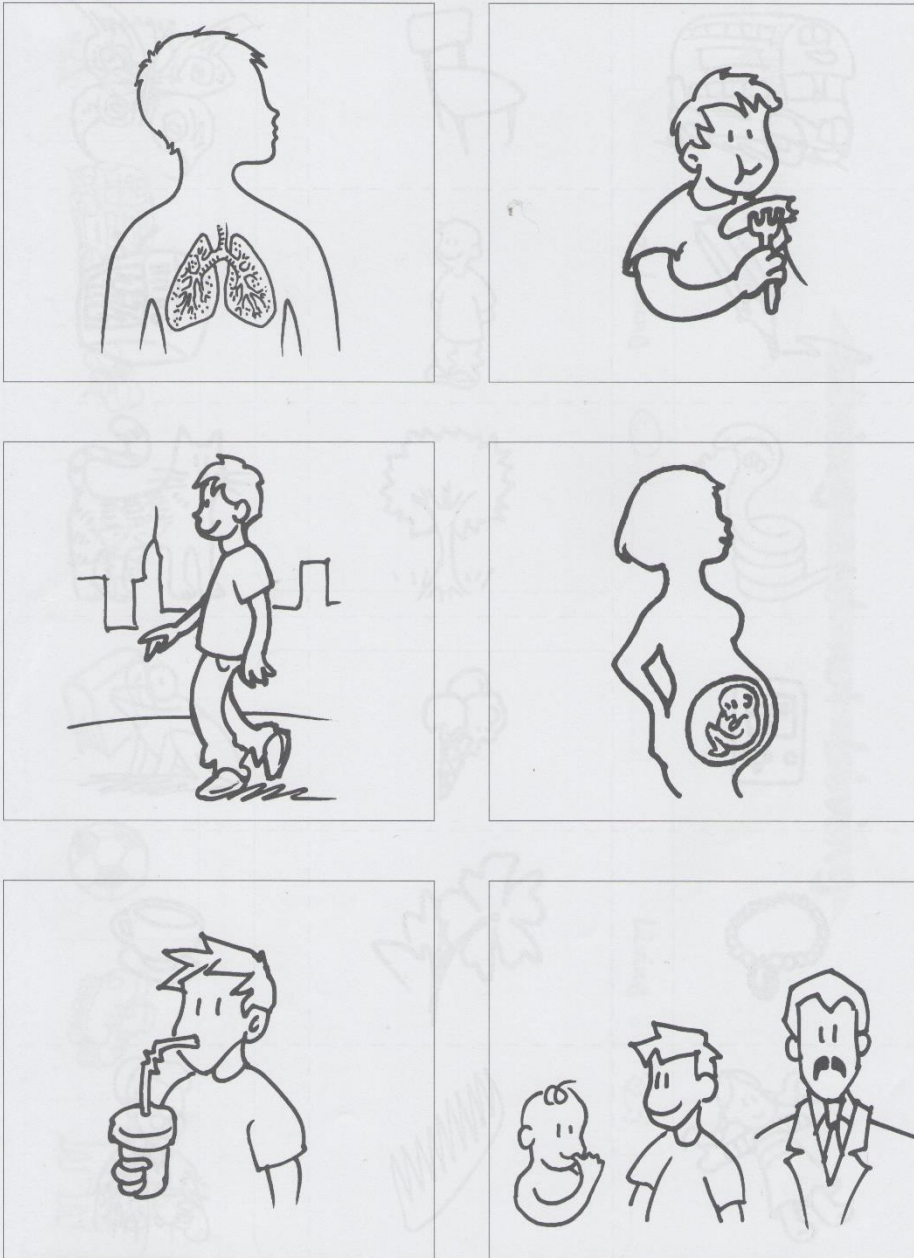
Čas	Práce žáků	Práce učitele
5 min	Vytváří myšlenkovou mapu.	Zadává téma myšlenkové mapy. Sleduje práci žáků. Rozmísťuje kartičky s anglickými slovy a obrázky. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>
3 min	Procházejí po třídě, sledují kartičky, případně si doplňují do myšlenkové mapy.	Sděluje žákům možnost podívat se na kartičky. Sleduje práci žáků. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>
5 min	Diskutují o znacích života, snaží se je vyvodit.	Snaží se žáky navést k vyvození znaků života.
2 min	Seznamují se s novými anglickými slovy, odhadují význam podle obrázků, učí se správnou výslovnost.	Seznamuje žáky s novými slovy, vysvětluje význam, předvádí výslovnost.
3 min	Shrnují zadání vlastními slovy. Vytváří si slovníček – lepí obrázky ke správným slovům.	Zadává úkol (angl.), sleduje a kontroluje práci žáků.
3 min	Učí se otázku „ <i>Is it living?</i> “ a příslušné odpovědi. Nacvičují výslovnost.	Vysvětluje otázku „ <i>Is it living?</i> “, uvádí možné odpovědi, předvádí výslovnost.

2 min	Sledují učitele, zkouší odpovídat správně na otázku.	Vysvětluje zadání (angl.), ukazuje dětem obrázky a ptá se, vyvolává žáky a nechává je odpovědět.
1 min	Rozdělí se do dvojic, připraví si tabulku a obrázky. Shrnují zadání úkolu vlastními slovy.	Zadá úkol (angl.).
7 min	Pracují ve dvojici – navzájem se ptají a odpovídají anglicky. Kontrolují si odpovědi.	Sleduje práci žáků, případně opravuje výslovnost. (<i>Pozorování vybraných žáků.</i>)
2 min	Sledují vysvětlování práce s pracovním listem. Seznamují se se slovy „can“ a „plants“. Shrnují zadání vlastními slovy.	Vysvětluje práci s pracovním listem (angl.). Seznamuje žáky se slovy „can“ a „plants“.
5 min	Samostatně pracují s pracovním listem.	Sleduje práci žáků. (<i>Pozorování vybraných žáků.</i>)
7 min	Společně diskutují o platnosti znaků života u rostlin. Kontrolují si odpovědi.	Řídí diskuzi, snaží se objasnit znaky života u rostlin.
1 min	Společné vyhodnocení hodiny.	

Příloha 3 – Pracovní list 1 – druhá výzkumná hodina¹

GROWING • Living or not living? 

L-1 WORKSHEET





Photocopiable © Oxford University Press

¹ Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Příloha 4 – Pracovní list 2 – druhá výzkumná hodina²

 **GROWING** • Living or not living?

L-2 WORKSHEET


		
		
		
		
		
		









Photocopiable © Oxford University Press


6

² Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.


Příloha 5 – Pracovní list 3 – druhá výzkumná hodiny³

GROWING • Living or not living? 

not Living 

Living and not Living


Living 

Sort the pictures into the correct box.
Add other living and not living things.

L-3 WORKSHEET
Photocopiable © Oxford University Press

³ Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Příloha 6 – Pracovní list 4 – druhá výzkumná hodina⁴

 **GROWING** • Living or not living?

L-4 WORKSHEET

All living things ...




Photocopiable © Oxford University Press

Cut out the pictures and glue them onto **WORKSHEET L-5**.

10


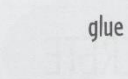



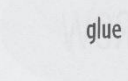
⁴ Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Příloha 7 – Pracovní list 5 – druhá výzkumná hodina⁵

GROWING • Living or not living? 

L-5 WORKSHEET

All living things ...

Cut out the pictures from **WORKSHEET L-4** and glue them in the right place.

Photocopiable © Oxford University Press

⁵ Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Příloha 8 – Pracovní list 6 – druhá výzkumná hodina⁶

GROWING • Living or not living?

L5-1

USE SENSES	glue
EXCRETE	glue
HAVE BABIES	glue
GROW	glue

Photocopiable © Oxford University Press

Cut out the pictures from **WORKSHEET L-4** and glue them in the right place.

12

⁶ Zdroj: CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources for young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442588-9.

Příloha 9 – Pracovní list 7 – druhá výzkumná hodina⁷
 PLANTS 

Plants can:	YES	NO
breath		
eat		
use senses		
excrete		
have babies		
grow		

 PLANTS 

Plants can:	YES	NO
breath		
eat		
use senses		
excrete		
have babies		
grow		

⁷ Vlastní tvorba

Příloha 10 – Příprava na třetí výzkumnou hodinu

DUŽNATÉ PLODY

Předmět: prvouka

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 min

Cíle:

Obsahové (prvouka):	Jazykové (anglický jazyk):
<ul style="list-style-type: none"> Podle umístění semen rozezná tři typy dužnatých plodů – peckovice, malvice, bobule 	<ul style="list-style-type: none"> Dokáže označit chuť vhodným anglickým slovem Dokáže využít své znalosti barev a názvů ovoce z hodin anglického jazyka

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

salty (slaný), sweet (sladký), bitter (hořký), sour (kyselý) + děti z vlastní slovní zásoby barvy (podle ovoce) a názvy ovoce

Metody a strategie:

kooperativní výuka, manipulace, pětilístek (metoda kritického myšlení)

Pomůcky a materiály:

pro každou skupinku: alespoň 6 ukázek různých druhů ovoce, nůž, prkénko, pracovní list + jeden slovníček na vyvěšení ve třídě

Zdroje:

BRADÁČOVÁ, Lenka, Miroslav ŠPIKA, Helena KHOLOVÁ a Hana STAUDKOVÁ. *Prvouka: pro 3. ročník*. Všeň: Alter, 2007. ISBN 978-80-7245-108-1.

Metodický postup:

- Děti se předem rozdělí do skupin, aby se podle předem vytištěného seznamu domluvily, kdo co donese. Na začátku hodiny se rovnou sejdou ve skupinkách a připraví si pracovní místo (dají k sobě dvě lavice a připraví si všechny potřebné věci). Do každé skupiny dostanou pracovní list.

2. Nejprve s dětmi projdeme pracovní list, aby věděly, jak mají pracovat. Na tabuli sepíšeme postup, jak mají pracovat s každým druhem ovoce (můžeme doplnit obrázky):
 - Name
 - Take a look at fruit
 - Write color
 - Cut – what is in?
 - Type of fruit
 - Taste
 - Juiciness
 - Name of tree
3. Řekneme si výslovnost slov, ale překlad si samy najdou ve slovníku. Vysvětlíme, jak pracovat s tabulkou a co zaznamenávat. Společně vymyslíme, jaká anglická slova, která již znají, by mohli použít (barvy, názvy ovoce). Nakonec dětem vysvětlíme, jak pracovat – jak správně rozkrajovat ovoce, co v ovoci konkrétně zkoumat, jak zacházet s nožem (bezpečnostní pravidla). Dětem připomeneme, že odpovědi mohou doplňovat v českém i anglickém jazyce.
4. Děti pracují ve skupinách. Poslední úkol vypracovává každý sám – jedná se o pětílístek. Ve skupince si vyrobí lístečky s názvy ovoce, každé dítě si jeden vylosuje a pak vypracuje pětílístek. Použít mohou samozřejmě anglická i česká slova.
5. Hodinu zakončíme společným vyhodnocením a kontrolou odpovědí v tabulce.

Časový plán hodiny:

Čas	Práce žáků	Práce učitele
5 min	Rozdají pracovní listy, sledují vysvětlování učitele. Shrnují zadání vlastními slovy.	Vysvětluje práci s pracovním listem (angl.) a píše na tabuli osnovu práce.
4 min	Nacvičují výslovnost – opakují po učiteli. Vymýšlení dalších slov, která je možné použít.	Předvádí výslovnost, pomáhá dětem vymýšlet další slova, která je možné využít.
1 min	Poučení o bezpečné práci s nožem, prostor pro dotazy.	Poučí žáky o bezpečnosti, odpoví na případné dotazy (česky).
32	Samostatná práce ve skupině.	Obchází skupinky, zkouší s nimi hovořit anglicky – jednoduchými

min		otázkami se ptá na názvy ovoce, barvy, chuť. Dohlíží na práci skupinek. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>
3 min	Každý žák sám zpracovává pětilístek.	Sleduje práci žáků. <i>(Pozorování vybraných žáků.)</i>
1 min	Společné vyhodnocení práce žáků.	

Příloha 11 – Pracovní list – třetí výzkumná hodina⁸

DUŽNATÉ PLODY

Název plodu (name)	Barva (colour)	Chuť (taste)	Pecka/ jádro/ semena	Typ plodu (type of fruit)	Strom (name of tree)	Šťavnatost (juiciness)

⁸ Vlastní tvorba

Příloha 12 – Slovníček – třetí výzkumná hodina⁹

SLOVNÍČEK

ČESKY	ANGLICKY	VÝSLOVNOST
ananas	pineapple	
banán	banana	
borůvky	blueberries	
broskev	peach	
citrón	lemon	
grapefruit	grapefruit	
hroznové víno	grapes	
hruška	pear	
jablko	apple	
jahoda	strawberry	
kiwi	kiwi	
malina	raspberry	
mandarinka	tangerine	
mango	mango	
meruňka	apricot	
ostružina	blackberry	
pomeranč	orange	
rybíz	currant	
švestka	pulm	
třešně	cherries	
bílá	white	
černá	black	
červená	red	
fialová	violet	
hnědá	brown	
modrá	blue	

⁹ Vlastní tvorba

oranžová	orange	
růžová	pink	
světle	light	
tmavě	dark	
zelená	green	
žlutá	yellow	
ANGLICKY	ČESKY	VÝSLOVNOST
salty	slané	
sweet	sladké	
bitter	hořké	
sour	kyselé	

Příloha 13 – Přepis rozhovoru Ž1 – první výzkumná hodina

Jak se ti líbila hodina prvouky? Líbila se ti?

Ano.

A co se ti na ní líbilo?

(žákyně neodpovídá)

Líbila se ti třeba práce s kompasem? Nebo angličtina? Nebo nějaká aktivita?

Angličtina.

Tak to jsem ráda. Co myslíš, že jsme se měli v této hodině naučit?

Světové strany.

Napadá tě ještě něco dalšího?

Ne.

Naučila ses v hodině něco nového?

Ano.

A co?

Světové strany anglicky.

Přišlo ti, že jsem používala angličtinu při hodině hodně, málo nebo akorát?

Akorát.

Rozuměla jsi při hodině všemu?

Ano.

Věděla jsi vždy, co máš dělat?

Ano.

Bylo něco, co ti při hodině pomohlo rozumět mi a zapamatovat si slovíčka?

Ne.

Zapamatovala sis nějaká anglická slovíčka z dnešní hodiny?

Ano.

A jaká?

Go, south, north, east...

Vzpomeneš si ještě na to poslední?

Hm... West.

Super, tak to sis zapamatovala úplně všechny! Zkoušela jsi během hodiny sama mluvit anglicky?

Ano.

A co třeba?

(žákyně neodpovídá)

Zkoušela jsi třeba kamarádce říkat, na kterou světovou stranu má jít?

Ano.

Jak ses cítila během hodiny? Bylo to v pohodě nebo ti bylo nepříjemně?

Dobře.

Myslíš, že to, co jsme se naučili, někdy použiješ?

Ne.

Příloha 14 – Přepis rozhovoru Ž2 – první výzkumná hodina

Jak se ti líbila tato hodina prvouky?

Bylo to super.

Dokážeš vysvětlit, proč se ti líbila?

Protože jsme mohli používat angličtinu.

Co si myslíš, že jsme se v této hodině měli naučit?

Asi světové strany.

Nic jiného tě nenapadá?

Možná tu angličtinu...

Jaké nové věci ses v hodině naučil?

Ty zkratky těch anglických stran.

Už je zvládneš správně přiřadit?

Jo.

A ještě něco ses naučil?

Asi ty strany anglicky...

Přišlo ti během hodiny, že používám angličtinu hodně, málo nebo akorát?

Málo.

Chtěl bys, abych mluvila anglicky víc?

Jo.

Rozuměl jsi všemu?

Skoro jo.

Co jsi dělal, když jsi nerozuměl?

Počkal jsem, až to řeknete česky.

Věděl jsi vždycky, co máš dělat?

Věděl.

Bylo něco, co ti při hodině pomohlo rozumět a zapamatovat si slovíčka?

Asi jak jste to říkala pořád dokola...

Zapamatoval sis nějaká anglická slovíčka z dnešní hodiny?

Jo.

A jaká?

Počkat... Západ byl west. Sever byl north. Jih je... (po chvíli přemýšlení) To nevím.

Začínalo to na písmeno „S“.

Jo, south.

Super! A ještě ti chybí jedna.

Jo. Takže západ west, sever north, jih je south a... východ (pokukuje po vyvěšené kartičce, která je hned naproti němu) east.

No výborně! A to jedno sloveso, co jsme se učili, víš?

Jo, go, ale to už jsem znal z Minecraftu.

Zkoušel jsi během hodiny také mluvit anglicky?

Jo, na konci, když jsem byl s kamarádem.

Jak ses cítil během hodiny?

Super, ale nejdřív jsem se trochu bál.

Čeho?

Že vám nebudu rozumět. Jak jste mluvila na začátku, tak jsem vůbec nerozuměl.

A bylo to pak lepší?

Jo, protože jste to pak řekla i česky. A pak už jsem většinou rozuměl.

Myslíš, že to, co ses dneska naučil, někdy použiješ?

Možná...

Kdy třeba?

Na dovolený, ale nevím. A na angličtině.

Příloha 15 – Přepis rozhovoru Ž1 – druhá výzkumná hodina

Jak se ti líbila hodina prvouky?

(žákyně neodpovídá)

Líbila se ti?

Ano.

A co se ti na ní líbilo?

Angličtina a to první.

Myslíš myšlenkovou mapu?

Ano.

Bavilo tě na ní pracovat s kamarádkou?

Ano.

Co myslíš, že jsme se měli v této hodině naučit?

Znaky života.

Napadá tě ještě něco?

Ne.

Naučila ses v hodině něco nového?

Ano.

A co?

Jak poznám, že je něco živé a nějaká anglická slova.

Přišlo ti, že jsem při hodině používala angličtinu hodně, málo nebo akorát?

Akorát.

Rozuměla jsi všemu?

Ne.

Co jsi dělala, když jsi nerozuměla?

(žákyně neodpovídá)

Podívala ses někam nebo ses někoho zeptala?

Podívala jsem se.

Kam?

Na tabuli nebo do slovníčku.

Věděla jsi vždy, co máš dělat?

Ano.

Bylo něco, co ti při hodině pomohlo rozumět mi a zapamatovat si slovíčka?

To na tabuli.

Zapamatovala sis nějaká slovíčka z dnešní hodiny?

(žákyně mlčí)

A když ti ukáží obrázky, vzpomeneš si na nějaká? Co třeba tohle? (ukazují na obrázek s dýcháním)

Breath.

Tohle? (ukazují na obrázek s těhotnou ženou)

Have babies.

Ještě nějaký obrázek bys věděla?

Ne.

Zkoušela jsi sama mluvit anglicky?

Ano.

A kdy třeba?

S kamarádkou ve dvojici.

Jak ses cítila během hodiny? Bylo ti dobře nebo ses cítila kvůli něčemu špatně?

Dobře.

Myslíš, že to, co ses dneska naučila, někdy použiješ?

Ano.

A kdy?

Na angličtině.

Příloha 16 – Přepis rozhovoru Ž2 – druhá výzkumná hodina

Jak se ti líbila dnešní prvouka?

Hodně dobrá, fakt super.

Tak to jsem ráda. Přišla ti lepší než ta minulá?

Jo.

Dokážeš říct, proč se ti líbila a proč byla lepší než ta minule?

Protože jsme mluvili víc anglicky. A taky jsme se naučili víc slovíček.

Co si myslíš, že jsme se měli při této hodině naučit?

Jak poznáme, že je něco živý. To bylo taky super.

Co? Ty znaky života se ti líbily?

Jo.

A co přesně se ti na nich líbilo?

No... Bylo to zajímavý prostě.

Tak to jsem moc ráda. A myslíš, že jsme se měli ještě něco naučit?

No, asi zase tu angličtinu.

Co nového ses naučil ty?

Ty věty. A slovíčka. A ty znaky.

Přišlo ti, že používám angličtinu během hodiny hodně, málo nebo akorát?

Tak akorát. Bylo to lepší než minule.

Tak to jsem ráda, že jsem se zlepšila.

No, to o hodně, paní učitelko.

Až tak? To to bylo minule tak špatné?

Ne, to ne, ale dneska to bylo fakt super.

Rozuměl jsi všemu?

Jo, docela jo.

A když jsi nerozuměl, co jsi dělal?

Podíval jsem se na tabuli. Nebo jste to řekla pak česky.

Věděl jsi vždycky, co máš dělat?

No, nejdřív jsem nevěděl, co s tou tabulkou.

A co jsi udělal?

Zeptal jsem se vás.

Bylo něco, co ti při hodině pomohlo rozumět a zapamatovat si slovíčka?

Jak to bylo napsaný na tabuli. A ten slovníček.

Zapamatoval sis něco z angličtiny?

Jo.

A co?

No Is it living? a ty odpovědi.

A jak byly ty odpovědi? Když chceš odpovědět ano, tak řekneš co?

Yes, i tis.

A když chceš odpovědět ne, tak řekneš co?

No, it isn't.

Super! A nějaká další slovíčka?

(chvíli přemýšlí) To nevím.

A když ti ukáží obrázky? Co třeba tohle slovíčko (ukazují na obrázek dýchání)?

To bylo... breath.

Skvělé! A tenhle obrázek (ukazují na obrázek s těhotnou ženou)?

Have babies.

Věděl bys ještě nějaký?

Jo, tohle je eat. A tohle je... Excret.

Ještě nějaké bys věděl?

Asi ne.

Zkoušel jsi také během hodiny mluvit anglicky?

Ano.

Jak ses cítil během hodiny?

No, trochu překvapeně.

Jak to, že překvapeně?

No, já úplně zapomněl, že máme dneska tuhle prvouku.

Vždyť jsem vám to ještě včera připomínala.

Já vím, ale mně se to úplně vykouřilo z hlavy.

A bylo to aspoň hezké překvapení?

Jo, to bylo.

Myslíš, že to, co ses dneska naučil, někdy použiješ?

Asi jo.

A kdy myslíš?

Asi při angličtině, nebo na dovolené...

Příloha 17 – Přepis rozhovoru Ž1 – třetí výzkumná hodina

Tak jak se ti líbila hodina prvouky? Líbila se ti?

Ano.

Co se ti na ní líbilo?

Ochutnávání.

Bavila tě práce ve skupince?

Ano.

Co myslíš, že jsme se při této hodině měli naučit?

O plodech.

Ještě něco tě napadá?

Ne.

Naučila ses v hodině něco nového?

Ano.

A co?

(žákyně neodpovídá)

Něco z prvouky?

Ano.

Viš třeba, jak se jmenují ty tři druhy dužnatých plodů?

Ano.

Zkus je vyjmenovat.

Bobule, peckovice a... (žákyně přemýšlí)

Začíná to na M.

Malvice.

No, výborně! A naučila ses třeba něco nového z angličtiny?

Ano.

A jaké slovíčko?

(žákyně přemýšlí)

Vzpomeneš si na nějaké?

Kiwi.

To je vlastně stejné, že?

Ano. (směje se)

Vzpomeneš si ještě na nějaké?

Ne.

Koukali jste někdy ve skupince do slovníčku?

Ano.

Používali jste ve skupince angličtinu?

Ano.

Jen na ta slovíčka nebo jste zkoušeli i něco i říkat?

I říkat.

Zkoušela jsi něco říkat ty?

Ne.

Přišlo ti, že jsem během hodiny používala angličtinu hodně, málo nebo akorát?

Akorát.

Rozuměla jsi při hodině všemu?

Ano.

Věděla jsi vždy, co máš dělat?

Ano.

Jak ses během hodiny cítila? Cítila jsi se dobře? Nebo kvůli něčemu špatně?

Dobře.

Myslíš, že to, co jsi se dneska naučila, někdy použiješ?

Ano.

A kdy?

Na angličtině.

K čemu myslíš, že je dobré umět anglicky?

Na cestování.

Dobře. Ještě něco tě napadá?

Ne.

Příloha 18 – Přepis rozhovoru Ž2 – třetí výzkumná hodina

Jak se ti líbila dnešní prvouka?

Bylo to super.

Dokážeš říct, proč se ti líbila?

No, protože jsme pracovali ve skupinách. A mohli jsme ochutnávat. A že jsme měli hodně slovíček.

Co myslíš, že jsme se měli při hodině naučit?

Asi ty plody...

Myslíš ty druhy dužnatých plodů?

Jo.

Pamatuješ si je?

Bobule a to... Jak to bylo... (přemýšlí)

Tak když to má vevnitř pecku tak je to...

Jo, peckovice.

Výborně a to poslední, začíná to na M.

(žák přemýšlí) To nevím.

Malvice. Nevadí. Ještě něco myslíš, že jsme se měli naučit?

No, asi zase angličtinu, ale teď jsme už hodně slovíček znali.

Která třeba jsi znal?

Barvy – yellow, green, orange... A i ovoce jsme už dělali – apple, banana,...

Objevil jsi i nějaké slovíčko, které jsi neznal?

Jo, třeba kiwi a jahoda byla... strawberry (špatně vyslovuje).

Strawberry (opravuji výslovnost).

Přišlo ti, že používám angličtinu hodně, málo nebo akorát?

No, vy jste dneska moc nemluvila... Jenom vlastně na začátku a pak na konci. (chvíli přemýšlí) Jo, a pak jste k nám vlastně přišla a ptala jste se nás, co je to za ovoce. Jo a jakou má barvu.

Takže myslíš, že to bylo málo, hodně nebo akorát?

Asi akorát. Ale mohlo to být trochu víc.

Ale to byste zas museli pracovat míň ve skupinkách.

To je asi pravda...

Rozuměl jsi všemu, co jsem říkala?

Jo, dneska celkem jo.

A když jsi nerozuměl, co jsi dělal?

No, kouknul jsem se, jak je to napsaný na tabuli... A nebo to někdo řekl u nás ve skupince.

Věděl jsi vždycky, co máš dělat?

Jo.

Bylo něco, co ti při hodině pomohlo rozumět a zapamatovat si slovíčka?

No, asi ten slovníček. Ale my jsme většinu slovíček věděli.

Zapamatoval sis nějaká nová slovíčka z angličtiny? Tedy kromě kiwi a strawberry.

(žák přemýšlí)

Co třeba nějakou chuť?

Jo, to bylo... Sweet bylo sladký.

Výborně a ještě něco?

No, pak kyselý a to bylo... (žák přemýšlí)

Také to začínalo na „S“.

Sour?

Sour (opravuji výslovnost). Ještě na nějaké by sis vzpomněl? Třeba slovo „hořký“?

Asi ne.

Zkoušel jsi během hodiny mluvit anglicky?

Jo, zkoušel, my jsme mluvili skoro pořád.

Opravdu? Tak to jsem ráda. A co jste třeba říkali?

No, ty barvy, názvy,... Jo a pak jsme vždycky říkali třeba *This is red apple*.

To bylo asi po tom, co jsem u vás byla.

Jo.

Jak ses cítil během hodiny?

Jo, super.

Myslíš, že to, co ses dneska naučil, někdy využiješ?

Jo, myslím, že jo.

A kdy třeba?

No, na dovolený nebo při angličtině.

A jak bys to využil na dovolené?

No v hotelu třeba. Nebo někde v obchodě.

K čemu myslíš, že je dobré umět anglicky?

No asi hlavně na cestování. A taky na hry.

Jaké hry myslíš?

Třeba Minecraft.

SUMMARY

This thesis is focused on the CLIL method, which is very popular in Europe and also in the Czech Republic. The main object of the thesis is to find out, how children with special educational needs, high intellect and good results react to this method. The reason, why I chose this topic, is that I have these children in my class and I would like to start to use CLIL in my lessons. Working with these children isn't easy and it's necessary to know, which methods and strategies are the most suitable, how children react to CLIL lessons and how effective they are for them.

This thesis is divided into six main chapters. In the first one, there are theoretical information, which are related to the research – specifics of teaching the English subject, specific of teaching the science subject, description of CLIL, methods and strategies of CLIL and the last part is about specific diagnoses of the two children I chose, who are involved in the research. Other five chapters focus on the research. There are descriptions of both children, search methods, preparing of the research, and then there are described all three research lessons and their results. In the end, there are also my commentaries of the results, pedagogical guidance, negative factors, which influence the research and other possibilities of broadening the research. Results of the research are proceeded from interviews with children and the observation during the lessons. CLIL method was used in science lessons.

Two children were chosen for the research. One girl who was diagnosed with autism spectrum disorders; and the boy who was diagnosed with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and learning disability (dyslexia and dysgraphia). They both are successful pupils. The research shows, that they are able to get involved in CLIL lessons, which are effective for them. Also, they are able to manage both of the lesson goals. Although, it is still necessary to consider their diagnoses. A teacher should use the methods and strategies, which help them and are effective. The research indicated, that for the girl are the best methods cooperation and visualisation. However, the cooperation is effective only when she can work with one particular friend. Without her, the girl does not feel safe and she communicates less. Other good method for her is the mind map – it is a motivation for her. The girl was in stress and tension most of the time. For the boy, the cooperation was also effective, he also used the visual support – the best one was the basic instructions written on the blackboard. The manipulation and move activity worked also very well. During lessons, the boy had problems with hyperactivity and impulsivity. It was because of

stress and suspense. These lessons were a big motivation for the boy. It was easier to learn new schoolwork for him. His learning disabilities were observably less significant.

The main problems of the research were: my nervousness, children's low English level, the constitution of the class and my dual function during the lesson (teacher and observer). These factors should be eliminated in other research. Also, it could be better, if the research took at least one school year. The research gave me and my pupils a lot of new experience.