

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

F a k u l t a p e d a g o g i c k á

Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Anglický jazyk ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami
učení**

Teaching English to Pupils with Learning Difficulties

Lenka Dóková
České Budějovice 2009

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Dvořáková

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci zpracovanou na závěr studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „**Anglický jazyk ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení**“ vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích

26. listopadu 2009

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Kateřině Dvořákové, která byla vedoucí mé diplomové práce, za trpělivost, cenné rady a ochotu konzultovat problémy týkající se této práce.

Dále bych chtěla poděkovat zástupkyni ředitele ZŠ Zborovská Tábor Mgr. Lence Pípalové a paní učitelce a kolegyni Mgr. Daně Vaníkové za poskytnutí potřebných materiálů, rad, prostor a za ochotu při organizaci práce s žáky. Mé díky patří také žákům, kteří se podíleli na výzkumu v praktické části.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků druhého stupně základní školy se specifickými poruchami učení při výuce anglického jazyka. Práce je rozdělena na dva celky. Teoretická část stručně popisuje základní problematiku specifických poruch učení. Zabývá se projevy a symptomy, příčinami vzniku, jejich diagnostikou a cestami, které vedou k minimalizaci poruch.

Praktická část analyzuje ukázky prací dětí základní školy. Hlavním cílem této práce je popsat a nastínit možnosti práce s těmito žáky ve výuce anglického jazyka. Poukazuje také na spolupráci mezi učitelem a žákem, pojednává i o procesu integrace, nutnosti včasné diagnostiky a hledání vhodných metod a práce.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the problems of dyslexia and other learning difficulties at the second stage of elementary school. It is divided into two parts. The theoretic part describes problems of learning difficulties, their definitions and their main symptoms, some theories of the causes of specific learning disorders, their diagnostics and some ways leading to minimization.

The practical part analyses pupils of the second stage of elementary school. The main aim is to describe and to show possibilities how to work with children with learning difficulties in English lessons. The second part points at the cooperation between the pupil and teacher. It also deals with the process of integration, the timely diagnostic and the searching of some suitable methods and forms of teaching.

OBSAH

ÚVOD

A) TEORETICKÁ ČÁST	1
1) SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	3
1.1 PŘÍČINY VZNIKU SPU.....	3
1.2 CHARAKTERISTIKA DYS-FUNKCÍ.....	7
1.2.1 Dyslexie	7
1.2.2 Dysgrafie	8
1.2.3 Dysortografie	8
1.2.4 Dyskalkulie	9
1.2.5Dyspraxie	9
2 DIAGNOSTIKA A SBĚR INFORMACÍ O ŽÁKOVI	9
2.1 KRITÉRIA DIAGNOSTIKY	10
2.2 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	11
2.2.1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	14
3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SPU	14
3.1 VHODNÝ VÝBĚR JAZYKA	15
3.2 VHODNÁ DOBA ZAHÁJENÍ VÝUKY CIZÍHO JAZYKA	16
4 VZDĚLÁVACÍ PROCES	18
4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	18
4.2 ZÁSADY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ	20
4.3 DRUHÝ CIZÍ JAZYK NA 2. STUPNI ZŠ.....	22
4.3.1 Výhody	23
4.3.2 Nevýhody.....	24
5 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S SPU	25
5.1 PROJEVY DYSLEXIE V ANGLICKÉM JAZYCE	25
5.1.1 Projevy ve čtení	25
5.1.2 Projevy v psaní a pravopise	27
5.1.3 Další projevy	28
6 DOPORUČENÍ PRO OSVOJOVÁNÍ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ	30
6.1 SLOVNÍ ZÁSoba A MLUVNICKÉ KATEGORIE.....	30
6.2 ČTENÍ A PSANÍ.....	31

6.3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A ZKOUŠENÍ.....	33
6.4 INTERAKTIVNÍ TABULE VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA.....	34
B) P R A K T I C K Á Č Á S T.....	37
7 KAZUISTIKY ŽÁKŮ S SPU.....	41
7.1 KAZUISTIKA Č. 1. - CHLAPEC PETR	41
7.1.1 Rodinná a školní anamnéza, diagnostika.....	41
7.1.2 Ukázky prací - Petr.....	43
7.2 KAZUISTIKA Č. 2. - DÍVKA ELIŠKA	48
7.2.1 Rodinná a školní anamnéza, diagnostika.....	48
7.2.2 Ukázky prací - Eliška.....	50
7.3 KAZUISTIKA Č. 1. - CHLAPEC DAVID.....	57
7.3.1 Rodinná a školní anamnéza, diagnostika.....	57
7.3.2 Ukázky prací - David.....	59
7.4 KAZUISTIKA Č. 1. - DÍVKA EVA.....	68
7.4.1 Rodinná a školní anamnéza, diagnostika.....	68
7.4.2 Ukázky prací - Eva.....	69
ZÁVĚR.....	75
RESUMÉ	80
BIBLIOGRAFIE	83
PŘÍLOHY	85

Ú V O D

„ Jako malé dítě jsem byl šťastný se svými hračkami v pokojíku. Byl jsem šťastný každým rokem, co jsem se stával mužem. Ale mezihra ve škole tvořila pochmurnou šedou skvrnu na mapě mého života“

Sir Winston Churchill

V dnešní době, kdy počítačová gramotnost či dobrá znalost světového jazyka jsou naprostou samozřejmostí, zabývá se stále více odborníků, učitelů a rodičů aktuálním a často diskutovaným problémem specifických poruch učení. Společnost, ve které žijeme se bez základních dovedností, jako je čtení a psaní neobejde. Žáci, kteří mají specifické poruchy učení (dále jen SPU), se dnes již nacházejí téměř v každé třídě základní školy. Přesto se stále ještě můžeme setkat s pedagogy, kteří nemají o problematice SPU přílišné povědomí a neumějí takto postiženým žákům dostatečně pomoci. Dítě je závislé na pomoci svých rodičů, pedagogů a především na proškolených a dostatečně informovaných pracovnících pedagogicko-psychologických poraden, kteří jsou schopni odstranit nebo zmírnit okolnosti, které dítěti s SPU stojí v cestě. Je nepřípustné, aby SPU vyloučily žáka z kolektivu tříd a škol, je také zbytečné osvobozovat žáka s SPU od některých předmětů. Dnes je možné, že se žáci s SPU integrují do běžných tříd základních škol. Pravdou však zůstává, že bez včasné diagnostiky a nápravy by žáci rychle ztratili o výuku zájem. Jisté je, že tyto děti potřebují pochopení a podporu, měli by vědět, že nejsou horšími žáky jen proto, že mají problémy se čtením, psaním nebo počítáním. Tento jejich handicap mohou zvládnout, což dokazuje nemalý výčet slavných dyslektiků (Dwight Eisenhower, Woodrow Wilson, John F. Kennedy, Robert Kennedy, Nelson Rockefeller, Winston Churchill,

Albert Einstein, Charles Darwin, Thomas A. Edison, Alexander Graham Bell, Leonardo da Vinci, Auguste Rodin, Hans Christian Andersen a mnoho dalších).

Ve své diplomové práci se budu snažit odpovědět na otázku, jak s dětmi, které mají diagnostikovanou některou specifickou poruchu učení pracovat. Období spojené se vstupem do školy je pro dítě velmi náročné a je třeba problémy včas podchytit a předejít tak pozdějším nedostatkům ve vývoji jeho osobnosti.

V této práci se budu zabývat konkrétně SPU při výuce anglického jazyka na základní škole. Popíši projevy specifických poruch, diagnostiku a následnou péči, přístup a nejvhodnější zvolené metody při výuce žáků s SPU. V práci se objeví teoretický rozbor specifických poruch učení, poukážu na jejich druhy, zařízení, která spolupracují se ZŠ, představím výuku cizích jazyků na 2. stupni ZŠ, budu informovat o některých směrnicích MŠMT a nastíním doporučení práce s žáky s SPU. Cílem mé diplomové práce je zaměřit se na možnosti výuky cizího jazyka u dětí s SPU. Budu se snažit poukázat na obtíže při osvojování si anglického jazyka a zároveň se pokusím nastínit možnosti, jak žákovi usnadnit cestu ve výuce. Uvedu některé formy a metody práce, které vedou k lepšímu zvládnutí učiva.

A) T E O R E T I C K Á Č Á S T

1) SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Problémem SPU se dnes zabývá nejen pedagogika, ale i psychologie, medicína, sociologie a další vědní disciplíny. Zelinková (2006) uvádí, že specifické poruchy učení jsou poruchy způsobující problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy žáci s těmito poruchami vykazují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje výukové obtíže. Jedná se o skupinu obtíží, které se projevují při osvojování řeči, čtení, psaní, matematiky. Patří sem i neverbální problémy, například problémy s orientací (plocha, prostor) a s geometrií. Specifické poruchy zasahují i do mimoškolního prostředí, tzn. v sociokulturním prostředí a v profesionálním uplatnění. Velký vliv mají SPU na formování osobnosti dítěte. Selikowitz (1998) dodává, že dítě často může trpět pocitem méněcennosti i neurotickými příznaky. Takové dítě velmi špatně snáší reakce okolí, především přístup učitelů a rodičů k jeho neúspěchu. Žák se specifickou poruchou učení je na rozdíl od žáka s nespecifickou poruchou učení schopen studovat na základní škole. Poruchu chápeme jako odchylku od normálu.

1.1 PŘÍČINY VZNIKU SPU

Přesný původ vzniku specifických poruch učení není dosud znám. SPU nezpůsobují sluchové, zrakové nebo motorické poruchy nebo prostředí s nedostatečnými podmínkami. Odborníci, kteří se zabývají SPU, se přiklání k názoru, že existuje jistý dědičný sklon. Výzkumy prokázaly, že s SPU objevily přibližně u 40% dětí postižených rodičů, a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací

aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. ADHD) nebo k jeho drobnému poškození. Selikowitz (1998) přikládá určitý vliv i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole. SPU se projevují u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu, tedy jak u dětí nadprůměrně, tak i podprůměrně inteligentních.

V odborné literatuře se vyskytuje různé rozdělení vzniku SPU. Po prostudování literatury zabývající se SPU uvádím následující přehledné rozdělení etiologie vzniku těchto poruch od Zelinkové (2003), doplněné o poznatky Pokorné (2001):

- a. Genetické faktory** – uvědomění si genetické závislosti má značný vliv. Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiči) jedince s dyslexií lze předpokládat v 40 – 50 % projevy obtíží ve čtení. Pozitivní je, že děti rodičů – dyslektiků, kteří své obtíže kompenzovali, mají větší šanci, že se jim podaří obtíže kompenzovat, než děti těch rodičů, kteří dyslexii kompenzovat nedovedli. (Zelinková, 2003)
- b. Poškození, malformace mozku** – již od 60. let se předpokládá, že SPU jsou důsledkem drobného poškození mozku. Toto poškození vzniklo v prenatálním období. Uvažuje se zde například o negativním vlivu nevyvážené hormonální hladiny matky či dítěte v průběhu těhotenství, vlivu prodělaných závažnějších onemocnění matky během těhotenství, vlivu rizikových léků z hlediska těhotenství a vývoje plodu, intoxikace jinými škodlivými látkami včetně užívání drog, alkoholu a kouření. Negativní vliv na nitroděložní vývoj dítěte může mít i dlouhodobý psychický stres matky během těhotenství.

Pokorná (2001) k tomuto výčtu dodává, že další možností je komplikace během perinatálního období, v období těsně po porodu (postnatální poškození) a nepříznivý vývoj dítěte v období do jednoho roku věku. Těžký porod s přidušením dítěte nebo například těžší novorozenecká žloutenka mohou být také příčinou, na jejíchž základech se poruchy učení mohou rozvinout. Dříve byla diagnóza ADHD velmi často stanovována jako příčina poruch učení, ale v poslední době dochází k obratu. V odborné literatuře se píše stále častěji o jiných etiologiích.

- c. Odchylky v cerebrální aktivitě** – jde o deficit ve struktuře a fungování mozečku. Mozeček se podílí na kontrole pohybů končetin především v rychlých cílených pohybech. Porucha v různých jeho částech může vést až k rozmanitým symptomům, od poruch rovnováhy a postojů ke ztuhlosti končetin, ztrátě napětí, poruše koordinace, poruše automatizace pohybů. Psaní vyžaduje plynulost pohybů, koordinaci, automatizaci atd. Ke čtení je nutné vnímat přesně zvuky řeči, hláskovou stavbu slov apod. Tyto věci se při postižení mozečku nerozvíjí plynule, dochází k jejich opoždění, a to je jedna z příčin dyslexie. (Zelinková, 2003)
- d. Hormonální změny** – jednou z příčin SPU může být zvýšená hladina testosteronu. Testosteron je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale může omezovat vývoj některých dalších znaků. Proto jsou poruchami učení více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány zvýšenou zdatností hemisféry pravé.

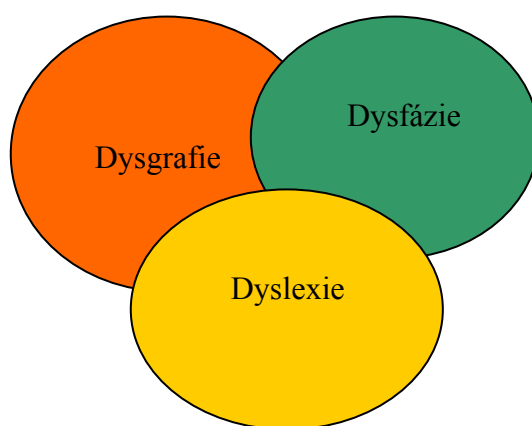
- e. **Netypická dominance hemisfér** – zkoumáním dětí se specifickými poruchami učení prokázali mnozí autoři častější výskyt levorukosti, nevyhraněné laterality nebo zkřížené laterality (různostranné dominance ruky a oka). (Pokorná, 2001)
- f. **Deficity dílčích funkcí** – fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti a deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinace deficitů.

Pokorná (1997) přichází s další příčinou, na kterou je třeba brát ohled, a tím je nepříznivý vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Rodina je bezesporu primární skupinou, která ovlivňuje veškerý život dítěte. Výzkumy prokazují, že podstatná část dětí, u kterých se diagnostikovaly SPU, pochází ze sociálně nižších vrstev. Rodiče mají základní vzdělání, dítě má víc než tři sourozence a žije ve stísněných bytových podmínkách. V této rodině se mu nedostává taková péče jako v jiných rodinách.

Rodiče a škola žáka hrají při nápravě SPU velkou roli. První sdělení diagnózy často u rodičů vyvolá bohužel smutek a zklamání. Typické bývá hledání viny u druhých, agresivní pocity a vztek na všechny kolem, ale často i na sebe samého. Žák potřebuje cítit ve svém okolí podporu, vidět zájem ze strany rodičů, společně se těšit z úspěchů a společně také přijímat i prohry. Je třeba, aby vyučující byli dostatečně informováni o problematice SPU, protože záleží právě na nich a na zvolených metodách, zda žák bude ve škole prospívat a zvládne svůj handicap. Rodiče a učitel by měli být v úzkém kontaktu. Společně pomáhají žákovi s vysvětlením podstaty SPU. Dítěti je třeba vysvětlit, že jeho problém nemá nic společného s jeho inteligencí, charakterem a že je stejně kvalitní člověk jako ostatní žáci. Rodič a pedagog dítě dále motivují ke vzdělání a ke stanovení si svých cílů. Společně spolupracují, protože SPU se poměrně často objevují v kombinaci s poruchou chování.

1.2 CHARAKTERISTIKA DYS-FUNKCÍ

Je třeba rozlišit pojmy **dys-funkce** (dyslexie, dyskalkulie, dysmuzie...) a **a-funkce** (alexie, akalkulie...). Předpona **dys** znamená rozpor, deformaci, nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovednosti. Dys-funkce, specifická porucha je přítomna od okamžiku narození, popřípadě vzniká před narozením. A-funkce se objevuje až v průběhu života, např. následkem úrazu. Různé **dys-funkce** mají mnoho společných syndromů (společné průsečíky). (Zelinková, 2003)



1.2.1 DYSLEXIE

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé řady specifických poruch učení a poprvé byla popsána již na počátku století prof. Heverochem. Definice dyslexie je celá řada. Význam slova dyslexie je porucha čtení. V angličtině se používá výraz „**word-blindness**“, slovní nebo čtecí slepota. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen podobných tvarů ($b - d$, $s - z$, $t - j$). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek ($a - e - o$, $b - p$). Pro žáka bývá náročné spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení slov, může být postižena rychlost čtení, správnost čtení a porozumění

čtenému textu. Avšak je nutné si uvědomit, že tyto problémy jsou způsobeny změnami ve struktuře a fungování mozku. Nejsou projevem nízké inteligence.

1.2.2 DYSGRAFIE

Bartoňová (2003), která se zabývá specifickou poruchou psaní, uvádí, že dysgrafie postihuje zejména úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě nedovede napodobit tvary písmen, zrcadlově je obrací a zaměňuje. Dítě má problémy s dodržáním liniatury a výšky písma. Píše pomalu, namáhavě, má vadné držení psacího náčiní, proces psaní od něj vyžaduje velkou koncentraci, žák není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

1.2.3 DYSORTOGRAFIE

Specifická porucha pravopisu, často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově si podobných písmen, špatně umístěné nebo vynechané interpunkce, chyby v měkčení apod. Porucha negativně ovlivňuje také proces osvojování gramatického učiva. Při reedukační péči lze snížit počet chyb v písemném projevu žáka, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní děti. Problémy nastávají při časově limitovaných úkolech, kdy se začínají znovu objevovat a přibývat chyby i v jevech, které si dítě již osvojilo a umí je správně zdůvodnit.

1.2.4 DYSKALKULIE

Jde o specifickou poruchu matematických schopností. Porucha se týká základních početních výkonů. Projevuje se např. neschopností pochopit pojem číslo, rozlišovat geometrické tvary, číst číslice, psát matematické znaky, provádět matematické operace (sčítání, odčítání, dělení, násobení), orientací v číselné řadě, atd. (Bartoňová, 2005)

1.2.5 DYSPRAXIE

Specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí se dyspraxie objevuje pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči. (Bartoňová, 2005)

2 DIAGNOSTICKÉ VYŠETŘENÍ ŽÁKA S SPU

Žák, u kterého se opakovaně objeví neúspěchy a problémy ve vyučovacím procesu, je poslán do specializovaného zařízení k určení příčin a druhu problému. Tato zařízení diagnostikují a zkoumají širokou škálu informací o žákovi, které získají od rodičů, učitelů, a pracují i se samotným žákem.

Diagnostika se zabývá stanovením dovedností a vědomostí žáka. Zkoumá sociální vztahy, poznávací procesy, osobní charakteristiky a další faktory, které se podílejí na úspěchu nebo neúspěchu žáka. Zvláštní poruchy učení jsou obvykle

diagnostikovány od věku osmi let. Děti v předškolním věku se značně liší ve svých dovednostech, a tak jsou testy vývoje v tomto věku velmi nepřesným ukazatelem jejich pozdějších schopností. (Selikowitz, 1998.) Proto se ve své práci budu zabývat pouze dětmi školního věku, respektive žáky druhého stupně ZŠ.

2.1 KRITÉRIA DIAGNOSTIKY

Úkolem diagnostiky je podle předem daných kritérií, tzv. markerů stanovit a určit druhy specifických poruch učení. Organizace IARLO vydala seznam markerů, který se při diagnostice používá a tato kritéria slouží k lepší orientaci. (Matějček, 1995)

- 1) pohlaví dítěte - SPU jsou mnohem častější u chlapců, protože mozek dívek se vyvíjí harmoničtěji
- 2) věk – chronologický věk se porovnává s věkem školním, k disproporcím dochází např. při odkladu školní docházky nebo při předčasném nástupu do školy
- 3) hyperlektici – děti, které se naučí číst sami, např. již okolo 4. roku. Rodiče žádají školu, aby mohly jejich děti nastoupit do edukačního procesu dříve. Problémem bývá, že dítě nemusí být zralé pro nástup do školy a později se projeví jeho porucha. To může vést k tomu, že dítě v určitém školním věku začne zaostávat.
- 4) zeměpisná poloha - poloha školy (město, malé město, venkov) – stále existují značné rozdíly mezi základními školami v těchto oblastech. Platí, že ve městě jsou na žáky obecně kladeny vyšší nároky.
- 5) etnická příslušnost - pokud se u dítěte vyskytne nějaký problém, je nutné na vadu pohlížet s ohledem i na jeho etnikum. Část dětí vyrůstá v prostředí s nestandardní sociokulturní úrovní, které mohou příznivě i nepříznivě ovlivňovat jazykový vývoj dítěte.

- 6) socioekonomický status rodiny (vyšší, střední, nižší) – Doktor Kebza (2005) ve svých psychologických a sociologických studiích zjistil, že existuje několik hlavních faktorů, jimiž rodina podstatně ovlivňuje své (zvláště nedospělé) členy. Patří mezi ně nepochybně socioekonomický status rodiny, jenž byl již od přelomu 50. a 60. let zkoumán v řadě zahraničních studií.
- 7) Jazyk – mateřský jazyk dítěte a vyučovací jazyk. V běžných podmínkách jsou oba jazyky totožné, ale např. vietnamské dítě doma mluví vietnamsky a ve škole česky.

U dětí z dvojazyčných – bilingvních rodin se často objevují specifické poruchy psaní.

- transparentní ortografie - psaná a mluvená řeč jsou si blízké
 - netransparentní ortografie – psaná a mluvená řeč jsou si vzdálené
- 8) školní anamnéza – záznam, zda mělo dítě odklad nebo nastoupilo předčasně do školy, zda opakovalo nebo přeskočilo ročník, jak se vyvíjelo ve školním prostředí. Dále se uvádí, zda žák navštěvoval specializované a vyrovnávací třídy.
- 9) osobní anamnéza - normální vývoj versus komplikace (rizikové těhotenství matky, onemocnění, užívání léků během těhotenství, vlastní porod, ...)

2.2 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Hlavní specializovaná pracoviště, která diagnostikují žáky ZŠ a se kterými základní školy spolupracují, jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra. Já ve své práci vycházím ze závěrů vyšetření pedagogicko-psychologických poraden, proto v této kapitole nastíním jejich funkci.

Specifické poruchy učení mají různou etiologii, příčiny a projevy. Na jejich objevení, diagnostikování a reedukaci se podílejí některé organizace a celá řada odborných pracovníků. Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakterizovat poznávací procesy, sociální vztahy, osobnostní charakteristiky a další faktory, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu žáka. Pracovníky, kteří se zabývají SPU, můžeme zařadit do několika poradenských pracovišť, která dělíme do více subjektů. Patří sem školní poradenští pracovníci, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a dys – centra.

V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé a je velmi ovlivněno atmosférou třídy, školy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky stejné školy či třídy, dále pak i stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. V běžné třídě bohužel není v silách učitele provádět podrobnou diagnostiku. U dětí, které učitel vnímá jako „zvláštní“ je třeba zaměřit se na zvláštnosti a zaznamenávat je. Pozitivním rysem je, že většina učitelů je seznámena s pojmem SPU, zvláště pak s projevy dyslexie. Zelinková (2003) uvádí, že naopak negativním rysem je přílišné zaměření pozornosti učitelů na vyhledávání dyslektiků již v prvním pololetí 1. ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Samotné podezření na poruchu vyslovené učitelem může být pro rodiče šokem. Je bezvýznamné vyvolávat planý poplach a děsit rodiče. Naopak je potřeba, hledat formy účinné pomoci. Pedagog by měl hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo.

Zelinková (2003) vidí specializované pracoviště jako ideální prostředí, v němž se dají po navázání individuálního kontaktu utvořit takové podmínky, ve kterých dítě podá optimální výkon. Používají se zde speciální testy umožňující porovnat žáka s populací daného věku.

Průvodním jevem SPU může být i zdánlivě nepochopitelné chování. Dominuje v něm snaha prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Projevuje se zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, ale i nevhodným chováním a upozorňováním na sebe sama.

Pro žáka může být charakteristická i snaha vyhnout se neúspěchu, která se projevuje stálým napětím, strachem, útekem do nemoci, lhaním a podvody. Uvedený seznam obtíží není konečný. Obtíže se totiž mohou projevovat ve větší či menší míře a v nejrůznějších kombinacích. Ne všechny počáteční neúspěchy ve čtení a psaní jsou projevem dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie. Čím komplikovanější jsou problémy v těchto dovednostech a čím závažnější jsou další související obtíže, tím větší je pravděpodobnost, že jde o SPU, jejíž odstranění vyžaduje speciální vyšetření a nápravné postupy používané na odborném pracovišti.

Tymichová (1987) uvádí, že k určení správné diagnostiky jsou zapotřebí tři druhy vyšetření. Především se provádí vyšetření psychologické. Je záležitostí psychologů a týká se úrovně rozumových schopností dítěte a mimointelektových rysů jeho osobnosti. Pozornost je věnována i sociálně psychologickým aspektům zázemí dítěte. Následuje vyšetření speciálně-pedagogické. Pomocí testů a zkoušek se zjišťuje druh a stupeň postižení a speciální pedagog stanovuje diagnózu. Pokud se u žáka zjistí závažná specifická porucha, existují specializované třídy pro žáky s SPU. Může být ale také integrován v běžné třídě, kde se pak postupuje podle individuálního vzdělávacího programu. Posledním vyšetřením je vyšetření pediatrické. Lékař by měl vyloučit možnost jiného onemocnění.

Do školního poradenského systému je kromě výchovného poradce, školní psychologa, školního speciálního pedagoga zařazen také učitel. Učitel je ve styku

s dítětem nejčastěji a většinou to bývá právě on, kdo jako první upozorňuje na možný problém.

2.2.1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny jsou samostatná poradenská zařízení. Pomáhají řešit výukové a výchovné problémy dětí předškolních zařízení, základních škol, středních a speciálních škol a školských zařízení. Dále pomáhají při profesní orientaci žáků a zajišťují pro předškolní zařízení, školy a školská výchovná zařízení odborné pedagogicko-psychologické služby. Tyto poradny provádí pedagogicko-psychologická vyšetření dětí a žáků, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, výchovným poradcům, psychologům ve školách a školských zařízeních.

V péči poradny jsou zpravidla děti a mládež od 3 do 19 let (do ukončení vzdělání na střední škole). Hlavní náplní poradny je diagnostika, intervence, nápravná péče, terapie a prevence. (vyhl. 72/2005)

3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKŮ S SPU

Výuka cizích jazyků již od raného věku pomáhá studentům rozvíjet kladné postoje k jiným kulturám a jazykům a buduje také základy pro studium cizích jazyků v pozdějším životě. Komisař Leonard Orban zmiňuje na svých webových stránkách zasedání v Barceloně v roce 2002, kde hlavy států a předsedové vlád vyzvali k dalším krokům k lepšímu osvojování základních dovedností, a to zejména zavedením výuky alespoň dvou cizích jazyků pro všechny děti již od útlého věku.

Orban říká, že výuka cizím jazykům na základní škole vytváří předpoklady pro praktické využívání jazyka v zemích Evropy i světa. Žáci se postupně učí chápat

a správně interpretovat slyšené i čtené cizojazyčné texty a přiměřeně na ně reagovat. Učí se vést rozhovor, souvisle hovořit v rámci situací běžného života a písemně zformulovat jednoduché typy sdělení.

Výuka žáka základní školy podléhá Společenskému referenčnímu rámci pro jazyky (2001), jehož funkce je: *„poskytnout obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“*

3.1 VHODNÝ VÝBĚR JAZYKA

Je velice obtížné určit, který cizí jazyk je pro žáky s SPU vhodnější, přijatelnější a snáze zvládnutelný, zda anglický či německý jazyk.

Matějček uvádí, že anglický jazyk je pro děti s SPU zcela nevhodný, neboť každé slovíčko se vlastně žák musí učit dvakrát – jak v písemné, tak v mluvené podobě. „..., dále se ukázalo, že ve srovnání s jinými jazyky je pro dyslektické chyby zvlášť příhodná půda v angličtině.“ (Matějček, 1995: 56) Anglická písemná forma, která byla kdysi fonetická, se za staletí téměř nezměnila na rozdíl od mluvené řeči. Takže mluvený jazyk zní dnes zcela jinak a velmi se liší od původní, dodnes platné písemné podoby.

Michalová (2004) poukazuje na to, že německý jazyk nemá tak vysokou závislost mezi úrovní fonémického uvědomění a čtení. Závažnější je pak gramatika, např. 4 pády s rozdílnými koncovkami, časování sloves, atd.) Zelinková (2006) upozorňuje na velké množství složenin, které jsou pro žáky s artikulačními obtížemi

velkým problémem. Přehlasované artikulémy jsou pro žáky problémem, potíže činí používání členů, nepravidelných sloves, psaní zdvojených souhlásek atd. To znamená, že ani německý jazyk není jednoduchý.

Jak tvrdí Michalová: „*Mnoho dyslektiků je schopno cizí jazyk s úlevami a tolerancí zvládnout, netvrdíme ovšem, že vždy perfektně. ... O žádném dítěti s SPU však nelze říci, že by se cizí jazyk nemělo učit vůbec.*“ (Michalová, 2004: 63) Každý se dle svých schopností může naučit všemu, proto vylučovat žáka s SPU z výuky cizího jazyka by bylo nesmyslné.

3.2 VHODNÁ DOBA ZAHÁJENÍ VÝUKY CIZÍHO JAZYKA

Je sporné začít povinně vyučovat cizí jazyk již od první třídy. Není špatné začít například s angličtinou zábavnou formou již od školky. V tomto případě však kroužek po důkladném zvážení rodičů navštěvují jen nadanější děti, které jsou hravou formou podporovány k rozvoji své přirozené zvědavosti. Rodiče dětí, které se na předškolní a školní prostředí jen těžce adaptují, by neměli s výukou cizí řeči přirozeně tolik spěchat.

Druhý problém je na straně kvalifikovaných pedagogů, neboť většina učitelů vyučující cizí jazyk na prvním stupni, není buď aprobovaným učitelem pro první stupeň ZŠ, nebo mu naopak chybí aprobace k výuce cizího jazyka. Učitelů, kteří si k prvostupňové specializaci přibrali cizí jazyk, je nedostatek. Školy tak bojují o každého kvalifikovaného učitele jazyka i za cenu, že tento nemá pedagogické minimum.

V současné době je velmi módní začít s výukou cizího jazyka již v mateřské školce. Na jedné straně je zcela pochopitelné, že rodiče mají zájem, aby se jejich dítě naučilo cizí řeč. Avšak z hlediska vývoje mateřského jazyka může být tento krok nepříznivý. Za prvé je třeba jasně rozlišit, kdy dítě vyrůstá v bilingválním prostředí,

v němž se přirozeně hovoří dvěma jazyky, od výuky druhého jazyka v mateřské školce nebo v jazykovém kurzu pro nejmenší.

Dítě vnímá naprosto přirozeně různá označení pro tentýž předmět. S jedním z rodičů mluví anglicky a s druhým česky. Jazyk má spojený s konkrétní osobou. Většinou nedochází k negativnímu ovlivňování jednoho jazyka druhým. Úplně jiná je situace, kdy se dítě učí záměrně cizí jazyk například v mateřské školce. K této problematice cituje Zelinková kanadskou odbornici Ester Geva: ... „ *že již pětileté dítě je schopno osvojovat si formou hry cizí jazyk, ovšem za předpokladu, že jeho mateřská řeč je rozvinuta úměrně k věku a že rodinné zázemí je dostatečně podmětne pro soustavné rozvíjení mateřského jazyka. Řeč by měla být srozumitelná. Dítě by mělo umět vyjádřit jednoduchá sdělení, znát básničky,...*“ (2006: 37)

Dále Zelinková (2006) uvádí, že v případě, že je řeč dítěte nesrozumitelná, neumí správně vyslovit hlásky nebo mluvit v celých větách, měla by být věnována intenzivní péče vývoji mateřského jazyka, zahájení výuky cizího jazyka je zcela nevhodné.

Zelinková píše, že problémy, které má žák v mateřském jazyce se pochopitelně objeví i při učení se cizímu jazyku a může se k nim přidat pár dalších potíží. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím více změn se musí projevit ve výuce cizího jazyka, má-li být dosaženo úspěchu. Změny by se měly týkat obsahu učiva, zásad vyučování a učení, metod sloužících k osvojení vědomostí a dovedností a samozřejmě změněn musí být i přístup k samotnému žákovi, a to nejen ze strany učitele, ale i spolužáků. Výuka by měla být podřízena hlavnímu cíli výuky cizího jazyka, a tím je komunikativní kompetence. Podhajská/Nečasová upřesňuje tento pojem ... „*komunikativní kompetence je dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních komunikativních situacích v souladu s běžným územím v zemi daného jazyka*“ (Podhajská/Nečasová, 2000: 40)

Lenochová in Kucharská (1999) upřesňuje, že v případě žáka s SPU lze považovat za úspěch, když se v prvních letech výuky dokáže představit, srozumitelně říci, kde bydlí, a umí se jednoduše zeptat na základní otázky mezilidské komunikace. Žák by měl umět porozumět jednoduché odpovědi vyslovované zřetelně a pomalu. S takovýmto žákem nemohou být prováděna písemná cvičení, která zkoumají nejrůznější gramatické jevy, či dokonce překlad z češtiny do angličtiny nebo bezchybné napsání slovíček.

4 VZDĚLÁVACÍ PROCES

Obsah výuky, postupy a zohlednění hodnocení jsou dány individuálním vzdělávacím plánem, který vychází z rámcového vzdělávacího programu a vzdělávacího programu dané školy. Při vytváření individuálního plánu bereme v úvahu nejen závažnost žakovy poruchy, ale také intelektové schopnosti žáka, jeho osobnostní charakteristiku, úroveň domácí přípravy a v neposlední řadě i počet žáků ve třídě a její složení. (Zelinková, 2006)

4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Každý žák, u kterého byla diagnostikována některá z poruch učení, která by ho mohla omezovat v učení se cizímu jazyku, je odeslán na vyšetření. Je-li na základě přezkoumání v poradenském zařízení rozhodnuto, že žák bude integrován do běžné třídy ZŠ, vypracovává se na něj individuální vzdělávací plán (dále jen IVP).

IVP vypracovává třídní učitel pro integrované žáky na základě vyjádření a zprávy z poradenského zařízení. Vypracovaný IVP musí zpětně potvrdit a rozhodnout o jeho správnosti poradenské zařízení. Seznámit se s IVP musí výchovný poradce, učitelé, kteří žáka vyučují, zákonný zástupce - rodič a žák. Ti ho podepíší a tím potvrdí s IVP souhlas.

IVP musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. (Zelinková, 2006)

IVP dle vyhlášky 73/2005 Sb. obsahuje:

- a) údaje o obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče žákovi včetně zdůvodnění
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem a její rozsah
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává

- g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu
- h) závěry speciálně pedagogických, popř. psychologických vyšetření

IVP je vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Pro každý školní rok žákovi docházky se tvoří nový IVP, v průběhu studia může být podle potřeby doplňován a upravován.

Poradenské zařízení, které vydalo zprávu o potřebě integrace, sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i jeho rodičům poradenskou podporu.

4. 2 ZÁSADY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Mluvíme-li o vyučování, nemůžeme opomenout žákovo samostatné učení. Následující zásady neplatí jen pro výuku cizího jazyka, ale i pro práci s jedinci s poruchami učení obecně.

Multisenzoriální přístup se uplatňuje již od dob J.A.Komenského. Zelinková uvádí, že „*multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. ... Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.*“ (Zelinková, 2006: 78-79)

Žák by měl mít příležitost, co nejvíce mluvit, opakovat slova či slovní spojení v souvislosti s reálnou situací. Vhodné je vidět slova napsaná, a pokud to je možné, znázorňovat jejich obsah pohybem. Čím více smyslů je zapojeno, tím více roste šance

na zapamatování nového poznatku. Zelinková (2006) v téže publikaci ukazuje výhody a zapojení jednotlivých analyzátorů:

1) Zrak – žák si spojí obrázky či předměty s nacvičovanou situací a psanou formou slov, které se situace týkají, napomáhá to k jejich lepší fixaci. *„Zrakové vnímání podporují i myšlenkové mapy a další pomůcky, v nichž zraková paměť napomáhá uložení a následnému vybavení informací. (Př.: není cílem vyjmenovat všechny členy rodiny, ale napsat co nejvíce slov souvisejících s rodinou).“* (Zelinková, 2006: 79)

2) Sluch – tím, že žák poslouchá výslovnost svého učitele, spolužáka nebo svou vlastní, má možnost jednotlivé výslovnosti porovnávat a opakovat tu správnou.

3) Řeč – řeč je základem každého jazyka, žák by měl mluvit v hodinách co nejvíce. Měl by se pokusit nejen o komunikaci ve skupině, ale i o svůj vlastní projev.

4) Motorika – *„dítě znázorňuje obsah slov pohybem. Opakovaně obtahuje slova nebo píše slova se současným vyslovováním.“* (Zelinková, 2006: 79)

Další zásadu, kterou zmiňují odborníci včetně Zelinkové (2006), je zásada komunikativního přístupu. Hlavním cílem tohoto přístupu je schopnost domluvit se v běžných situacích. Jedinec vnímá mluvčího, rozumí jeho sdělení, vyjadřuje své potřeby, myšlenky, aktivně se účastní výuky. Není proto nutné snažit se docílit preciznosti ve výuce gramatiky či v tvorbě složitých souvětí. Nejdůležitější je naučit dítě porozumět, odpovědět a vyjádřit své myšlenky i za cenu jednoduchých vět. *„Kromě porozumění na základě znalostí slov a slovních spojení je cílem též naučit žáky domýšlet obsah na základě kontextu, předjímat, co asi mluvčí chce říci.“* (Zelinková, 2006: 81)

Dalším přístupem je strukturovaný přístup. Jedná se o globální čtení celých slov, tedy osvojování nových slovíček jako celku ve spojení s obrázkem nebo situací. Pravidelným opakováním dochází k automatizaci. Posledním přístupem je sekvenční

přístup. Zelinková (2003) rozděluje jednotlivý postup po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k učivu náročnějšímu:

- kumulativní princip – spojování nového učiva, nových prvků s učivem osvojeným, zařazování nových poznatků do stávajících struktur
- respektování individuality dítěte – respektovat závěry odborného

pracoviště a přizpůsobit způsob výuky každému žákovi jednotlivě. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho žáka, mohou být u druhého nevhodné.

- respektování stylu učení – pro každé dítě je vhodný jiný styl učení (čtení slovíček, opisování, vyslovování nahlas, barevné obtahování apod.), vyhovuje jim konverzace, učení na základě opakování v různých situacích, využívání gramatických přehledů atd.

4.3 DRUHÝ CIZÍ JAZYK NA 2. STUPNI ZŠ

Je-li anglický jazyk dalším cizím jazykem na 2. stupni, nepředstavuje pro žáky nic nového a neznámého. Žáci mívají osvojeny schopnosti, dovednosti a znalosti z prvního cizího jazyka. Na portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou popsány výhody a nevýhody, které jsou spojeny s přechodem na 2. stupeň základní školy.

4.3.1 VÝHODY

Upevněné návyky z práce v cizím jazyce

Žáci již vědí, jak se učit slovní zásobu, výslovnost, setkali se již i s odlišným pravopisem i s jiným způsobem komunikace. Vědí, že je třeba se na hodiny pravidelně připravovat, vedou si sešity, slovníčky a jsou zvyklí na jiný způsob práce. Ve výuce cizího jazyka většinou už našli zalíbení a jsou motivováni začít s dalším jazykem.

Jazyková paměť a nácvik poslechu s porozuměním

Od samého začátku výuky cizího jazyka se žáci v hodinách věnují poslechu s porozuměním a po několikaleté výuce by měli být na dobré úrovni. To vše může dobrý učitel zúročit při výuce druhého jazyka.

Čtenářské návyky, orientace v textu

Na 2. stupni by měla být úroveň čtenářských dovedností daleko vyšší a také čtenářské zkušenosti z prvního jazyka pomáhají ve snadnější orientaci v autentických textech. U těžkých a kombinovaných SPU je třeba, aby učitel tyto žáky zohlednil.

Rozvoj abstraktního myšlení

Kolem 12. roku věku si žáci začínají uvědomovat některé abstraktní vztahy a pojmy, proto mají rádi přehlednost, tabulkové nebo grafické vyjádření jevů, situací, pravidel, např. gramatických. Nepotřebují při výkladu tolik hravých činností a konkrétních příkladů, nicméně nemělo by se na ně zapomínat.

Tempo práce

S přibývajícím školním docházkou zvyšují děti tempo své práce, zvládají větší celky, rychleji chápou a vzhledem k dovednostem získaným v prvním cizím jazyce umí většina z nich lépe samostatně pracovat.

4.3.2 NEVÝHODY

Puberta přináší zásadní změny v organismu mladého člověka. Tato změna se musí promítnout i ve školní práci, v přístupu k plnění úkolů a samozřejmě i do kázně během vyučování.

Velký obsah učiva, dva cizí jazyky

Nároky se s přibývajícími ročníky stupňují, někteří žáci začínají mít problémy v ostatních předmětech. Přidáním druhého jazyka nároky ještě vzrostou. V určitých jazykových situacích jim transfer učiva z angličtiny může pomoci (podobnost slovní zásoby), ale na druhé straně je řada jevů může svou podobností zmýlit. (Zbranková, 2005)

Následnost němčiny po angličtině

Zbranková (2005) na základě některé studie říká, že žáci, kteří se učí nejdříve němčině a až jako druhému jazyku angličtině, dosahují lepších výsledků v obou jazycích. Naopak němčina jako druhý jazyk po angličtině připadá žákům těžká. Hlavním důvodem je obtížnější gramatika (skloňování, časování), kterou se dosud nemuseli v takové míře zabývat.

5 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S SPU

Studenti cizích jazyků mají tendenci stejně vypadající slova číst stejně. Doufají, že naleznou pravidlo, které jim usnadní výuku. Avšak v případě anglického jazyka velmi často narazí žáci na obtíže, složitosti a výjimky ve výslovnosti anglických slov.

5.1 PROJEVY DYSLEXIE V ANGLICKÉM JAZYCE

Žáci zápasí s problémy při čtení nových slov, s nedostatečnou plynulostí, s vizuálním stresem nebo s problémy při shrnutí hlavních myšlenek. K dalším obtížím patří vynechávání krátkých slov, jako jsou členy nebo předložky (*the, a, to, of, from, for*). Žák často také čte příliš rychle, v textu si domýšlí slova, hádá.

V oblasti sluchového vnímání se objevují problémy s vybavováním slov. S tím je úzce spojena i artikulace a opakování slyšených slov, což bývá ovlivněno krátkodobou pamětí. Žák vynechává, přesmykuje písmena či slabiky. Obtížně rozeznává psací a tiskací odlišnosti písmen, většinou inklinuje k tiskací formě abecedy. Písemný projev je pro něj velmi obtížný. Ve čtení ho odrazují dlouhé texty, zvláště ty, které nejsou dostatečně členěné.

5.1.1 PROJEVY VE ČTENÍ

Čtení je ucelený proces, kdy student nejprve potřebuje motivaci ke čtení a schopnost zaměřit pozornost na text, nenechat se rozptylovat dějem okolo něj i jeho vlastními myšlenkami. Dále žák potřebuje zřetelně vidět tvar písmen, aby mohly být přeneseny do mozku, který je schopný díky sémantickému systému přiřadit jednotlivým slovům jejich význam. Tento uvedený popis platí pro dobrého dospělého čtenáře. U dětí je mnohem komplikovanější. Dospělý člověk využívá tzv. „dobře vybavený lexikon“

díky němuž, rozpoznává jednotlivá slova. Mnoho dětí nedosáhne této fáze dříve než v osmi či desíti letech. Dítě musí projít předtím, než zcela automaticky přečtou a pochopí význam slova, dvěma přípravnými fázemi.

První fáze je fáze vizuální paměti – slova jsou rozpoznávána, jako by to byly známí lidé či věci. Například slovo „*Hill*“ je krátké a má dvě „tyčky“ napravo, může být ale v této fázi zaměněno za slovo „*Bill*“. Slovo „*Help*“ lze jednoduše poznat podle vykřičníku, a proto může být zaměněno za „*Bang!*“ Mnoho slov je příliš podobných tvarem a délkou na to, aby mohly být rozlišovány pouze pomocí vizuálního systému. Je naprosto jasné, že časem musí být tento systém nahrazen systémem jiným.

Druhou fází je fáze fonologická. Žáci do ní vstupují kolem šestého roku života. Jde o rozkládání slova na jednotlivé zvukové složky. Dítě se musí naučit dívat se na slovo jako na celek a vyhodnotit písmena podle naučených pravidel. Někdy musíme vzít do úvahy i kontext, ve kterém bylo slovo použito. Dítě čte z počátku spíše „hlasem než okem“, což znamená, že výskyt chyb při čtení je naprosto normální jev. Dítě se specifickou poruchou učení mívá problémy ve způsobu, jakým jejich mozek vnímá tvary písmen. Mozek takového dítěte nerozeznává nebo si mylně vykládá tvary písmen na stránce. To by mohlo, vysvětlit záměnu některých písmen, např. *p* a *b*.

Selikowitz (1998) stejně tak jako Zelinková (2006) přináší několik metod, jak vyučovat čtení. Jednou z oblíbených metod je „Podívej se na slovo a vyslov“. V této metodě se dítě naučí, jak písmena zní, a poté je vyzváno, aby je spojilo do slov., např. *d / o / g → dog*. Dítě ví, jak zní jednotlivá písmena a pokračuje ke slovům, které mají stejný zvuk.

Další metodou je „**Známa slovní zásoba**“. Dítě vypráví učiteli svůj příběh. Učitel jej zapíše a poté se ho učí číst. U žáků s SPU je třeba mít na paměti, že je z počátku lepší se

vyhnout čtení celých složitých slov a raději začít s částmi slov. Je třeba neustále procvičovat a opakovat již naučené.

5.1.2 PROJEVY V PSANÍ A PRAVOPISE

Při psaní může mít student obtíže se zvládnutím grafické podoby písmen, případně je patrná snaha vyhnout se psacím písmenům a nahradit je tiskacími, dále jsou problémy s plánováním a strukturou písemného projevu. V anglickém jazyce se jedná o přesmyknutá písmena při spelování, např. the-hte, vynechávání písmen a slabik, nesprávná sekvence písmen – *mother* psáno jako *moth*, student píše foneticky *trein* místo *train*. Problémy v oblasti sluchového vnímání a artikulace stále přetrvávají, stejně tak jako vybavování slov, které může být ovlivněno problémy s krátkodobou pamětí. (Selikowitz 1998)

To, že práce dítěte je nesrozumitelná, mohou způsobovat tři druhy poruch. První je specifická porucha pravopisu, druhá je specifická porucha psaní a za třetí jde o jazykovou poruchu. V angličtině vyžadují znalost rozporných pravidel. Určitý foném může být reprezentován různými grafémy (např. *snuff* a *enough*). Selikowitz (1998) rozděluje chyby žáků do několika skupin. Fonetické chyby jsou u dětí s SPU poměrně časté. Takové chyby mají jistou podobu se správným pravopisem, který ale jinak zní, pokud se čte. Takže se běžně může stát, že dítě napíše „lap“ místo „lip“ nebo „goase“ místo „goose“. Takové dítě zpravidla má i potíže se čtením. Další skupinou jsou chyby vizuální, které oproti chybám fonetickým zní správně, např. „lit“ místo „light“ nebo „grate“ místo „great“. Důsledkem sluchových problémů nebo problémů se sluchovým rozlišováním mohou být chyby nahrazování písmen, např. „pig“ místo „big“ nebo „log“ místo „dog“. Další skupinou je vkládání nebo vynechávání písmen, které mohou být zapříčiněny drobnými sluchovými problémy. Dítě chybně vloží nebo vynechá písmeno,

např. „*beflore*“ místo „*before*“ nebo „*bycle*“ místo „*bicycle*“. Poslední z mnoha skupin chyb, jsou chyby iracionální. Takové chyby nemůžeme zařadit do žádné předchozí skupiny chyb, protože nejsou ani dobře napsané ani dobře nezní. Např.: „*ritt*“ místo „*right*“ nebo „*lift*“ místo „*lough*“. Můžeme se jen dohadovat, že se žák pokusil o fonetický pravopis.

5.1.3 DALŠÍ PROJEVY

Porozumění mluvené řeči

Všechny složky řeči v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií, nízká úroveň jazykového citu). Nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka způsobují chyby v gramatice cizího jazyka. (Zelinková, 2003)

Žáci nerozumí dobře zadaným instrukcím, nedovedou zpracovávat informace, obtížně se orientují v určování času a dalších tématech. To vede k opakovaným ztrátám pozornosti v průběhu hodiny, ke ztrátě zájmu o výuku, sekundárně pak k horším výsledkům, než odpovídá jejich možnostem. Těžko se zapojují do konverzace, protože i přes znalost určité slovní zásoby jim trvá dlouho, než si vybaví český ekvivalent. (Zelinková, 2003) Jedinec, který nezvládl gramatická pravidla v českém jazyce, se obtížně orientuje v gramatice cizího jazyka. Problémem může být také nezvládnutá orientace v čase, která se projevuje v časování sloves.

Artikulace

Artikulace je ovlivněna vývojem jemné motoriky, pohybové koordinace, sluchové percepce vývojem mluvidel a dalšími faktory. Artikulační neobratnost postihuje správnou výslovnost hlásek, shluků hlásek i jejich splývání a výslovnost

obtížných slov, což je pro správnou výslovnost cizího jazyka velmi podstatné. Artikulace je úzce spojena s vývojem řeči i vývojem motoriky.

Motorika

Problémy s motorikou se u žáka projevují v chybném úchopu pera, silném tlaku na podložku. Žák nedokáže plynule pohybovat rukou po papíře. V případě dysgrafie nebo menších obtíží v grafomotorice není žák schopen psát slovíčka ani text v požadovaném tempu. Nutné je poskytnout mu delší čas na vypracování úkolu. Čím je tlak na pracovní tempo větší, tím jsou výsledky horší.

Pravolevá a prostorová orientace

Žák má potíže při orientaci v textu, na stránce, nepozná začátek a konec slov, nenajde nadpis, odstavec, text nad či pod obrázkem, doplňovací cvičení a jiné zadání v pracovním sešitě nebo učebnici. Dochází k záměně stejných nebo podobných tvarů písmen a slov, to se objevuje při rozpoznávání písmen $p - b - d$, $a - e$, adt. Nedokáže udržet pořádek na lavici, což ho brzdí v práci. (Zelinková, 2003)

Dlouhodobá paměť

Zelinková (2003) říká, že dítě není schopno vykonávat současně několik úkolů, vybavovat si poznatky z různých oblastí, vykonávat série po sobě jdoucích kroků. Neudrží myšlenku, nezapamatuje si větu, zapomene, o čem četl za začátku textu, není schopný psát diktát a ztrácí přehled při poslechu. Zde ani pravidelná a kvalitní domácí příprava nemusí být účinná, neboť žák do druhého dne většinu naučeného zapomíná. Vlivem oslabené dlouhodobé paměti se stále znovu učí dny v týdnu, číslovky apod.

Koncentrace pozornosti

Žák má velké problémy s udržením pozornosti, dokáže se soustředit krátkou dobu, jeho pozornost upoutávají nejrůznější podněty. Pozornost je také negativně ovlivněna mezerami ve vědomostech. Tyto děti potřebují časté střídání metod a forem

práce, krátké pracovní úseky a střídání činností v hodinách. Dobré je zařazení pohybových aktivit, úkolovat je drobnými pracemi, např.: sebrání sešitů, smazání tabule aj. Těmito činnostmi se rozptýlí a odpočinou a jsou zase schopny dál pracovat.

6 DOPORUČENÍ PRO OSVOJOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ

6.1 SLOVNÍ ZÁSoba A MLUVNICKÉ KATEGORIE

Michalová (2004) tvrdí, že k osvojení slovní zásoby slouží studentovi nejen různá cvičení, ale i samostatná práce se slovníky. Zelinková dodává, že „*Při osvojování slovní zásoby utváříme přímé spojení mezi předmětem nebo situací a výrazem v cizím jazyce bez vkládání slova českého.*“ (2006: 86) Z toho jasně vyplývá, že učitel by měl využívat konkrétní situace a vytvářet takové modelové situace, které budou žákovi blízké. Pokusit se spojovat nový výraz s obsahem bez použití češtiny. Velmi vhodné je používání názorných pomůcek. Jak doporučuje Zelinková (2003: 293), *při osvojování slovíček a idiomů lze využít pantomimu, pohyb, gestikulaci, neverbální odpovědi, písničky s pohybem, rytimizaci.*“ Pro žáky se stane hodina zajímavější a učitel upoutá jeho pozornost. Děti, ale i dospělí mívají problém se zapamatováním si nové slovní zásoby, proto je třeba posilovat a využívat různé typy paměti. Zelinková (2003: 293) také upozorňuje, že „*je nutné vytvářet příležitosti k soustavnému opakování učiva, využívat kontextu, sociální komunikace, hraní rolí, dramatizace.*“

Michalová (2004) doplňuje, že je třeba nezapomenout, že stará slovíčka je třeba stále opakovat, aby se stala součástí žákovi aktivní slovní zásoby. Vhodnější než učit se slovíčka nazpaměť ze slovníčku, je psát slovíčka na kartičky a losovat je, dělit je na hromádky podle toho, která již umí a na ty, která neumí. Slova se dají skládat podle

určitých skupin. Nebát se hledat k anglickému výrazu význam český nebo zapojovat slovíčka do jednoduchých vět.

I žáci, kteří netrpí žádnou ze specifických poruch učení, mívají časté obtíže při osvojování gramatiky. Proto se učitelé snaží redukovat gramatiku ve prospěch konverzačních cvičení. Jako vhodná pomůcka pro vyjádření slovních druhů a stavby vět může sloužit použití barevných kostek. Během výuky je dobré využívat gramatických přehledů a jiných pomůcek.

Rady, jak si počínat při vysvětlování a nácviku gramatiky opět přináší Zelinková: „*Při vysvětlování mluvnických pravidel co nejvíce využívat induktivní metody (začínat příkladem, pravidlo uvést později). Při probírání nové látky se důsledně zaměřovat na jeden jev. Uplatňovat princip názornosti. Důsledné opakování každého jevu v nejrůznějších typech cvičení a situačních kontextech. V počátečních etapách je vhodná určitá tolerance gramatických chyb: opravovat jen ty, které narušují smysl výpovědi*“ (2006: 89)

6.2 ČTENÍ A PSANÍ

Michalová (2004) nabádá, že je třeba si uvědomit, že žák s SPU potřebuje na přečtení a pochopení článku mnohem více času. Ve specializované třídě je třeba nechat četbu textu až na závěr kapitoly. V této fázi se žáci již seznámili se slovní zásobou a frázemi. To jim umožní lépe zvládnout proces čtení. Text probíráme zhruba ve 4 etapách:

1. *čtení* = děti slyší prvně text bez zrakové opory, učitel se snaží zjistit, co si z toho pamatují, jaká slovíčka zaregistrovaly
2. *čtení* = při druhém čtení jsou děti schopné zvládnout až třetinu čteného textu

3. *čtení* = probíhá již se zrakovou oporou. Čtení poslouchají děti z kazety, opakují věty, které bezprostředně slyšely

4. *čtení* = vlastní čtení textu

Zelinková (2003) doplňuje, že pro zvládnutí psaní, je nutné pochopení obsahu slova nebo textu. Bez pochopení obsahu by nemělo dítě opisovat celé texty z tabule nebo učebnice, tato práce postrádá jakýkoliv význam. Psaní diktátu je pro žáka s SPU velice obtížné, protože je nutné znát odpovídající převod zvukové stránky na grafickou. Jako osvědčená pomůcka slouží „sešit obtížných slov“. Žák si může vést takový sešit nebo si vyrobit kartičky s obtížnými slovy (např. stejně znějícími), má ho stále u sebe a neustále se k nim podle potřeby vrací.

Další možností, jak dítěti ulehčit osvojení si obtížných slov, je na základě zrakové a hmatové paměti:

1. podívej se na slovo
2. vyslov slovo nahlas
3. řekni slovo po písmenech
4. napiš slovo rukou ve vzduchu
5. zakryj slovo
6. napiš ho do sešitu
7. přečti ho a zkontroluj

Pokud žák udělá chybu, celý postup se opakuje. „*Žáci s dyslexií musejí nejdříve mnohokrát výraz slyšet, potom ho opakovat společně s učitelem, spolužáky, popř. s celou třídou. Pokud se již nyní objeví chyba, nezdůrazňujeme ji, ale pouze opakujeme správně.*“ (Zelinková, 2006: 86)

6.3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A ZKOUŠENÍ

Není žádný důvod, proč by měli být děti s SPU osvobozeny od domácích úkolů, právě naopak. Kvalitní domácí příprava pomáhá žákovi upevnit naučené vědomosti a procvičit různé jevy. Pro žáka s SPU je mnohem vhodnější doplňování jevů do předtištěného textu pro předchozí procvičení. V domácí přípravě chceme, aby se děti zaměřily především na osvojování a procvičování slovní zásoby.

Také jako není důvod osvobodit dítě od plnění domácích úkolů, žák se nevynechává ani při zkoušení. Ze začátku je zkoušen ze slovní zásoby, která patří do určitého tematického okruhu. Žák je dopředu seznámen s okruhem slovíček, které si má doma připravit. Michalová (2004) radí, aby učitel říkal slovíčka v angličtině, děti česky, atd. Dále uvádí, že *„Zkoušení formou doplňovací písemné práce; vše je nutno mít předem napsané větším písmem, děti doplňují nebo převádějí otázky, či krátký překlad. Veškeré přehledy gramatiky a jiné pomůcky, které děti potřebují, mají zásadně před sebou na lavici.“* (Michalová, 2004: 66). Zelinková dodává, že: *„tolerance znamená vytvoření stejných podmínek tak, aby žák mohl úkol zvládnout. Zadání kratšího textu ke čtení a psaní, možnost použít přehledů gramatiky, slovíček apod. V dobře vedené třídě žáci vědí, co znamená mít dyslexii, dysgrafii. Vědí o problémech spolužáků a nezávidí jim mírnější přístup.“* (2006: 96).

6.4 INTERAKTIVNÍ TABULE VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Učitel by měl ve výuce zajistit žákovi individuální přístup a klást důraz na jeho silné stránky. Má-li dyslektické dítě dělat pokrok, výuka musí působit na všechny jeho smysly. Jeden z ideálních výukových prostředků, který si ve školství za poslední dobou našel velký okruh nadšených učitelů i žáků jako interaktivní tabule – **smartboard**.

Interaktivní tabule se objevily v České republice teprve nedávno. Přesto se dnes základních škol může pochlubit takto vybavenými učebnami. Některá nakladatelství /Nová škola Brno, Fraus apod./ ke svým učebnicím přímo vydávají programy pro použití těchto tabulí.

Preisler (2008) vymezuje pojem interaktivity, jako možnost vzájemného působení a ovládání jednotlivých elementů výukového procesu vyučujícími i žáky. U klasické tabule se výukový element dostal na tabuli tak, že tam učitel nakreslil nebo zavěsil obrázek. U interaktivní výuky probíhají tyto pochody ve virtuální rovině zobrazované projektorem na vhodnou plochu, zejména na interaktivní tabuli, nemusí to však být podmínkou.

Hubatka (2009) z technické poradny smartboard říká, že: „*V současné době je možno zavést do výuky novou učební pomůcku SMART Board, která kombinuje výhody klasické tabule a velké dotykové obrazovky. Po připojení datového projektoru se na ploše tabule zcela reálně zobrazí obrazovka počítače. Rukou, ukazovátkem či tužkou můžete ovládat počítač, vyhledávat a zobrazovat informace z internetu, promítat videozáznam nebo prezentovat přímo z plochy SMART Boardu. Na tabuli je možno také psát fixy jako na běžnou bílou tabuli, s tím rozdílem, že napsaný text je možné uložit přímo do počítače a později jej dále využívat, či tisknout.*“

Probíraná látka je zobrazena na interaktivní tabuli, poskytuje žákům možnost psaní perem i dotykem vlastního prstu, kombinovaným se zvukovým doprovodem. Funkce zvětšování obrazovky jsou vlastnosti interaktivní tabule, které podporují výuku dyslektiků. Tato učební pomůcka žáky láká, je to pro ně něco nového a jasné barvy nebo velká tabule pomáhají udržet jejich pozornost.

Velkou výhodou této pomůcky je, že žáci mohou psát rukou na tabuli a funkce rozpoznání rukopisu umožňuje převést napsaný text do tištěného, je pro ně jednodušší zpětně si svůj text přečíst. Schopnost měnit barvu textu a jeho velikost pak dětem pomáhá v rozdělování slov nebo frází a ve vytváření seznamů slov podle obtížných hláskových skupin.

Pekařová uvádí, že *„čtení a hláskování stresuje dyslektické děti, které se pak obávají zvuků tvořících jednotlivá slova. Zvukové vlastnosti jednotlivých výukových softwarů umožňují dětem přístup k informacím poslechem, nikoli pouze obtížným vyhledáváním v tištěném textu.“* (2001: 54)

Žáci s SPU mají často problémy s dlouhodobou pamětí. Zatím co, klasickou tabuli je potřeba občas smazat, na interaktivní tabuli učitel pouze přepne list. Takže v jakékoliv části výuky je učitel schopný žákům připomenout učivo ukázáním předchozího listu s výkladem na interaktivní tabuli. Žáci sami mohou připravit svou vlastní prezentaci, při které využijí výše zmíněných prostředků, které jim ulehčují práci.

Bartoňová (2005) dodává, že proces učení se cizímu jazyku u žáků s SPU se zkvalitní využitím interaktivní tabule, žákům je postupně nabídnuto v různých fázích hodiny využití vizuálního, auditivního, dotykového a pohybového způsobu vnímání. Učební proces se pro ně stane daleko efektivnějším. Dále uvádí na základě výzkumů, že si člověk zapamatuje 20% z toho, co slyší, 30% z toho, co vidí, 70% z toho, co sám říká, a 90% z toho, co se učí v praktických činnostech.

Samozřejmě pro děti s SPU není dobré nasadit rychlé tempo výuky a každou chvíli střídat aktivitu či druh činnosti. Úplně postačí několik základních aktivit a jejich obměn zařazených každou hodinu. Interaktivní tabule má žákovi ve výuce usnadnit práci ne ho rozptylovat a odvádět od výuky. Při uvážené přípravě hodin s použitím interaktivní tabule se zaručí pestrost hodin, minimalizace monotónnosti a posílení efektivity vyučování a procesu učení (Pekařová, 2001).

B) PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD

V této části diplomové práce se budu zabývat žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Už během mého studia na vysoké škole jsem začala vyučovat anglický a německý jazyk na základní škole v Táboře. Přestože jsem byla teprve ve druhém ročníku, nabídka vyučovat cizí jazyky přišla od ředitele školy, protože v té době na dané škole chyběli kvalifikovaní pracovníci. Byl to také rok, kdy se ve škole instalovaly dvě interaktivní tabule a starší učitelé neměli odvahu a chuť s nimi pracovat. Já jsem na univerzitě navštěvovala předmět Počítačem podporovaná výuka a s interaktivní tabulí a počítačovými výukovými programy jsme běžně pracovali. Na základní školu jsem docházela zhruba na 6 až 8 hodin týdně a vedla výuku angličtiny a němčiny ve třídách na druhém stupni, hlavně pak 6., 8. a 9. třídy.

Po dobu mého působení na této škole jsem měla možnost s dětmi s SPU pracovat. Všimla jsem si jejich chování při výuce a více se dozvěděla o jejich diagnostikách. Nepamatuji se, že bych kdy učila ve třídě, kde by žák bez SPU nebyl. Žáci s poruchami učení se oproti ostatním dětem učili s velkými obtížemi, ale díky integraci a občasným úlevám zvládala většina z nich anglický i německý jazyk uspokojivě. Nicméně pro učitele, který je nedílnou součástí celého edukačního procesu a který chce tyto děti naučit danému předmětu a zapojuje je běžně do výuky, je jeho práce neuvěřitelně vyčerpávající.

Na trhu je dnes množství publikací, které slouží jako pomůcky ve výuce. Avšak žáci s SPU mají odlišné požadavky a potřeby, a je tedy na učiteli, aby vyhledal

a používal vhodné materiály a metody. Jeho přípravy a postupy při výuce by měly reagovat na situaci ve třídě a úrovni integrovaného žáka. Jedná se o velice náročnou práci, která ne vždy přináší očekávaný úspěch. To často vede k vyhoření některých pedagogů a ke ztrátě chuti do další práce. Na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny učitel vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP), který popisuje správný postup výuky. S tím jsou seznámeni nejen rodiče ale i sám žák. I pro ně vyplývají z IVP různé postupy, bez kterých není náprava možná.

Vzhledem k tomu, že se v posledních letech zhoršila finanční situace ve školství a došlo k mnohým finančním škrtům, počet integrovaných dětí s SPU ve třídách se razantně snížil. Kritéria pro jejich integrace byla zásadně zpřísněna. Na každé škole i nadále zůstává velký počet žáků, kteří trpí nejrůznějšími SPU, ale integrováni jsou jen děti s těžkými poruchami. Děti s problémy nevymizely, ale na základě nových opakovaných vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách byla řada z nich převedena to takzvané skupiny evidovaných žáků. Na ně učitel individuální vzdělávací plány nepíše, škola nedostává zvláštní finanční příspěvky. Je na učiteli, zda bude k jejich poruchám přihlížet a zohledňovat je. Tato skutečnost nejvíce negativně postihuje takové školáky, kteří byli zvyklí z prvního stupně na různé úlevy díky svým poruchám. S přechodem na druhý stupeň podstatná část z nich přestala být integrována a na tyto žáky jsou nyní uplatňovány stejné požadavky jako na děti bez SPU. Jejich prospěch se samozřejmě zhoršil o stupeň i dva, ale největší problém je v zásahu do psychiky dítěte. To, že toto rozhodnutí je pro tyto chlapce a dívky velmi stresující a nepříjemné, je více než jasné. I já jsem se při práci na této základní škole setkala s tímto problémem, který momentálně řeší i jiné školy.

Pro svou práci jsem si vybrala 4 žáky z druhého stupně základní školy. Tito žáci chodí do stejné základní školy. Anglický jazyk byl pro ně povinný od 3. do 9. třídy s dotací tří hodin týdně. Po dobu své školní docházky a výuky anglického jazyka se setkali s několika učebnicemi *Chatterbox* a *Stepping Stones*. V loňském roce přešla škola na výuku podle učebnic *World Club 1, 2*.

Každý z žáků má odlišné SPU. Na jejich příkladech, rozboru jejich prací a potíží chci nastínit vhodné postupy pro úspěšnější výuku a docílit tak zmírnění poruch. Je patrné, že i přes vypracované IVP a integraci těchto žáků dochází k častému neúspěchu a ne vždy k odpovídající kvalitní výuce. Dochází ke dvěma extrémům. Na jedné straně jsou žáci ve třídách trpěni, hodinu přechkávají bez velké odezvy a je na nich zda alespoň některou část hodiny vnímají, cvičení doplní či se do hodiny sami zapojí. Opakem je, že se učitel na toho žáka přemíru zaměřuje, snaží se mu věnovat pozornost, aby vypracovával cvičení společně s ostatními. Nemůže se pak věnovat dostatečně ostatním žákům, ztrácí tempo v hodinách, neplní časové rozvržení učiva. Celý proces je pak uspěchaný a snaha učitele se stejně mívá účinkem, neboť integrovaní žáci nejsou některé úkoly schopni pochopit a zvládnout.

Pro svou práci jsem zvolila cvičení a úkoly, které vycházely z učebnice, pracovního sešitů žáků nebo je používali učitelé v hodinách. Snažila jsem se je seřadit podle četnosti používání při výuce. Jedná se o opis textu, překlad slov, doplňovací cvičení, orientace v textu, tvoření otázek a písemný souvislý text. Je samozřejmé, že cvičení jsou rozdílné náročnosti podle věku. Ve své práci chci poukázat na cvičení, metody a formy práce ve výuce, které usnadní a hlavně umožní žákům s SPU lepší zapojení se do hodin a učitelé pak zpříjemní vyučovací proces a usnadní individuální přístup v hodinách. Zároveň si dávám za cíl nastínit, jak jinak a efektivně s těmito žáky

pracovat. Myslím, že pochopení nutnosti jiných cvičení a forem práce přinese výuce zklidnění u žáka i učitele.

Výběr žáků pro tuto práci vycházel z předem určených aspektů, které jsem si stanovila. Chtěla jsem, aby šlo o žáky integrované, různého věku, pocházeli z rozlišného sociálního prostředí a jejich SPU nebyly totožné. Do mého výběru byla zařazena i dívka se zdravotním postižením. Dále pak hoch, který přechodem na druhý stupeň ztratil statut integrovaného žáka, což se odrazilo na jeho psychické stránce. Třetím zkoumaným je chlapec s rodinou anamnézou tělesně postižené matky, který díky své dědičné svalové atrofii a vážným SPU se potýká s velkými potížemi ve vzdělání. Poslední případ je dívka, která má značné problémy dysgrafické, které jí velice komplikují jinak bezproblémový proces výuky.

Informace jsem získala pozorováním žáků, z rozhovorů s učiteli a ze závěrů vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Po domluvě s třídními učiteli i s rodiči jednotlivých studentů jsem pracovala s posudky a s poradenskými zprávami z pedagogicko-psychologické poradny. V rámci této práce jsem sbírala citlivá data o výkonu dětí, ale i demografické údaje a údaje o domácím prostředí dítěte. Proto musí být z mé strany dodrženy velmi přísné zásady, jejich uchování a zacházení s nimi. Právo na nezasahování do soukromí je v lidské společnosti ceněno jako jedno z nejdůležitějších lidských práv. Ochrana soukromí je považována za jedno ze základních práv a za charakteristický rys osobní svobody. (Rotenberg, 1998)

Mou povinností je zajistit, že se získanými informacemi budu nakládat tak, aniž by byla odhalena nepovolanému. V mé práci nebudou z tohoto důvodu zveřejněna žádná data a ani informace, která by mohla sloužit k identifikování účastníků výzkumu. Pro potřeby této práce byla jména všech zúčastněných osob pozměněna.

7 KAZUISTIKY ŽÁKŮ S SPU

7.1 KAZUISTIKA Č. 1. - CHLAPEC PETR

7.1.1 RODINNÁ A ŠKOLNÍ ANAMNÉZA, DIAGNOSTIKA

Anamnéza žáka a jeho rodiny:

Chlapec je narozený v červnu roku 1998, je mu 11 let a 4 měsíce a nyní navštěvuje 6. třídu ZŠ. Rodičům chlapce bylo doporučeno třídním učitelem již na 1. stupni ZŠ navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. U žáka se objevily přetrvávající obtíže v písemném projevu. Chlapci byla diagnostikována specifická porucha učení dysortografie a výrazné grafomotorické obtíže. Na základě výsledků byl chlapec integrován do běžné třídy ZŠ.

Chlapec pochází z úplné rodiny. Rodiče chlapce, otec (38let) je vyučen a matka (36 let) má středoškolské vzdělání, společně podnikají. S domácí přípravou pomáhá pravidelně matka, spolupráce se školou je dobrá, chlapce je doma povzbuzován.

Petr je menšího vzrůstu, silnější postavy, spontánní a velmi upovídaný. S rodiči i žáky mívá konflikty, reaguje přehnaně, často se uráží a umí být nepřátelský.

Diagnóza:

Chlapec byl poprvé vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně roku 2007, kdy byly potvrzeny dysortografie a grafomotorické obtíže. Také byla zjištěna významná porucha pozornosti typu ADHD, která však mohla souviset s nerovnoměrným dozráváním CNS. Rozumové schopnosti chlapce jsou shledány jako nadprůměrné, velmi dobré je u něho praktické i logické usuzování. Sluchová syntéza a analýza je mírně oslabena. Chlapec má velmi dobrou slovní zásobu a dobré komunikační

dovednosti. Čtenářský výkon odpovídal intelektu, četl s porozuměním, vyrovnaně, plynule, hlasitě, ojediněle se zarazil na první slabice u slov, která pro něj byla neznámá a obtížná. Chlapec má problémy s pravo-levou orientací, nemá dostatečně rozvinutou jemnou a hrubou motoriku ruky, píše pravou rukou, kterou neobratně manipuluje a psaní je pro něj velkou zátěží. Z hlediska grafického projevu je chlapec pravák. Žák má velmi pomalé tempo, písmo je kostrbaté, neúhledné a špatně čitelné. Mění sklon i velikost, často se objevuje škrtání, přepisy a je patrná nejistota. V textu se objevovaly specifické chyby, jako vynechávání diakritických znamének, záměny tvarově podobných písmen, záměny měkkých a tvrdých souhlásek, gramatické chyby – vyjmenovaná slova nebyla zvládnuta ani písemně, ani ústně.

Školní anamnéza:

Petr navštěvuje pravidelně školou nabízené hodiny pro žáky s SPU. K plnění úkolů ve škole potřebuje motivaci, pochvalu a pozornost ze strany učitelů. Při práci se objevuje psychomotorický neklid a kolísání pozornosti. Je často nesoustředěný, musí být neustále kontrolován. Samostatně se mu pracovat nedaří. S přechodem na druhý stupeň byl přeřazen do skupiny evidovaných žáků. Objevily se však problémy v učení a zhoršily se jeho výsledky a to vyvolalo psychomotorický neklid. Na tuto frustrující situaci Petrova psychika začala reagovat a objevily se u něj tiky. V současné době je opět na žádost matky a nového vyšetření pedagogicko-psychologické poradny veden jako integrovaný žák.

U chlapce byla zjištěna oslabení, která negativně ovlivňují osvojování cizích jazyků. Škole bylo doporučeno využít slovní hodnocení. Žák potřebuje přesně vymezit učivo pro domácí přípravu a zaměřit se na ústní procvičování. Slovní zásobě je nutné věnovat se každý den. Učitelé by měli hodnotit zvládnutí pasivní slovní zásoby.

Chlapec většinou učiteli během hodin anglického jazyka rozumí a ve výuce se orientuje, nicméně vlastní projev mu činí značné obtíže. Vzhledem k tomu, že na této základní škole výuka anglického jazyka probíhá v počítačové učebně, jsou do výuky zahrnuty počítačové programy zaměřené na anglický jazyk. To je pro žáka velmi příznivé, spojuje, doplňuje a upravuje texty bez písemného projevu a mluvení.

Ve škole má žák individuální přístup. Pedagogům bylo doporučeno upřednostnit ústní prověřování znalostí před písemnými. Vhodné jsou pro chlapce různé doplňovací a krátká cvičení. Žák při domácí přípravě využívá spíše učebnice a počítač než vlastní zápisky. Při diktátech v českém jazyce píše každou druhou větu, aby měl dostatečný čas na psaní a kontrolu napsaného. Ve všech předmětech mu po domluvě s učiteli bylo umožněno psát do sešitu s pomocnými linkami. Při písemných pracích jsou jeho SPU zohledňovány a je mu ponechán delší časový prostor na vypracování úkolu.

7.1.2 UKÁZKY PRACÍ - PETR

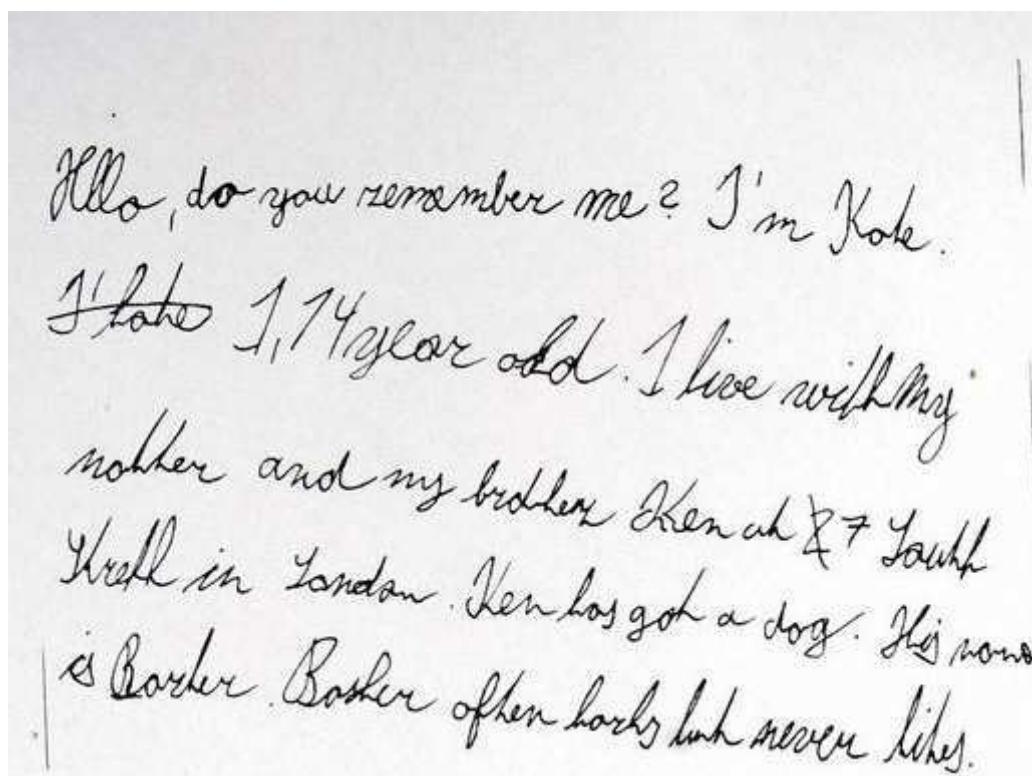
1) PŘEPIS TEXTU:

Při přepisování textu má žák problémy s nejen tvary písmen, liniaturou a udržením řádků. Jeho písmo je neupravené, vynechává písmena, zaměňuje za jiná a komolí je. Je patrné, že mu dělá problémy čtený text přepsat do psané podoby. Zapomíná, kde skončil, co už napsal, špatně se soustředí. S přibývajícím množstvím textu se jeho práce zhoršuje a pozornost oslabuje.

Doporučila bych psát do linkovaných sešitů a na linkovaný papír s dostatečně velkými řádky. Tím by se pozornost žáka nemusela třístit mezi správný přepis a kvalitu písma. Pro Petra by bylo jednodušší, aby místo přepisu psal opis, kde by dostal zadání

celého textu v psané podobě. Uvědomuji si ale, že to vyžaduje náročnější a delší přípravu pro učitele.

Hello, do you remember me? I'm Kate. I'm 14 years old. I live with my mother and my brother Ken at 7 South Street in London. Ken has got a dog. His name is Barker. Barker often barks but never bites.



Handwritten version of the text from the previous block, showing cursive script on lined paper. The text is written in dark ink and matches the typed version above.

2) VÝBĚR SLOV, KTERÁ DO SKUPINY NEPATŘÍ

Toto cvičení žák vypracoval bez problému, bez chyb a velmi rychle. Je patrné, že rozumí slovní zásobě, má ji zvládnutou. Dokázal analyzovat jednotlivá slova, pochopit, která k sobě patří a vytipovat to odlišné. Domnívám se, že zdárné splnění tohoto úkolu spočívá v tom, že žák nemusel převádět slova do písemné podoby.

- a) apple, ~~car~~, banana, cherry, orange
- b) tiger, penguin, ~~mother~~, snake, giraffe
- c) dog, ~~pencil~~, cat, bird, horse
- d) desk, school, chair, blackboard, ~~jeans~~
- e) grey, blue, ~~cake~~, red, white

Doporučila bych cvičení tohoto typu využívat při práci v hodinách, při učení nové slovní zásoby a při zkoušení. Odpadá stres žáka ze psaní a ze zbytečných chyb.

3) ČÍSLA

Žák tento úkol zvládá až na drobné nedostatky, které mohou pramenit spíše z nepozornosti než z neznalosti číslic. Slova ale píše foneticky, jak je slyší, což potvrzuje jeho SPU.

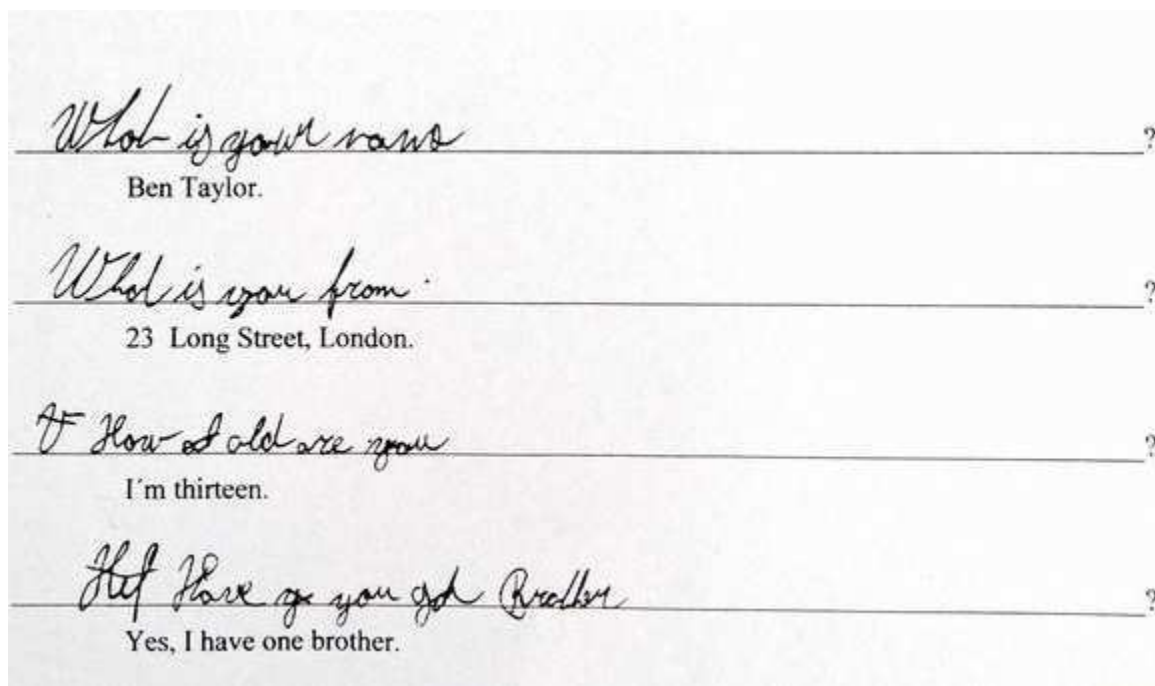
Při hodinách bych žáka zkoušela ústně, využívala přiřazování a spojování karet s číslicemi. Při písemném projevu bych nehodnotila fonetický tvar slova jako chybu, pokud odpovídá mluvené formě.

NUMBERS:

3 <u>three</u>	21 <u>twenty main</u>
9 <u>nain</u>	42 <u>forty two</u>
11 <u>eleven</u>	65 <u>sixty five</u>

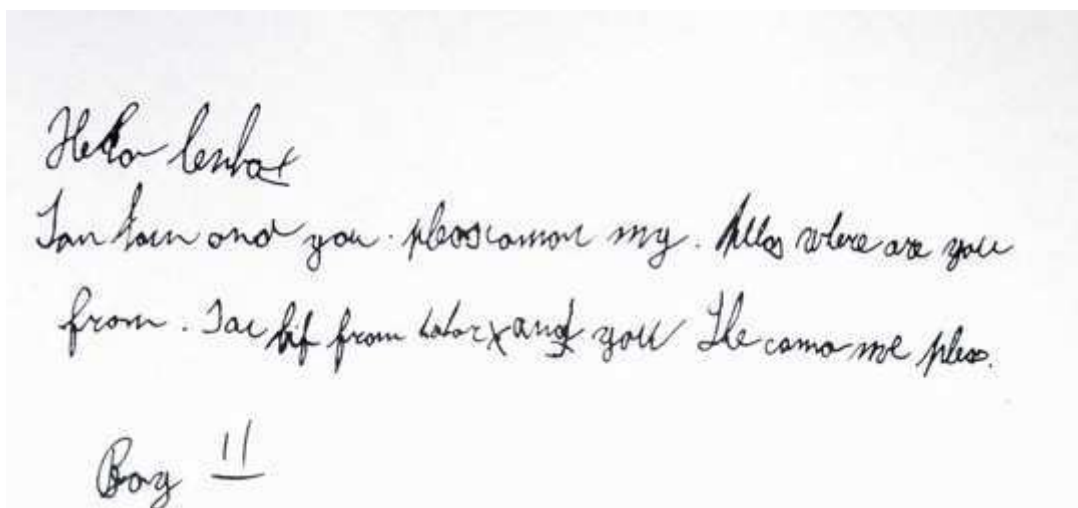
4) TVOŘENÍ OTÁZEK

Petr zvládá základní komunikativní dovednosti, které si osvojil již na prvním stupni a má je zafixované. Nedělá mu problémy dotázat se na jméno, adresu i věk. Chybuje pouze v použití tázacích zájmen.



5) DOPIS KAMARÁDOVI

Toto cvičení je pro žáka velice náročné. Písmo je neúhledné, některá slova jsou nečitelná. Objevuje se řada gramatických chyb, které úzce souvisí s českým jazykem - absence velkých písmen ve vlastních jménech a na začátku vět, interpunkce na konci vět. Petr má jasnou představu o tom, co by chtěl sdělit, ale do písemné podoby myšlenky nepřevéde.



Cvičení typu slohových prací o sobě, o rodině, o počasí apod. jsou pro žáka s danými SPU nevhodná. Navrhuji ústní zkoušení, odpovídání na otázky nebo sestavování dopisu na rozstříhaných kartičkách.

Přestože chlapec spolupracuje dobře, bývá velmi neklidný a z nedostatku času a z neúspěchu bývá úzkostný. Petr potřebuje na práci ve vyučování mnohem více času, silnou motivaci a podporu ze strany učitele. Vzhledem k jeho nesoustředěnosti je třeba, aby měl pevný řád a důsledný přístup.

7.2 KAZUISTIKA Č. 2. - DÍVKA ELIŠKA

7.2.1 RODINNÁ A ŠKOLNÍ ANAMNÉZA, DIAGNOSTIKA

Anamnéza žákyně a její rodiny:

Dalším zkoumaným je žákyně se zdravotním postižením, jejichž rozsah a závažnost je důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání.

Dívka se narodila roku v lednu 1997, v době naší spolupráce jí bylo 12 let a 9 měsíce a nyní navštěvuje 6. třídu. Eliška v září 2009 přestoupila na základní školu do třídy se sportovním zaměřením. Škola si vyžádala kontrolní vyšetření na základě přetrvávajících výukových obtíží. Dívka pochází z úplné rodiny. Matka (40 let) je v domácnosti. Otec (45 let) vedoucím pracovníkem. Eliška je z trojčat. Porod byl komplikovaný a dívka měla nízkou porodní váhu. Oproti sourozencům pozorovali rodiče od narození pomalejší vývoj v řeči. V 5 letech byla u dívky diagnostikována zraková vada – astigmatismus. Rodiče se Elišce všestranně věnují a díky této péči má Eliška průměrný prospěch. Také pravidelně navštěvuje doučování českého a anglického jazyka, kde procvičuje a opakuje probrané učivo. Rodiče se školou spolupracují, ale na dívku kladou příliš velké nároky, které často nedokáže zvládnout. Mají obavy, aby zvládala práci ve vyšších ročnících ZŠ, a tak požadují, aby se již nyní snažila učit bez úlev. Dívka se pak bojí neúspěchu, nechce rodiče zklamat. Pan učitel s rodiči komunikuje a snaží se situaci řešit.

Diagnóza:

Dívce byl diagnostikován nerovnoměrný vývoj na podkladě oslabení CNS (perinatální příčina) se sníženými intelektovými schopnostmi do pásma podprůměru a specifické poruchy dyslexie a dysortografie. Proces učení je pro dívku velmi obtížný

a diagnostikované obtíže negativně ovlivňují celkovou školní výkonnost dítěte a lze očekávat, že se budou s přibývajícím učivem silně prohlubovat. Dívka po vyučování navštěvuje školou nabízené hodiny pro žáky s SPU, které se konají jedenkrát týdně po vyučování.

Dalším problémem dívky je adaptace na nové prostředí a navazování kontaktů. Přestup na novou ZŠ byl pro ni traumatický, ale díky pomoci učitelů a spolužáků, které už zná, se cítí v nové třídě dobře. Je kamarádká a nekonfliktní.

Školní anamnéza:

V hodinách anglického jazyka se dívka podílí na všech aktivitách. Během mých návštěv v hodinách anglického jazyka jsem měla pocit, že paní učitelka vybírá pro žáky nevhodné aktivity. Žáci neměnili činnosti, velmi často vypracovávali úkoly jen v pracovním sešitě. Jedna z hodin za měsíc bývala věnována výhradně soutěžím a hrám. Do hodin, kdy žáci pracují pouze s „drillovými“ gramatickými cvičeními, by bylo vhodné zařadit výuku formou hry. Žáci se rychle unaví, o daný úkol ztrácí zájem a přestávají se soustředit. Hra by je rozptýlila a měli by více energie na další práci. Naopak hodiny, kdy jen soutěží a kdy se střídá jedna hra za druhou, si žáci tolik neužijí. Další problém vidím v tom, že žáci téměř vůbec nepracují s poslechem a se slovní zásobou. Vedou si slovníček a novou slovní zásobu se učí výhradně nazpaměť. Volila bych procvičování slov formou her. Žáci mají velmi rádi „*Kim's game*“. Je to nejen oblíbená, ale také užitečná hra sloužící k posilování zrakové paměti, což je schopnost zapamatovat si, co žáci vidí. Hra spočívá v tom, že se děti dívají určitou dobu na určitý počet drobných pojmenovaných předmětů nebo kartiček s obrázky. Následně se předměty zakryjí a hráči se snaží zapamatovat nebo říci, co si zapamatovali. Děti si tak procvičí známá ale i nová slovíčka.

Jednou až dvakrát týdně píší žáci diktáty, což si myslím, že pro tuto jazykovou úroveň není vhodně zvolená aktivita. Dívka má sice při psaní diktátů dovoleno psát každou druhou větu, ale tento úkol je obtížný i pro žáky bez SPU, natož pro Elišku. Doporučila bych spíše používat vhodnější materiál a zaměřit se na práci s počítačovými programy a obrázky, zaměřit se na doplňovací cvičení, přiřazování obrázků, popis obrázků, vyprávění příběhu, více zapojit do hodin hry, písňe a dramatizaci.

Díky pravidelnému cvičení má dívka dobrou názorovou analýzu a syntézu, zlepšení je patrné i ve čtení a povedlo se odstranit dvojí čtení. Naproti tomu má slabší sluchovou paměť. Snížený jazykový cit v mateřském jazyce se odráží v nedostatečném zvládnutí gramatických pravidel i v cizím jazyce. V psaném textu se objevuje mnoho specifických chyb a písmo je neúhledné. U dívky byla patrná nejistota při psaní. Pokud dívka dostala úkol znovu a měla na jeho vypracování dostatek času, bylo patrné výrazné zlepšení. To dokazují následující ukázky.

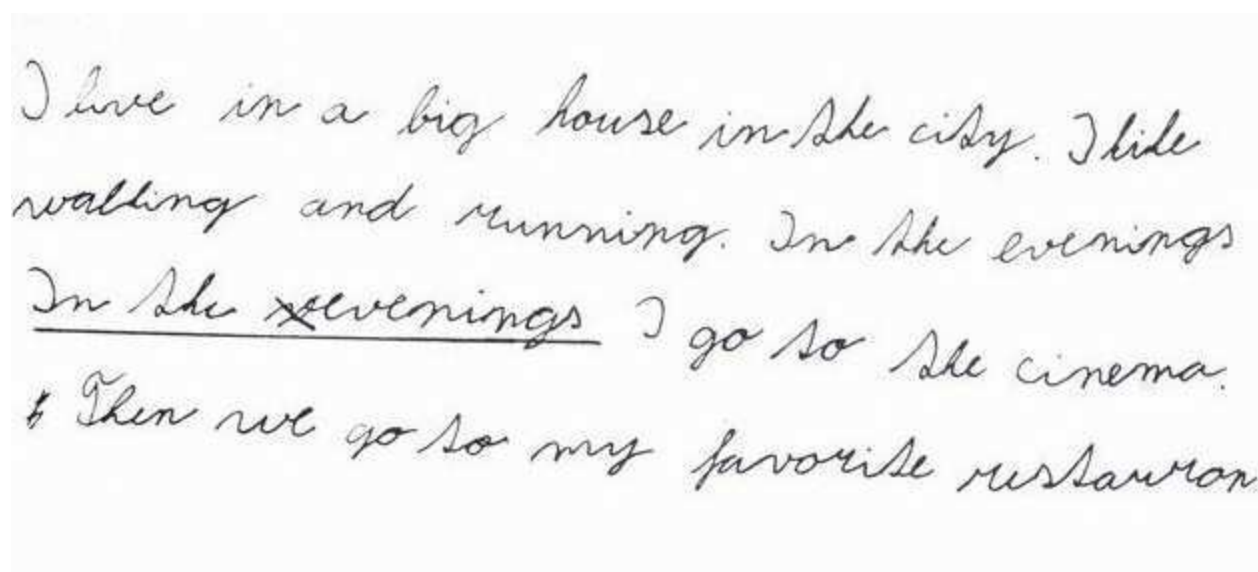
7.2.2 UKÁZKY PRACÍ - ELIŠKA

Pracovní tempo dívky je příliš pomalé a vyžaduje oproti ostatním žákům více času na vypracování úkolů. Dívka je oproti ostatním žákům znevýhodněna vrozeným postižením zraku - astigmatismem. V pedagogicko-psychologické poradně jsem se dozvěděla, že vada zraku tohoto typu způsobuje problém s viděním paralelně běžících čar ve vodorovné, svislé nebo diagonální poloze, a to jak na dálku, tak i nablízko. Stává se, že dítě může zaměnit x za + nebo zaměňuje velmi podobné znaky např. písmena D, O, H, N, M nebo číslice 6, 8, 9, 0. Astigmatismus vyvolává dětem bolesti hlavy a únavu očí. Proto je pro žáky těžké se soustředit a vnímat.

V důsledku této vady se Elišce při opisu textu nebo samostatném vytváření písemného projevu stává, že zapomene, co již napsala a píše text znovu. Opět by vedle sebe potřebovala učitele nebo asistenta, který by ji na takové chyby upozorňoval a pomáhal se soustředit. Ani po nácviku nedošlo k výraznému zlepšení. Žákyně se s obtížemi orientuje v textu. Doporučila bych, aby si označila nebo barevně oddělovala úseky, které právě opsala.

1) PŘEPIS TEXTU:

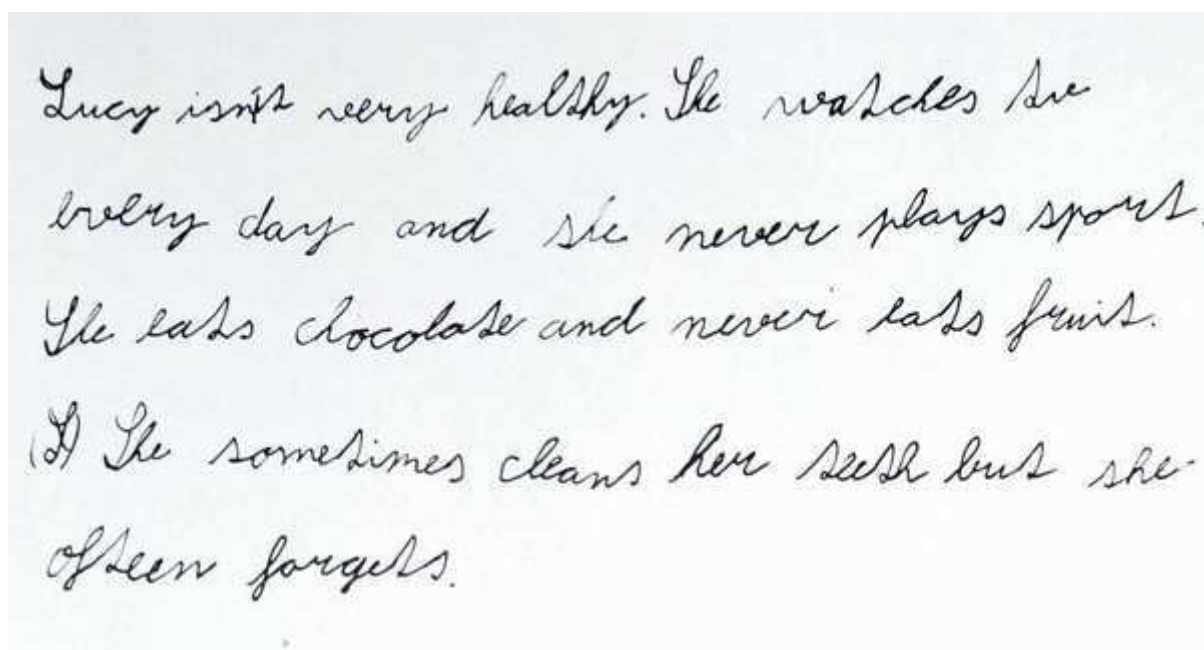
I live in a house in the city. I like walking and running. In the evenings I go to the cinema. Then we go to my favourite restaurant.



I live in a big house in the city. I like walking and running. In the evenings
In the evenings I go to the cinema.
Then we go to my favorite restaurant.

Při dalším opisu jsem seděla vedle dívky a Eliška si ukazovala prstem a dělala znaménka za úsekem, který již napsala.

Lucy isn't very healthy. She watches TV every day and she never plays sport. She eats chocolate and never eats fruit. She sometimes cleans her teeth but she often forgets.



Písemný projev po stránce úhlednosti a čitelnosti bez problému. Má-li na opis nebo doplňování dostatek času, zvládá cvičení téměř bez chyby. Elišce by vyhovoval menší počet žáků ve třídě, možnost individuálního přístupu při zadávání, vypracovávání a dokončování úkolů. Připravované úkoly by měly být přiměřené délky a náročnosti. Učitel musí brát ohled na vadu zraku a měl by při kopírování cvičení zvětšovat a používat větší řádky.

Jako ostatní děti s SPU má i Eliška problém s pochopením zadání úkolu. Z výsledků mé práce vyplývá, že žákyně se neorientuje v úkolech. Jak ukazuje ukázka číslo jedna, Eliška si přečetla znění úkolu. Často v důsledku nepochopení zadání

splnila cvičení jinak, než bylo očekáváno, proto si musela zadání pročíst znova. V tu chvíli, už měl zbytek třídy daný úkol vypracovaný a Elišku stresovalo, že se na ni „opět“ čeká.

Žáci si vyzkoušeli roli novináře a navzájem si kladli otázky a zapisovali odpovědi do sešitů. Před touto aktivitou jsme zopakovali základní otázky, které jsou žákům známé, nicméně je často zapomínají.

Dívka potřebuje vedení učitele po celou dobu vypracovávání úloh. Není schopna udržet myšlenku, zapamatovat si zadání a stále se ztrácí v textu.

2) OTÁZKY A ODPOVĚDI - INTERVIEW

The image shows four lines of handwritten text on a light blue background, each followed by a question mark. Below each line is a printed version of the text. The handwriting is cursive and somewhat messy, with some corrections and additions.

- Handwritten: Ben Taylor
Printed: Ben Taylor.
- Handwritten: 23 Long Street, London
Printed: Twenty-three Long Street, London.
- Handwritten: I'm thirteen
Printed: I'm thirteen.
- Handwritten: yes, I have one brother.
Printed: Yes, I have one brother.

Na základě její diagnostiky je patrné, že cvičení daného typu jsou pro ni neřešitelná. Žákyně s velkými problémy zadaný text sotva opíše, natož aby záměr úkolu zpracovala a vymyslela otázky. Plete si písmenka, zaměňuje velká písmena za malá, nechápe pravopis vlastních jmen, nepíše velká písmena na začátku vět, přidává do slov

písmena a často škrta a přepisuje. Tyto problémy vyplývá z charakteru jejích SPU. Gramatické jevy nemá upevněné v českém jazyce, natož v anglickém jazyce.

Jednou z možností je, požadovat po Elišce spojení již napsaných otázek a odpovědí. Žákyně si věty přečetla a posléze otázky a odpovědi přiřadila. Na základě této úlohy již byla schopná vymyslet a napsat své vlastní otázky pro interview.

<i>What's your address?</i> <i>Do you have a pet?</i> <i>How old are you?</i> <i>What's your name?</i> <i>Do you have a sister?</i> <i>What is your hobby?</i> <i>What is your mother like?</i>	<i>Peter Brown.</i> <i>29 Apple Road, London</i> <i>She is very nice, tall and slim.</i> <i>I'm 16 years old.</i> <i>Unfortunately, I don't. I would like to</i> <i>have a cat.</i> <i>I like dancing.</i> <i>Yes, I have a sister.</i>
--	---

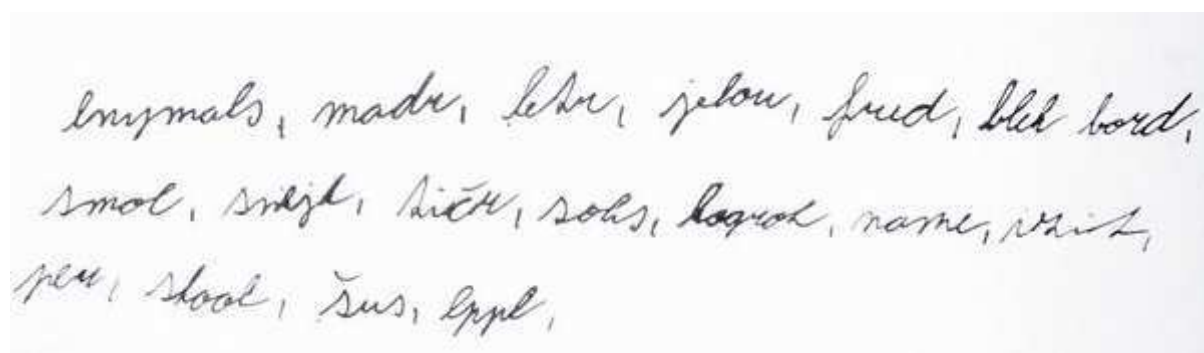
Další chybou, které se Eliška při hodinách dopouštěla, byla záměna českého a anglického jazyka. Dívku jsem jasně, kvůli porozumění, anglicky i česky instruovala, aby napsala jednoduchý a krátký dopis kamarádovi.

3) DIKTOVÁNÍ SLOV

Nadiktovala jsem žákům s dostatečným časovým odstupem slovíčka, která si měli zapsat. Dívka si po skončení aktivity chválila, že všechna slova znala, jen si nemohla vzpomenout, jak je má zapsat. Psala je tedy foneticky. S přihlédnutím na její SPU bych toto cvičení hodnotila kladně. Žákyně se na hodinu připravila a novou slovní

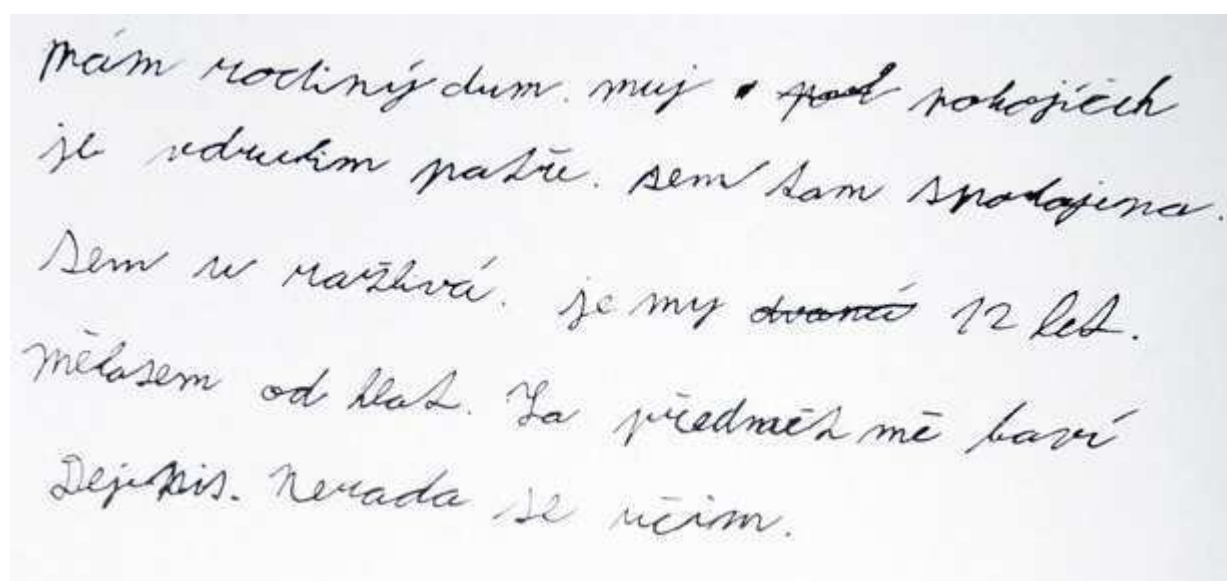
zásobu se naučila. „Píše-li slovo foneticky, lze je považovat za zvládnuté“ (Zelinková 2006: 62)

- | | | |
|--------------|------------|----------|
| – animals | – small | – visit |
| – mother | – smile | – pencil |
| – letter | – T-shirt | – school |
| – yellow | – socks | – shoes |
| – friend | – homework | – apple |
| – blackboard | – name | |



animals, made, letter, yellow, friend, blackboard,
small, smile, T-shirt, socks, homework, name, visit,
pencil, school, shoes, apple,

4) DOPIS - A LETTER FOR YOUR PEN-FRIEND



mám ročníkový den. můj • ~~rod~~ pokojíček
je vedle mého pokoje. Sem tam spadají
Sem se hraje. Je mi dvacet 12 let.
Měl jsem od hlavy. Za předmět mě baví
Dejepis. Nerada se učím.

Zprvu jsem si myslela, že je pro ni velmi těžké vyjádřit své myšlenky v anglickém jazyce, a tak se rozhodla splnit zadaný úkol v českém jazyce, protože v něm nemá takové obtíže. Práci jsme společně pročetly, nicméně Eliška sama nedokázala přijít na to, proč zvolila češtinu místo angličtiny. Sama byla překvapená, jak mohla tyto dva jazyky zaměnit. Je zřejmé, že překlad slov, doplňování slov ve větách atd. částečně zvládá. Vlastní ucelený projev na dané téma, je pro ni nepřekonatelným problémem. Velmi obtížně formuluje myšlenky na jakékoliv zadané téma v rodném jazyce a těžko je převádí do písemné podoby.

Myslím, že tento příklad se velmi vymyká standardním případům. Konzultovala jsem ho i s panem učitelem angličtiny, který si za 12 let své praxe takový případ nepamatuje. V pedagogicko-psychologické poradně mi bylo sděleno, že tento jev není tak častý, nicméně mají v evidenci několik žáků, kteří nevědomě zaměňují při písemném projevu jazyky.

Pod mým vedením při osobním individuálním přístupu žákyně byla schopná ústně utvořit, i když s chybami, několik vět o sobě, své rodině a o svých zálibách.

Přestože se dívka po celou dobu naší spolupráce snažila a úkoly vypracovala ochotně, bylo obtížné udržet její pozornost. Samostatně se jí pracovat nedařilo a potřebovala moje neustálé vedení, povzbuzování a motivaci, což ale při počtu dětí ve třídě není vždy úplně možné.

Vážný problém nastal, když jsem požadovala ústní odpověď před celou třídou. Elišce bylo pedagogicko-psychologickou poradnou doporučeno ústní zkoušení. Avšak Eliška má strach ze špatné odpovědi. Vystupování před třídou je jí velmi nepříjemné, až traumatizující. Pokud jsme spolu pracovaly jen my dvě, odpovědi byly správné a pohotové, dívku práce bavila. Jakmile se měla vyjádřit před ostatními žáky, odpovědi byly chybné, častěji mlčela a neodpověděla vůbec. Z tohoto důvodu musí být zachována

možnost zkoušet Elišku ústně v době, kdy ostatní žáci mají zadanou práci. Další možností je prověřovat dívku ústně mimo třídu.

7.3 KAZUISTIKA Č. 3. - CHLAPEC DAVID

7.3.1 RODINNÁ A ŠKOLNÍ ANAMNÉZA, DIAGNOSTIKA

Anamnéza žáka a jeho rodiny:

David se narodil v roce 1993, v době výzkumu mu bylo 16,5 let. Navštěvuje díky odkladu nástupu do školy a opakování prvního ročníku 9. třídu ZŠ. Důvodem vyšetření u Davida bylo posouzení vhodnosti prodloužení integrace. V případě Davida je integrace naprostou nutností. Jedná se o žáka s těžkými SPU s výrazně nerovnoměrným intelektovým vývojem.

Chlapec žije v domácnosti s matkou (39let), která je kvůli tělesnému postižení v invalidním důchodu a s mladší sestrou (9let), která také byla diagnostikována dyslexie a dysortografie, v ještě těžší formě než u Davida. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo matce chlapce doporučeno individuální doučování mimo školu. Žák potřebuje denně pod vedením zkušeného učitele opakovat probranou látku. Bohužel z finančních důvodů rodiny nemůže David navštěvovat hodiny doučování, které by mu velmi pomohly. Sám jen těžko udrží pozornost a chuť studovat. David je chlapec s velkým sebevědomím a s potřebou být středem pozornosti.

Diagnostika

Chlapci bylo školou doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byly diagnostikovány dyslexie a dysortografie těžkého stupně. David pro velké problémy musel opakovat první třídu, proto přešel na jinou základní školu,

která měla specializovanou třídu pro žáky s SPU. Zde bylo pouze 12 dětí a speciální pedagog. David zde strávil celý první stupeň základní školy. Až v šesté třídě byl integrován do třídy s ostatními žáky. Vlivem těchto SPU se opožďovaly školské dovednosti a David silně zaostával za ostatními spolužáky. Chlapec má silně narušenou vizuální koncentraci a sníženou krátkodobou paměť. Stále se nemůže učit čtením a zpracovávat informace v písemné podobě.

Školní anamnéza:

U žáka přetrvávají značné potíže právě v anglickém jazyce. Během práce v hodinách jsme s Davidem společně zaměřovali na texty orientované pouze na jeden gramatický jev. Chlapec by se měl více naučit používat různé pomůcky a přehledy gramatiky. Při práci jsme spolu narazili na gramatický problém, který zprvu Davidovi nic neříkal a žák si nedokázal rozpomenout. Proto je Davidovi během výuky dovoleno používat gramatické přehledy a tabulky, např. přehled s nepravidelnými slovesy, zájmeny, přídavnými jmény, předložkami atd. Po nahlédnutí do gramatického přehledu si chlapec dané učivo vybavil. David své znalosti může prokázat převážně ústní formou, písemného projevu je chlapec téměř neschopen. Tempo je pomalé a častý je výskyt specifických chyb. Do výuky je tedy vhodné zařadit audionahrávky. Chlapec potřebuje jasně vymezit látku a slovní zásobu na domácí procvičování. David by měl dostat na práci ve vyučování více času, vyžaduje silnou motivaci, ale především pevný řád a obzvlášť důsledný přístup. V hodinách anglického jazyka je ve třídě 17 dětí, což je velmi vysoký počet a paní učitelka se mu nemůže proto plně věnovat. To způsobuje, že se David během hodin zabývá jinými aktivitami než angličtinou, sešit si téměř nevede a zřídka mívá učebnici. Paní učitelka ve snaze více zapojit Davida do výuky mu zadává slovní úkoly (vyprávění příběhu na základě obrázků, popis nebo překlad vět). Během

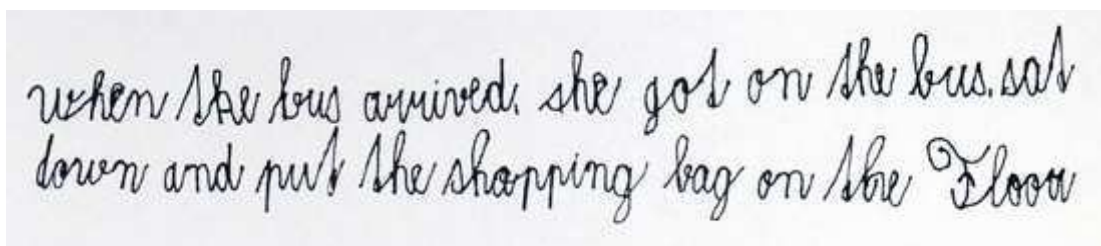
hodin bohužel většinou nezbývá na kontrolu čas, takže žák zadané úlohy nevypracovává, protože díky předchozím zkušenostem ví, že málokdy bude zadaný úkol zkontrolován. David od tohoto školního roku již nenavštěvuje školou nabízené hodiny pro žáky s SPU. Odůvodnil to účastí na mimoškolních aktivitách.

Ze všech žáků se mi s tímto chlapcem pracovalo nejhůře. Spolupráce s ním byla náročná a vyčerpávající. Jeho specifické poruchy jsou velmi těžké a chlapcovo chování je nyní silně ovlivněno pubertou, kterou nyní prochází.

7.3.2 UKÁZKY PRACÍ - DAVID

1) PŘEPIS TEXTU

When the bus arrived, she got on the bus, sat down and put the shopping bag on the floor beside her feet. She then began to read the newspaper. When the bus arrived at her bus stop, she got off the bus and walked for about two minutes.



Opisování a diktát jsou pro Davida časově velmi náročné. Z písma je vidět nejistota, ale jinak píše úhledně a bez chyb. Tempo bylo pomalé, danou ukázkou psal přes 30 minut. Zbytek psát odmítl z důvodu únavy a žádal pauzu. Ruka se mu během práce chvěla a dostával křeč. Je patrné, že cvičení jako opis vět z tabule nebo učebnice a diktování jsou pro něj naprosto nevhodná.

Zde bych volila doplňovací cvičení, kde podle předlohy doplňuje jen chybějící slova. Jeho hlavním úkolem by pak byla orientace v textu. David by psal je pár slov a neunavil by se.

např.:

When the bus arrived, she got on the bus, sat down and put the shopping bag on the floor beside her feet. She then began to read the newspaper. When the bus arrived at her bus stop, she got off the bus and walked for about two minutes.

When the bus, she got on the, sat down and the shopping bag on the beside her She then began to, the newspaper. When the bus at her bus, she got off the and for about two

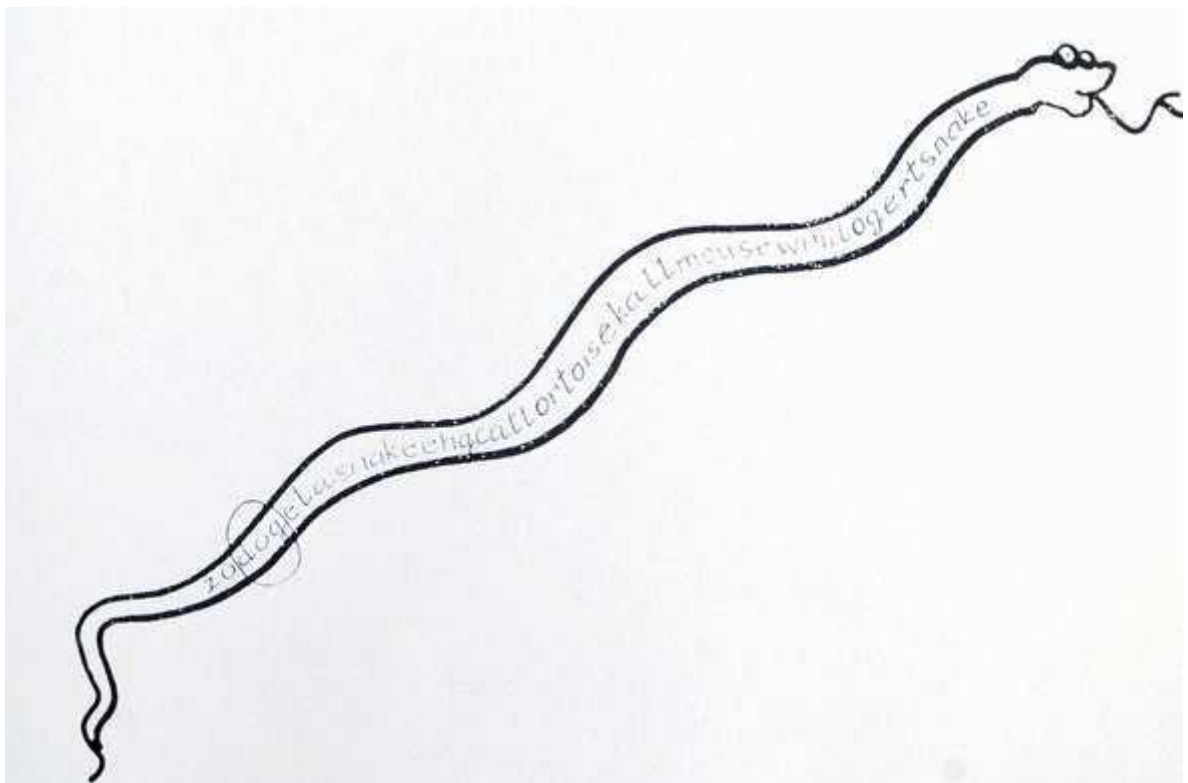
2) KOLIK SLOV NAJDEŠ? How many words can you find?

David nedokázal analýzu a syntézu daných písmen a slov. Nepoznal možnost, že jednotlivá písmena tvoří ucelená slova. Smysl slov mu nebyl jasný. Přestože na vypracování úkolu dostal dostatečný čas, chápal tento úkol jako množství po sobě jdoucích písmen beze smyslu. Ani jedno cvičení nezvládl.

a) minulý čas, najdi 6 nepravidelných sloves

plwentkiboughtetswamoztaughtmjlearntassaw

b) najdi mezi písmeny ukryté názvy zvířat



3) DIKTOVÁNÍ SLOV

Nadiktovala jsem žákům s dostatečným časovým odstupem 10 slov:

- | | | |
|-----------|-----------|------------|
| 1. mother | 5. school | 9. animals |
| 2. house | 6. learn | 10. apple |
| 3. come | 7. pencil | |
| 4. family | 8. potato | |

David slyšel a zvládl zapsat pouze tato slova:



4) DOPLŇOVÁNÍ SLOVES

Doplňovací cvičení na procvičování sloves, zájmen atd. jsou pro chlapce náročná. Nechápe význam vět. I po předchozí přípravě, kdy jsme společně slova přeložili, nevěděl, co se po něm požaduje. Cvičení nechal prázdné.

Jedním z dalších argumentů, proč se nepokusil ani o náznak splnění úkolu, bylo to, že se schovával za své problémy. Je si dobře vědom úlev a jiného přístupu učitelů a dokáže je i využívat. Říkal: „Já jsem dyslektik, mám na to papír, taková cvičení psát nemusím.“

WATCH STUDY PLAY BUY WASH

He a new car.

She English.

He TV.

She her face.

She a game.

5) KTERÉ SLOVO NEPATŘÍ DO SKUPINY S OSTATNÍMI SLOVY?

Významy slov mu nebyly jasné. Nedokázal vybrat slova, která do skupiny nepatří. Při ústní individuální práci, kdy jsem mu slova říkala, úkol také nesplnil, ale vybavil si fonetickou stránku slov. Odpověděl, že to jsou dny v týdnu nebo věci do školy. Přesto ani poté nedokázal cvičení splnit.

ŠKRTNI, CO DO SKUPINY NEPATŘÍ

- a) Monday, ~~afternoon~~, Friday, Wednesday, Sunday
- b) afternoon, evening, morning, night, week
- c) dog, ~~pencil~~, cat, bird, horse
- d) desk, school, chair, blackboard, ~~jeans~~
- e) autumn, winter, summer, cold, spring

6) ČÍSLA - NUMBERS

David zvládne vyjmenovat číselnou řadu, ale přiřazení slova k číslovce je úkol, který nezvládne. Velmi špatně najde slova, která pouze slyší.

NUMBERS:

3 <i>four</i>	35 _____
9 <i>may</i>	42 _____
18 _____	81 _____

Přesto bych doporučila s žákem cvičit přiřazování slov k obrázkům, číslice ke slovům a skládat věty a slova, jak jdou za sebou.

a)

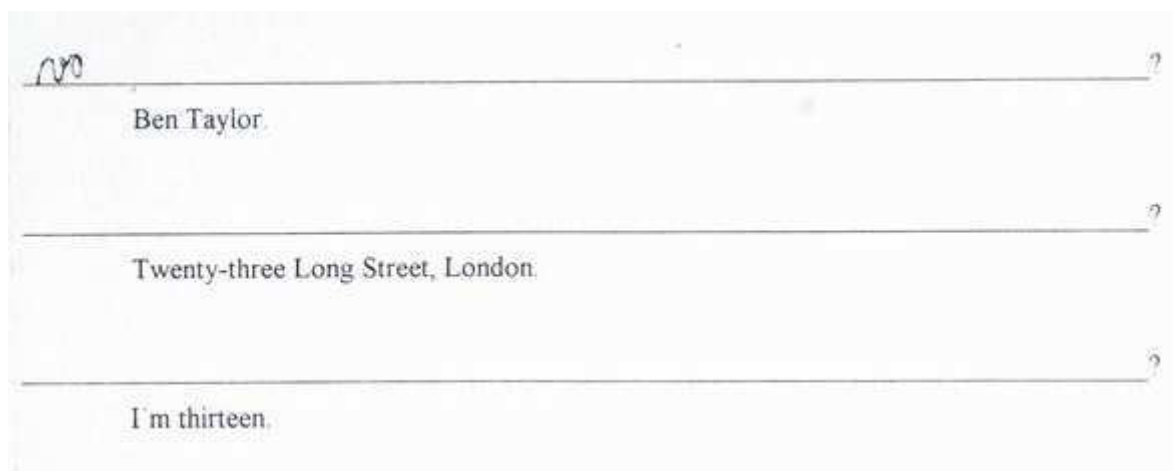
7	fourteen
14	seventy-two
56	seven
72	fifty-six

b) Spoj obrázek se správným slovesem

1. *make*
2. *look after*
3. *wait*
4. *sing*
5. *walk*
6. *sell*
7. *speak*
8. *study*
9. *walk*
10. *sit*
11. *run*
12. *sleep*

7) OTÁZKY A ODPOVĚDI - INTERVIEW

Tvoření otázek zvládá žák pouze ústně. Viděl odpověď *Ben Taylor*. Společně jsme došli k tomu, že se budeme dotazovat na jméno. Pomohla jsem mu otázkou *What's your name?*, avšak ani s ní si žák nevěděl rady. Přesto je vidět, že si otázku zapamatoval a do cvičení alespoň první slabiku napsal, byť jen foneticky. U takto těžkého případu je tento náznak velice chvályhodný. Řekla jsem : „*My name is Lenka. What's your name?*“ V tuto chvíli David již věděl. Odpověděl mi: „*My name is David.*“ A konečně si vzpomněl i na otázku. Stejným způsobem jsme pokračovali i s dalšími odpověďmi. Vždy potřeboval slyšet otázku ode mě, mou odpověď, pak otázku, která se týkala jeho samého, svou odpověď. Pak byl schopný vytvořit ústně otázky ve cvičení. Nakonec jsme společnými silami úkol vypracovali ústně, ale zabralo to cca 15 minut.



The image shows a student's handwritten responses on lined paper. The first line has a small scribble and a question mark at the end. The second line contains the text "Ben Taylor". The third line has a question mark at the end. The fourth line contains the text "Twenty-three Long Street, London". The fifth line has a question mark at the end. The sixth line contains the text "I'm thirteen".

Ben Taylor

Twenty-three Long Street, London

I'm thirteen

Výběr cvičení, která jsou pro Davida vhodná, je dost omezený. V tomto případě bych více využívala ústní formy a práci s textem. Davidovi už je téměř 17 let a učebnice určená pro devátou třídu mu připadá příliš dětská. On rád čte zajímavé příběhy a po této stránce mu knížka nevyhovuje. Proto bych vzhledem k jeho věku a koníčkům doporučila pracovat s časopisy pro žáky ZŠ jako je *R&R* a *Bridge*. Avšak žák se při čtení textu občas ztrácí a nepamatuje si, co se již událo. Učitel by měl chlapci ukázat cestu, jak správně pracovat. David by si měl během čtení sám formulovat otázky, podtrhávat důležité informace vypisovat si je, vypracovávat souhrny apod. Při čtení textu by se měl naučit zapisovat vlastní poznámky, zkratky a otázky.

Žák může dále přiřazovat obrázky, skládat příběh, jak šel logicky za sebou nebo za pomoci obrázků vyprávět.

Např.

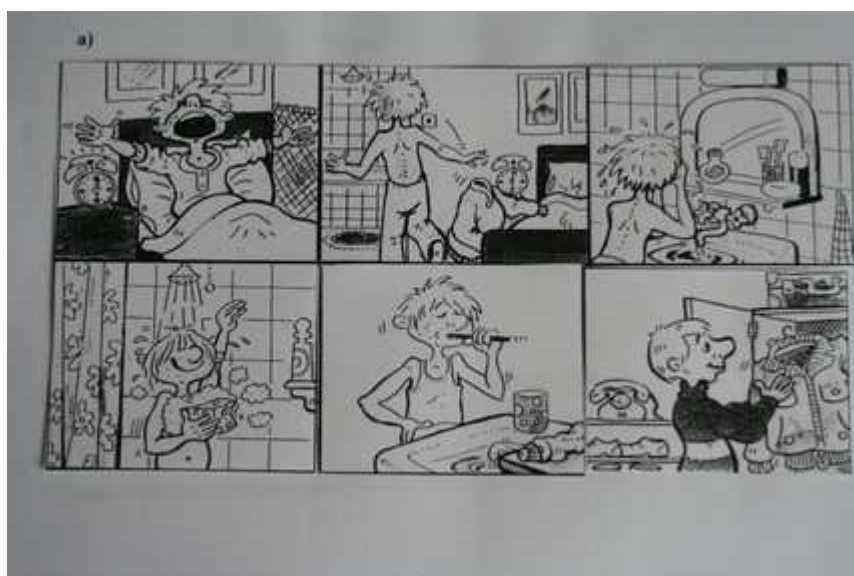
Describe these pictures.

What did he do yesterday?

What is Jack doing?

Your daily routine, etc...

a)





Velmi vhodné je pro Davida využití interaktivní tabule a používání výukových počítačových programů. Na dané základní škole jsme pracovali s programem TERASOFT. Tento program plně pokrývá výuku angličtiny na ZŠ. Mezi hlavní přednosti patří především podpora nejpoužívanějších učebnic, zpracování v souladu s osnovami a rozsah procvičované látky. Slovní zásobu je možno procvičovat různými způsoby podle jednotlivých lekcí zvolené učebnice. Důraz je kladen i na porozumění mluvenému slovu a psanému textu. V části GRAMATIKA si žáci v interaktivních cvičeních důkladně procvičí všechny hlavní oblasti gramatiky. Velkou výhodou tohoto programu je dnes již dostupný tzv. tiskový modul. S jeho pomocí bylo možné jednotlivá cvičení Davidovi vytisknout. Získal tak pro domácí opakování seznamy slovíček a zajímavá cvičení zaměřené na procvičování gramatiky a překladů vět.

7.4 KAZUISTIKA Č. 4. – DÍVKA EVA

7.4.1 RODINNÁ A ŠKOLNÍ ANAMNÉZA, DIAGNOSTIKA

Anamnéza žáka a jeho rodiny:

Dívka je narozená v únoru 1994, je jí 15 let a 7 měsíců a nyní navštěvuje 9. třídu ZŠ.

Pochází z úplné rodiny, má dva bratry. Rodiče Evy, otec (48let, VŠ) je finanční poradce a matka (37 let, SŠ) je pracovnice na finančním úřadě, se školou spolupracují, hlavně otec o dívku dbá. Žákyni bylo pedagogicko-psychologickou poradnou doporučeno navštěvovat reedukační kroužek. Avšak i přes opakované naléhání třídním učitelem, dívka nedochází na nabízené hodiny pro žáky s SPU. V těchto hodinách má žák možnost znovu si s učitelem procvičit a zopakovat probrané učivo, po případě ujasnit nedostatky. Eva upřednostňuje jiné aktivity. Na vyučování se raději připravuje individuální výukou se svým otcem. Rodiče Evy jako důvod neúčasti na kroužku pro děti s SPU uvádějí, že děvče má v ten čas zájmový kroužek keramiky. Myslím, že by měli vhodnost tohoto kroužku reedukace zvážit.

Diagnostika:

Děvče je vedeno v péči pedagogicko-psychologické poradny od začátku školní docházky na základě žádosti školy i rodičů. U dívky přetrvávaly obtíže v českém jazyce. Evě byly diagnostikovány SPU dyslexie a dysortografie a byla začleněna jako integrovaný žák základní školy se speciálními potřebami. Velmi těžká porucha učení byla také shledána u bratrů žákyně.

Školní anamnéza:

Na prvním stupni ZŠ byla Eva žákyní dyslektické třídy. Její potřeby byly v hodinách dostatečně zohledněny a Eva problémy zvládala. Potíže se objevily po

přechodu na 2. stupeň ZŠ. Dívka byla integrována do běžné třídy a vyučující se jí již nemohli dostatečně věnovat. Největší obtíže má Eva v českém a anglickém jazyce. Žákyně se na výuku připravuje pod dohledem otce, ale stěžuje si, že jí příprava zabere velmi mnoho času, protože si dané učivo je těžko osvojuje, zejména z důvodu špatného čtení.

Eva je milá a upovídaná dívka silnější postavy, která se velmi dobře začlenila do kolektivu třídy. Učitelé si Evu chválí, i když ji často označují za lítostivou. Zadané úkoly vypracovává ochotně, spolupráce je bez problémů, ale při delších a náročnějších úkolech ztrácí svou pozornost. Ze strany učitele potřebuje uznání a silnou motivaci. Výtky a případný neúspěch ji přivádějí do velmi vypjaté a stresové situace, na kterou dívka často reaguje pláčem a ztrácí zájem o danou činnost.

Ve výuce anglického jazyka je psaní diktátů, jakýkoliv opis probírané látky nebo slovíček z tabule činí žákyni problém, její písmo je nečitelné. I přes pravidelnou přípravu na výuku a nácvik čtení přetrvávají u dívky potíže ve čtení a psaní. Rozvoj jejich čtenářských dovedností byl výrazně opožděn, což s narůstajícím učivem ovlivňuje její školní výkony napříč všemi předměty.

7.4.2 UKÁZKY PRACÍ - EVA

1) PŘEPIS TEXTU: ZÁPIS Z TABULE - HALLOWEEN

Dívka si zapisovala s ostatními žáky věty z tabule. Její písmo je kostrbaté, nečitelné, neúhledné často škrtá a přepisuje. Sama Eva si stěžuje, že své písmo přečte s obrovskými obtížemi a jen těžko se ze svých zápisků doma učí. Dalším problémem dívky je, že se jí písmo často neudrží v rozsahu jednoho řádku. Raději píše přes řádky

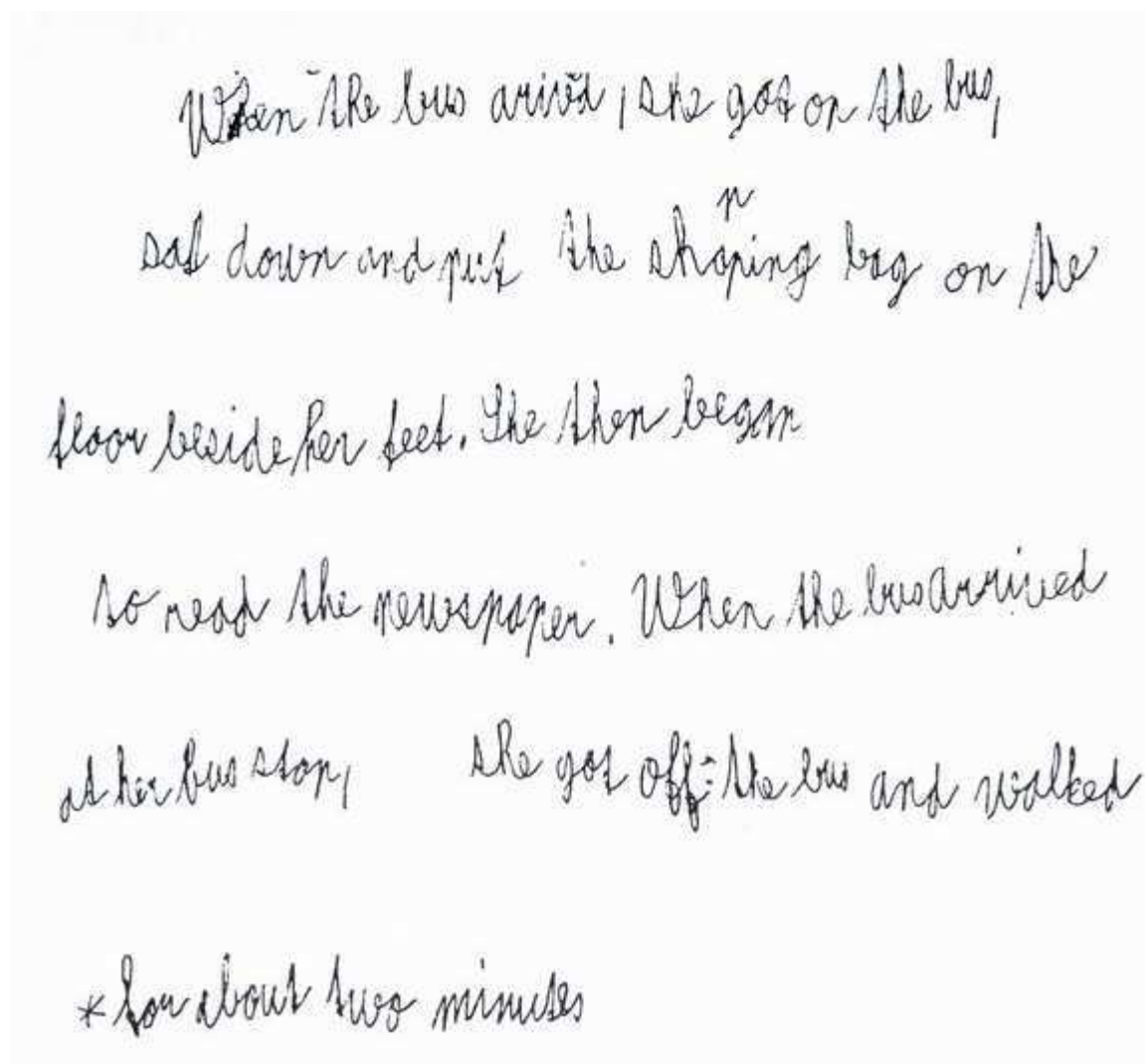
dvě. Zde musím podotknout, že daný text obsahuje velice těžká a pro Evu neznámá slovíčka, která žákyně psala po jednotlivých písmenkách.

Halloween is an ancient
pagan festival. It comes just before
all Saints Day (1st November)
It is ~~to~~ celebrated celebrations in English
- speaking countries.
Halloween night is a night
for mischief. Children dress up
as ~~witches~~ ~~and~~ ~~ghosts~~ ~~and~~ ~~monsters~~
ghosts and carry lanterns made out
of pumpkins with a face cut in
it. They go door to door for neighbours
The knock on their neighbours
door and say "Trick or Treat".

V jejím písemném projevu je velmi patrný rozdíl, zda plní úkoly pod časovým tlakem nebo má-li na úkol dostatek času. Píše-li text v osobním tempu a netlačí ji jiná aktivita, písmo se výrazně zlepšuje, je čitelnější a úhlednější.

2)

When the bus arrived, she got on the bus, sat down and put the shopping bag on the floor beside her feet. She then began to read the newspaper. When the bus arrived at her bus stop, she got off the bus and walked for about two minutes.



When the bus arrived, she got on the bus,
sat down and put the shopping bag on the
floor beside her feet. She then began
to read the newspaper. When the bus arrived
at her bus stop, she got off the bus and walked
* for about two minutes

Rozvoj čtenářských dovedností byl opožděn, což s narůstajícím učivem ovlivňuje její školní výkony. Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo škole doporučeno u dívky nacvičovat a rozlišovat délku samohlásek, určovat zvukové vjemy a rozpoznat sluchem pozici hlásky ve slově. Dívka má problém se sluchovou pamětí, je třeba ji neustále rozvíjet četnými cvičeními, např. opakováním slovíček, naučením se anglické básničky nebo písničky, zapamatovat si diktovaná čísla a slova, tvořit a domýšlet si příběhy.

Během naší spolupráce byla Eva velmi ochotná a snažila se jednotlivé úkoly pečlivě plnit. Měla největší potíže ve fázi, kdy jsme se věnovaly čtení. I když jsme daný text nacvičily a několikrát přečetly, stále chybovala v koncovkách. Žákyně nezvládala jejich čtení, jak sama uvedla, „*Já je tam při čtení nevidím.*“ Dívka se velmi soustředí na celá slova a snaží se i čtenému textu porozumět, takže už není v jejích silách správně přečíst celé slovo. Například koncové –s, které přidáváme ve 3. osobě jednotného čísla (he works), koncovku minulého času –ed (she washed). Některá slova zaměňovala úplně za jiná a to nejen za slova si podobná ale i za slova úplně jiná.

Ostatní gramatická a doplňovací cvičení vypracovala jen s nepatrnými chybami. Při tvoření záporu problém neměla a při doplňování pomocných sloves si vedla také dobře. V dalším cvičení spojovala tázací zájmena a zbytek otázky. Domnívám se, že chyby, které udělala, vznikly spíše z její nepozornosti než z neznalosti. Úkol vypracovala sama a byla hotová mezi prvními ve třídě. Stejně tak pohotově pospojovala otázky.

3) UTVOR ZÁPOR

a) The sun is cold.

The sun is not cold

b) Prague is in Italy.

Prague is not Italy

c) Seven plus three is eight.

Seven plus three is not eight

d) I live in London.

I don't live in London

4) Doplňte "DO" nebo "DOES":

do ... we go to school on Saturday?

do ... Tom and Lisa play piano?

do ... you have a breakfast in the kitchen?

does ... Mandy work in a shop?

5) Spoj A a B, tak aby byla otázka správně:

A	B
What	do you go to bed?
Where	do you usually sit next to?
What time	do you do at weekends?
Who	do you go on holiday?

6) DIKTOVÁNÍ SLOV

Diktát slov ji nečinil obtíže, ale oproti spolužákům potřebovala na slova mnohem více času. Po skončení si vyžádala, zda bych mohla slova přečíst ještě jednou. Požadavek na dostatek času je formulován skoro u všech závěrů a doporučení pedagogiko-psychologických poraden.

understand

T-shirt

mother

learn

langure

paper

happy

homework

school

people

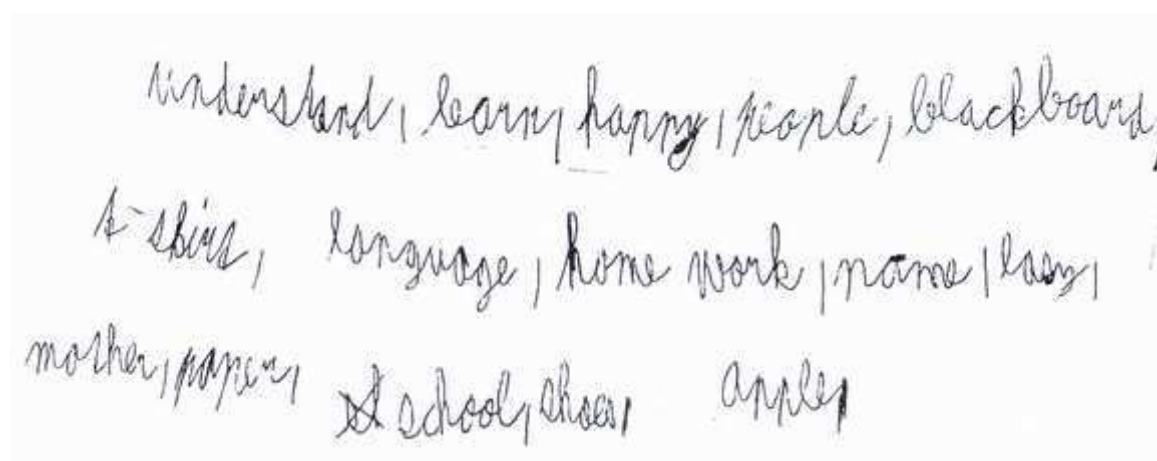
name

shoes

blackboard

easy

apple



Myslím, že kdyby se dívka ve volném čase učila pod dohledem pedagoga, docházela do kroužku nebo na soukromé doučování, byl by vidět velký pokrok. Je velmi snaživá a domnívám se, že většina jejích problémů pramení z nevhodného vedení při domácí přípravě.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zaměřit se na žáky s SPU a jejich problémy při výuce cizího jazyka na základní škole. Je patrné, že žáků s SPU na našich ZŠ přibývá. Jedná se o menší či větší poruchy, které vedou k tomu, že žáci jsou na základně vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně integrováni do tříd ZŠ nebo alespoň vedeni v evidenci jako žáci vyžadující částečný ohled jiný přístup v práci i v hodnocení.

V teoretické části jsem se zaměřila na typy SPU, vývojové zvláštnosti žáků školního věku a vlivy na vývoj jejich osobnosti. Rozebrala jsem projevy, příčiny a důsledky dys-poruch, ADHD a jejich vliv na úspěšnost žáků ve výuce cizích jazyků. Teoretická část je nezbytná pro posouzení, pochopení a vyhodnocení ukázek prací žáků a pro utvoření závěrů, které vedou k uplatňování takových metod a forem práce, které jsou potřebné pro zkvalitnění učení žáků s SPU. Jedná se o individuální posouzení každého žáka, jeho jedinečnost a odlišnost. Jde o žáky vzdělavatelné, kteří jen potřebují více či méně „jinou cestu“ k dosažení kýženého cíle, to je zvládnutí povinné školní docházky bez stresu.

V teoretické části jsem se též zabývala diagnostikou dětí, jejím úkolem, kritérii a pracovišti, které diagnostiku provádějí. Jejich závěry mi pomáhaly v praktické části nacházet řešení, jak postupovat při výuce lépe, efektivněji a na kterou oblast výuky se zaměřit. Tato část také obsahuje kapitolu o tvorbě a stanovení Individuálního vzdělávacího plánu, který je nezbytnou součástí dokumentace každého integrovaného žáka. Je povinný pro základní školu, ale vyplývají z něho povinnosti i pro rodiče a žáka samého.

Úkolem bylo poukázat u dětí s SPU na problémy ve výuce cizích jazyků, hlavně pak v anglickém jazyce. Uvádím zde zásady a etapy ve vyučování, specifikuji problémy ve čtení, psaní a v mluveném projevu. Předesílám i doporučení při osvojování dílčích

dovedností v anglickém jazyce, které dokládám v praktické části na konkrétních příkladech. Zabývala jsem se i novými moderními pomůckami ve výuce – interaktivní tabule, počítačové programy podporující výuku cizích jazyků.

Seznámení se s teoretickými poznatky a všemi aspekty, které rozhodují o závažnosti SPU u žáků, čerpání informací z literatury, ze zpráv pedagogicko-psychologických poraden mi pomohlo řešit a nacházet řešení v praktické části. Při psaní této práce jsem vycházela ze závěrů pedagogicko-psychologických poraden, které pomáhají základním školám žáky diagnostikovat, rozebírají důvody jejich neúspěšnosti, dávají doporučení pro další postup a rozhodují, zda má být žák integrován. Pedagogicko-psychologické poradny jsou pro školu jedním z nepostradatelných partnerů, neboť samy žáka s SPU po celou dobu školní docházky vedou, monitorují ho a pracují s ním na odstranění či zmírnění jeho poruch.

Překvapilo mě, že jejich písemné zhodnocení a rozhodnutí škola nedostává. Dostávají ho jen zákonní zástupci, to jsou rodiče. Na nich záleží, zda budou základní školu informovat o závěrech vyšetření, zda písemné vyjádření škoře předají, a tak nastolí úzkou spolupráci „rodič - dítě - škola“. Bez tohoto propojení není náprava SPU možná.

V praktické části předkládám ukázky prací 4 žáků s SPU. Jedná se o 2 chlapce a 2 dívky, ze šesté a deváté třídy. Jde o zlomové ročníky druhého stupně, úvodní a závěrečná etapa. Ukázalo se, že mají-li žáci problémy v anglickém jazyce, musely se tyto problémy objevit již dříve, například v jazyce českém. Jedná se o čtení, přepis, opis, doplňovací cvičení, diktáty, zvládnutí slovní zásoby apod. Anglický jazyk je náročný právě ve fonetické části, kdy zvukové stránce slova neodpovídá její písemný záznam. Tento jev se ukázal jako největší problém při zvládnutí angličtiny.

Při plnění úkolů žáky pro praktickou část jsem se věnovala individuálně každému z nich. Bylo patrné, že tento zájem jim byl příjemný a motivoval je k většímu úsilí. Potřebovali povzbuzení a vedení po celou dobu plnění úkolů, stále se ujišťovali o správnosti své práce. Jen u chlapce Davida došlo k negaci, nevěděl si rady se žádným cvičením a odmítal úkoly plnit. Domnívám se, že jde o výjimečný případ, kdy je hoch na základní školu starší, je mu skoro 17 let. Roli zde jistě sehrála puberta, nechť předvést své nedostatky a velice vážné poruchy učení. Uvědomila jsem si, že v takovém případě i odborná práce, navštěvování třídy se speciálním zaměřením pro žáky s SPU nemusí být vždy úspěšné. Zvláště, když se přidají psychické poruchy a genetický základ. Nicméně útek od práce, která vede k vědomému nezdaru, bývá u žáků s SPU dost častým jevem.

Musím poznamenat, že v teoretické části jsem se zmínila, že individuální přístup a práce s integrovanými žáky k nim je pro učitele velice náročná a že ji nevyhledávají. Já sama jsem cítila nesmírnou náročnost a únavu po daných hodinách. Práce s těmito žáky nepřináší hned takové výsledky, které by byly adekvátní přípravě a snaze obou stran – učitele i žáka. Byly situace, kdy jsem cítila bezmoc a zklamání, že vynaložené úsilí bylo skoro zbytečné.

Na praktických ukázkách dokazují těžkosti v písemných úkolech. Docházelo často ke zhoršení kvality písma, vynechávání či záměně písmen ve slově a slov ve větě. Žáci spojovali krátká slova dohromady, vynechávali interpunkční znaménka. Myslím, že tyto projevy nejsou typické jen pro anglický jazyk, ale objevují se i v jazyce českém, jde o SPU dyslexii a dysortografii. Oční pohyby, problémy pravo-levé orientace, neupevněná analýza a syntéza slov zamezují správný přenos textu do mozku a zpět do písemné podoby bez problémů. Žáci s SPU by měli také poznat radost z práce a zažít úspěch ve formě výborného hodnocení. Získávají tím větší sebevědomí a chuť do práce.

Anglický jazyk se pak pro ně stává oblíbenějším předmětem a ne postrachem vyučovacího dne.

Cílem mé práce bylo poukázat na metody a formy práce, které nejsou vhodné pro žáky s SPU a předložit cvičení, která jsou pro ně schůdnější, zvládnutelnější, a tím pádem i povzbuzující. Domnívám se, že jsem tento cíl splnila. Ukázalo se, že přepis, slohová cvičení, tvoření otázek jsou zcela pro tyto žáky nevhodné. Když jsem zadala doplňovací cvičení, osmisměrky, hledání nevhodného slova ve skupině příbuzných slov a další cvičení, byli žáci při práci úspěšnější. Nabízím řešení ve formě opisu psaného textu, skládání vět a příběhů z rozstříhaných kartiček nebo přepis velmi krátkých celků. Dala bych přednost ústnímu vyjadřování, odpovídání na otázky, přiřazování slov nebo vět k obrázkům. Je třeba podotknout, že tato cvičení nejsou publikovaná v dostatečné míře v učebnicích, vyžadují značnou přípravu učitele a záleží na jeho kreativitě, nápaditosti a hlavně chuti tato cvičení vytvořit.

Při své práci jsem si uvědomila, že není možné srovnávat žáka s SPU s ostatními spolužáky, ale vždy jen s ním samým, hodnotit, jaké dělá pokroky. Je dobré takového žáka posadit vedle jazykově nadaného spolužáka, který mu může pomáhat. Zájem a pochopení vedou děti k větším výkonům. Jenom uvolněné a spokojené děti jsou schopny dobrých výkonů. Při každém zadávání úkolu tito žáci potřebují zpravidla více času na jeho splnění, delší přípravu a vysvětlení než průměrný žák. Je dobré informovat třídu o těžkostech těchto žáků. Tak se vytvoří kolektiv, který chápe počínání učitele, jeho rozdílný přístup k jednotlivým žákům a odlišné hodnocení. Žáci se pak budou navzájem více respektovat.

Plně si také uvědomuji, že jsem nevyčerpala všechny možnosti jiných forem a metod práce vhodných pro práci se žáky s SPU. Je na konkrétní situaci a učiteli, aby

vyhledal v literatuře či vymyslel další postupy. Je ale zřejmé, že takový přístup přináší potřebné výsledky a je tím pravým řešením problému.

SUMMARY

This diploma thesis is about the problem of intelligent pupils who struggle to learn. It deals with difficulties in traditional areas such as reading, writing, spelling, hyperactivity and reduced ability to concentrate. It is focused on pupils and their learning disabilities which are often diagnosed when a child is at school. This thesis describes these problems and helps readers to understand children's difficulties. In several chapters I tried to find and to show some useful methods and ways how to overcome troubles and make the progress.

Some disorders have the tendency to cluster together. The pupils do not often suffer from only one disability but from a complex of all sorts of disorders.

Pupils with dyslexia have difficulty learning to read. Many but not all children with dyslexia battle with reversals of numbers, letters or words. This diploma thesis points some ways of instruction that can help anyone learn to learn better.

The practical part shows that children may have dyslexia or another learning disability if they have one or more of the following symptoms:

- ✓ The child changes letters or words when reading. (sea x see, b x d, p x q).
- ✓ The child changes letters or words when writing.
- ✓ The child changes letters when spelling words.
- ✓ The child scribbles, handwriting is almost illegible.
- ✓ The child has difficulties with right - left directionality.
- ✓ The child has difficulties to understand or remember.
- ✓ The child cannot express thoughts on paper.
- ✓ etc.

The English language is a phonetic language. Pupils should teach reading through phonics. The reason is quite simple. There are only tens of sounds while there are about 1 million words in English. These facts explain why it is for children easier to memorize tens of sounds contrary of the hundreds or thousands of words. In my opinion this is the most efficient way to learn to read. Pupils learn to talk by imitating sounds and then combining the sounds to form words. This method teaches children to read the same way they learned to talk.

The pupils could feel the difference among them and their schoolmates. All these symptoms are frustrating for the learners. The timely recognition of problems and timely diagnostics in specialized equipment are very important.

There are some exercises which can help to improve a specific problem or teach techniques to compensate for a problem. These often can be done at home. This is the reason why the cooperation between school and parents is so important. Thanks to professional care and home preparation pupils can improve knowledge and learning ability.

The practical part of this paper is aimed at a concrete work with the pupils, who have some learning difficulties. For writing of this diploma thesis it was necessary to find some integrated pupils with learning disorders. These children are pupils of the second stage of the elementary school in Tábor.

The pupils were introduced at the beginning of the research. Next part contains samples of their works and materials from English lessons. The pupils were given English exercises and space for working out. The diploma thesis shows children's learning disabilities and each chapter also contains recommendation how to work with these pupils more effectively.

During my teaching at the second stage of that elementary school I met teachers who forget that pupils with learning disability need our help and support. It is necessary to look for many useful materials and exercises. As a result of my practical experience, I found out that searching and creation of specific exercises is very time-consuming but there is not alternative method how to teach these pupils. The merit bonus for the teacher's work is a satisfied pupil.

BIBLIOGRAFIE

BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I., II.*, Brno: MU, 2005, ISBN 80-210-3613-3

HURTOVÁ, D. - STRNADOVÁ, I. - ŠIGUTOVÁ, M.: *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou...* Oxford University Press 2006, ISBN 0194807002

LENOCHOVÁ, A.: *Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka.* In KUCHARSKÁ, A.: *Sborník Specifické poruchy učení a chování.* Praha 1999. ISBN 80-7178-294-7

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení.* 3.vyd. Praha: Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod 2004. ISBN 80-7311-021-0

PEJCHALOVÁ, K.: *Výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení.* [Bakalářská práce.] Masarykova univerzita v Brně 2006, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky

PEKAŘOVÁ, I. *EFL Teaching and Special Educational Needs.* In: ATE Newsletter, vol. 12, No. 2, léto- podzim 2001, s. 60 – 70, Praha, ATE, ISSN 1210-0196

POKORNÁ, J.: *Teorie, diagnostika a náprava vývojových poruch učení a chování,* Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9

ROTENBERG, M., „Information Privacy Law“ 1998

SELIKOWITZ, M.: *Dyslexia and other learning difficulties.* Oxford University press 1998. ISBN 13: 9780192626615

SELIKOWITZ M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7

TYMICOVÁ H.: *Nauč mě číst a psát,* Praha 1987. ISBN 80-208-0330-0.

VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní školní (speciální) pedagogika,* Brno: MSD, 2003, ISBN 80-86633-07-1

VÍTKOVÁ, M.: *Otázky speciálně pedagogického poradenství,* Brno: MSD, 2004, ISBN 80-86633-08-X

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

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Učení vyučování a hodnocení,
Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, ISBN 80-244-0404-4

ORBAN, L., *Evropská komise-Evropské jazyky* [online], last revision 12 March 2008
[cit. 2009-09-25]. < http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36_cs.htm >.

KEBZA, V., *Dvě a více generací v bytě* [online], last revision 26 October 2005
[cit. 2009-10-04]. < https://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xchg/zc/xsl/3141_1634.html >.

ZBRANKOVÁ, M., *Metodický portál RVP* [online], last revision 22 July 2005
[cit. 2009-11-19]. < <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/261/zacatek-jazykove-vyuky-2.-stupen.html/> >.

PREISLER, D., *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí*, Ministerstvo Vnitřní
Republiky 2008 [online], [cit. 2009-11-02]. < <http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx> >.

HUBATKA, M., *Chytré tabule SmartBoard* [online], last revision 3 February 2009
[cit. 2009-11-02]. < <http://www.chytretabule.cz/smart-novinky-ze-sveta-moderniho-vyucovani.a35.html> >.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení

Příloha č. 2

Doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu

Příloha č. 3

Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Příloha č. 4

Doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření

Směrnice

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

do škol a školských zařízení

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) k zabezpečení úkolů vyplývajících z ustanovení § 4 odst. 1 a § 8 odst. 2 zákona č. 132/2000 Sb., a k zajištění procesu integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských škol, základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a speciálních škol (dále jen „škol“), vydává podle § 92 zákona č. 129/2000 Sb., a § 11 zákona č. 147/2000 Sb., tuto směrnici:

Čl. 1

Vymezení pojmů

(1) Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen „žák“), u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků.

(2) Speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. Doporučené náležitosti individuálního vzdělávacího programu jsou uvedeny v příloze č. 1 této směrnice. Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu je uvedena v příloze č. 2 této směrnice. Strukturu a náležitosti individuálního vzdělávacího programu je možné rozšířit podle individuální potřeby žáka.

(3) Individuální integraci žáka se rozumí:

- a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče
- b) jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení

(4) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.

Čl. 2

Ekonomické zabezpečení

(1) Příslušný orgán kraje nebo okresní úřad (dále jen „územní orgán“) poskytne škole finanční prostředky na příplatek na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb (dále jen „příplatek“) v případě, že speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáka podle čl. 1 odst.1 provede pedagogicko- psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum nebo středisko výchovné péče (dále jen „poradenské zařízení“) zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení ministerstva s působností v kraji podle sídla školy. Doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka jsou uvedeny v příloze č. 3 této směrnice.

(2) Územní orgán poskytne příplatek na základě podkladů předložených školou do 30. listopadu kalendářního roku. Jednotlivé případy, kdy je žák integrován v průběhu školního roku, řeší územní orgán operativně a bez zbytečného odkladu.

(3) Územní orgán posoudí oprávněnost ekonomických požadavků školy zpracovaných na základě návrhu poradenského zařízení a vyjádřených v individuálním vzdělávacím programu žáka. Výše příplatku je stanovena individuálně podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáka, rozsahu poskytované péče a s ohledem na odbornou a ekonomickou náročnost výuky v jednotlivých ročnících školy.

(4) Příplatek je určen na mzdové prostředky pedagogů a dalších pracovníků podílejících se na práci se žákem, na nákup potřebných speciálních učebnic, speciálních učebních a kompenzačních pomůcek, případně na jejich zapůjčení na základě písemné smlouvy.

Čl. 3

Závěrečná ustanovení

Tato směrnice nabývá účinnosti dnem vyhlášení ve Věstníku vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí.

Ministr školství, mládeže a
tělovýchovy

Mgr. Eduard Zeman v.r.

ke směrnici MŠMT

Příloha č.1

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Doporučený postup zpracování individuálního vzdělávacího programu

1. Individuální vzdělávací program (dále jen „IVP“) je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
2. IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.
3. IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy a je doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
4. IVP podepisuje ředitel, třídní učitel, popřípadě další pedagogičtí pracovníci školy podle odst. 2 tohoto doporučení, pracovník příslušného poradenského zařízení a zákonný zástupce žáka, v případě zletilosti sám žák jako východisko společného postupu k vhodnému zabezpečení procesu integrace žáka.
5. IVP vychází z učebních dokumentů školy, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a doporučení odborného lékaře žáka, zohledňuje názor zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP žáka se sníženou úrovní rozumových schopností vychází z učebních dokumentů příslušné školy určené pro tyto žáky. IVP obsahuje všechny skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka, zejména:
 - a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,
 - b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria,
 - c) potřebu dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností (např. čtení Braillova bodového písma, psaní na Pichtově psacím stroji, práce se speciálními informačními technologiemi, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených, výuka prostřednictvím znakového jazyka, individuální logopedická péče, náprava specifických poruch učení nebo chování) nebo dalšího pracovníka podílejícího se na práci se žákem. U žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah. V případě potřeby zajištění nezbytné pomocné činnosti se uvede návrh na zapojení občana ve výkonu civilní služby apod.

6. Seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a učebních textů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek.
7. Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
8. Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků včetně zdůvodnění.
9. Změny obsahu IVP projednává škola se zákonným zástupcem žáka, v případě jeho zletilosti s žákem.

Příloha č.2

**ke směrnici
MŠMT**

č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření dne:

(závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací předmět:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogická a psychologická péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob jejího zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod. včetně zdůvodnění:

Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, dalšího pracovníka včetně zdůvodnění:

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsát příslušné spolupracující účastníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení, případně též žáka:

Příloha č.3

**ke směrnici
MŠMT**

dne 6. 6. 2002

č.j.: 13 710/2001-24 ze

Doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření

1. Výsledek speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka spolu s případným doporučením odborného lékaře je podkladem pro správní rozhodnutí, východiskem pro zpracování IVP, zajištění odpovídajících podmínek pro vzdělávání žáka včetně zajištění potřebné speciálně pedagogické a psychologické péče žákovi v průběhu jeho vzdělávání.
2. Pedagogicko-psychologická poradna provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a zajišťuje psychologickou a speciálně pedagogickou péči zpravidla žákům se specifickými poruchami učení nebo chování, speciálně pedagogické centrum provádí odborné vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům podle svého zaměření na konkrétní druh postižení, středisko výchovné péče provádí speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům se specifickými i nespecifickými poruchami chování a žákům ohroženým negativními společenskými jevy.
3. Poradenské zařízení zpracovává na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka odborný posudek. Pokud to charakter postižení vyžaduje, doporučí zákonným zástupcům žáka požádat příslušného lékaře o výpis ze zdravotní dokumentace s uvedením důležitých informací a doporučení pro potřeby vzdělávání žáka.
4. Obsahem odborného posudku pro potřeby vzdělávání žáka a pro potřeby správního rozhodnutí je zejména:
 - a) informace o druhu a stupni zdravotního postižení žáka a závěr, zda závažnost postižení, jeho charakter a rozsah opravňuje žáka k zařazení do speciální školy nebo speciální mateřské školy a k čerpání zvýšených finančních prostředků
 - b) výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka včetně doporučených pedagogických postupů
 - c) návrh organizační formy vzdělávání žáka, tj. návrh na individuální integraci, návrh na zařazení do speciální nebo specializované třídy, návrh na zařazení do speciální školy, návrh na zařazení žáka do speciální školy pro žáky s jiným druhem postižení, případně návrh na diagnostický pobyt včetně zdůvodnění
 - d) návrh obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi
 - e) návrh potřeby dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností nebo pracovníka k zajištění nezbytné pomoci žákovi v průběhu vzdělávání včetně specifikace jeho činnosti a zdůvodnění potřeby

- f) návrh potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo učebních pomůcek apod. pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek
 - g) stanovení doby platnosti posudku pro účely vzdělávání žáka a správního rozhodnutí; doba platnosti vychází z prognózy vývoje zdravotního stavu žáka s ohledem na konkrétní případ a typ postižení. Je-li zdravotní postižení trvalého charakteru, může být v posudku stanovena doba jeho platnosti pro celou dobu školní docházky žáka
 - h) návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění
 - i) pro potřeby vzdělávání žáka ve středních školách nebo vyšších odborných školách obsahuje posudek konkrétní doporučení pro úpravu způsobu konání přijímacích zkoušek, pro průběh vzdělávání žáka, případně i doporučení způsobu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria
5. Pokud speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáka zpracovalo pracoviště klinické psychologie, klinické logopedie, odborný lékař, jiné odborné pracoviště zaměřené na danou problematiku, posoudí poradenské zařízení jeho náležitosti pro účely vzdělávání žáka a správního rozhodnutí. Jestliže vyšetření neobsahuje všechny náležitosti uvedené v bodech a) až i) odstavce 4 tohoto doporučení, vyžádá si poradenské zařízení doplnění vyšetření. Pokud potřebná dokumentace není jinak k dispozici, provede vlastní vyšetření.
6. Poradenské zařízení spolupracuje se školou při sestavování IVP a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči integrovaným žákům, u kterých provedlo speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a vypracovalo posudek, pokud tuto péči nezajišťuje škola.