



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Bakalářská práce

Domácí příprava na anglický jazyk u dětí s dyslexií
(případová studie)

Home Preparation for English Classes in Dyslexic
Children (a case study)

Vypracoval: Ludmila Čapková
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.
České Budějovice 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Domácí příprava na anglický jazyk u dětí s dyslexií (případová studie)“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury a pod vedením doc. PhDr. Lucie Betákové, MA, Ph.D.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V, dne

.....
Ludmila Čapková

Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce **doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D.** za odborné vedení této práce, řadu cenných rad, podnětných připomínek a přátelsky vedené konzultace, které mi poskytla v průběhu vytváření práce.

Dále děkuji pracovníkům Pedagogicko psychologické poradny a Základní školy v Českých Budějovicích za poskytnutí materiálů a za jejich spolupráci.

Děkuji žákovi a jeho rodině za ochotu stát se předmětem mé bakalářské práce a za poskytnutí mnoha důvěrných informací.

ANOTACE

V práci, zabývající se specifickými poruchami učení z hlediska výuky anglického jazyka, se snažím vybrat a vypracovat vhodná cvičení, která povedou ke zlepšení výsledků jednoho konkrétního žáka s poruchami učení na hodinách angličtiny ve škole a obecně ke zlepšení jeho znalostí anglického jazyka. Cílem tedy je jednak zlepšit žákovy školní výsledky a také prohloubit jeho znalosti jazyka. První část bakalářské práce se věnuje definicím a terminologii týkající se specifických poruch učení. Druhá část je zaměřena na praktická cvičení, která nejlépe budou vyhovovat žakovým potřebám, a závěrečnému zhodnocení výsledků cvičení.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, reflexe, cvičení

In this thesis concerning the Specific Learning Disabilities in terms of English language teaching I try to choose and work out appropriate exercises which should lead to better results of one particular pupil with Specific Learning Disabilities during English lessons in primary school and which should develop his English knowledge in general. The aim is to improve pupil's school results and his knowledge of the English language. The first part of the thesis pays attention to definitions and terminology of Specific Learning Disabilities. The second part focuses on the practical use of exercises which would suit the pupil's needs best and also on the effect of the exercises.

Key words: Specific Learning Disabilities, dyslexia, reflection, exercises

OBSAH

ÚVOD	1
1. Základní problematika specifických poruch učení	3
1.1 Základní pojmy a definice SPU.....	3
1.2 Klasifikace SPU.....	4
1.3 Příčiny vzniku SPU.....	4
1.4 Projevy SPU.....	7
1.4.1 Dyslexie.....	7
1.4.2 Dysgrafie	9
1.4.3 Dysortografie.....	9
1.5 Diagnostika	9
2. Výuka cizího jazyka žáka se SPU	10
2.1 Vzdělávání žáků se SPU v České republice.....	11
2.2 Výběr jazyka.....	13
2.3 Zásady a přístupy výuky.....	14
2.4 Metody a cvičení.....	14
2.4.1 Slovní zásoba.....	15
2.4.2 Gramatické kategorie	15
2.4.3 Čtení	15
2.4.4 Komunikace a výslovnost	16
2.4.5 Psaní a Pravopis.....	17
3. Kazuistika žáka	18
3.1 Rodinná anamnéza.....	18
3.2 Zdravotní anamnéza.....	18
3.3 Osobní anamnéza.....	18
3.4 Školní anamnéza	19

4. Cíle a metodika	21
5. Reeducace	21
5.1 Nácvik výslovnosti a ústní komunikace	22
5.2 Nácvik pravopisu	25
5.3 Nácvik čtení	28
6. Reflexe č. 1	30
7. Reflexe č. 2	36
8. Reflexe č. 3	43
9. Zhodnocení výsledků	50
10. Závěr	52
11. Summary	53
SEZNAM LITERATURY	55

ÚVOD

Téma své bakalářské práce věnuji problematice výuky anglického jazyka a to z hlediska specifických poruch učení. V současnosti se výuka cizích jazyků řadí mezi stěžejní oblasti vzdělání. Znalosti cizích jazyků rozšiřují možnosti profesního uplatnění a ovlivňují další vzdělávání dětí, proto by žáci trpící SPU měli mít možnost se jazykům učit. Podle kurikulárních dokumentů České republiky a doporučení Evropské unie nemůže být odepřeno vzdělání žádnému dítěti jakkoliv znevýhodněnému. Legislativa České republiky vydává zákony a vyhlášky tak, aby dětem se SPU pomohly na cestě učení se cizím jazykům a daly jim možnost dosáhnout uspokojení z dosažení jazykové kompetence.

V teoretické části se budu zabývat analýzou specifických poruch učení na základě studia odborné literatury. Teoretická část je rozdělena na dvě části. První část je zaměřena na analýzu specifických poruch učení v základní rovině, tedy představení základních pojmů, definic a termínů, stanovení příčin vzniku a projevů jednotlivých poruch, v závěru se zaměřím na kritické zhodnocení způsobů jejich diagnostiky. Ve druhém bodu teoretické části se budu na základě odborné literatury věnovat trochu specifičtěji analýze poruch učení a to v případě, kdy je výuka zaměřena na cizí jazyky. Jaká kritéria vstupují do výběru cizího jazyka, pokud žák trpí jednou z poruch, a jaké jsou metody výuky.

V praktické části se budu věnovat aplikaci získaných poznatků o specifických poruchách učení do praxe a to formou jednotlivých cvičení, které připraví mnou vybraného žáka základní školy trpícího SPU na hodiny angličtiny. Po osobní schůzce s pracovnící pedagogicko-psychologické poradny, kterou žák navštěvuje, a učitelky angličtiny vypracuji jeho celkovou kazuistiku a obeznámím se s oblastmi poruch učení, se kterými se žák potýká a kde se nejvíce projevují poruchy učení. Poté budu vypracovávat jednotlivá cvičení, která budou zaměřena na dovednosti, se kterými se žák potýká. Protože tématem mé bakalářské práce je příprava žáka na hodiny angličtiny, cvičení budou vypracována také v souladu s učebnicí a cvičebnicí, se kterými žák ve škole pracuje. Cvičení budou zaměřena na čtení, psaní, na gramatiku a na témata obsažena v určité učebnici. Podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny žák projevuje největší obtíže v oblasti čtení. Čte velmi pomalu, plete písmena, domýšlí si, slabikuje. Na obtíže se čtením navazují obtíže v oblasti psaní, vynechává písmena či zaměňuje písmena, dlouho přemýšlí nad psanou formou slova v anglickém jazyce, i když ho umí vyslovit. V gramatice se orientuje velmi pomalu, je nutné časté opakování pravidel. Cílem mé práce je identifikovat problém, se kterým se žák potýká, nalézt metodiku

výuky pomocí jednotlivých cvičení a jejich procvičování. Dále vyhodnocení a interpretace výsledků.

1. Základní problematika specifických poruch učení

1.1 Základní pojmy a definice SPU

Pojem specifické poruchy učení (dále jen SPU) slyšíme stále častěji, hlavně ve spojitosti se základním školstvím. Žáků se SPU v poslední době stále přibývá. SPU neovlivňují pouze školní úspěch dítěte ale i celkovou osobnost dítěte. Většina dětí se bude s problémy způsobenými poruchami učení potýkat po celý život. Statistická ročenka školství za rok 2012/2013 z internetového zdroje <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> udává celkový počet 72 110 žáků základních škol České republiky, kteří trpí Speciálními vývojovými poruchami - mentálním, zrakových, sluchovým, tělesným postižením, vadami řeči, poruchami chování, autismem. Z toho 34 521 žáků trpí SPU.

Dále Statistická ročenka školství udává počet 27 892 žáků, kteří navštěvují školy pro žáky se Speciálními vývojovými poruchami. Z tohoto celkového počtu 1016 žáků trpí SPU.

Specifickými jsou poruchy nazývány, „*protože mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Specifikem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami jsou průměrné až nadprůměrné*“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003: 4)

Matějček (2011) hovoří o SPU jako o poruchách učení, u nichž se vyznačují nedokonalé schopnosti dovedností psát, číst, mluvit, počítat, naslouchat. Nemůžeme ovšem o SPU mluvit pouze v oblasti školní výuky. Neúspěch ve správném osvojení a schopnosti dobře využívat již zmíněné dovednosti se dále projeví v budoucím životě, ať již v profesním či osobním. Žák nebo již dospělý člověk může trpět pocitem méněcennosti či pocitem unavenosti, které se později mohou projevit v jeho chování.

Zelinková definuje pojem specifické poruchy učení takto „*Pojem specifické poruchy učení označuje obtíže při osvojování základních školních dovedností.*“ (Zelinková, 1994: 4)

Matějček definuje pojem SPU: „*Specifické poruchy učení jsou poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať již mluvené, či psané*“ (Matějček, 2011: 229)

„*Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při nabyvání a užívání dovedností, jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování. Představují alegorii, sloužící k souhrnnému označení výukových problémů, které mají svoji etiologii. Mohou být jednou z příčin školní neúspěšnosti,*

mohou vzniknout na podkladě dysfunkcí centrálního nervového systému“ (Bartoňová, 2004: 6).

S termínem specifické poruchy učení, který je uváděn v české odborné literatuře, se můžeme setkat i v anglicky psané literatuře pod termínem Specific Learning Disabilities, nebo Specific Learning Difficulties.

1.2 Klasifikace SPU

Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie (porucha čtení) dysgrafie (porucha psaní) dysortografie (porucha pravopisu) dyskalkulie (porucha počítání) dyspraxie (porucha pohybových dovedností), dysmúzie (porucha hudebních schopností), dyspinxie (porucha výtvarných schopností) . Bartoňová (2004) tvrdí, že poslední tři poruchy jsou výhradně českým specifíkem, s těmito pojmy se v zahraniční literatuře nesetkáme.

Všechny uvedené poruchy učení mají jeden společný znak a tím je předpona dys-, která pochází z řečtiny. Její význam nám Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR na webových stránkách www.priLucka.ujc.cas.cz/?id=123 definuje následovně: „Řecké dys- znamená 'zeslabený, vadný, porušený', předpona vyjadřuje něco negativního, něco špatného, zhoršení, poruchu.“ Druhá část slova, podle Ústavu pro jazyk český, je odvozená taktéž z řečtiny, u všech zmíněných poruch označuje činnosti, které jsou postiženy špatnou funkcí. Například dyslexie, slovo lexis znamená řeč, jazyk.

Podle 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, kterou cituje (Zelinková, 1994: 13,14), řadí Světová zdravotnická organizace mezi specifické poruchy učení:

„F 80-F 89 Poruchy psychického vývoje

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifické poruchy čtení

F 81.1 Specifické poruchy psaní

F 81.2 Specifické poruchy počítání

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované“

1.3 Příčiny vzniku SPU

Příčinám SPU, tedy proč a jak k poruchám učení dochází, se věnuje celá řada autorů a jsou zmiňovány různé faktory. Touto otázkou se začali odborníci zabývat na přelomu 19. a 20. století. Publikací, v nichž se autoři zabývají příčinami vzniku SPU, najdeme celou řadu, odborníci se ovšem ve svých teoriích liší. Například Jucovičová, Žáčková, Sovová (2003) tvrdí, že SPU jsou poruchy vždy vrozené. Vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Někteří autoři připisují příčiny vnitřním faktorům jako je například lehké poškození mozku, jiní se přiklánějí na stranu vnějších faktorů, jako jsou například sociální či kulturní prostředí dítěte. V tomto nepřeborném množství teorií je ovšem většina založena právě na hledání vnitřních příčin a to především na určitém poškození mozku.

Jednou z klasických teorií českých vědců je práce O. Kučery z šedesátých let 20. století, který prováděl výzkum v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

Matějček na základě výzkumu Kučery uvádí tyto skupiny příčin obtíží:

a) **Lehká mozková dysfunkce (LMD)** - uvádí 50% výskyt u sledované skupiny, Jedná se o děti s drobným poškozením mozku, ke kterému došlo buď v prenatálním či perinatálním období. Mezi projevy patří: těžší porucha čtení, pravopisu a psaní, co se týče chování, dítě je neklidné, podrážděné a velice špatně se soustředí, náprava bývá obtížná.

b) **Dědičnost** – je prokázána u 20%, podobnou anamnézu lze nalézt u některého člena rodiny, ať už se jedná o rodiče, sourozence, či vzdálenějšího příbuzného. Chování odpovídá věku dítěte. Náprava je rychlejší, méně náročná a úspěšnější než v předchozím případě.

c) **Hereditálně-encefalopatická** – asi u 15%. Lze označit také jako skupinu smíšenou. Je kombinací příčin LMD a dědičnosti, které se vzájemně ovlivňují.

d) **Neurotická** – zastoupena 15%. Příčiny, u nichž jsou patrné typické neurotické příznaky. Dítě nedisponuje neschopností osvojit si školní dovednosti, ale z nějaké příčiny (většinou obranný mechanismu) zůstaly tyto dovednosti nerozvinuty či jsou potlačeny.

Vašutová (2008) tvrdí, že nejnovější výzkumy se od výše uvedených příčin odklání svým psychoanalytickým přístupem. Do popředí se dostávají faktory vztahu dítěte s prostředím jako vzniku příčin SPU a to jak vztahu dítěte s rodinným prostředím, tak vztahu dítěte se školním prostředím. Rodinné prostředí může ovlivnit školní výkonnost dítěte, a to jak příznivě, tak nepříznivě. Pokud je na dítě z dobře situované rodiny kladeno příliš velké množství nároků a dítě je psychicky unaveno a vyčerpáno, má to nepříznivý vliv i na jeho

školní výkon. Naopak také může jít o případy, kdy dítě pochází ze sociálně slabších vrstev, není k dobrému školnímu výkonu vedeno či naopak v oblasti přípravy zanedbáváno. Nimeyer (citováno Vašutovou, 2008) uvádí až 85% dyslektiků ze sociálně slabších rodin. Obdobným způsobem se může chovat i školní prostředí. Nepříznivý vliv rodinného a školního prostředí někteří odborníci považují pouze za nepřímou příčinu SPU.

Lehká mozková dysfunkce

Podle výzkumu Kučery citováno Matějčkem (2011) jsou nejčastější příčinou SPU Lehké mozkové dysfunkce. Tento termín je v současné době nahrazován pojmy ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (prostá porucha bez hyperaktivity), se kterými se setkáme v anglicky psané odborné literatuře - Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ a „Attention Deficit Disorder“. LMD jsou důsledkem poškození mozkové tkáně a „*projevují se nápadnostmi a poruchami – čili dysfunkcemi – v řadě jednotlivých mentálních funkcí i v jejich součinnosti, jež jsou podmínkou komplexních forem chování, jakými jsou např. školní učení, společenské chování, zvládání pracovních úkolů*“ (Matějček, 2011: 212)

K poškození mozkové tkáně může dojít v období před porodem, během porodu, a krátce po porodu a tím následně ke vzniku LMD.

Mezi základní příznaky LMD Matějček (2011) řadí:

- Poruchu pozornosti a soustředěnosti (nedostatečná koncentrace, těkavost, neschopnost dokončit započatou činnost),
- poruchy chování – impulsivita, hyperaktivita (bezmyšlenkovité a zbrklé jednání, vykřikování, potřeba neustálé činnosti, pobíhání, manipulace s předměty),
- neklid, výkyvy v náladách a výkonnosti (zvýšená dráždivost nebo naopak až nezáměr),
- poruchy motorických funkcí (motorická neobratnost zejména v jemné motorice psaní, úhlednost),
- poruchy řeči a sluchového vnímání,
- specifické poruchy učení

Dítě trpící LMD není ohroženo na životě, ale je ovlivněna jeho celková osobnost a pozdější profesní uplatnění.

Genetické faktory působící na vznik specifických poruch učení

Matějček (1993,1995) uvádí genetiku jako faktor, který působí na vznik SPU. Vzájemné spojitosti genetického zatížení a SPU se již v padesátých letech 20. století věnoval svým výzkumem stockholmský odborník B. Hallgren. Na stockholmské klinice prováděl výzkum na 116 dětech trpících dyslexií a jejich 391 rodičích a příbuzných. Ve své publikaci dochází k závěru, že až u 81% dyslektických dětí jeden z rodičů trpí dyslexií.

Příčin stejně jako i teorií o příčinách poruch učení je celá řada, pro mé potřeby bakalářské práce není nutné se zabývat všemi.

1.4 Projevy SPU

Jednotlivé poruchy učení můžeme rozčlenit podle obtíží do několika skupin. Obtíže se projevují činnostmi spojenými se školními výkony. Mezi jednotlivé základní poruchy učení řadíme podle obecné definice SPU dyslexii, což je porucha v oblasti čtení, dysgrafii definujeme jako poruchu psaní, porucha pravopisu je definována termínem dysortografie, a na konci stojí porucha počítání dyskalkulie. Dále máme poruchy kreslení – dyspinxie, hudebnosti – dysmuzie a koordinace – dyspraxie. V praktické části své bakalářské práce se těmito posledními třemi poruchami zabývat nebudu, proto jim v teoretické části nebudu věnovat pozornost.

Při studiu SPU musíme vzít v úvahu to, že poruchy učení tvoří nestejnorodou, tedy nehomogenní skupinu, jejichž jednotlivé projevy se mohou prolínat.

1.4.1 Dyslexie

Dyslexii řadíme mezi nejnápadnější a nejčastěji se vyskytující poruchu osvojení školních dovedností. „*Mezinárodní asociace pro dyslexii (The International Dyslexia Association, IDA) definuje dyslexii jako specifickou poruchu učení, která je neurologického původu a je charakterizována obtížemi s rozeznáváním slov, problémy s pravopisem a čtením.*“ (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=315>)

Jucovičová, Žáčková, Sovová (2003) charakterizují vznik dyslexie na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování. Spolupodílí se zde i schopnost analyzovat a syntetizovat, a to nejen pomocí zraku. Vyskytuje

se souvislost i s laterizací a spoluprací mozkových hemisfér. Působí zde i poruchy koncentrace pozornosti.

Zelinková (2003) charakterizuje žáka s dyslexií jako žáka, který doposud nepoznává všechna písmena, luští je, hláskuje, nebo písmena rozeznává, ale není si jimi jistý, dlouho vzpomíná, to vyúsťuje k záměně písmen, která jsou si tvarově, zrcadlově či zvukově podobná (například m-n, b-d, f-v). Dítě má potíže se spojováním písmen do slabik a slabik do slov, v tomto případě dochází k neschopnosti vyslovit slovo, k nesprávné interpretaci a následnému nepochopení textu.

Celkově jde o poruchu, kdy je narušeno vnímání písmen a prostoru, je narušena práce s písmeny, slabikami a slovy.

Tabulka č. 1: Obecné projevy dyslexie v mateřské, základní a střední škole.
(Navrátilová, D. in Bartoňová, 2012)

Projevy v mateřské škole	Projevy na základní škole	Projevy na střední škole
<ul style="list-style-type: none"> -záměny hlásek s-r,r-l, p-b, vynechávání hlásek, částí slov; -používání slov nesprávném významu; -špatná paměť v užívání běžných slov (při označování předmětů, které se často vyskytují v blízkosti dítěte); -špatné tvoření rýmu; -neschopnost určit první a poslední hlásku ve slově; -neschopnost zapamatovat si básničku; -obtíže s opisem či obkreslením; -nepořádek na papíře; -poruchy krátkodobé paměti, pozornosti, zručnosti, nemotornost při oblékání, zavazování tkaniček; -neschopnost rozeznat pravou a levou stranu; -obtíže opakovat rytmus. 	<ul style="list-style-type: none"> -nadměrné vynaložení energie, času při školní práci; -často a rychle se unaví; pomalý výkon; -chybovost; přeskakování slov i řádků; záměna písmen (p-b-d, g-q,e-a) a hlásek; -je pro ně obtížné naučit se abecedu, tabulky, dny v týdnu, měsíce; -často zaměňují pravou a levou stranu; -problémy s vyjadřováním (chudý slovník) potíže se naučit cizí jazyk; -problémy s pozorností a koncentrací problémy psychické (jako následek poruchy); -pokouší se o zlepšení mnoho let, většinou několik hodin denně, ve škole i doma a nedaří se; -reakcí může být uzavření se do sebe, deprese. 	<ul style="list-style-type: none"> -obtíže s opisováním z tabule; -zvláštní pozice při čtení; přeskakování řádků a slov; -obtíže využívat místo na papíře; -obtíže při rozlišování různých typů písma; -záměny písmen; obtíže s výslovností složitých slov; -problémy s používáním slovníku, interpunkce; -obtíže naučit se specifické termíny; -potíže v oblasti paměti (názvy států, historická fakta apod.) poruchy pozornosti; -obtíže s organizací času; problémy v oblasti sociálních vztahů.

1.4.2 Dysgrafie

Jde o SPU v oblasti psaní, která postihuje celkový dojem písemného projevu, jeho čitelnosti i úpravu. „*Takové dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si, zaměňuje je, zrcadlově obrací*“ (Matějček, 1993,1995: 91)

Zelinková (2005) uvádí jako hlavní zdroj příčin dysgrafických poruch motoriku, žák není schopen udržet v ruce psací potřebu, křečovitě ji svírá, příliš tlačí. Celkově neumí napodobit písmena, jsou příliš malá, velká nebo obtížně čitelná. Linie písemného projevu se neudrží na řádku a působí dojmem neupravenosti. Žák často přeškrťává a přepisuje písmena.

1.4.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. „*Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb*“ (Zelinková, 2003: 43). Žáci trpící touto poruchou, podle Zelinkové (1994) nerozeznávají krátké a dlouhé samohlásky a často je zaměňují, stejně tak nerozlišují měkké a tvrdé slabiky například, dy-di, ny-ni. V mnoha případech je základní obtíž v nedokonalém sluchovém vnímání. Zkomolí, vynechají, přidají hlásky nebo souhlásky jakoby je vůbec v mluveném projevu nezaznamenali. Žáci postižení dysortografií většinou píší tak, jak slyší, a ne jen píší ale i mluví tak, jak slyší.

1.5 Diagnostika

První osobou, která by si měla vůbec všimnout, že dítě (žák) projevuje některou z poruch učení, je učitel. Učitel je ovšem jen prvotním faktorem. SPU řadíme do speciální pedagogiky jako jeden z oblastí oboru. Stanovit tedy co nejbezpečněji a nejpečlivěji diagnózu SPU mohou jen specializovaná pracoviště jako pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

Diagnostika SPU si klade za cíl: „*stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 2003: 50)

Před tím, než se pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra rozhodne stanovit diagnózu SPU, se musí podle Zelinková (2003) řídit

určitými kritérii, která mu pomohou rozhodnout, zda se jedná o poruchu nebo zda jde jen například o špatnou výchovu školní či rodinnou nebo jde o důsledek častých onemocnění dítěte.

„Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky.“ (Zelinková, 2005: 51)

Zelinková (2000) uvádí pro stanovení diagnózy v oblasti čtení, psaní a matematiky tato společná kritéria:

- IQ > nebo = 90,
- trvale podprůměrné výsledky v dané činnosti,
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu,
- nevýznamné absence ve škole,
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.

Pokorná (2001) uvádí na základě kritérií využívání dvou metod nebo dvou zdrojů k získávání informací ke stanovení diagnóz SPU. První z těchto zdrojů je nepřímý, do kterého zahrnujeme rozhovory. Druhý zdroj je přímý, do něhož řadíme analýzu školních výkonů žáka ve čtení, psaní a počítání, dále speciální zkoušky a testy, kterými hodnotíme výkony žáka v jednotlivých percepčních oblastech, zejména zrakové a sluchové oblasti.

2. Výuka cizího jazyka žáka se SPU

Názory několika autorů (Zelinková, Matějček) na to, zda by se dítě se SPU mělo či nemělo učit cizímu jazyku, jsou různé. Z odborných studií víme, že je největší podíl dětí se SPU trpících právě dyslexií (poruchou čtení). Bude tedy žák, který má problémy v osvojování si vlastního mateřského jazyka, schopen si osvojit jazyk, který je naprosto odlišný od češtiny? Zákony upravující práva a povinnosti žáků a studentů na vzdělání hovoří jasně o tom, že každý má právo se vzdělávat svobodně. Zákon č. 561/2004 Sb. *„Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana státu České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“* Podle těchto zákonů nemůžeme tedy odepírat či zakazovat nikomu, aby se vzdělával v cizích jazycích, otázkou stále zůstává, zda se žák se SPU cizímu jazyku naučí.

Podle mého názoru se jedinec naučí cizímu jazyku, pokud mu bude věnována dostatečná pozornost, dostatek času a budou použity metody výuky, které vyhovují jeho

učebnímu stylu a cvičení budou zaměřena na oblast poruchy. Stejně tak jako při výuce mateřského jazyka, bude dítě potřebovat větší pozornost učitelů a odborných pracovníků. Nemluvě o tom, že vstupem České Republiky do Evropské unie se otevřely možnosti přeshraniční spolupráce, která se stále více prohlubuje, například dětských jazykových táborů či výměnných studentských pobytů v rodinách. Již dnes je pro každého občana takřka nezbytné dorozumět se alespoň jedním cizím jazykem.

2.1 Vzdělávání žáků se SPU v České republice

V roce 2001 vydala Rada Evropy dokument, jenž byl v roce 2002 přeložen do českého jazyka s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jedním z jeho cílů je „zajistit v co největší možné míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získání znalostí jazyků ostatních členských států a k získání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, které mluvčím umožňuje uspokojit komunikativní potřeby.“ (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>) SERR se ovšem nezabývá problematikou žáků se SPU při výuce cizího jazyka.

Na základě SERR byla vypracována část Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s názvem Vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková kompetence, který popisuje úroveň ovládnutí cizího jazyka a vzdělávací obsah oboru. Ale zejména jeho část D – Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vypracovaná v souladu se zákonem č.561/2004 Sb nabízí školám a učitelům možnosti, jak postupovat při výuce znevýhodněných žáků.

Podmínky potřebné pro zabezpečení úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzd. potřebami:

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka
- umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů

- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením
- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky
- umožnit využití vyšší časové dotace k posílení předmětů,
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva
- uplatňovat alternativní formy komunikace
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>)

Školní vzdělávací program si vypracovává každá škola individuálně na základě RVP, dále v souladu se všemi zákony. Jsou zde stanoveny cíle výuky a filozofie školy, učební plány, učební osnovy, metody a formy výuky, hodnocení atd. Jednou z výsad ŠVP je vypracování zásad odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu jejich postižení, například:

- rozpoznání specifické poruchy
- doporučení vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně
- zařazení žáka do příslušné integrované skupiny na základě výsledků vyšetření a práce podle doporučení PPP
- vypracování individuálního vzdělávacího programu
- stanovení reálných cílů, postupné zvyšování nároku
- pochvala nejen výkonu, ale i snahy
- hodnocení žáka samotného, srovnávání jeho dílčích úspěchů či nedostatků s jeho vlastní osobou
- krátkodobá, ale častá práce se žákem
- odstranění rušivých vlivů při práci
- snaha navodit příjemnou, soustředěnou atmosféru při práci
- snaha najít něco, v čem je dítě úspěšné
- pravidelná relaxace
- ambulantní nápravná péče

-spolupráce s rodinou (<http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v5.pdf>)

2.2 Výběr jazyka

Podle Národního plánu výuky cizích jazyků (aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf) se v českém školství s výukou prvního cizího jazyka začíná povinně na všech základních školách ve třetí třídě, tedy v době kdy už se SPU u žáka projevily. Žák, který obtížně čte v češtině, zadržává se, zaměňuje písmena, komolí slova, nebo text neumí dekodovat, bude mít nejspíše problémy se čtením i v cizím jazyce. Taktéž to platí i pro dysgrafii a dysortografii, v těchto dvou oblastech poruch může jít o zásadní problém, pokud se dítě věnuje angličtině, kde je jiná grafická a zvuková podoba slova. Nápodobně je tomu u francouzského jazyka. V německém jazyce se slova čtou stejně, jako se píše, ale na druhou stranu němčina má mnoho těžce vyslovitelných složených slov. Na většině škol si žáci mohou vybrat, jakému cizímu jazyku se budou věnovat. Zelinková (2005) mluví o faktorech, které mohou být vodítky pro volbu jazyka:

-Způsob čtení – výběr jazyka záleží na tom, zda žák čte po slabikách, hláskuje, nebo zda čte na základě porozumění obsahu textu

-Zájem a motivace – zde můžeme uvést celou řadu příkladů, proč si dítě vybere určitý jazyk například porozumění písním svých oblíbených zpěváků.

-Znalosti rodičů – pokud rodič mluví cizím jazykem, může dítěti pomoci s výukou.

-Osobnost učitele – nejde zde jen o znalosti učitele cizího jazyka ale také o jeho znalost metodiky výuky, která by měla být zaměřená i na žáky se SPU

-Bydliště – pokud žák bydlí na pomezí hranic, kde se každý den setkává s přeshraničním jazykem, může vést jeho výběr právě k sousednímu jazyku

-Charakter jazyka – odborníci doporučují zvolit jazyk, který je rozdílný od mateřského. Českým žákům se tedy nedoporučuje jazyk slovanský. (Zelinková, 2005: 69,70)

Obzvláště u dětí se SPU bych nechala výběr jazyka na doporučení odborného pracovníka pedagogicko psychologické poradny a učitelé s tím, že bych jako rodič brala v úvahu využitelnost jazyka ve smyslu budoucího využití nebo také tradice v rodině, zda již matka nebo otec mluví nějakým cizím jazykem nebo zda pocházejí ze zahraničí. Tím pádem mohou dítěti usnadnit výuku.

2.3 Zásady a přístupy výuky

Zelinková (2005) stanovuje jednotlivé přístupy, jejichž zásady musí učitel i žák dodržet, aby se co nejefektivněji zúročila snaha obou stran k dosažení znalosti cizího jazyka.

Prvním z těchto přístupů je multisenzoriální přístup, který vyžaduje zapojení všech smyslů nebo alespoň větší části smyslů. Čím více tím lépe. Žák tedy zapojuje zrak, sluch, i hmat, ve smyslu motoriky, obzvláště děti se SPU jsou neposedné, vrtí se, proto mohou zapojit celou motoriku těla k vyjádření toho, co slyší nebo vidí.

Takové dovednosti, kdy je žák schopen aktivně se účastnit výuky tím, že je schopen vyjádřit své myšlenky, postoje a názory slovně a také umí přijímat a vnímat slovní projev učitele nebo jiných mluvčích patří do přístupu komunikativního, který je hlavním přístupem současné školy „*V souladu s Evropským jazykovým portfoliem lze uvažovat v případě dyslektika za úspěch, když na 1. stupni dokáže srozumitelně říci, kde bydlí a umí se jednoduše zeptat na cestu a dokáže porozumět jednoduché odpovědi vyslovované zřetelně a pomalu.*“ (Zelinková, 2005: 77)

Dalším z přístupů je sekvenční přístup vyžadující zásadu zvládnutí předchozího učiva dříve, než žák přejde k nové látce. Každý nový poznatek by měl mít návaznost na předchozí učivo.

Téma přístupů uzavřeme přístupem strukturovaným. Vyznačuje se osvojováním si čtení, psaní slov a slovních spojení, která mají stejnou nebo podobnou stavbu.

Nejdůležitější zásadou podle Zelinkové (2005), kterou bychom si měli uvědomit a dodržovat, je fakt, že žáci se SPU netvoří homogenní skupinu, tzn. ne každá metoda vyhovuje všem. Je nutno tedy respektovat individualitu dítěte v tom smyslu, že bereme v úvahu problematickou oblast učení, ale připojíme celkovou osobnost a povahové vlastnosti.

Dalšími přístupy, které uvádí Bartoňová (2012), jsou kumulativní přístup, který spočívá v zapojování nového učiva do učiva již osvojeného, zásada opakování učiva se vyznačuje mnohonásobným opakováním učiva a jeho následným využíváním k řešení složitějších úkolů. Respektování individuality dítěte, tento přístup zohledňuje poruchu či oslabení různých oblastí, povahové vlastnosti, rodinné zázemí atd každého jednotlivého žáka se SPU zvlášť.

2.4 Metody a cvičení

2.4.1 Slovní zásoba

Zelinková (2005) doporučuje při osvojování slovní zásoby nekládat česká slova do výuky angličtiny, tím se zabrání zdlouhavému vybavování slov či hledání vhodného ekvivalentu, naopak se doporučuje využít obrazových pomůcek, konkrétních či modelových situací ke spojení nového výrazu s obsahem. Cvičení vhodná pro děti se SPU jsou:

- přiřazování slov k obrázkům na kartičkách nebo doplňování do křížovky podle obrázků. Žák se učí novému významu slova, naučí se i jeho grafickou podobu. Tato cvičení jsou vhodná, i pokud žák trpí dysgrafií nebo dysortografií. Když žák tomuto cvičení připojí i následnou výslovnost, bude cvičení i vhodné pro nácvik správné výslovnosti.
- zvuková nahrávka nebo čtení instrukcí učitelem. Dítě podle instrukcí maluje obrázek. Akustickým vnímáním se učí i zvukovou podobu slova. (Zelinková, 2005: 87)

2.4.2 Gramatické kategorie

Zelinková (2005) tvrdí, že pokud má žák problémy se zvládnutím gramatiky (koncovky, slovesné časy, slovní druhy) v mateřském jazyce, bude ho mít i v osvojování gramatiky v cizím jazyce. Je nutné neustálé opakování, názornost a jasně a jednoduše vysvětlené pokyny k vypracování. Automatizace u dětí se SPU je nutná a velmi brzy se stává nudnou, proto můžeme využít zábavných pomůcek, aktivit. Je důležité myslet také na to, abychom dětem nedávali příliš těžká cvičení, pokud budou v automatizaci úspěšní, bude je výuka i více bavit. V tomto mohou pomoci následující:

- cvičení, ve kterých se pro vyjádření např. slovních druhů či koncovek používá barevné odlišení
- učíme žáky využívat gramatických přehledů, ze kterých si neustále opakují gramatická pravidla, do kterých mají možnost kdykoliv nahlédnout, a tím se vyvarovat strachu a stresu z neúspěchu.
- cvičení s využitím další aktivity, zapojit co nejvíce smyslů. Např. házení míčkem při opakování přivlastňovacích zájmen, my ball, your ball. (Zelinková, 2005: 89)

2.4.3 Čtení

Při nácviku čtení doporučuje Bartoňová (2012) metodu globální, metodu obtahování, metodu Fernaldové a metodu dublového čtení. Metoda globální, nebo se jí také říká poznávání celých slov, vede k tomu, že žák není schopen rozpoznat slovo, pokud k němu přidáme předponu a příponu, učí se tedy znovu celému slovu. U této metody se doporučuje spojovat slova čtená jako celek s obrázkem. U metody obtahování žák musí obtahovat jednotlivá písmena prstem a každé zvlášť vyslovit. Při metodě Fernaldové si žák nejprve podtrhává těžká slova, a poté až čte celý text. Metoda dublového čtení spočívá v tom, že žák čte text o slovo zpět za učitelem či rodičem.

Mezi vhodná cvičení řadíme:

- čtení s nahrávkou, ve dvojici nebo s učitelem, kdy se žák zbavuje obav z neúspěchu, odposlouchá slova a jejich opakováním si osvojuje správnou výslovnost
- dítě čte slova napsaná na kartičkách či slova na obrázku, k slovům na obrázku přiřazuje napsaná slova, postupem času čte slova ve větných spojeních a v celých větách.
- čtení slov, ve kterých se vyskytují slova graficky podobná, pomáhají žákovi nezaměňovat písmena a správně je vyslovovat.
- čtení slov, ve kterých se vyskytují slova zvukově podobná, pomáhají žákovi zapamatovat si a nezaměňovat výslovnost.
- učitel čte text, a žáci tlesknou, když uslyší slovo, kde se vyskytují hlásky zvukově či graficky zaměnitelná např m-n, p-b,
- vyhláskovat slovo ve větě, např. This morning was c- l-o-u-d-y. (Zelinková, 2005: 92)

Pokud se žák soustředí na správnou výslovnost, nemusí již vnímat význam slov či porozumět textu. Při nácviku čtení s porozuměním lze použít různá cvičení

- přiřazuj slova, slovní spojení, věty k odpovídajícím obrázkům
- doplň větu vhodným slovem, nebo chybějící část slova, (Zelinková, 2005: 92)

2.4.4 Komunikace a výslovnost

Správné vyslovování slov nebo slovních spojení je, podle Zelinková (2005), u žáků se SPU v těsné souvislosti s poškozením sluchového vnímání a problémy s artikulací. Poruchy

sluchové percepce způsobují obtíže při rozeznávání hlásek a jejich skládání do slov, následně jejich výslovnost. Výslovnost jde ruku v ruce se čtením, proto následující cvičení na podporu správné výslovnosti mohou být stejná jako cvičení na procvičení správného čtení :

- říkadla, básničky, písničky jsou nevhodnější cestou, jak se dítě naučí správně vyslovovat a reprodukovat jazyk. V básničkách je výslovnost více zdůrazněna a tím se i více projeví zvuková podoba. Naopak při různých říkadlech a rýmovačkách se nám dávají do kontrastu slova výslovnostně podobná např. caught x bought.
- zvukové nahrávky, ze kterých žák odposlouchá správnou výslovnost a následným opakováním si ji zapamatuje.
- cvičení na rozlišování podobných hlásek např. [θ] a [f] a podobných písmen [m] a [n]. (Zelinková, 2005: 86)

2.4.5 Psaní a Pravopis

Zelinková (2005) zastává názor, že při osvojování si cizího jazyka může nastat problém, pokud není shoda v grafické a zvukové podobě slova. Nedoporučuje se bezduché opisování slov, aniž by žák rozuměl jeho významu nebo neuměl slovo vyslovit. Následující postup je nazýván metoda Fernaldové nebo v angličtině Look-Say-Cover-Write-Check. Metoda Fernaldové má následující postup:

- a) *podívej se na slovo*
- b) *vyslov několikrát slovo nahlas*
- c) *řekni si slovo po písmenech*
- d) *napiš rukou ve vzduchu*
- e) *zakryj si slovo*
- f) *napiš do sešitu*
- g) *přečti a zkontroluj* (Zelinková, 2005: 94)

Vhodná cvičení k procvičování pravopisu a psaní

- skládání slov z kartiček, na kterých jsou napsána písmena nebo křížovky, dítě se naučí napsat správně slova, která se jinak vysloví např. green – s vyslovením i:
- doplňování písmen do slov, např. písmena, která se dají zrcadlově obrátit b-d
- oddělování slov v souvislém textu. Dítě hledá slova, která nejsou oddělená mezerou ani čárkou. Jde o procvičování grafické podoby slova.

3. Kazuistika žáka

3.1 Rodinná anamnéza

Chlapec se narodil jako chtěné dítě v roce 2001. Pochází z dvouvaječných dvojčat. Druhé dvojče je děvče. Sestra chlapce navštěvovala stejnou školu jako chlapec, ale od září 2013 přestoupila na gymnázium. Sestra projevuje od útlého věku studijní nadání, ve třídě je vždy premiantkou, mezi její nejoblíbenější záliby patří četba. Matka má vysokoškolské vzdělání s ekonomickým zaměřením a je osobou samostatně výdělečně činnou. Otec má středoškolské vzdělání technického směru a pracuje jako technik. Chlapec vyrůstá v úplné rodině s oběma rodiči, kteří se oběma dětem soustavně věnují. Vztahy uvnitř rodiny nejsou problematické. Rodinné prostředí je velmi dobré a klidné. Rodina žije na okraji města v rodinném domku, chlapec má svůj vlastní pokoj. Rodina tráví volný čas pohromadě.

3.2 Zdravotní anamnéza

Po porodu u chlapce nastaly zdravotní komplikace. Byl hospitalizován a strávil několik měsíců v inkubátoru z důvodu nedostatečně vyvinutých plic. Dále měl problémy s očima a dolními končetinami. Jeho dlouhý pobyt v nemocnici se ovšem zúročil a chlapec je již zdravý. Až na zdravotní obtíže po porodu chlapec žádné vážnější onemocnění ani žádný úraz neutrpěl. Bývá velmi málo nemocen.

3.3 Osobní anamnéza

Chlapci D. je nyní 12 let a navštěvuje 6. třídu základní školy. Jeho vývoj byl na rozdíl od jeho sestry trochu opožděný. Psychomotorický vývoj chlapce v oblasti řeči a chůze probíhal mírně opožděně.

Od první třídy do čtvrté třídy docházel na logopedii z důvodu nápravy výslovnosti sykavek, jejichž zhoršená výslovnost se stále projevuje.

Do školy nastoupil v souladu s věkem.

Chlapec je velmi stydlivý, tichý a plachý. Vyhýbá se jakékoliv konverzaci s cizí osobou či očním kontaktu. Mezi jeho nejoblíbenější školní předměty patří výtvarná výchova a pracovní činnosti. Mezi ty méně oblíbené patří tělocvik a hudební výchova. Mimoškolní aktivity chlapce jsou keramika a sdružení dobrovolných hasičů, oba kroužky navštěvuje již třetím rokem. Od jara do podzimu navštěvuje sdružení dobrovolných hasičů, kde tráví čas s kamarádem, mezi jeho povinnosti zde patří především plnění pohybových úkolů. Nejčastěji hraje hry na počítači. Nově začal chlapec chodit na floorbal, kde doufá, že si najde nové kamarády, protože ve škole má jenom jednoho, a také z důvodu šikany ze strany spolužáků.

3.4 Školní anamnéza

Do školy nastoupil v souladu s věkem, již v první třídě se začaly objevovat problémy se čtením, koncentrací, psaním a zapamatováním si probíraného učiva.

Chlapec od třetí třídy navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu a to na žádost školy se souhlasem zákonného zástupce. Podle zprávy ze školy měl pomalé tempo čtení, většinou slabikoval, u těžších slov zadržával, zaměňoval slova a přetvářel významy slov. Většinou dokázal reprodukovat přečtený text. V psaní měl pomalé a váhavé tempo, špatný úchop pera, ale písmo čitelné, projevovala se snaha o úpravu. V psaní se projevoval chybný opis a přepis, vynechávání písmen, někdy i slov, chybné dy-di, ty-ti,ny-ni, chyby v interpunkci.

Ze zprávy z pedagogicko psychologické poradny jsem zjistila následující: čtení – hlasitě slabikuje, zadržává, čte spojovaně slabiky, kratší slova a slova se souhláskovými shluky čte obtížně. Četba je namáhavá ale pečlivá, text si ukazuje, interpunkci dodržuje, zaměňuje písmena. Psaní – vadný úchop pera, písmo čitelné, kostrbaté, přepisované. Velmi pomalé tempo. Vynechává písmena, zaměňuje písmena, chybje v hranici slov. Na základě výsledků speciální zkoušky – naznačeny artikulační potíže, vážne sluchová syntéza slova a diferenciacie slabik. Porucha audiovizuální koordinace, psychomotoriky, oslabení krátkodobé akustické paměti.

Chlapec trpí dyslexií, dysgrafií a dysortografií, má problémy s koncentrací pozornosti, pomalé psychomotorické tempo a poruchu audiovizuální koordinace a psychomotoriky i audiomotoriky.

Zdravotní postižení dítěte je takového druhu a stupně, že žáka opravňuje k integraci do ZŠ. Žák vyžaduje speciálně pedagogickou péči a vzdělávání podle IVP.

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) doporučuje pro základní školu:

- zohledňovat SPU v klasifikaci a v přístupu
- respektovat osobní pracovní tempo
- odhlížet od specifických dysortografických chyb
- zcela nevhodnými jsou desetiminutovky a celohodinové písemné práce
- upřednostňovat ústní zkoušení
- opisování z tabule a psaní diktovaného textu pouze v malé míře
- v cizím jazyce klást důraz na ústní zkoušení
- pro domácí přípravu PPP doporučuje pravidelné čtení s reprodukcí kratších celků, reprodukce.
- procvičování rytmické reprodukce
- grafické znázornění slov
- diktovaný text s hlasitou kontrolou
- procvičování sluchové syntézy slov.

Škola vypracovala individuální vzdělávací plán, jehož cílem je plynulé čtení a porozumění obsahu textu, správné psaní tvarů písmen a číslic, zlehčení a zrychlení psaní, zlepšení analýzy a syntézy slova a osvojení základního učiva daného ročníku. Formy výuky zahrnují skupinové vyučování, podíl na přípravě projektů a individuální přístup. Jako vyučovací metody zvolila škola didaktické hry, soutěže, křížovky, projektové vyučování, doplňovací cvičení, analýzu a syntézu slov, vhodné střídání činností, častou kontrolu zápisů z tabule i zapisování domácích úkolů. Způsoby, kterými škola žáka hodnotí, jsou založené na ústní formě zejména v případě cizích jazyků, důležité jsou častá pochvala a motivace, respektování osobního pracovního tempa, odhlížení od specifických dysortografických chyb, hodnocení dílčích úkolů, zkrácené úkoly. Jako speciální učební pomůcky jsou použita doplňovací cvičení, tabulky s gramatickými pravidly a speciální učební materiály. Žák pravidelně navštěvuje kroužek s názvem „pomáháme s češtinou“ jako nápravu SPU.

Rodiče se soustavně věnují přípravě chlapce do školy. Domácí příprava zahrnuje nejen vypracovávání domácích úkolů, ale i dokončovací práce, již chlapec nestihl ve škole a také každodenní procvičování čtení, počítání, a psaní.

Jak již bylo řečeno, školní docházku nastoupil v souladu s věkem. V první polovině prvního stupně měl výborné známky, ale později se začaly rapidně horšit. Dnes chlapec patří k horším žákům ve své třídě. Anglickému jazyku se učí od 2. třídy ZŠ, předtím i ve školce formou kroužku. Zpočátku prospíval výborně, hodiny, které paní učitelka základní školy

vedla hrami, ho velice bavily. Problémy i horší známky nastoupily s přibývajícím učivem. Dnes má tři čtyřky.

4. Cíle a metodika

V teoretické části jsem na základě odborné literatury popsala, co jsou to specifické poruchy učení, jak se dělí, vymezila jsem jejich příčiny a projevy a také prezentovala metody a cvičení vhodné k reedukaci.

Cílem praktické části mé bakalářské práce je domácí příprava jednoho konkrétního žáka se SPU na hodiny angličtiny na základě mnou vybraných a vypracovaných cvičení, která korespondují s konkrétními poruchami tohoto chlapce a budou navazovat na práci ve škole. Jednotlivá cvičení popíši a vysvětlím, ve které oblasti poruch by mu měla být nápomocna. Po intervalech 6 týdnů zhodnotím výsledky jeho práce a zvážím, zda je nutné cvičení obměnit nebo nadále v nich pokračovat. Na závěr mé bakalářské práce uvedu, zda se žák během mé přípravy zlepšoval v anglickém jazyce a zda se celkově zlepšil jeho prospěch ve škole.

Praktický výzkum své bakalářské práce jsem realizovala pomocí kvalitativní metody pozorování, jejímž výstupem je případová studie, ve které je hlavním tématem domácí příprava žáka se SPU na hodiny angličtiny tak, aby se zlepšily jeho znalosti anglického jazyka a tím i jeho prospěch ve škole.

5. Reedukace

Chlapcovy školní obtíže jsou způsobeny poruchami čtení, psaní a pravopisu. Důležitou roli hraje snížení kvality pozornosti a soustředěnosti, porucha audiovizuální koordinace, což je porucha záznamu, uchování a reprodukce zvuku a obrazu, psychomotoriky a pomalé psychomotorické tempo. V důsledku poruchy audiomotorické koordinace dochází k nesprávné sluchové analýze a syntéze slov a diferenciaci, což se projevuje oslabením ve sluchové percepci.

Domácí příprava na hodiny angličtiny je rozvržena na tři okruhy, ve kterých má žák největší obtíže, a to na nácvik čtení, výslovnosti a pravopisu.

Všechna cvičení jsou vypracována v souladu se Školním vzdělávacím programem dané školy z učebnice Project.

Dvakrát týdně docházím do rodiny chlapce. Hodiny trvají 40 minut. Na každý okruh jsem vymezila cca 20 minut. Některá cvičení se protáhnou, tím pádem se dodělávají další hodinu. Všechny tři okruhy cvičení jsou vypracovány během těchto dvou hodin. Z důvodu obtížnosti, poruchy soustředění a rychlé únavy během práce jsem zvolila dvě kratší hodiny, v nichž je zahrnuta i předstávka.

5.1 Nácvik výslovnosti a ústní komunikace

Nácvik výslovnosti a ústní komunikace jsem zvolila z důvodu chlapcovy poruchy v oblasti audiomotorické, tedy špatné sluchové percepce a diferenciací a dále obtížemi v artikulaci.

a) Označ slovo, které jsi slyšel.

Cíl: uvědomění si rozdílnosti zvukové a grafické podoby slova, posilování spojitosti mezi sluchovým a zrakovým vnímáním, cvičení sluchového rozlišování.

Instrukce: žák vybírá z dvojice slov, která jsou vybrána z učebnice Project, někdy je pouze jedno slovo známé a druhé neznámé.

Postup: žák dostane papír, na kterém je cca sedm dvojic slov. Každá dvojice slov se od sebe liší pouze jedním písmenem. Žák si pozorně slova prohlédne. Poté přečtu nahlas jedno slovo ze dvojice a žák musí zakroužkovat slovo, které slyšel, zda se hláska shoduje s písemnou formou.

Např.

Mouse – house

Nice - mice

Sky – ski

b) Výslovnost písmen

Cíl: diferenciacie výslovnosti jednotlivých grafémů, posilování spojitosti mezi sluchovým a zrakovým vnímáním, přiřazování hláska – písmeno, posílení sluchového vnímání.

Instrukce: žák po mě opakuje výslovnost jednoho grafému u slov vybraných z učebnice Project.

Postup: žák dostane papír, na kterém je napsáno cca deset slov, která mají jedno společné písmeno, které je zakroužkované u všech jednotlivých slov. Vyslovím celé slovo a žák musí po mě vyslovit jen tu jednu hlásku, která koreponduje s písmenem v kroužku. Poté sám celé slovo přečte.

Např.

C(a)r [a:]

C(a)ke [ei]

N(a)me [ei]

P(a)rty [a:]

B(a)ck [æ]

W(a)s [ɔ]

H(a)ve [ə]

B(a)d [æ]

c) Vyber správnou odpověď

Cíl: nácvik výslovnosti, slovní zásoby, čtení s porozuměním

Instrukce: žák překládá větu a vybírá z více možností vhodné slovo.

Postup: Žák dostane na papíře cca pět vět. Každou větu si musí potichu přečíst a podle kontextu vybrat správnou odpověď. Na závěr věty přečte nahlas.

Např- The man puts on his coat / boat/ goat.

d) Poslech zvukových nahrávek spolu s opakováním – použijeme CD k učebnici

Cíl: posílení sluchového vnímání, výslovnost, procvičení čtení i poslechu s porozuměním

Instrukce: Žák poslouchá slova, slovní spojení nebo celé věty, opakuje je a následně překládá do češtiny.

Postup: Na každou hodinu vyberu jeden až dva poslechy podle náročnosti a délky z učebnice Project. Žák dostane text v psané podobě, který si nejdříve sám přečte. Poté pustím nahrávku celou. Následně se vrátíme, pustím nahrávku znovu a po krátkých úsecích nahrávku zastavuji, žák opakuje, co slyšel, a překládá.

Např.

My name's Nick. I live in a flat in London. My parents are divorced. I live with my dad and my step-mother and my step-sister. I haven't got a pet, but my step-sister's got a hamster. My grandma lives in an old-people's home near our flat. My other grandparents live a long way away.

e) Vyprávění podle obrázku, myšlenkové mapy atd. a ústní konverzace


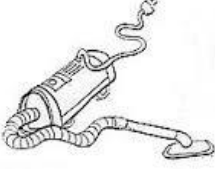


Cíl: procvičování mluvení, výslovnosti, slovní zásoby, mluvnice

Instrukce: následující cvičení jsem zahrnula do této soustavy z důvodu školního vzdělávacího programu, jehož výstupy v hodinách angličtiny jsou reprodukce daného textu, promluvy, v rámci konverzace by se žák měl umět zeptat na cestu, poradit, domluvit si schůzku, popsat rodinu, budoucnost, schopnost klást otázky.

Postup: žák dostane papír se šesti obrázky, které na sebe navazují. U každého obrázku je napsán vždy konec nebo začátek věty nebo jedno slovo, které slouží žákovi jako vodítko při vyprávění. Žák musí podle obrázků vyprávět, co se na obrázcích děje.

Např.

Jerome je velice líný, nepomáhá své mamince s úklidem. Řekni, co Jerome nedělá.

	<p>1. He doesn't</p>
	<p>2. He.....the floor.</p>
	<p>3. He.....shopping.</p>
	<p>4. He.....dinner.</p> <p>5. He doesn't</p>

5.2 NÁCVIK PRÁVOPISU

Co se týče pravopisu, má žák velké obtíže s vynecháváním písmen a někdy i slov, objevuje se chybný opis i přepis slov, špatná hranice slov.

a) Look-say-cover-write-check

Šigutová (2002) se přiklání k názoru, že pokud si dítě se SPU neosvojí pravopis automaticky, může tak dosáhnou na základě cílené intervence a mnoha opakování při zapojení všech smyslů. Následující metodu jsem zvolila pro výuku nových slovíček, a k neustálemu procvičování těžko zapamatovatelných a problémových slovíček.

Cíl: procvičení slovní zásoby a výslovnosti, posílení zrakového vnímání a paměti.

Instrukce: žák si osvojuje slovní zásobu propojením více smyslů, podívá se na slovo, zapíše, napíše rukou ve vzduchu, řekne.

Postup: žák dostane papír s cca pěti obtížnějšími slovíčky, podívá se na slovo, vysloví nahlas, vysloví nahlas po písmenkách češtině, napíše rukou slovo ve vzduchu, zakryje, napíše slovo, zkontroluje a přečte.

Např.

abroad, dangerous, fruit, journey, accident

b) Procvičování stavby slov – předpony, přípony, slova složená

Cíl: procvičování stavby slov, slovní zásoby, posílení sluchového a zrakového vnímání

Instrukce: slova složená, s příponami a předponami jsou rozložena, žák je skládá podle významu a doplňuje do vět.

Postup: Žák dostane na papíře pět vět. V každé větě je jedno složené slovo, jehož začátek nebo konec je uveden ve výběru v rámečku. Větu přečte nahlas a snaží se odvodit význam slova s chybějící částí. Chybějící část slova poté doplní do věty.

Např

<i>-ball</i>	<i>-market</i>	<i>-teen</i>	<i>-mother</i>	<i>-room</i>
--------------	----------------	--------------	----------------	--------------

The children play foot _ _ _ _ in the park.

Is your grand _ _ _ _ at home?

c) Doplnovací cvičení na záměny písmen a jejich výslovnost

Cíl: posílení sluchového a zrakového vnímání, pravopis slov

Instrukce: žák procvičuje skupiny písmen a hlásek, které mohou být zaměněny z důvodu poruchy sluchové a vizuální percepce.

Postup: žák dostane cca pět slov na papíře, ve kterých jsou vynechaná písmena či skupiny písmen. Doplňuje do slov vynechaná písmena, se stejnou zvukovou realizací. A naopak stejná písmena s jinou zvukovou realizací. Další skupinou jsou slova, která se zaměňují z důvodu poruch sluchové percepce p-b, t-d, nebo z poruch zrakové percepce o-a,e-a,m-n. Slova společně vyslovíme, poté žák vysloví sám.

Např.

EA x EE
__ T (jíst)
GR__ N (zelený)
SP__ K (mluvit)

IE x EI
P__ CE(kousek)
N__ CE(neteř)
__ HTER (také ne)

d) Psaní souvislého textu – Spojovat izolovaná slova a napsat větu

Cíl: procvičování mluvnice (aplikace gramatických pravidel, tvoření záporných vět a otázek, procvičování slovosledu), procvičování zrakového vnímání

Instrukce: Děti se SPU mají problémy při organizaci textu, proto je nutné procvičovat stavbu vět. Žák seřazuje slova ve větě podle gramatických pravidel do správného slovosledu. Pomůckou zde je velké písmeno u počátečního slova.

Postup: Žák dostane na papíře cca pět vět. Každá věta je rozdělena na slova oddělená pomlčkou. Slova jsou v nesprávném slovosledu. Počáteční písmeno prvního slova ve větě je zvýrazněno velkým písmenem jako pomůcka. Na konci věty je vždy interpunkční znaménko, jako další pomůcka pro žáka, aby věděl, zda skládá kladnou větu, zápornou větu či otázku. Žákovým úkolem je tedy seřadit slova do správného slovosledu.

Např. tennis - yesterday – Did – play- he (?)

e) Rozvíjení vět

Cíl: procvičování mluvnice, procvičování zrakového vnímání

Instrukce: žák sám podle předlohy a obrázku rozepisuje věty.

Postup: žák dostane papír s větami vždy po třech ve skupině. Každá z těchto tří vět obsahuje jeden gramtický jev. Žák má za úkol tyto jevy rozvíjet a doplňovat věty podle jejich smyslu. Poté celé cvičení přečte. K doplnění používáme obrázky.

Např.

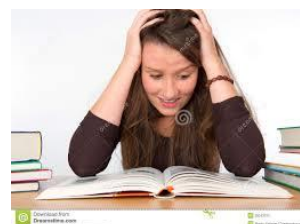
German is difficult.

English is more difficult.

Czech is the most difficult.

The magazine is _____

The book is _____



The film is _____

_____ is happy.

_____ is _____

_____ is _____



f) Typ cloze – Doplň chybějící slovo



Cíl: procvičování slovní zásoby, pravopisu, zrakového vnímání, čtení s porozuměním

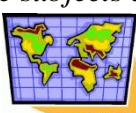


Instrukce: doplňování slov do textu podle významu.

Postup: žák dostane na papíře souvislý text. Text si potichu přečte a překládá do češtiny. V textu jsou chybějící slova, která žák musí podle kontextu doplnit. Pomůckou mu tady je počáteční písmeno slova, a obrázek za slovem. Další pomůckou je počet linek, které korespondují s počtem písmen ve slově. Jedná se o známý text z učebnice Project.


Např

Hi! I'm Caitlin Jerwood. I'm twelve and I live in Brighton. I'm in Year 8 at West Park

Secondary School. My favourite subjects are M_____ () and S_____ ()

_____ ()). I don't like G_____ (). I take the b____ () to school. My

brother comes, too. He goes to the same school, but he's in Year 9. We meet our friends at q_

_____ p____ e_____ ().

5.3 Návnik čtení

a) Čtení duet

Čte spolu se mnou

Cíl: procvičování čtení, zrakového vnímání, mluvení, výslovnost

Instrukce: žák čte spolu se mnou

Postup :., *Čtení v duetu – čteme spolu s žákem neprocvičený text, a sice tak, že rychlost čtení přizpůsobujeme možností dítěte. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Žák vyrovnává své tempo s naším a snaží se přizpůsobit. Svě špatné čtení při tomto nácviku neslyší a snaději se vzdává svých špatných čtenářských návyků. Aktivně si zvyká na správnou intonaci vět.*“ (Bartoňová, 2012: 138)

Např.

In our house we all have jobs. My father always takes out the rubbish. He puts it in the bin outside. My mother usually cooks the dinner but I help her. I like making pasta! After dinner, I wash up and put everything in the cupboard. My mother does the shopping on the Internet, because she hasn't got time to go to the supermarket. I always feed the dog. His name's Bodo and he's always hungry! My brother vacuums the floor. I don't like that job – the machine is so noisy. My father cleans the car because he drives it!

b) Spoj slova ze sloupce A a sloupce B

Cíl: zrakové vnímání, čtení slov a vět s porozuměním

Instrukce: žák spojuje slovní spojení ze sloupce A se slovními spojeními ze sloupce B

Postup: žák dostane papír s cca pěti větami, věty jsou rozděleny na slovní spojení do sloupce A a do sloupce B v přeházeném pořadí. Žák poté podle významu spojuje slovní spojení ze sloupců.

<i>Např.</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
	<i>Children clean</i>	<i>their shoes.</i>
	<i>Father washes</i>	<i>his face.</i>
	<i>Mother puts on</i>	<i>her coat.</i>

6. Reflexe č. 1

1. Označ slovo, které jsi slyšel

Toto cvičení jsem zařadila do domácí přípravy, aby žák procvičoval zvukovou a psanou podobu slova a byl schopen rozpoznat rozdíly v jeho formě. Cvičení se prokázalo jako jednoduché, žák v něm dělá minimální chyby. Podle mého názoru je to způsobeno jednoduchostí vybraných slov a vyšším věkem žáka. Problém se ovšem objevuje v případě slov s kombinací písmen *th* a jeho zvukové podoby [θ] a [ð], dále slov s písmeny *t* a *th* a jejich výslovnost např. *Three, tree*.

Toto cvičení bych nahradila následujícím novým cvičením, kde se budeme převážně věnovat slovům s výskytem *TH* a jejich výslovností. Dále pak slovům s výskytem *TH* a *T*, a jejich záměně ve výslovnosti.

Cíl - uvědomění si různosti zvukové a grafické podoby slova, posilování spojitosti mezi sluchovým a zrakovým vnímáním, cvičení sluchového rozlišování.

Instrukce – žák poslouchá diktovaný text a vybírá z možností slov.

Postup – žák dostane cca pět vět. Všechny věty čtu nahlas. V každé větě musí vybrat jedno slovo ze tří, která se rýmují nebo liší pouze jedním fonémem. Porozumění textu a významu slova v tomto cvičení může hrát roli, žák ale může pracovat pouze na základě poslechu. Jde hlavně o to, aby chlapec zachytil správné slovo. Poté žák všechny věty přečte sám.

Např.

I go to Watermead High School I am in class/ glass/ grass 2A.

School starts at quarter to line/mine/nine.

2. Výslovnost písmen

Cvičení 'Výslovnost písmen' jsem zařadila do domácí přípravy z toho důvod, aby chlapec procvičoval různou výslovnost jednoho grafému a byl schopen přiřadit grafému správnou hlásku. Procvičovali jsem správnou výslovnost. Žák vyslovoval velmi pečlivě jednoslabičná slova, která byla pro něj jednoduchá. Velká chybovost při čtení se objevila až v případě víceslabičných slov, kdy žák nebyl schopen reprodukce a slovo jsme museli

vyslovovat několikrát. Většinou vyslovil slovo, tak jak bylo napsáno. Např. slovo *station* vyslovil přesně podle napsaných písmen s českou výslovností. V tomto cvičení bych nadále pokračovala. Do cvičení zařadím jen slova víceslabičná a rozšířím ho o výslovnost skupiny písmen např. OO, OU, TH, CH, SH atd. i na němé souhlásky.

Např. Výslovnost

Gr(ou)p	three
S(ou)p	there
C(ou)ntry	think
F(ou)ntain	nothing

3. Vyber správnou odpověď

Ve cvičení žák dělal mnoho chyb od výslovnosti víceslabičných slov až po správný výběr slova, z důvodu neznalosti slovní zásoby a gramatiky. Při cvičení byla nutná má asistence. Po tom, co žák přečetl větu, jsme museli spolu přeložit celou větu slovo od slova, abychom dostali její smysl. Podle mého názoru žák není schopen přeložit text, protože slovo neumí správně přečíst, slova komolí, přehazuje písmena např. *Walk*. Když jsem žáka později požádala o přečtení nahlas, vyslovil *work*. Tím získal úplně odlišné slovo. Z důvodu neznalosti gramatických jevů překládá spojení např. *She is walking.... On je práce*. Překládá slovo od slova, aniž by rozeznal gramatický jev.

Cvičení bych upravila následujícím způsobem. Nejprve si žák přečte větu potichu. Poté se zaměříme na gramatický jev (většinou se jedná o časy, modální slovesa), musí mi říci, o jaký čas se jedná, které slovo ve větě představuje sloveso. Žák bude mít možnost nahlédnout do gramatických přehledů své učebnice. Následně slovo od slova přečte nahlas a každé zvlášť přeloží. Nakonec větu přeloží celou a vybere správnou odpověď.

4. Poslech zvukových nahrávek spolu s opakováním

K poslechu jsme použili CD k učebnici Project, se kterou žák pracuje ve škole. Při poslechu jsme se soustředili na opakování samostatných slov, slovních spojení a jednoduchých vět. Před samotným poslechem si žák věty přečetl. Poprvé mohl spolu s nahrávkou sledovat i text, následně musel opakovat již bez předtištěné předlohy. Během poslechu slova komolil. U víceslabičných slov nebyl vůbec schopen jejich interpretace. Podle

mého názoru tento problém velmi úzce souvisí s jeho sluchovou percepcí. Při poslechu měl velké obtíže z rozpoznáváním zájmen, členů a přeložek. Věšinou je přiřadil ke slovesům či postatným jmenům stojícím před i za nimi. Co se týče poslechu, žák nedosahuje takové úrovně interpretace, kterou po něm požaduje Rámcový vzdělávací program a škola. Doporučila bych, abychom se vrátili s tímto cvičením na lehčí úroveň a to zpět na předchozí díl učebnice Project, ve které budou mnohem jednodušší cvičení na poslechy.

5. Vyprávění podle obrázku.

Cvičení **'Vyprávění podle obrázku'** bylo pro žáka velmi namáhavé. Obrázky jsem zvolila z učebnice Project. Byl s nimi tedy již obeznámen. Během cvičení nebyl žák schopen žádné interpretace, nevěděl, co má k obrázkům říct. Musela jsem mu přesně vysvětlit, co má říkat. Věty si často napsal na papír, aby je mohl přeložit do angličtiny. Ale i to byl problém. Musela jsem mu pomáhat se slovíčky a s gramatikou. Žák si často nevzpoměl ani na osobní zájmena a správný tvar slovesa to BE.

Žák si nevybavil slovíčka, špatně poskládal větu, špatně volil gramatiku – záměny časů, vynechávání pomocných slov. Celkově špatně aplikuje gramatická pravidla. Zde doporučuji možnost nahlédnout do přehledů a do slovní zásoby.

Protože se cvičení zdá být příliš těžké, doporučila bych začít s konverzací psanou. Nejprve mu napíši model konverzace, kterou budeme napodobovat a poté se pokusíme o její reprodukci pomocí obrázků.

PPP doporučuje škole při výuce v cizím jazyce upřednostnit ústní zkoušení (slovní zásoby, gramatických pravidel, a konverzace) Podle mého názoru tento přístup ztěžuje práci a nemá pozitivní výsledek. Žák neumí vyslovené slovo správně zapsat a zapsané slovo vyslovit. Nesprávným čtením, tedy komolením a přehazováním písmen dochází ke špatnému překladu slova. Dále pak při zkoušení gramatických jevů, žák umí popsat gramatický jev, neumí ho ovšem použít. Nevytvoří z hlavy žádnou větu. Veškerá konverzace probíhající s žákem vede přes tužku a papír. Když si zapíše větu a slovo od slova překládá podle toho, co chtěl říct. Dělá mu velký problém vybavit si i ta nejjednodušší slova.

6. Look –say-cover-write-check

Cvičení **'Look-say-cover-write-check'** je založeno na tvrdé rutinně, kdy se žák musí slovo doslova „našprtat nazpaměť“, což bych v tomto případě viděla jako vhodné východisko,

protože se u žáka projevuje špatná paměť. Žák je i po přečtení, vyhláskování a prohlédnutí slova stále schopen slovo špatně zapsat a následně špatně vyslovit. Opět se zde vyskytuje problém, který jsem již mnohokrát zmínila. Žák čte slovo, jak je psané a nebo jej zapisuje, jak ho přečte. Je nutné neustálé opakování, proto se snažím procvičovaná slova zapojit do každého cvičení, které provádím během dvou hodin týdně. Zaměříme se spíše na víceslabičná obtížnější slova, která tvoří problém pokaždé, kdy na ně narazíme. Dále bych doporučila rodičům, aby dohlédli na každodenní procvičování pěti nových slovíček.

7. Procvičování stavby slov

V tomto cvičení žák opět selhává a to ve znalosti slovíček, a tím pádem neschopnosti přeložit větu, ve znalosti gramatických jevů, nerozezná průběhové časy, přítomné od minulých. Některá slova doplní správně a to díky jejich znalosti, ale jak už bylo řečeno, neví jejich význam, neumí ho správně přečíst a neumí přeložit větu do češtiny. Toto cvičení vyžaduje neustále mou asistenci, nahlížení do slovníčku a gramatických přehledů. Nově před každým cvičením opět vysvětlím gramatiku, které se u tohoto cvičení bude procvičovat.

8. Doplnovací cvičení na záměny písmen a jejich výslovnost

Ve cvičení **‘Doplnovací cvičení na záměny písmen a jejich výslovnost’** měl žák 50 % chybovost. U každého slova jsem vynechala písmena, která měla být doplněna, a připsala k nim i český překlad slova. Žák většinou věděl jeho anglický překlad. Pokud žák slovo neznal, slovo jsem vyslovila a žák následně doplnil vynechaná písmena. Chyby dělal i u jednoduchých jednoslabičných slov, po jejich správném přečtení nevěděl, jak je napsat. Ve škole žák při písemných pracích píše slova tak, jak je slyší, což se velmi projevuje v jeho pravopise. Dalším důvodem pro špatný pravopis může být také jeho nedostatečné procvičování a záměny písmen při čtení a psaní (jako např. a x e). Toto cvičení mu pomáhá ke správnému psaní slov, uvědomění si psané i zvukové formy slova. Zaměřujeme se převážně na nácvik obtížných částí slov. Částí, které se jinak vyslovují a jinak píšou. V procvičování tohoto cvičení budeme pokračovat.

9. Psaní souvislého textu – Spojovat izolovaná slova a napsat větu + 10. Rozvíjení vět

Tato dvě cvičení jsem zvolila k procvičování gramatických jevů. Během naší první série šesti hodin domácí přípravy žák probral ve škole dvě lekce z učebnice Project. Gramatiky tedy nebylo mnoho a my jsme měli možnost ji dostatečně procvičovat. Před každým cvičením

jsem žákovi musela vysvětlit, co v tomto cvičení procvičujeme. Bylo nezbytné napsat přehled určitého gramatického jevu (např. přítomný průběhový čas). Když se chlapec obeznámil s gramatickým jevem a znovu si oživil učivo, mohl seřazovat slova. Bez mé asistence by žák nedoplnil ani jedno cvičení správně. Při prvních hodinách jsem musela žákovi vysvětlit správnou skladbu věty, co stojí na začátku věty a co poté následuje. Poté správně seřadil větné členy: podmět, přísudek a předmět věty, u přísudku i tzv. pomocná slovesa. Největší problém se objevil v nesprávném řazení členů, předložek a přídavných jmen, které většinou stály u špatného větného členu. Např. člen nebo předložku postavil před přísudek nebo až na konec věty. Např. *She is a sleeping in tent*. Dalším problémem byl špatný opis slova. Žák měl před sebou slova, která měl pouze seřadit do správného pořadí a věty napsat, i tady ovšem dělal chyby v přepisu.

U rozvíjení vět mu sloužila vždy první věta jako vodítko. V této větě se také objevovala všechna slovíčka, která měl použít ve větě následující, a i zde dělal chyby v přepisu a opisu.

V těchto cvičeních doporučuji pokračovat.

11. Typ cloze – Dopln chybějící slovo

Cvičení ' **Typ cloze – Dopln chybějící slovo** ' je pro žáka obtížnější. Do cvičení jsem vybrala texty z učebnice Project, takže s nimi byl žák již obeznámen. V textu vybírám velmi jednoduchá slova ze základní slovní zásoby na doplnění. Při průběhu cvičení se opět projevuje neznalost slovní zásoby, žákova neschopnost slova správně přečíst a porozumět jejich významu. Není schopen si přeložit větu a doplnit tak slovo správně. V případě, že slovo náhodně uhádne v češtině, nebo také podle obrázku, nezná buď jeho anglický překlad, popřípadě ho neumí správně zapsat. Chybovost je až 70ti procentní. Velmi důležitá byla moje asistence, pomoc při gramatických jevech a překladu slovíček. V procvičování tohoto cvičení budeme nadále pokračovat, a to s možností žáka nahlížet do gramatických přehledů a slovníčku.

12. Čtení duet

S žákem čteme v páru spolu. Při tomto cvičení jsme museli postupovat velmi pomalu, protože četba žáka je velmi pomalá, musím zpomalovat ve chvílích, kdy se velmi soustředí na výslovnost. Jeho výslovnost je velmi tvrdá a krkolomná. Ve výslovnosti hodně chybuje,

přehazuje písmena, vyslovuje písmena a slova česky, víceslabičná slova hláskuje. Během čtení se snaží číst až za mnou, a tím po mě opakovat, v tomto případě cvičení ovšem ztrácí svůj význam. Toto cvičení bych nahradila jinou metodou čtení, z důvodu mnou špatně zvoleného cvičení. Dalším důvodem, proč bych chtěla cvičení nahradit, je špatná neboli lépe řečeno zhoršená výslovnost jednoslabičných slov, slov, u kterých v předchozích cvičeních většinou nechybuje. Nahradila bych jej metodou čtení s dyslektickým okénkem

Cíl – procvičování čtení, zrakového vnímání, výslovnosti

Instrukce – žák čte text, přičemž je část textu zakryta záložkou a učitel posouvá záložku podle tempa čtení.

Postup – žák si nejdříve text přečte sám potichu. Poté začne číst text celý znovu nahlas a učitel mu bude posouvat záložku po jednotlivých slovech až na konec věty. Poté se vrátíme zpět na začátek textu a budu mu posouvat záložku po větných celcích. Potřetí už celou větu přečte bez záložky. V průběhu celého čtení budu opravovat chyby ve výslovnosti.

13. Spoj slova ze sloupce A a sloupce B

Cvičení ' **Spoj slova ze sloupce A a sloupce B** ' bylo pro žáka náročnější. Jednalo se o věty jednoduché, většinou obsahující pouze slova jednoslabičná. Zpočátku spojoval sloupce špatně. A to opět vlivem neznalosti slovní zásoby a gramatických jevů. I u tohoto cvičení bylo zapotřebí mé asistence. I když žák nerozuměl celé větě, naváděla jsem jej aspoň na slovíčka z každého sloupce, která byla zásadní pro správné spojení vět. V průběhu celé jedné lekce šesti hodin se žák v tomto cvičení zlepšil. Jeho samotné zlepšení mu přináší radost z úspěchu. Doporučuji v tomto cvičení i nadále pokračovat.

Celkově selhává neznalost slovíček. Žák je hodnocen ve škole podle české výslovnosti, paní učitelka toleruje napsání slovíčka podle toho, jak žák slovo slyší. Objevuje se špatná výslovnost. Toto jsou hlavní problémy toho, že žák neumí slovo ani přečíst, ani napsat, a nerozumí ani jeho významu. Soustředila bych se v první řadě na správný poslech slova doprovázený vizuální oporou a následnou výslovností a jejich mnohočetná opakování. Pokud jsou jednoslabičná slova procvičována jednotlivě, žák chybuje mnohem méně. Při čtení souvislého textu se i u těchto jednoduchých slov objevuje velký problém. I tato slova žák čte mnohokrát špatně.

Cvičení jsou velmi krátká a různorodá. Většinou se jedná o čtení a doplňování slov. Během cvičení se žák velmi rychle unaví a ztrácí pozornost, proto hodiny prokládáme více přestávkami a cvičení jdou po sobě tak, aby nebyla jednotvárná, tedy prokládáme cvičení na čtení, doplňování, psaní, a pak zase na čtení. Žák si bude moci slovíčka vyhledávat ve slovníčku na počítači a gramatiku v barevných přehledech, čímž se výuka pro něj stane pestřejší.

7. Reflexe č. 2

Po úpravě cvičení z první série hodin, jsem žákovi dala vypracovat cvičení druhé série hodin a na konci jsem provedla znovu reflexi. Po první reflexi jsem upravila cvičení číslo 1 s názvem Označ slovo, které jsi slyšel, poté cvičení číslo 12 s názvem Čtení duet. Zbytek cvičení zůstal stejný.

1. Označ slovo, které jsi slyšel

Toto cvičení na procvičení psané a zvukové podoby slova se po první lekci prokázalo velmi jednoduchým. Bylo nahrazeno jiným, kdy žák musel slovo rozpoznat ve větě z CD nahrávky k učebnici. V takto upraveném cvičení žák dělá chyby, pokud slova obsahují písmena, která jsou zvukově podobná a často se zamění p-b, m-n, t-d např path x bath. U slov, která se rýmují, ale neobsahují výslovnostně zaměnitelná písmena, nebo slova, která mají podobnou grafickou podobu, např catch x watch, žák nechybuje. U slov s TH žák již dělá méně chyb. U některých vět si nebyl vůbec jistý výběrem, nahrávku jsme museli pustit dvakrát za sebou. Poté slovo vybral správně. V tomto cvičení doporučuji pokračovat. Mnou vybraná slova by měla obsahovat zvukově zaměnitelná písmena.

2. Výslovnost písmen

Narozdíl od předchozí lekce, ve druhé lekci žák více chybuje. Ve druhé lekci jsme se zaměřili na výslovnost víceslabičných slov, která dělala největší problémy. V předchozí lekci jsme se věnovali více slovům jednoslabičným. V druhé lekci více slovům víceslabičným. Slova, která jsme procvičovali, byla z učebnice Project. Věnovali jsme se všem možným grafémům, nejčastěji skupině grafému a jejich správnému přiřazování hlásek, např OO – BALOON, COOKERY, OU – FOUNTAIN, COURSE, G – CHANGE, GET. U němých souhlásek mi při vyslovování žák říkal, zda souhlásku slyší nebo neslyší. Např. car, drink. Žák

má z tohoto cvičení velmi smíšené pocity. Dříve mu cvičení vyhovovalo, měl z něj dobrý pocit, díky úspěchům. Nyní se jeho úspěch v interpretaci slov zhoršil. Víceslabičná slova jsou pro žáka hůře zapamatovatelná, není schopen takové přesné interpretace. I nadále bych cvičení ponechala ve třetí lekci. Podle mého názoru je velmi důležité, aby si žák uvědomil rozdílnost v grafické a zvukové podobě samohlásek a souhlásek. Některá slova jsme opakovali několikrát za sebou v řadě. Slyšel je i v průběhu dalších cvičení.

3. Vyber správnou odpověď

Cvičení slouží k procvičování více oblastí. Jednak je to správná výslovnost slova, dále procvičení slovní zásoby, a nakonec procvičujeme čtení s porozuměním. Slova, ze kterých vybíral, se povětšinou rýmovala nebo se psala stejně, jen se zaměnil jeden grafém, a to z toho důvodu, aby procvičoval záměnu písmen, ke které u něj dochází. Záměnou písmen slova komolil, tím špatně přeložil a špatně vybral. Dále pak procvičuje slovní zásobu, která je u žáka velmi špatná. Je nutné ji neustále procvičovat z důvodu častého zapomínání. Nakonec procvičování čtení s porozuměním. Žák podle smyslu věty může doplnit správné slovo.

Ve druhé lekci jsem žákovi dovolila pracovat s gramatickými pravidly a slovníčkem. Žák sám určoval gramatické jevy, překládal větu a poté vybíral vhodné slovo. Vše stále pod mým dohledem a s mou pomocí. Ze začátku druhé lekce žák pracoval s gramatickými pravidly a slovníčkem. Ke konci lekce vybíral slova, aniž by nahlédl do pravidel či slovníku. Docházelo ovšem k situacím, kdy si žák slovo špatně přečetl a přeložil, např. weather přeložil jako water - voda. A nebyl schopen vybrat správné slovo.

Vlastní práce s gramatickými přehledy a slovníčkem se stala pro žáka zábavnější, spadnul z něj stres a strach, že nebude opět něco vědět. Když si žák uvědomil, že mu je umožněno kdykoliv nahlédnout do pravidel, začal být sebevědomější a vybavoval si gramatické jevy a slovíčka lépe, než když byl na něj činěn nátlak, aby si vzpomněl.

Věty jsou žákovi známé, jsou vybírány z učebnice Project z lekce, kterou zrovna žák probírá ve škole.

Chybovost se snížila.

Ve cvičení doporučuji pokračovat a to s možností náhledu do gramatických pravidel a slovníku.

4. Poslech

Poslech textu z učebnice Project slouží k procvičování sluchové percepce, výslovnosti a čtení a poslechu s porozuměním. Žák musel zachytit slovo, správně jej interpretovat a následně přeložit. V první lekci jsem se rozhodla pro obtížnost vrátit k předchozímu dílu učebnice Project a to z důvodu obtížnosti interpretace víceslabičných a obtížnějších slov a neschopnosti překladu. Ve druhé lekci jsem zahrnuje do cvičení texty jednodušší povahy, většinou se jednalo o slovní spojení a jednoduché konverzace. Před samotným poslechem si žák přečetl text pouze jednou. Je tedy seznámen s textem. Poté mu jej pustím, má možnost sledovat text a zároveň poslouchat. Vypozorovala jsem ovšem, že se spíše věnuje jiným věcem. Následně se vrátíme na začátek textu, který pouštím po větách či po jednotlivých slovních spojeních, žák opakuje a snaží se o překlad. To zda bude během vlastní interpretace poslechu nahlížet do textu, nechávám zásadně na něm. V tuto chvíli jsem vypozorovala jeho nerozhodnost, či nesoustředěnost. Většinou interpretuje z hlavy, zatímco se text snaží najít na papíře.

Poslech velmi dobře interpretuje, protože se v textu neobjevují žádná složitá víceslabičná slova. Text je pomalejší se zřetelnější výslovností, než tomu bylo u předchozího dílu učebnice Project. Slova plnovýznamová zachytí bez větších problémů. Gramatická slova jsou ovšem pro sluch žáka obtížnější, jedná se o tzv. zkrácené tvary: They're, she's, there's, přivlastňovací pád: aunt's, řadové číslovky: ve spojení s datumy, předložky: of, for, to, at, dále členy a, primární slovesa – be, zájmena – this, these, that, dále o slova jako např. than, there. Dále komolení či spojování dvou gramatických slov vedle sebe např. Where is the blue bag? Where this blue bag? Tato gramatická slova nedokáže velmi dobře zachytit, občas je vypouští či komolí do jiných slov. Celkově mohu říci, že je poslech o poznání lepší.

Ve třetí lekci se pokusím přiblížit žakově úrovni. Vyberu tedy poslechy z posledních lekcí předchozí učebnice Project a poslechy, kde bude ve větší míře převažovat problémová oblast, kterou jsem zmínila výše.

5. Vyprávění

V konverzaci, kterou jsme začali na začátku první lekce, žák nebyl schopen říci vůbec nic, ani o sobě, představit se, kde bydlí, kolik mu je let, kdy má narozeniny. Pokud došlo k nějaké konverzaci, špatně volil gramatiku, vůbec neznal slovíčka, která ještě špatně vyslovil.

Konverzace probíhala na základě obrázku z učebnice. U každého obrázku měl vždy nějaká slova, která mu byla vodítkem. I za takových podmínek se mu při konverzaci vedlo velmi špatně.

Během druhé lekce jsme postupovali vždy s předlouhou konverzace. Žák měl přesně napsanu jednu konverzaci, podle které jsme dělali další. U každé části měl také napsaná slova, jako vodítko vždy na začátku a na konci věty. Většinou jsme využívali obrázky z učebnice. Nebo procvičování konverzací z učebnice po doplnění textu. Většinou se jednalo o velmi jednoduché konverzace, kdy žák používal nejjednodušší slova a gramatiku. Během konverzace si sám mohl vyhledávat ve slovníčku či v gramatických přehledech. Mohl si zapsat na papír vyhledaná slova, ze kterých později sestavil větu. Během hodin jsem mu dovolila si popřípadě najít větu v učebnici v textu, kterou pak mohl použít během konverzace.

Chyby, které dělal, byly mnohem méně znatelné, než u první lekce. Objevuje se však neustále pár chyb dokola např. Shoda přísudku s podmětem - Naomi normally bike..... , dále špatně použitý minulý čas – při otázce či záporu DO x DID, vynechávání členů a předložek, ignoruje množná čísla –s nakonec slova.

Očekávaný výstup při konverzaci a ústních schopnostech v anglickém jazyce je podle školního vzdělávacího programu dané školy, kterou žák navštěvuje, následující: vyjádří zdvořilou žádost, žádost o pomoc, nabídne pomoc, zeptá se na cestu, odpoví na dotaz, domluví si schůzku, dokáže poradit, popíše budoucnost, vyjádří své problémy, popíše pravidla fungující ve škole.

Ve třetí lekci se zaměříme na dané výstupy, které by měl žák ve škole umět. A to stejným způsobem jako doposud. Žák dostane na papíře předlohu konverzace, kterou si spolu přečteme a přeložíme, další konverzace bude podle obrázku vždy se slovy jako vodítky, žák bude konverzaci doplňovat pomocí náhledu do učebnice, do slovníčku a do gramatických přehledů.

6. Look-say-cover-write-check

Tato metoda slouží k vyučování správné výslovnosti a pravopisu slov. V druhé lekci jsem toto cvičení poupravila, věnujeme se jenom slovům víceslabičným, která v první lekci byla velkým problémem. Většinu víceslabičných slov žák vyslovoval tak, jak je viděl, např. fashionable [fæʃnəbl] – [fasionable] Chybovost v přepisu je významně menší, vynechává

písmena např. u dvojitých písmen normally – normaly, a koncová –e, comfortable - comfortabl, expensive – expensiv.

Do třetí lekce bych toto cvičení nechala zařazeno. Jen s tím rozdílem, že bychom se věnovali nové slovní zásobě. Tedy slovní zásobě lekce, kterou zrovna žák ve škole probírá. A to z toho důvodu, že žák má velmi špatnou slovní zásobu, slovíčka se neučí, nepamatuje si je. A splníme tím domácí úkol zadaný ve škole. Žák si musí celou slovní zásobu dané lekce přepsat ze slovníčku z učebnice do svého slovníčku.

7. Procvičování stavby slov

Cvičení na procvičování stavby slov jsem zařadila do domácí přípravy, aby žák procvičoval stavbu slova. Podle Zelinkové mají žáci s poruchami učení problém rozložit slova na slabiky, určit předpony a přípony. *Dítě není schopno poznat známé slovo jako součást slova nového, neznámého (Zelinková, 2005: 27).*

Ve druhé lekci žák bez větších problémů doplňuje předpony i přípony, a to aniž by znal význam slova. Žák sice není schopen slovo přeložit do češtiny, nezná význam věty, zná pouze slovo a dokáže bez problémů cvičení doplnit správně. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že má zakódovanou grafickou podobu slova. Mým dalším názorem je, že chlapec využívá pomůcky, které jsem do cvičení zařadila. Část slova, která se musí doplnit, je vždy určena počtem čárek u slova v textu. Žák si může spočítat písmena a čárky za slovem a tím pádem správně přiřadit část chybějícího slova.

S výslovností daného slova to ovšem bylo horší. I když cvičení dobře doplnil, nebyl schopen slovo následně správně přečíst. Ve cvičení jsou samozřejmě slova složitá víceslabičná, která mu při čtení dělají problém i v jiných cvičení.

Cvičení bych zde ponechala, jen zkusím vynechat počet čárek, které slouží jako vodítko pro správné doplnění části slova. Z tohoto experimentu se po třetí lekci uvidí, zda má žák zakódovanou grafickou podobu slova, nebo jen bezmyslenkovitě doplňuje podle pomůcky. Pokud se má teorie prokázat, je více než jasné, že předchozí cvičení žákovi nebyla v ničem nápomocna.

8. Doplnovací cvičení na záměny písmen

Jako u předchozí lekce, i v této lekci má žák u cvičení na záměny písmen, 50ti % chybovost. V tomto cvičení nenastala žádná změna ani k lepšímu ani k horšímu. Obecně platí, že i pro žáky anglického jazyka bez poruchy učení mohou být slova, která se jinak čtou a jinak píší, problém. Žák s poruchami učení je tedy znevýhodněn hned dvakrát. Za prvé v důsledku poruch sluchové nebo zrakové percepce zaměňuje písmena sobě podobná. Za druhé je to náročnost, kterou v sobě skrývá anglický jazyk.

V tomto cvičení doporučuji pokračovat a říkaly bych, že je to i nezbytností jak u normálních žáků, tak u žáků s poruchami učení.

9. Psaní souvislého textu – spojování izolovaných slov a vytvoření věty

Ve druhé lekci jsme pokračovali ve stejném cvičení bez jakékoliv obměny. Ve cvičení jsme procvičovali gramatické jevy (většinou se jednalo o časy). V předchozích sériích žák dělal chyby i na úrovni slovních spojení, kde žák zaměňoval slovosled např. *With his new girlfriend – with new girlfriend his, in the sea – the sea in atd.* Slovní spojení jsme procvičovali také. Před vypracováním cvičení jsem vždy žáka obeznámila s procvičovanou gramatikou. Žák mi sám musel, s možností nahlédnutí do gramatických pravidel, přednést gramatická pravidla tvorby probíraného jevu. Poté sám vypracovával cvičení. Ve cvičeních dělal drobnější chyby většinou spojené s umístěním předložek, přivlastňovacích zájmen, záporů, příslovcí. Např. *He was wearing clothes warm.* Ve cvičeních se samozřejmě objevuje špatný opis slov, ke kterému jsem nepřihlížela jako k chybě.

10. Rozvíjení vět

Cvičení slouží k procvičování mluvnice a zrakového vnímání. Jako u předchozího cvičení číslo 9 „Psaní souvislého textu“ jsme procvičovali většinou časy, postavení předložek, členů, příslovcí a přídavných jmen ve větě, dále pak slovní zásobu. Podle obrázku měl žák vždy dopsat věty. Mohl nahlížet do gramatických přehledů a slovníčku. Před tím než větu napsal, řekl ji v češtině a postupně ji překládal a psal. Často se objevovaly chyby ve správnosti slov (např. *Sleeping > sleping, flying > flaing*). Cvičení necháme i ve třetí sérii šesti hodin.

11. Typ cloze – doplň chybějící slovo

Text k tomuto cvičení vybírám vždy z učebnice Project. Jedná se tedy o text, který je žákovi známý. Slova, která musel doplňovat, jsem vybrala také z lekce, kterou žák zrovna probíral ve škole. Během překladu byly větší obtíže. Záleželo ovšem na typu textu. S možností nahlížení do slovníčku překládal žák text snadněji, občas se zpomalil u špatného určení času. Slova na doplnění věděl až na pár vyjímek. Bohužel se zase objevil problém, který je typický pro žáky se SPU, a tím je špatný opis slova. Slovo vyslovil správně, ale špatně jej napsal. Pokud nepřihlížím ke špatnému opisu a přepisu slov, která měl žák doplnit, byla chybovost velmi nízká. Ve cvičení doporučuji pokračovat - žák by postupem času nemusel nahlížet do přehledů a byl schopen porozumět textu bez vyhledávání slovíček.

12. Čtení s dyslektickým okénkem

Po první sérii hodin jsme museli čtení v páru nahradit čtením s dyslektickým okénkem. Žák se výrazně zlepšil, chybovost byla mnohem menší. Nevynechával členy ani předložky a zájmena a nekomolil je do jednoho slova, pokud stály u sebe. Posouváním záložky byl nucen číst každé slovo zvlášť. Přesto se objevily následující chyby: přehazoval písmena a tím komolil slova, a to i slova jednoslabičná např. *From* > *form*, *places* > *plasec*. Dále si domýšlel písmena např. *stars* > *starts*, komolil výslovnost víceslabičných slov nebo je četl přesně tak, jak se píše např. *Largest* [*largest*], *project* [*project*]. Dále špatná výslovnost grafémů, např. *u* > vyslovuje jako *u* např. *bus*, *get up* namísto Λ . Ve cvičení doporučuji pokračovat s malou změnou. Jednu nebo dvě věty v textu doporučuji přečíst bez záložky.

13. Spoj slova ze sloupce A se slovy ze sloupce B

V druhé sérii žák bezmyšlenkovitě doplňuje cvičení bez jakékoliv snahy o překlad. Hodně chybje. Podle mého názoru se u tohoto cvičení zpočátku zhoršil a nesnažil se, protože se mu v něm v předchozích lekcích začalo dařit. Žáka jsem musela každou hodinu přinutit, aby si každou větu přečetl a přeložil mi ji. Překlad pro něj nebyl náročný. Vybírala jsem věty jednoduché s gramatikou, kterou jsme zrovna probírali v předchozích cvičeních. Jen jsme občas narazili na slovo, které si musel najít ve slovníku. Pokud se žák držel tohoto postupu, cvičení doplnil správně a to s minimální chybovostí. Pokud jsem do cvičení nezasáhla, neprojevil snahu. Cvičení ponechám i ve třetí sérii.

Během druhé série šesti hodin domácí přípravy na hodiny angličtiny žák ve škole probral pouze jednu, a to opakovací první lekci z učebnice Project. Cvičení, která jsem tvořila, byla jenom z této jedné lekce. Žák měl tedy dostatečnou možnost za šest vyučovacích hodin procvičit jak slovní zásobu jedné lekce, tak gramatiku, které ovšem bylo více, protože první lekce učebnice byla opakování té předchozí, ale vždy korespondovalo s tím, co žák zrovna probíral ve škole. U předchozí série šesti hodin domácí přípravy jsem do cvičení zahrnovala slovní zásobu i gramatiku lekcí předchozích, aby žák neustále procvičoval. Důvodem, proč jsem změnila strategii, je hodnocení žáka ve škole. Žák je hodnocen písemnými pracemi, které jsou vypracované k dané lekci. A čím více procvičí gramatiku jedné lekce, a nebude se zabývat předcházejícím učivem, tím bude úspěšnější v písemných pracích.

Opakovaným procvičováním jedné lekce žák méně vyhledává v přehledech a ve slovníku. Jeho chybovost ve cvičeních se snížila. Žáka hodiny více bavily, když zažíval pocity úspěchu a když měl ve vypracování volnější ruku.

8. Reflexe č. 3

Ve třetí sérii výuky jsme pokračovali ve všech cvičeních. Nerozhodla jsem se k žádné větší změně a to proto, že si žák jednak na cvičení navykl a také proto, že mu byla všechna cvičení nápomocna při jeho poruchách učení. V některých cvičeních jsem se jen pokusila o drobnější úpravy, abych cvičení trošku ztížila a posunula k vyšší úrovni.

1. Označ slovo, které jsi slyšel

Ve třetí lekci domácí přípravy jsem vybírala slova, ve kterých se dají zaměnit sluchově podobná písmena. Např. Shall we go to the **bark/park** today? Dále jsme pak pokračovali v procvičování skupiny grafémů TH a jejich různým variantám výslovnosti. Chybovost v tomto cvičení byla nízká. I když občas napoprvé nerozuměl nahrávce a nahrávku jsme museli pustit dvakrát, cvičení žák zvládal bez větších obtíží. Úspěchem při vypracování cvičení zde mohl být fakt, že jsem vybírala slova jednodušší povahy, slova jednoslabičná.

2. Výslovnost písmen

Po úpravě ve druhé lekci jsme se i ve třetí lekci věnovali slovům víceslabičným. Věnovali jsme se grafémům, těm nejčastěji používaným, u kterých je více variant výslovnosti: a, e, i, o, u, y, g. Dále pak skupině grafémů, ke kterým můžeme také přiřadit více hlásek např. OO,

OU,TH,EA,EE. A nakonec jsem do cvičení zařadila němé souhlásky m, b, r, u kterých mi žák říkal, zda je ve slově slyší nebo neslyší. Víceslabičná slova byla pro žáka se SPU hůře zapamatovatelná. Mnoho slov vyslovil přesně podle jejich grafické podoby např. Reporter, comfortable, a mnoho dalších s českou výslovností např. Escalator. I když věděl význam slov, nebyl schopen je správně vyslovit. Cvičení bylo pro žáka velmi obtížné. Chybovost je u tohoto cvičení až 60 %.

3. Vyber správnou odpověď

Ve druhé a třetí lekci jsem žákovi umožnila používat pomůcky jako gramatické přehledy, slovník a nebo konzultaci se mnou. Těchto možností ve třetí lekci využíval již méně. Ve třetí lekci již nemusel překládat větu slovo po slovu a určovat mi gramatický jev (čas). Ve většině případů doplnil nebo vybral správné slovo, aniž by sáhnul po pomůckách, které jsem mu nabídla. V případech, kdy váhal s odpovědí a dlouho přemýšlel, využil raději mé pomoci, kdy jsme spolu konzultovali problém. Chybovost byla minimální, slovník a gramatické pomůcky využil jen u méně než 1/3 případů.

Takto velkou úspěšnost u tohoto cvičení vysvětluji jednak tím, že jsem vybírala věty z lekce učebnice Project, kterou zrovna žák ve škole probírá, takže dostatečně procvičoval slovní zásobu i gramatiku, která se objevuje vždy v celé jedné hodině. Dále tím, že mu věty nebyly úplně neznámé. A v neposlední řadě pomůckami, které mu byly nabídnuty, a jejich možnost využití, kdykoliv by něco nevěděl.

4. Poslech

Ve třetí lekci jsem se snažila více přiblížit žakově úrovni, tedy vybrat poslechy trochu složitější, než měl doposud, a poslechy s větším zastoupením předložek, členů, zájmen, určování času a datumu a dalších oblastí, se kterými měl problémy ve druhé lekci, kdy je žák buď vůbec neslyšel nebo je komolil.

Po první hodině nastaly problémy. Vyšší úroveň poslechu žák nezvládl. Ani po přečtení nebyl vůbec schopen zachytit mnoho slov. I když měl možnost spolu s poslechem číst, povedlo se mu zopakovat pouze poslední dvě věty.

Během druhé hodiny, kdy bylo v poslechu mnoho předložek a členů, a časů (hodin) jsem musela žákovi napsat větu jako předlohu a ukázat, s jakými předložkami a jak se tvoří hodiny v anglickém jazyce, aby je zachytil.

Další hodiny jsem posunula opět o úroveň zpět, kde si byl žák mnohem jistější. Problémové části zaslechl, ale musela jsem nahrávku pouštět po kratších úsecích. Po takto upraveném zbytku hodin byl žákův výkon o poznání lepší, občas nezachytil nějaké slovo, ale ve větší míře byl úspěšný.

Důvodem, proč jsem se rozhodla posunout poslechy o úroveň zpět je, že jsem nechtěla chlapce zbytečně trápit nad něčím, v čem neměl ani ten nejmenší úspěch. Když mu toto cvičení vůbec nešlo, ztratil veškerou koncentraci. Kdybychom nadále pokračovali v tomto cvičení, přibližovala bych se k úrovni chlapce, ale to by znamenalo, věnovat se přípravě mnohem delší dobu.

5. Vyprávění a konverzace

Ve třetí lekci v jednom typu cvičení na konverzaci jsme vždy měli nejprve předlohu konverzace, do které jsme doplnili slova, slovní spojení nebo krátké věty. Poté jsme danou konverzaci procvičovali. Nejprve jsme konverzaci slovo po slově překládali a pak doplnili. Úspěšnost v tomto cvičení bych hodnotila na 50 %. Velmi záleželo na tématu konverzace. V některých případech bylo doplnění konverzace (slovních spojení, krátkých vět) snadné, v jiných případech jsme postupovali velmi pomalu, překlady a doplňování bylo dlouhé.

Další cvičení, které jsme dělali, bylo seřazování vět od první po poslední, abychom získali konverzaci. Toto cvičení bylo mnohem lepší, žák chyboval méně. Následně jsme konverzaci procvičovali a měnili v ní situace (např. nákup knihy, trička, svetru).

V těchto dvou cvičeních jsme povětšinou vedli rozhovor podle předlohy, ale obměňovali jsme témata, a to podle školního vzdělávacího programu dané školy a jeho očekávaných výstupů. (např. situace v obchodě, dotaz na cestu...)

V dalším cvičení jsme popisovali obrázky, např. rozvrh ve škole, různé situace ve škole, příkazy a zákazy. Obrázky měly u sebe vždy slovo nebo slovní spojení, které bylo vodíkem pro popis obrázku. Při tomto typu cvičení si žák sice vyhledával slova ze slovníku, věty si ovšem již psát na papír nemusel, jejich následný překlad zvládl. Zřídka si větu, kterou chtěl

řící, musel říct v češtině a pak ji řekl v angličtině. Během cvičení občas vynechával členy nebo předložky, místy i pomocná slovesa jako do, don't a be v užití průběhového času.

Popisy obrázků, doplňování konverzací, konverzace či vyprávění jen tak zpatra, bez jakékoliv předlohy či vodíka jsou nemožné. Žák neví, co má říci. Je na něm zřetelně znatelná nervozita a není schopen si utřídit vlastní myšlenky tak, aby vyřčená věta dávala smysl. Proto jsem v každém cvičení vždy uváděla slova či obrázky jako vodítka. V porovnání s první lekcí a druhou lekcí se žák velmi zlepšil. V předchozích lekcích mu dělalo obtíže popsat obrázek i s vodítkem bez toho, aniž by hledal každé druhé slovíčko nebo si větu nenapsal. Ke konci třetí lekce využíval slovník mnohem méně a méně také věty psal.

6. Look- say- cover-write-check

Procvičovali jsme slova víceslabičná, se kterými měl žák potíže. Slova vybírám vždy z nové slovní zásoby, tedy z dané lekce, kterou žák ve škole probírá. Stejně cvičení žák vypracovává i mimo naše hodiny. Důvod jsem již zmínila v předchozí lekci, žák má potíže se slovní zásobou, nepamatuje si slovíčka, což velmi ztěžuje ostatní práci. Dalším důvodem je vypracování domácího úkolu. Tím, že vypracovává toto cvičení navíc pod dohledem rodičů, splní i domácí úkol zadaný paní učitelkou angličtiny. Rodiče tedy dohlíží na splnění vždy pěti slov každý den.

Co se týče výslovnosti, chybovost je skoro 50 %. Podle mého názoru je to způsobeno špatnou sluchovou pamětí. Slova žák čte většinou tak, jak se píše. Naopak co se týče psaní, je chybovost velmi nízká. Občas žák vynechá písmeno nebo jako v předchozí lekci vynechá písmena u zdvojených souhlásek (např. understood) a zaměňuje koncová – er za – re.

7. Procvičování stavby slov

Ve druhé lekci jsem zmínila, že by žákův úspěch v tomto cvičení mohl spočívat ve využití pomůcky počtu čárek chybějící části slova. Moje teorie se potvrdila, když jsem žáka hned při první hodině přistihla, jak čárky počítá. Pomůcku jsem odstranila, namísto čárek o počtu písmen jsem vepsala jen pár teček. První dvě hodiny žák po delším přemýšlení správně doplnil tři příklady z pěti. Další hodiny mne ovšem překvapil fakt, že všechny příklady tohoto cvičení doplnil správně, bez větších problémů. V některých případech větám nerozuměl a přesto přiřadil vždy správný zbytek slova, a v některých případech si věty sám bez pomoci slovníku přeložil a doplnil.

Domnívám se, že jeho úspěch může souviset se zrakovou pamětí. V případech, kdy si větu přeložil, a porozuměl jejímu významu, se předpokládá, že správně doplní i slovo, nebo část chybějícího slova, protože ví, jaké slovo hledá. Ale v případech, kdy doplnil správně část slova, bez toho, aniž by rozuměl významu věty, se podle mého názoru jedná o dobrou zrakovou paměť.

8. Doplnovací cvičení na záměny písmen

V tomto cvičení jsem se opět zaměřila na slovní zásobu dané lekce, kterou žák probírá ve škole. Vybírala jsem tedy slova z jedné lekce do tohoto cvičení na každou hodinu. Nezahrnula jsem slova z předchozích lekcí.

Jak jsem již zmínila dříve, žák má ve škole úlevu v podobě psaní anglického slova tak, jak jej vyslovuje, což podle mého názoru moc nepřispívá k ukládání správného tvaru slova do dlouhodobé paměti a následně k automatizaci, když žák pořádně slovo neumí ani přečíst. Všechno pak komolí. Proto jsem se zaměřila na slova jen z jedné lekce, kterou žák zrovna probírá. Žák slova opakuje i v jiných cvičeních na domácí přípravě a učí se vždy jejich grafickou i zvukovou formu, dále se se slovní zásobou seznámí i ve škole. Má tedy dostatek příležitostí, aby si slovo zautomatizoval.

Mnoho slov jsme zopakovali v tomto cvičení víckrát, ale s jinými písmeny na doplnění. Procvičovali jsme například doplňování písmen - *ee* -, - *ea* - jejichž stejná výslovnost je [i:], u slov *queen*, *steam engine*. Dále například doplňování písmen - *ck* - , - *c* -, - *k* - jejichž společná výslovnost je [k], u slov jako *plastic*, *lock*, *protect*.

Chybovost ve cvičení je nízká. Většinu slov doplnil správně.

9. Psaní souvislého textu – spojování izolovaných slov a doplňování do textu

Podle Zelinkové (1994) je psaní souvislého textu pro žáky nebo jedince se SPU téměř nezvládnutelné, dyslektici mají problémy s celkovou organizací textu, se zachycením sekvencí událostí při vyprávění příběhu. Toto cvičení doporučuje při procvičování psaní.

Žákovi jsem vždy před vypracováním vysvětlila, na co je přesně toto cvičení zaměřeno. Jakou část mluvnice procvičujeme. Poté sám vypracovával. Nepotřeboval nahlédnout do gramatických přehledů. Pokud jsem mu na začátku nevysvětlila, co ve cvičeních procvičujeme, tak se žák ve větách ztrácel a trvalo mu dlouho, než slova správně poskládal.

Jednoduché věty pro něj problém nebyly. Větší chybovost se objevila v souvětích, poté při výskytu zájmen předmětných a přivlastňovacích, dále pak, stejně jako v předchozí lekci, měl problém s umístováním předložek, členů a přídavných jmen. Výše vyjmenované chyby se objevovaly jen v některých cvičeních, nebyly pravidelné.

10. Rozvíjení vět

Cvičení s názvem „Rozvíjení vět“ stejně jako cvičení „Spojování izolovaných slov“ doporučuje Zelinková k procvičování psaní u žáka se SPU.

V tomto cvičení jsme většinou procvičovali časy, modály. Žákovi jsem stejně jako u předchozího cvičení řekla, co přesně ve cvičení procvičujeme a on poté vypracovával cvičení. Nemusela jsem mu již vysvětlit, jak se co tvoří. První příklad měl vždy jako předlohu, která byla také nápomocná. Cvičení obsahovalo vždy dva příklady plus jeden ukázkový. Ke dvěma, které obsahovaly jen slovo nebo dvě, jsem přiřadila obrázky jako vodítko. Žák podle slova a obrázků musel sám vymyslet větu, přeložit si ji a napsat ji v anglickém jazyce.

V případech, které byly předmětem cvičení, časy atd. žák chyby dělal jen zřídka. V gramatických přehledech si nevyhledával. Vyhledával si občas slovní zásobu ve slovníčku. Chyby se ovšem objevovaly - např. vynechával členy, nebo předložky např. *We can talk to the driver in the car. They could catch a ball.*

Objevovaly se chyby ve psaní. Žák zase píše anglická slova, tak jak je slyší. Jak je mu ve škole dovoleno např. *window (windou).*

11. Spoj slova ze sloupce A se slovy ze sloupce B

Ve třetí lekci si již žák zvyknul na postup, který jsme dodržovali během druhé lekce. V první řadě přeložil věty a pak je následně doplnil. Věty zpočátku překládal s pomocí slovníku a gramatických přehledů, poté překládal sám bez náhledu. Gramatika ve větách byla stejná jako gramatika, kterou jsme procvičovali v předchozích cvičeních, proto asi nepotřeboval nahlížet. Cvičení jsem vybírala opět z lekce učebnice Project, kterou žák zrovna probíral ve škole. Chybovost byla minimální.

Ve cvičení žák nepřipojoval pouze slova z sloupce B, po dvou hodinách jsem cvičení upravila a žák připojoval delší slovní spojení. Procvičoval nejen slovní zásobu, ale i čtení s porozuměním. Nesoustředil se tedy jen na správnou výslovnost, ale i na porozumění textu.

12. Doplň slova do textu

Šigutová (2002) doporučuje toto cvičení pro rozvoj dovednosti číst s porozuměním. Dále žák procvičuje slovní zásobu.

Zpočátku měl žák snahu hned doplnit slovo, aniž by si text přečetl a porozuměl mu. U většiny příkladů slova doplnil správně, věděl jejich anglický překlad. Nemusel tedy využívat moc slovník. Proto jsem se rozhodla vypracovat pár cvičení bez použití obrázků, po přečtení textu.

Text žák překládal pomalu, s gramatikou žádný problém neměl, protože jsme vždy stejnou gramatiku probírali ve výše uvedených cvičeních. Občas musel vyhledat slova ze slovníku. Při vypracování se opět objevuje problém s grafickou podobou slova. Žák uměl slovo vyslovit v angličtině (ve většině případů správně vyslovil slovo, až po několika pokusech přemýšlel a vzpomněl si na jeho správnou výslovnost), ale většinou ho neuměl napsat.

13. Čtení s dyslektickým okénkem

V předchozí lekci jsem se zmínila o tom, že žák přečte v každé hodině vždy dvě věty bez záložky. V tomto případě si vedl stejně, jako když četl se záložkou. Zlepšil se a myslím si, že by po pár hodinách zvládl čtení i bez záložky a sám.

V prvních dvou hodinách jsem žákovi dala k přečtení těžší texty, více víceslabičných slov. Vybrala jsem text z lekce, kterou žák probírá ve škole, text se složitější slovní zásobou. V tomto případě žák velmi chyboval. Vybírala jsem tedy texty jednodušší povahy.

Během čtení si žák vedl celkem dobře. Nechyboval v předložkách, členech, pomocných slovesech. Četl pomalu, soustředěně. Chyby dělal většinou v zaměňování písmen ve slovech, které se podobají zvukově např. *metal – medal, different – difficult, stunt – student*, dále vyslovuje slova, tak jak se píšou např. *natural, fallen*, také vynechává koncové –s. Víceslabičná slova mu dělala také problém, snažil se je hláskovat a komolil je.

Ve třetí lekci jsem v pár cvičeních trošku experimentovala a poupravila je mírně tak, aby byly efektivnější pro žáka.

9. Zhodnocení výsledků

Chyby, kterých se žák během vypracování jednotlivých cvičení dopouštěl, se mohou rozdělit do několika skupin podle jejich povahy.

a) Zaměňoval zvukově podobná slova

There -> their

Three -> tree

That -> hat

Stars -> starts

Metal -> medal

Žák nebyl schopen rozeznat rozdíl ve výslovnosti dvou zvukově podobných slov. Zaměňoval je při poslechu, špatně slova vyslovil a pletl si i jejich pravopis. Problém také vyvstal při překladu, se špatně přeloženým slovem nemohl přeložit větu.

b) Zaměňoval tvarově podobná slova

Weather -> water

Thousands -> trousers

Different -> difficult

Now -> new

Stunts -> students

Slova mající mnoho stejných souhlásek a samohlásek si žák se SPU jednoduše zamění. Tato slova žák vyslovil jako úplně jiná slova, a tím pádem jim přidělil špatný význam a nebyl schopen přeložit větu. Jedná o typickou chybu způsobenou zrakovým vnímáním. I když poruchu ve zrakovém vnímání žák nemá přímo diagnostikovanou, stejně se objevují typické chyby pro tuto poruchu. To je nejspíše způsobeno audiovizuální poruchou. Pokorná (1997) uvádí, že nemusí jít přímo o čistý problém vnímání, ale může jít i o poruchu intermodální asociace (spoje mezi vizuální a auditivní modalitou).

c) Psal slova tak, jak je slyšel. Vyslovil slova tak, jak se píší.

Window -> windou

Suppose -> supóz

Flying -> flaing

Station -> stejšn

Ball -> boll

Žáci se SPU mají zpočátku problém při psaní v anglickém jazyce, píší slova tak, jak je slyší, a naopak vyslovují slova přesně tak, jak se píší. Neumí tedy přiřadit grafému správnou hlásku a hlásce naopak grafém. Jak jsem již zmínila dříve, žák má poruchu audiovizuální koordinace, která úzce souvisí s těmito chybami. Žákovi nijak nepomáhá fakt, že ve škole mezi jeho úlevy patří psaní slov podle toho, jak se vyslovují.

d) Zaměňoval písmena, vynechával nebo přidal písmena

Flats -> flast

Elvis -> evlis

Cold -> clod

Born -> brovn

There -> three

From -> form

Během čtení žák velmi často zaměňoval, vynechával a přidával písmena u slov.

e) Chyby v koncovém –s

Žák velmi často chyboval při používání koncového –s. Nedodržel shodu podmětu s přísudkem (3. osobu singuláru). Při psaní a vyprávění nepřirazoval – s v plurálu. Při čteném textu velmi často vynechával – s na konci slov.

f) Chyby při špatném čtení

Při čtení, kde dělal chyby ve výslovnosti, zaměňoval, vynechával nebo přidával písmena, došlo k chybnému překladu textu.

Ze zhodnocení výsledků nám jednoznačně vyplývá, kterými poruchami učení žák trpí (dysgrafie, dyslexie, dysortografie) a v jakých oblastech se poruchy projevují. Žák má podle mě poruchu jak sluchového tak zrakového vnímání, dále pak jejich vzájemné koordinace.

Mezi typické chyby způsobené zrakovým vnímáním patří: zapamatování si grafického tvaru slova, záměny písmen, pletení písmen, chyby v koncovém –s. Mezi typické chyby způsobené sluchovým vnímáním jsou: záměna zvukově podobných slov a písmen. Ze vzájemné koordinace pak psal slova tak, jak je slyšel.

10. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou specifických poruch učení a jejich reedukací a to z hlediska výuky anglického jazyka. Tuto problematiku jsem aplikovala na domácí přípravu žáka, který má specifické poruchy učení, na hodiny angličtiny ve škole.

Cílem, který jsem si v této práci stanovila, bylo vypracování několika cvičení, která korespondovala s žákovou poruchou a měla pomoci žákovi, aby si osvojil znalost anglického jazyka na požadované úrovni a tím dosáhl lepších výsledků v hodnocení ve škole.

Zaměřila jsem se na výslovnost a ústní komunikaci, pravopis a čtení. Cvičení měla dále pomoci k nápravě při dyslexii, dygrafii a dysortografii. Při vypracování cvičení a jejich vypracování během domácí přípravy jsem se řídila radami a pokyny z pedagogicko-psychologické poradny a z individuálního vzdělávacího plánu, který vypracovala pro žáka škola.

V teoretické části bakalářské práce jsem vysvětlila, co to jsou specifické poruchy učení a jaké jsou možnosti jejich nápravy (metody, cvičení, zákonem vymezené hranice podpory), která pomohou žákovi se specifickými poruchami učení překonat tyto poruchy.

V praktické části jsem ve spolupráci pedagogicko-psychologické poradny a školy zjistila v jakých oblastech učení má žák problém, doporučený postup domácí a školní přípravy s žákem, jaká škola udělala opatření ohledně školní výuky. Na základě těchto faktů jsem vybrala cvičení, která jsme s žákem společně vypracovávali a držela jsem se doporučení poradny a školy. Po určitém počtu hodin jsem zhodnotila výsledky dosavadní práce a přizpůsobovala cvičení a postupy možnostem žáka.

V závěru praktické části bakalářské práce jsem po zhodnocení výsledků zjistila, v jakých oblastech žák nejčastěji dělá chyby a na co je třeba se v budoucnu zaměřit. Po jednotlivých reflexích jsem vypožadovala postupné zlepšení ve znalosti anglického jazyka. Na konci

školního období byl žákův prospěch z anglického jazyka ohodnocen známkou 3 namísto přepokládané 4-5.

11. Summary

This bachelor thesis deals with Specific Learning Disabilities, mainly with dyslexia, dysgraphia and dysortographia.

The whole thesis is based on teaching and learning the English language. I introduced the most appropriate and useful methods of teaching and the types of exercises to practice the knowledge of the English vocabulary, grammar, reading, writing and spelling, pronunciation and speaking.

Within the theoretical part I mentioned the main tools used by the European Union, Czech government, and schools to secure the right to education for children with Specific Learning Disabilities.

Within the practical part I dealt with one particular case. I chose a pupil with Specific Learning Disabilities (particularly with dyslexia, dysgraphia, dysortographia). Based on some information from parents, school documents and assessment from the Specific Learning Disabilities center I made up appropriate exercises which should help to the pupil to improve his school results and his knowledge of the English language in general.

Home preparation was divided into three sessions. One session took six weeks, the teacher attending the pupil's family house twice a week. After each session I reflected on the results and decided whether I should change or keep the exercises for another session. After the first session I had to replace some exercises with other ones and make a slight change in some of the exercises because there occurred easy exercises on one hand and too difficult ones on the other hand.

In general, the pupil did not know most of the English words he learned at school. He could not write or pronounce a word correctly. I think it was caused by his teacher who allowed the pupil to write words the way they were pronounced. Another problem was that the pupil got tired quickly and could not pay any attention for too long. I offered him the opportunity to look words up in a dictionary and use a grammar overview. The lessons became more interesting this way.

During the second session I changed the strategy. I decided to practise just the lesson which was taught at school so the pupil had more time to revise and remember the new vocabulary and grammar. That change was successful, the pupil found lessons more interesting and he experienced success.

In the third session I decided not to change anything. All of the exercises remained the same because of the success the pupil experienced. He also got used to the exercises. Some of them have been changed slightly to a higher level of the pupil 's knowledge of the English language.

Finally I evaluated the results of the sessions and made a list of pupil's most common mistakes

Seznam literatury

Bartoňová, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení. Vymezení současné problematiky, Brno: MU, 2004.

Bartoňová, Miroslava. Specifické poruchy učení, Brno, 2012.

Hutchinson, Tom. Project 2 třetí vydání, učebnice angličtiny, Oxford University Press, 2008.

Hutchinson, Tom. Project 2 třetí vydání, pracovní sešit, Oxford University Press, 2008.

Hutchinson, Tom. Project 3 třetí vydání, učebnice angličtiny, Oxford University Press, 2008.

Hutchinson, Tom. Project 3 třetí vydání, pracovní sešit, Oxford University Press, 2008.

Jirásek, Jaroslav, Matějček, Zdeněk, Žlab, Zdeněk. Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1966.

Jucovičová, Drahomíra, Žáčková, Hana, Sovová, Hana. Specifické poruchy učení na 2. stupni Základních škol, D+H, Praha, 2003.

Kucharská, Anna. edd. Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1966, Portál, Praha, 1997.

Matějček, Zdeněk. Praxe dětského psychologického poradenství, Portál, Praha, 2011.

Matějček, Zdeněk. Dyslexie specifické poruchy čtení, HaH, Jinočany, 1993.

Matějček, Zdeněk. Dyslexie specifické poruchy čtení, HaH, Jinočany, 1995.

Matějček, Zdeněk. Vývojové poruchy čtení, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1974.

Michalová, Zdenka. Dys Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2004.

Pokorná, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Portál, Praha, 1997.

Pokorná, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Portál, Praha, 2001.

Šigutová, Marta. Výuka angličtiny u dětí s dyslexií. Příručka pro učitele/ky, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava, 2002.

Vašutová, Maria. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava, 2008.

Zelinková, Olga. Poruchy učení, Portál, Praha, 2000.

Zelinková, Olga. Poruchy učení, Portál, Praha, 2003.

Zelinková, Olga. Poruchy učení, Portál, Praha, 1994.

Zelinková, Olga. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2005

Zákon č. 561/2004 Sb

Internetové zdroje

<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

www.prirucka.ujc.cas.cz/?id=123

aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=315>

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecensky-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

<http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v5.pdf>

