

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Výuka anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení a
výchovnými problémy na 2. stupni základních škol

Teaching English to Children with Specific Learning Disabilities and
Behavioural Problems at Middle Schools

Vypracovala: Bc. Klára Říhová
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D

2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 17. 4. 2019

.....

Podpis studenta

Poděkování

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D za její trpělivost, vstřícnost, cenné připomínky a rady, které mi poskytovala při psaní této diplomové práce. Také bych ráda poděkovala vedoucímu Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích, který mi umožnil do střediska docházet.

Anotace

Diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka u dětí se specifickými poruchami učení a výchovnými problémy. V teoretické části jsou charakterizovány nejčastější výchovné problémy dětí a dospívajících. Dále je věnována pozornost problematice specifických poruch učení, příčinám jejich vzniku a jejich projevům ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol. V neposlední řadě se práce zabývá metodickými principy pro výuku cizího jazyka u dětí s SPU.

Výzkumná část vychází z kazuistik dětí umístěných do specializovaného zařízení v důsledku jejich výchovných problémů. Zapojila jsem se do individuální pomoci s anglickým jazykem dvěma takto umístěným dětem a zpracovala případové studie vycházející z naší spolupráce. Cílem praktické části je zvolit u vybraných žáků s SPU vhodný individuální přístup při hodinách anglického jazyka, realizovat ho a hloubkově reflektovat.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, výchovné problémy, výuka anglického jazyka, individuální přístup

Abstract

This diploma thesis deals with teaching English to children with specific learning disabilities and educational problems. The theoretical part describes the most frequent educational problems of children and adolescents. Further attention is paid to the problems of specific learning difficulties, the causes of their origin and their manifestations in teaching English at middle school. Finally, the thesis deals with the methodological principles for foreign language teaching of children with specific learning disabilities.

The research part is based on the case studies of children placed in specialized facilities due to their educational problems. I participated in individual assistance to two concrete children and I worked out case studies based on our cooperation. The aim of the empirical part is to choose a suitable individual approach to two concrete children, realize it, and reflect it in depth.

Key words: specific learning difficulties, educational problems, English language teaching, individual approach

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Specifické poruchy učení (SPU).....	11
1.1 Příčiny SPU.....	12
1.2 Diagnostika SPU.....	14
1.3 Druhy SPU.....	16
1.3.1 Dyslexie.....	16
1.3.2 Dysgrafie.....	17
1.3.3 Dysortografie.....	18
1.3.4 Ostatní poruchy.....	19
1.4 Spojitost SPU a ADHD.....	20
1.5 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	23
2 Výchové problémy u žáků s SPU.....	25
2.1 Agrese.....	28
2.2 Šikana.....	28
2.3 Lhaní.....	29
2.4 Záškoláctví.....	30
2.5 Výchova problémových žáků.....	31
3 Výuka cizího jazyka.....	34
3.1 Výběr cizího jazyka.....	34
3.2 Výuka anglického jazyka.....	37
3.3 Obtíže při výuce anglického jazyka u žáků s SPU.....	39
3.3.1 Čtení.....	39
3.3.2 Psaní.....	41
3.3.3 Gramatika.....	42
3.3.4 Výslovnost.....	43
3.3.5 Slovní zásoba.....	43

3. 4 Klasifikace a hodnocení	45
PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 Charakteristika výzkumu, stanovení cíle, metodologie	47
4.1 Vzdělávání ve Středisku výchovné péče	49
5 Kazuistiky	51
5.1 Kazuistika 1	52
5.1.1 Rodinná anamnéza a charakteristika žáka	52
5.1.2 Školní anamnéza žáka	52
5.1.3 Práce s žákem	55
5.1.3.1 Problematické oblasti	55
5.1.3.2 Metody a postupy	56
5.1.3.3 Výsledky	57
5.1.3.4 Podpůrná cvičení	58
5.2 Kazuistika 2	62
5.2.1 Rodinná anamnéza a charakteristika žáka	62
5.2.2 Školní anamnéza žáka	63
5.2.3 Práce s žákem	65
5.2.3.1 Podpůrná cvičení	67
5.3 Závěry šetření	71
5.3.1 Cíl praktické části a jeho naplnění	71
5.3.2 Sumarizace práce s žáky	72
5.3.3 Pět klíčových poznatků pro práci s žáky s SPU	75
ZÁVĚR	77
SUMMARY	79
BIBLIOGRAFIE	82
PŘÍLOHY	85

ÚVOD

„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“

Albert Einstein

Žijeme v době, která je díky technickému pokroku a moderním technologiím velmi rychlá. Polský sociolog a filosof Zygmunt Bauman hovoří o tzv. tekuté modernitě. Společnost je v rámci ní proměnlivá, silně individualizovaná, konzumní, globalizovaná. Společenská situace se ze své povahy promítá rovněž ve školství. Nejen z pohledu učitele lze říci, že dnešní doba je uspěchaná. Oceňuje se rychlost, efektivita a momentální užitečnost řešení před budováním trvalejších základů. Rodiče věnují svým dětem omezené množství času kvůli své pracovní vytíženosti. Děti ve škole zažívají pocit neúspěchu a zklamání. Ve většině případů je to odrazuje od dalšího snažení. Samostatnou skupinou jsou pak žáci, kteří čelí některé ze specifických poruch učení. Pomoci by mohla systematická a trpělivá individuální práce s těmi, kteří to potřebují.

Žáci, kterým byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení (SPU), musí vzhledem ke svému handicapu čelit ztíženým podmínkám při jejich vzdělávání. Z toho důvodu je nezbytná včasná diagnostika a zajištění reedukační péče a podpory. Tato brzká intervence má značný vliv na další vzdělávání žáků. Pokud ke včasnému zásahu dojde, žáci jsou schopni se speciální pomocí vystudovat základní školu, střední školu, ale v některých případech i vysokou školu, což je velmi důležité pro jejich profesní dráhu, ale také budoucí osobní život. V případě, že by žákům v období školní docházky nebyla poskytnuta speciální odborná pomoc, a přistupovalo by se k nim jako k ostatním žákům, s nejvyšší pravděpodobností by jim to znechutilo a znesnadnilo další studium, a tím by jejich budoucnost byla výrazně omezena.

Žáci s SPU mohou mít narušené sebepojetí neboli pojetí sebe sama, které se velmi významně podílí na soukromém a profesním životě každého z nás. Se sebepojetím také do značné míry souvisí tzv. nálepkování, ke kterému se bohužel

mnoho vyučujících uchyluje. Žáci jsou poté vnímáni jako pomalejší, nezačlenění do kolektivu, nebo naopak nekoncentrovaní a neukáznění. Po určité době si jedinci tuto nálepkou osvojí. Následná práce na nápravě sebepojetí je dlouhodobý a nelehký proces.

Při pohledu na témata studentských prací¹ lze zjistit, že žákům s SPU je věnována velká pozornost. Téma této diplomové práce jsem si vybrala díky osobnímu zájmu blíže pochopit, co žáci s SPU prožívají, jací jsou, a co by jim mohlo ve školním prostředí pomoci látku lépe zvládat. Zaměřuji se na výuku anglického jazyka u dětí s SPU a výchovnými problémy na 2. stupni základních škol. Právě tyto děti potřebují jiný přístup a jiné metody při výuce anglického jazyka pro jeho zdárné osvojení. Toto téma považuji za důležité uchopit nejen z teoretického hlediska, které je bezpochyby pro porozumění samotné podstaty potřebné, ale také se chci věnovat hledisku praktickému, do kterého spadá individuální přístup k žákům a pomoc se zvládnutím učiva.

Na základě svých zkušeností, například z pedagogické praxe a soukromých hodin angličtiny, které ve svém volném čase vedu, jsem došla k závěru, že hodiny angličtiny na základních školách mnohdy bývají založeny na explicitním výkladu gramatických pravidel a k jejich osvojení dochází pouze pomocí doplňovacích cvičení. Dále je také kladen důraz na drilování slovní zásoby, bohužel často bez jakéhokoliv kontextu a bez aplikace jednotlivých slovíček v určitých situacích. Někteří učitelé chtějí svou výuku oživit např. didaktickými hrami. Ty však často bývají založeny na procvičování slovní zásoby. Co se týče samotného ústního projevu, který považuji za nejdůležitější, bývá mu v hodinách věnováno nejméně pozornosti, tudíž žáci nemají dostatek prostoru pro přemýšlení nad formulací slovních spojení a vlastních vět.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části a obsahuje celkem pět kapitol. V první kapitole se věnuji obecně charakteristice SPU, jejím příčinám, diagnostice a druhům. Druhá kapitola pojednává o často se vyskytujících výchovných problémech žáků. Třetí kapitola teoretické části se věnuje výuce cizího jazyka a obtížím při výuce anglického jazyka u žáků s SPU. V praktické části se věnuji kazuistikám dvou žáků druhého stupně základní školy. V jejich rámci představuji individuální přístup pro práci s konkrétním žákem, který vychází z informací a poznatků vyplývajících z jeho

¹ Portál <https://theses.cz/>, heslo ‚SPU‘.

rodinné a školní anamnézy. Demonstruji, proč jsem zvolila právě vybraná cvičení a zhodnocuji, jak se během mé praxe osvědčila. Smyslem individuálního přístupu je výuku anglického jazyka pro žáky oživit, zefektivnit a učinit vstřebatelnou. V poslední části textu shrnuji výsledky práce s oběma žáky. Konkrétně zhodnocuji, jak se podařilo naplnit cíle praktické části, reflektuji svou práci, sumarizuji poznatky z obou kazuistik a popisuji vlastní pocity z práce s žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení (SPU)

SPU bývají často komplikací či překážkou při získávání požadovaných dovedností a vědomostí nejen na základních školách, ale i při dalším studiu. V dospělosti mohou tyto poruchy učení bránit při výběru zaměstnání. Je důležité si uvědomit, že školní výkony dětí, které se se specifickými poruchami učení potýkají, mnohdy neodpovídají jejich reálným intelektovým schopnostem, jež jsou často na vyšší úrovni. SPU tak mají negativní dopad na školní úspěšnost, a tím i nepříznivě působí na psychiku jedince. Děti, kterým se dlouhodobě nedaří, mají většinou snížené sebehodnocení a nevěří si. Některé se mohou uzavřít do sebe či trpět úzkostí. Někteří jedinci se snaží získat svou pozornost jiným, mnohdy i negativním způsobem, což má dopad na vznik poruch chování. Za poruchu chování lze považovat pouhé vyrušování při hodinách, ale také slovní či fyzickou agresi vůči učitelům nebo spolužákům. Je velmi důležité včas tuto poruchu poznat a správně ji diagnostikovat, neboť správná metodika a správné zvolení reedukačního postupu mohou těmto jedincům pomoci snadněji překonat jejich obtíže (Pokorná, 1997).

Specifické poruchy učení označujeme jako vývojové z hlediska toho, že se vyskytují jako vývojově podmíněný projev. Nelze však tvrdit, že všechny SPU mají biologický podklad. Je ale zřejmé, že provázejí jedince do dospělosti. Většinou se jednotlivé obtíže v plném rozsahu začnou objevovat v období docházky na základní školu v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, psaní, počítání a pravopis. Tyto poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, číst, počítat, psát, mluvit nebo ovládat pravopis. Pokorná (1997) uvádí, že nebývají ani primárně spojovány se smyslovým handicapem jedince, ani s opožděním rozumového vývoje. Právě z tohoto důvodu nazýváme tyto poruchy specifickými.

V porovnání s nespecifickými poruchami učení, které jsou způsobeny například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností

(záškoláctví, častá absence ve škole apod.), bývají nazývány termínem *nepravá dyslexie* neboli *pseudodyslexie*.

Existuje celá řada definic pro SPU. Často bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence. Jedna z posledních zaznamenaných definic, kterou prosazoval Matějček (1995, str. 27), pochází od odborníků ze Spojených států: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LMD, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“

1.1 Příčiny SPU

Dosud není jasné, jaké konkrétní příčiny za SPU stojí. Mohou jimi být jakékoli psychické vady vrozené či získané, přičemž se jednotlivé faktory mohou vzájemně prolínat. Příčiny SPU můžeme obecně rozdělit do dvou hlavních skupin – vnějších a vnitřních.

Za **vnější příčiny** považujeme:

- odchylky ve struktuře a fungování mozku, které vznikají v prenatálním nebo postnatálním období;
- poruchy laterality;
- dědičné dispozice, hlavně u dyslexie (až 50 % pravděpodobnost);
- problémy ve sluchové či zrakové percepci;
- deficity v oblasti motoriky (u dysgrafie a dyspraxie);
- deficity paměti.

Za **vnitřní příčiny** považujeme:

- vliv rodinného prostředí (fungování rodiny, styl výchovy, vztahy v rodině, přístup rodičů k dítěti se SPU);
- nízká podpora zájmu o četbu ze stran rodičů;

- vliv školního prostředí (např. žákovi nevyhovuje učební styl učitele, nadměrné nároky na žáka ze strany vyučujícího).

Je důležité mít na paměti, že vnitřní příčiny SPU se neobjeví, pokud se nevyskytnou společně s vnějšími příčinami. V případě, že nastane situace, kdy působí pouze vnitřní faktory, mluvíme o tzv. pseudo- (nepravých) poruchách učení (Zelinková, 1994).

1.2 Diagnostika SPU

Diagnostiku provádějí odborníci (psychologové) v pedagogicko-psychologické poradně. Cílem diagnostiky je stanovit úroveň dovedností a vědomostí, sociálních vztahů, poznávacích procesů a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu nebo neúspěchu žáků. Diagnostiku lze provádět na specializovaném pracovišti či v běžné specializované třídě. Ve třídě je proces sledování žáků dlouhodobější a je ovlivněn osobností učitele, atmosférou třídy a školy. Aby bylo možné diagnostiku stanovit, je potřeba mít údaje o zdravotním stavu žáka, jeho vztahu ke škole a znát jeho rodinnou a školní anamnézu. K těmto údajům se odborníci dostávají při úvodním rozhovoru s rodiči, s vyučujícími nebo samotným rozhovorem s žákem.

Primárním předpokladem profesionálního vedení rozhovoru s rodičem je vědomí, v jak obtížné situaci se nachází ten, který má neúspěšné dítě. Postoj učitele by měl být otevřený a profesionální. Když je dítě dlouhodobě neúspěšné, prožívají rodiče bezmoc a dochází k narušení důvěry mezi rodičem a dítětem. Rodiče nejsou schopni tuto bezmoc dlouho vydržet, a proto buď hledají vinu ve škole, nebo trestají dítě. Tato bezmoc a zklamání jsou často zapříčiněny tím, že rodiče neúspěšných dětí se vyhýbají třídním schůzkám a také jakémukoli kontaktu s vyučujícími. Je tudíž na odborníkovi, aby se aktivně snažil o vytvoření vztahu, kdy získá důvěru ze strany rodičů. Velmi často se stává, že rodiče se snaží své dítě hájit. Do jisté míry se jedná o pozitivní reakci, neboť tím rodiče ukazují, že jim na jejich dítěti záleží. Pokud rodiče za dítě nebojují, nechtějí své dítě ukázat v lepším světle a nevěří v jeho zlepšení, lze to považovat za známku narušeného vztahu mezi rodičem a dítětem. Pouze angažovaný a poučený rodič může být dobrým spolupracovníkem při nápravě SPU svého dítěte.

Pro diagnostiku jsou důležité zkušenosti rodičů z celkového psychomotorického vývoje dítěte. Rozhovory se proto zaměřují na otázky typu s čím mělo v dětství problémy, zda chodilo rádo do školky, jak se učilo básničky, zda si hrálo s ostatními dětmi, v čem dítě rodičům působí radost a z čeho mají naopak obavy. Pokorná (1997) ve své publikaci zdůrazňuje, že v pedagogicko-psychologických poradnách se vyplňují podrobné anamnestické formuláře, ale odpovědi na tyto základní otázky, které vyjadřují naděje i obavy rodičů, by měl znát ten, kdo má stanovit diagnózu obtíží dítěte a kdo povede i nápravu těchto obtíží.

Každé dítě je jedinečné. Pokud jedince budeme zblízka sledovat v rozličných situacích, bude nás postupně učit, co potřebuje, aby se něčemu naučil. Žádný lektor, školení či kniha nás nemůže naučit víc než dítě samo. Měli bychom mu především naslouchat a ono nás naučí, jak s ním spolupracovat. Mnozí učitelé často podceňují, co jim dítě říká. Je zřejmé, že se nejedná o odborné teoretické informace, ale o důležité poznatky pro diagnostiku a nápravu SPU. Pouze dítě samotné nám dokáže povědět, jakými cestami se ubíralo, když řešilo nějaký konkrétní problém, nebo proč chybovalo.

Domnívám se, že každý učitel by měl být vynalézavý v pomoci dětem a na poradenské pracovníky (psychology) by se měl obracet až tehdy, kdy vyčerpal všechny své metodické způsoby, jak daný problém vyřešit. Učitel by měl být také schopen popsat, jak dítě reaguje na svůj neúspěch, čím ho můžeme namotivovat k práci atd. Hlavním předpokladem spolupráce učitele a psychologa je vztah vzájemné úcty a respektu. Ani jedna ze stran by se neměla cítit ohrožena ve svých kompetencích. Pouze tak se může rozvíjet vztah důvěry.

Přímé zdroje diagnostických informací jsou především ty, které získáváme analýzou školních výkonů dítěte při psaní, počítání a čtení. Tato diagnostika zahrnuje také speciální zkoušky a testy, které mají za úkol hodnotit výkony jednotlivých percepčních oblastí jedince. Jednou z vyšetřovaných oblastí bývá **výkon čtení**, při které se pozoruje rychlost čtení, porozumění textu a chyby, kterých se žák při čtení dopouští. Další z vyšetřovaných oblastí je **úroveň písemného projevu**, při níž se hodnotí tvar písma. Písemný projev se dále podrobněji analyzuje. Mezi další zkoumané oblasti patří: úroveň matematických schopností, poruchy sluchového vnímání, porucha zrakového vnímání, porucha vnímání a prostorové orientace a vyšetření představivosti v prostoru (Pokorná, 1997).

1.3 Druhy SPU

V české odborné literatuře (např. Zelinková, 2003; Bartoňová, 2004; Vitásková, 2006) se rozlišují následující typy specifických vývojových poruch učení, které jsou považovány za nejčastější:

- **dyslexie** (specifická porucha čtení)
- **dysgrafie** (specifická porucha psaní)
- **dysortografie** (specifická porucha pravopisu)

1.3.1 Dyslexie

Dyslexii můžeme charakterizovat jako neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Jedná se o specifickou poruchu čtení. Podle Mezinárodní dyslektické společnosti je za jednu z hlavních příčin považován fonologický deficit (potíže s dekodováním slov, diskriminace jednotlivých hlásek apod.). Dyslexie může také do značné míry souviset s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér, což může mít negativní dopad i na případnou poruchu koncentrace pozornosti. Jak již bylo zmíněno, dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení).

Žáci, kterým byla dyslexie diagnostikována mívají také problémy s intonací a melodií věty. Jejich projevy jsou často monotónní. Stává se, že často opakují začátky slov, nedokáží udržet pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a mají velký problém se v textu zorientovat.

Mezi typické dyslektické projevy patří:

- nesprávné rozlišení tvarů písmen;
- snížená schopnost spojit zvukovou a psanou podobu hlásky;
- problémy v rozlišování tvarově podobných písmen;
- nedodržení správného pořadí písmen ve slově;

- přidávání písmen a slabik do jednotlivých slov;
- vynechávání písmen a slabik ve slovech;
- domýšlení si koncovky slova;
- absence délek u samohlásek;
- nedodržování intonace;
- neporozumění čteného textu;
- tzv. dvojí čtení (žák čte nejdříve slovo šeptem pro sebe, poté ho teprve vysloví nahlas).

1.3.2 Dysgrafie

Jde o specifickou poruchu grafického projevu, především psaní. Při samotném procesu psaní je jedinec vyčerpán natolik, že už není schopen se dostatečně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Podkladem této poruchy většinou bývá porucha jemné motoriky.

Písmo těchto žáků bývá kostrbaté, neupravené, špatně čitelné, nepamatují si jednotlivé tvary písmen, samotný proces psaní je velmi pomalý vzhledem k fyzickému věku dítěte.

Mezi typické dysgrafické projevy patří:

- nečitelné písmo;
- tendence střídat tiskací a psací písmo, neschopnost držet se řádku, nepravidelná velikost písma;
- pomalé tempo práce;
- obsah napsaného v časové tísni neodpovídá skutečným žakovým dovednostem;
- křečovitě uchopení psacího náčiní.

Jedinci s touto specifickou poruchou mají problém vždy, když jsou závislí na psaní. Pokud je na dané škole způsob ověřování znalostí zaměřen především na písemnou formu, dosahují děti mnohem horších výsledků, než kdyby byly zkoušeny ústně. Hlavním důvodem je to, že se jim mnohdy nedostává šance projevit své znalosti ústně a dosáhnout tak lepších výsledků, což má za následek, že se na ně často, byť

zbytečně, nahlíží jako na neúspěšné žáky. To zapříčiňuje, že dítě ztrácí po určité době opakovaných neúspěchů zájem cokoli psát, případně rýsovat nebo kreslit. U některých dětí dochází vyloženě k odporu vůči těmto činnostem a ke ztrátě motivace, protože už nedoufají v možnost zlepšení.

K takovýmto žákům bychom měli přistupovat tak, že jim poskytneme více času na písemné úkoly, dále jim dopřejeme, aby své úkoly začali zpracovávat včas, a to i v rámci domácí přípravy. Žákům by mělo být od druhého stupně základní školy dovoleno psát na počítačové klávesnici: tím se docílí rychlosti a zároveň čitelnosti jejich písemného projevu. Neadekvátní přístup k žákovi s dysgrafií vede k tzv. sníženému sebepojetí. Žák se poté snaží nalézt náhradní mechanismy, jak uspět, které jsou bohužel většinou nevhodné – od menších kázeňských problémů, předvádění se až po záškoláctví a agresivitu. Pokud budeme obtíže s grafickým projevem řešit zvýšeným tlakem na dítě či přísnějším hodnocením, dlouhodobější pozitivní efekt to patrně nepřinese. S největší pravděpodobností se situace ještě zhorší. Cílem vyučujících by proto mělo být vytvářet situace, ve kterých může dítě objektivně projevit své skutečné znalosti a také se snažit zajistit kvalitní reedukaci (Zelinková, 2003).

1.3.3 Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu, která bývá zmiňována ve spojení s dyslexií. Je zde narušena sluchová percepce, především sluchového rozlišování. Obtížné pro jedince bývá i vnímání rytmu a schopnost ho reprodukovat. Jedinci mají v důsledku uvedených obtíží zhoršený jazykový cit. Největší obtíže se vyskytují při psaní diktátu, kdy je jejich úkolem zachytit diktovaný text, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a převést ho do písemné formy. Jelikož je jejich sluchové vnímání porušeno, probíhá tento proces nedostatečně a projevuje se specifickým chybováním při psaní diktátu. To v praxi znamená, že dítě slyší diktovaná slova, ale není schopné je správně rozlišit, tudíž je napíše tak, jak je slyší. Dochází tak k různému komolení slov nebo nesprávnému pravopisu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi typické dysortografické projevy patří:

- vynechávání písmen, slabik a slov;
- snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby;

- vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčeků, čárek);
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě;
- komolení slov;
- gramatické chyby: dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování pravopisu je umí správně aplikovat, a přesto chybuje v písemném projevu.

1.3.4 Ostatní poruchy

Existují další poruchy, které se promítají do obtíží při osvojování učiva. Stručně si nastíníme některé z nich:

- **Dyskalkulie:** jedná se o specifickou poruchou matematických dovedností. Jedinec má problém operovat s číselnými symboly. Hovoříme tedy o specifické poruše počítání. Projevy mohou být různé – jednotlivé výpočty trvají dlouhou dobu, žák nerozumí zaokrouhlování, převodům, slovním úlohám apod.
- **Dyspinxie:** specifická porucha kreslení. Jedincům, kterým byla tato porucha diagnostikována, nejsou schopni na papír zobrazit určité předměty.
- **Dysmuzie:** specifická porucha hudebních schopností. Jedinci nejsou schopni vnímat hudbu a rytmus. Patří k častějším specifickým poruchám, ale nemá tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.
- **Dyspraxie:** vývojová porucha motorických funkcí, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace (Michalová, 2004).

1.4 Spojitost SPU a ADHD

Výše zmíněné specifické poruchy učení se mohou objevovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch a pojí se se syndromem ADHD.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a lze ji definovat jako vývojovou poruchu, která se vyznačuje nepřiměřeným stupněm pozornosti, impulzivity a hyperaktivity (Zelinková, 2003). Deficity jsou zřejmé už v raném dětství a nepříznivě ovlivňují interakci jedince s rodinou, školou a společností. Kromě ADHD se lze setkat s prostou poruchou pozornosti (ADD – Attention Deficit Disorder), v níž se impulzivita a hyperaktivita neobjevuje. Více problémů se ovšem u těchto jedinců vyskytuje v percepčně – motorických úkolech a v oblasti pozornosti. Zatímco děti s ADHD mají problém udržet pozornost, pro tuto skupinu je charakteristická neschopnost zaměřit pozornost na konkrétní činnost. Berkeley (1990) uvádí, že mezi těmito dětmi se více objevují poruchy učení než ve skupině s ADHD.

Riefová (1999) tvrdí, že poruchy pozornosti nelze považovat za nemoc, kterou by bylo možné vyléčit. Žáci se syndromem ADHD či ADD, podobně jako žáci s poruchami učení, z této poruchy nevyrostou, i když se jednotlivé projevy jejich chování během dospívání mění. Největší roli v tom, čeho tito žáci mohou dosáhnout, nakolik budou v životě úspěšní a jak budou sebe sami vnímat, sehrávají především pedagogové a rodiče, kteří významným způsobem vstupují do jejich života. Zejména oni vedou tyto žáky k tomu, aby si co nejlépe uspořádali život, dokázali se vyrovnat s frustrací a své slabé stránky uměli vykompenzovat svým nadáním.

Z řady žáků se syndromem ADHD/ADD se stali velmi úspěšní lidé. Podařilo se jim využívat svých silných stránek a své tvořivosti. Na druhé straně je mnoho takových, kteří takto úspěšní nebyli. Mezi syndromem ADHD a neschopností se uplatnit ve společnosti existuje úzká spojitost. Žáci, kteří ve škole propadají, prožívají po opuštění školy problémy v zaměstnání a krize v mezilidských vztazích. Jedná se většinou o žáky, u kterých nikdo v okolí tuto poruchu nerozpoznal a nedokázal pro ně zajistit vhodnou péči a odpovídající přístup. Mnoho dospělých nerado zpětně vzpomíná

na své dětství a trvalou frustraci ve škole. Nejlepším způsobem, jak žákům můžeme pomoci, je včasné poruchu diagnostikovat a systematicky s ní pracovat.

Příznaky a projevy ADHD

Mezi základní příznaky ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Mezi další příznaky patří snížené výkony ve škole, nesnášenlivost, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, neschopnost podřídit se autoritě. Žáci s ADHD jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. Většinou pochází z dysfunkčních rodin.

Žáci s ADHD se projevují:

- častou chybovostí z nedbalosti;
- špatnou koncentrací na různé úkoly;
- neuposlechnutím instrukcí učitele, nedokončenou prací, nepořádkem na lavici;
- ztrácením pomůcek do školy;
- snadným rozptýlením;
- neustálým zapomínáním věcí;
- vrcením na židli;
- neschopností provádět klidnější činnosti ve volném čase (Zelinková, 2003).

Reedukace ADHD

Při reedukaci ADHD je důležité se zaměřovat na způsob života konkrétního žáka, abychom byli schopni tlumit jeho problémové chování. Zelinková (2003) uvádí, že nelze provádět reedukaci zaměřenou pouze na dítě, neboť jeho chování je výslednicí nejen osobnostních charakteristik a získaných vzorců chování, ale také odpovědí na podněty z prostředí a na způsoby chování rodičů a vrstevníků.

Zpočátku nemůže být prvotním cílem okamžitá úprava chování jedince, ale prvotní kroky by měly vést ke změně podmínek, ve kterých dítě žije. „Nejlepší je

pochopitelně vnímavá, trpělivá, přijímací, ale důsledná výchova s pravidelným denním režimem.“ (Matějček 2005, str. 108) Mělo by především ubýt negativních podnětů, které působí jako spouštěcí mechanismy. Účastníky reedukačního procesu musí být rodina, škola, vrstevníci, a především dítě samo.

Jednotlivé postupy nevedou jen ke snížení četnosti problémového chování, ale zaměřují se na způsob života dítěte. Individuální zvolené postupy se snaží měnit životní styl žáka a podmínky, ve kterých jedinec žije a které jsou živnou půdou pro vznik konfliktů. Proto dospělí, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem, musejí rozumět jeho problémům. Mezi základní postupy při reedukaci patří:

- Zpětná vazba. Z provedené kontroly úkolu by jedinci měla být poskytnuta okamžitá zpětná vazba.
- Instrukce a pokyny. Důležitý je oční kontakt. Dítě instrukci zopakuje, aby bylo zřejmé, že ví, co má dělat.
- Úkoly musejí být jednoduché, krátké a splnitelné. V případě potřeby zadáváme úkoly postupně.
- Nediskutujeme o vhodnosti chování. Je potřeba mít jasně daná pravidla. Jedinec musí mít pocit, že mu chceme pomoci, že mu rozumíme.
- Součást kolektivu. Je velmi důležité, aby se jedinec zapojoval do třídních aktivit a byl součástí třídního kolektivu.
- Respektování stylu učení. Pro žáka s ADHD je charakteristický globální styl učení. Žák vnímá především celek.
- Návik metakognitivních strategií (učení se o vlastním stylu učení). Metakognitivní strategie se zaměřuje na:
 - a) řízení sebe samého;
 - b) pozorování svých pracovních postupů;
 - c) sebehodnocení;

- Sebehodnocení a sebekontrola vede žáky, aby si uvědomovali své chování, snažili se nejdříve přemýšlet a až poté jednat (Drtílková, 2007).

1.5. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Žáci s SPU mnohdy nedokáží zvládat běžné školní nároky, a proto je zapotřebí, aby jejich výuka probíhala podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) na míru uzpůsobeného jejich potřebám. Hlavním cílem IVP je usnadnit dané učivo pro žáka s SPU tak, aby byl schopen zvládat učivo s ostatními žáky v jedné třídě. Tento dokument bývá většinou vypracován před nástupem jedince do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy. Je možné ho během školního roku doplňovat a upravovat dle potřeb. Poradenské zařízení, jež vydalo zprávu o poruše, dvakrát do roka vyhodnocuje a zároveň sleduje dodržování postupů, které jsou obsaženy v IVP.

IVP vždy vypracovává třídní učitel na základě zprávy z poradenského zařízení a musí být vždy schválen zákonným zástupcem žáka a ředitelem školy. Individuální vzdělávací plán má za úkol pozorovat dvě hlavní roviny:

1. Obsah vzdělávání (postupy a metody)
2. Sledování specifických obtíží (snaha eliminovat problémy, vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje žáka) (Zelinková, 2003).

Individuální vzdělávací plán dle vyhlášky 73/2005 Sb. zahrnuje tyto myšlenky:

- a) informace o obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče žákovi včetně vysvětlení;
- b) informace o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, zvolení pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek;
- c) seznam kompenzačních a učebních pomůcek;
- d) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- e) návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě, kde se žák vzdělává;
- f) potřebné navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu;
- g) závěry speciálně pedagogických, popř. psychologických vyšetření.

IVP vždy vypracovává třídní učitel na základě zprávy z poradenského zařízení a musí být vždy schválen zákonným zástupcem žáka a ředitelem školy. IVP je vypracován pro předměty, kde se handicap výrazně projevuje (nejčastěji český jazyk a cizí jazyk u žáků s dyslexií, v případě dyskalkulie matematika). Vychází jak z diagnostiky odborného pracoviště, tak z pedagogické diagnostiky učitele. Při zpracovávání IVP by měl učitel sledovat konkrétní aspekty vstupující do hry a cíle, kterých má žák dosáhnout.

Cíle můžeme rozdělit na vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé. Ke vzdáleným cílům můžeme zařadit přechod na druhý stupeň nebo ukončení školní docházky. Za dlouhodobé cíle považujeme například splnění požadavků pro daný ročník a za krátkodobé, co by žáci měli v nejbližší době zvládnout. Vyučující by měl respektovat individuální potřeby dítěte, tzn. uzpůsobit žákům metodu výkladu, opakovat učivo, mít osobní přístup a zohlednit určující charakteristiky žáka.

2 Výchovné problémy u žáků s SPU

Výchovnými problémy u dětí a žáků lze označit chování, které je neslušné, rizikové až ohrožující. Často bývá výsledkem nevhodně zvoleného výchovného procesu či narušených sociálních vztahů. S výchovnými problémy se lze setkat i u žáků s SPU, proto jim věnuji pozornost. Cílem kapitoly je představit základní výchovné problémy žáků a uvést možné způsoby práce s problémovým chováním. Z pohledu běžných norem chování nejsou výchovné problémy akceptovatelné a mluvíme o nich v případě, že trvají delší dobu a jejich intenzita se zvyšuje. Mezi nejméně závažné výchovné problémy (též nazývané disociální chování) můžeme zařadit dětskou neposlušnost, zlozvyky, vzdorovitost, lhaní, afektové chování atd. K závažnějším výchovným problémům řadíme útěky z domu či školy, alkoholismus, záškoláctví, agresi a šikanu. Zde hovoříme o tzv. asociálním chování, prostřednictvím něhož se nezletilý snaží od svých problémů uniknout. K nejzávažnějším výchovným problémům řadíme antisociální chování nezletilých, kam patří například majetková a násilná trestná činnost.

Problémové jedince lze rozdělit do dvou skupin. Do první patří jedinci s disharmonickým vývojem osobnosti, u nichž se již geneticky objevují poruchy ve vývoji některých instinktivních složek. Do druhé pak jedinci trpící nějakou vadou tělesnou, smyslovou, mentální nebo nevhodnými vlastnostmi z vadné rodinné výchovy a prostředí.

Vliv rodiny

Výchovné problémy mají úzkou souvislost s rodinným prostředím dítěte. Rodina poskytuje dětem domov a určuje jejich životní dráhu. V rodině by měla být dostatečná míra otevřenosti. V rodinném prostředí, kde jsou malé děti, převládá i určité množství stresu z důvodu, že rodiče musí svým dětem věnovat všechn svůj volný čas. To vše se dá zdolat vzájemným pochopením. Dle Čápa (1993) rodina v současné době prodělává nemalé změny. Jednou z nich je, že dnešní rodiny jsou izolovanější. Žijí v jakési uzavřenosti od okolního světa. Stále více ubývá chvil, kdy by se rodinní příslušníci sešli, popovídali si, sdělili si zážitky, ale i své starosti. V současné rodině jsou oba rodiče vytíženi prací, tudíž mnohdy nemají čas mezi sebou komunikovat.

Dunovský (1986) definuje čtyři typy rodin podle funkčnosti:

- Funkční rodina – veškeré podmínky pro dobrý rozvoj a vývoj dítěte. Tyto rodiny v populaci zastávají asi 85 %.
- Problémová rodina – výskyt závažnějších poruch funkcí. Zatím neznamenaí vážnější ohrožení vývoje dítěte. Rodina daným problémům zvládá čelit bez jakékoli další pomoci. V populaci se takovýchto rodin vyskytuje cca 13–14 %.
- Dysfunkční rodina – v rodině se vyskytují závažné poruchy, které mají negativní vliv na vývoj dítěte. Tento pojem popisuje rodiny, kde byl normální tok života něčím narušen. Dysfunkční se stává rodina např. rozvodem rodičů. Jak uvádí Back (2006, str. 29), „Na děti má rozpad manželství devastující vliv a často se projeví v jejich chování vyžadováním pozornosti, hněvem a nenávisí k sobě samým.“ Děti si mohou mylně dávat za vinu, že otec odešel kvůli nim. Do skupiny dysfunkčních rodin patří i svobodné matky, které se svým dětem snaží být matkou i otcem zároveň. Je zásadní udržovat si přehled o změnách, které u dětí doma probíhají, neboť mají velký dopad na chování dítěte i na jeho ochotu podřizovat se kázni. Mnohdy je třeba využít pomoci zvenčí, jelikož rodina nemá šanci situaci sama zvládnout, tudíž je potřeba realizovat řádná opatření. Objevuje se zde otázka, do jaké míry zde takovou rodinu podporovat a kdy se v zájmu dítěte proti ní postavit. Tyto rodiny tvoří zhruba 2 % (Back, 2006).
- Afunkční rodina – je rodina, která úplně selhala při plnění svých povinností. Dítěti velmi škodí. Jakákoli náprava takové rodiny je zcela zbytečná a bezpředmětná. Jedním z možných řešení je odebrání dítěte z původní rodiny do náhradní rodiny, kde bude mít jedinec možnost začít znovu. V populaci takovéto rodiny zastávají 0,5 %.

Různé nesoulady v rodině bývají většinou provázeny často se vyskytujícími hádkami mezi dospělými. Takováto soužití v mnoha případech končí rozvodem. Zcela jistý je fakt, že rozvodem či rodinným rozvratem je značně ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte, které tyto problémy dospělých prožívá mnohem více, než si umíme představit. Četné výzkumy prokázaly, že neexistuje věk, ve kterém by dítě netrpělo

rodinnými problémy. Jde především o to, že se jednotlivé reakce dětí v určitých obdobích liší podle pohlaví a věku jedince (Fischer 2009).

Málokdy si rodiče v konfliktních situacích uvědomují, že své děti vystavují psychickým zátěžím. Nejedná se zde totiž pouze o důsledky, které by se začaly projevovat okamžitě, ale o takové mechanismy, které se začínají projevovat ve vzorcích chování jedince, tedy až v období puberty nebo až jedinec začne dospívat. Matějček (2005) zmiňuje, že ročně může být kvůli vysoké míře rozvodovosti ohroženo více jak čtyřicet tisíc dětí různých věkových kategorií. Někdy ani rozvod četné problémy nevyřeší a nadále panuje atmosféra plná stresu a napětí, která je provázána opakovanými soudními řízeními o rozhodnutí, komu bude dítě svěřeno do péče. Dítě bývá takto velmi často frustrováno. Někdy pro něj není lehkým úkolem vyjádřit, ke komu projevuje větší náklonost, s kterým z rodičů by chtěl žít, koho si více váží apod. Bohužel dítě je často jakýmsi prostředníkem, přes kterého si rodiče vyřizují své účty a mstí se jeden druhému.

Negativní chování rodičů má řadu nežádoucích následků. Přestože dítě předtím velmi dobře prospívalo, rodinné problémy se podepíší i na jeho školní výkonnosti, což souvisí se zhoršením známek a někdy i s nastávajícími problémy chování ve škole (záškoláctví, lhaní, šikana apod.). Je to do značné míry způsobeno tím, že v důsledku trvalého stresu se v dítěti objevuje stále více úzkosti a napětí. To souvisí se zhoršenou koncentrací při výuce, což vede, k již zmíněné špatné výkonnosti dítěte. Rodiče za špatné výkony své děti trestají a vyčítají si navzájem, že špatný školní prospěch je důsledek nesprávné výchovy jednoho či druhého.

Mezi nejčastější poruchy chování patří agrese, šikana, lhaní, záškoláctví, krádeže, podvody, vandalismus, manipulace, drzé a provokativní chování. Níže stručně charakterizují první čtyři zmíněné.

2.1 Agrese

Dítě s agresivním chováním je zahlceno hněvem a negativními emocemi, které není schopno kontrolovat. Může se projevovat různými způsoby: křičením, boucháním hlavou do věcí kolem sebe apod. Při takovém záchvatu vzteku by mu pedagog neměl začít něco vysvětlovat, překřikovat ho nebo se na něj zlobit, protože dítě jednající v afektu stejně nebude vnímat, co se mu snažíme říci. Jedním z řešení je odvést jedince někam stranou nebo do jiné místnosti, kde se rychleji uklidní.

Agresivní chování dítěte vůči rodičům nebo vyučujícím může mít následující příčiny:

- Omezené možnosti sebevyjádření. Každé dítě potřebuje, aby ho druzí vyslyšeli. Potřebuje mít pocit, že ho ostatní respektují. Pokud je v tomto směru frustrováno, je pro něj nevhodné chování jediným východiskem. Dítě potřebuje být pochváleno a sdílet se svými blízkými své pocity.
- Přehnaně liberální výchova. Naopak pokud rodiče nechávají své dítě dělat si vše po svém, je často vzteklé, když mu ostatní říkají, co má dělat a co ne. Proto je nezbytné již v útlém věku mít ve výchově stanovené jisté meze a limity.
- Vyžadování pozornosti. To může mít mnohdy agresivní formu, například házení věcí, praní se apod.
- Vnitřní smutek. Dítě může být na sebe rozzlobené nebo se může dokonce nenávidět kvůli tomu, že se od ostatních liší. Vnitřní smutek souvisí s narušeným sebepojetím dítěte.

2.2 Šikana

Šikana je druh agrese. Vyznačuje se opakovanými fyzickými útoky, vyhrožováním, spolčením více dětí proti jednomu jedinci apod. Napadání jedinci bývají obvykle ti, kteří jsou něčím zvláštní a vymykají se normálu. Z tohoto důvodu mohou být žáci s SPU více ohroženou skupinou. Následky šikany jsou mnohdy velmi vážné. Šikana má podobu slovního napadání, často dochází k zesměšňování, ponižování nebo vyloučení dítěte z kolektivu. V krajních mezích může dojít i k ublížení na zdraví. Pokud se jedince, na kterém jsou patrná určitá zranění zeptáme, jak se mu to stalo, pravdu nám

neřekne. Pedagog by měl zpozornit, pokud žák přestane při jeho hodinách dávat pozor nebo se výrazně zhorší v prospěchu. Dalšími signály, které mohou souviset se šikanou jedince jsou: neomluvené absence, záškoláctví, narušené sebepojetí. Ve vážných případech se jedinec může pokusit i o sebevraždu (Train, 2001).

2.3 Lhaní

O lžích v pravém slova smyslu můžeme mluvit až od časného školního věku, kdy je dítě natolik vyspělé, že je schopno přijímat pravidla mezilidského jednání. Míra rizikovosti lhaní závisí na věku dítěte a motivaci ke lži. Lhaní má vždy nějakou funkci. Může sloužit jako prostředek k vyhnutí se nepříjemné situaci (např. povinnosti či očekávanému trestu) nebo se jedná o snahu zlepšit obrázek o sobě samém nebo o své rodině. Měli bychom vždy posoudit, co stojí za tím, že žák nemluví pravdu a vědomě lže. Lež nelze vždy definovat pro jakékoliv uvádění nepravdy. Toto jednání můžeme rozdělit do tří kategorií:

- Konfabulace
- Bájevá lhavost – pseudologia phantastica
- Pravá lež

Konfabulace je typická pro období předškolního věku a neměli bychom ji brát jako něco patologického. Jedinec si často ani neuvědomuje nepravdivost svého tvrzení. Tato sdělení často souvisejí s odlišným vnímáním reality menšími dětmi.

Pseudologia phantastica neboli bájevá lhavost se často projevuje při vyprávění dlouhých, neskutečných příběhů, ve kterých hraje mluvčí významnou roli. Takovýmto vyprávěním se jedinec často snaží na sebe upoutat pozornost. Bájevá lhavost by neměla být hodnocena jako porucha chování. Stejně jako u konfabulace stačí vyjádřit pochybnost nad sděleným obsahem.

Pravá lež je charakteristická tím, že si jedinec uvědomuje nepravdivost svého tvrzení, a navíc se úmyslně tímto tvrzením snaží něčemu vyhnout nebo naopak něco získat. Je zde klíčové zaměřit se na situace, kdy jedinec pravou lež používá a čemu se chce vyhnout/co chce získat. Pokud porozumíme důvodu užití lži, můžeme danému jedinci i pomoci. Žáci často lžou při obavě z trestu. Pokud jedinec vyrůstá v prostředí,

kdy je každý prohřešek trestán, začne brzy lež používat jako sebeobranu. Dítě si musí být jisté, že může s rodiči mluvit o čemkoli, tzn. nejen o pozitivních věcech, ale i o negativních zážitcích. Dítě by mělo cítit, že pro jeho rodiče je důležitější jej vyslechnout, než aby bylo neustále za něco trestáno. Pomoc při řešení opakovaného lhaní nám může poskytnout některé ze specializovaných zařízení (Pedagogicko-psychologická poradna, Středisko výchovné péče nebo odborníci ve škole).

2.4 Záškoláctví

Záškoláctví představuje jednu z forem rizikového chování, která vyžaduje velmi rychlý a důsledný zákrok. Důvodů k záškoláctví může být značné množství. Je potřeba znát jaký motiv jedince vedl k tomu, aby šel za školu. Podstatný je také věk dítěte. Mezi nejčastější příčiny záškoláctví patří:

- strach z trestu (za pozdní příchod, nepřinesený domácí úkol, za špatnou známku, protože se žák nestihl naučit apod.);
- osobní problémy (úzkostné stavy, depresivní stavy);
- problémy v rodinném prostředí (rozvod rodičů, těžká nemoc v rodině, úmrtí v rodině);
- šikana (žák se stal obětí šikany, proto pro něj absence ve škole znamená menší zlo než opakované útoky agresorů);
- užívání návykových látek;
- specifické vzdělávací potřeby, které nejsou ve škole naplňovány, a pro žáka je docházka do školy velmi demotivující (například žák z cizí kultury, který neovládá dostatečně jazyk, a vyučující s ním nedokáží pracovat s ohledem na aktuální jazykový deficit);
- vliv vrstevnické skupiny nabízející zajímavější podněty;
- nezájem o školu způsobený příkladem z rodiny (například nezaměstnanost rodičů).

Záškoláctví je jeden z výchovných problémů, který nelze vyřešit bez přítomnosti rodičů. Tudíž je nezbytné s nimi při náznacích problémů začít komunikovat a společně navrhnout intervenci. Rozhovor s rodiči může být neformální, pokud víme, že náprava proběhne rychle a jednalo se spíše o výjimečný přestupek žáka. Dále může mít podobu tzv. výchovné komise. Je důležité, aby byli přítomni rodiče, žáci a další učitelé, jichž se problém týká.

Při zjištění záškoláctví je důležité si s žákem co nejdříve promluvit. Především je potřeba zjistit, co dělá v době, kdy má být ve škole, neboť čas trávený mimo školu se může stát prostorem pro vznik dalších rizikových situací (např. zapojení se do špatné party). Dítě by mělo vědět, že mu záškoláctví jen tak neprojde a rodiče mu zmeškané hodiny nebudou automaticky omlouvat (Bučilová Kadlecová a kol. 2010).

2.5 Výchova problémových žáků

Problémový žák je osoba, se kterou je potřeba pracovat specificky. Mnohdy se vychází z předpokladu, že všechny děti jsou na stejné nebo podobné psychické úrovni a že jsou tedy stejně schopné zvládnout probíranou látku a výchovné požadavky. U problémových žáků je však důležité používat i jiných výchovných podmínek a přístupů, přičemž je nutné vycházet z potřeby seberealizace. S detailní charakteristikou se lze setkat u psychologa A. Maslowa v jeho teorii potřeb. Lze ji popsat jako potřebu mít úspěch a radost z toho, že se mi daří plnit určité požadavky. U dětí se tato potřeba může projevat touhou to ostatním ukázat a dokázat především i sobě samému, že je dítě schopno uspět. Tím, byť i neuvědoměle, posiluje své sebevědomí, které je základem rozvoje osobnosti. Rozvíjí se tak základní potřeba uplatnit se v lidské společnosti.

Postižení jedinci jsou mnohem více citlivější než normální žáci. Každodenní odstrkování jim vytváří pocity duševní méněcennosti a často se dostávají do depresí. Tito jedinci často psychicky trpí a jejich vývoj osobnosti se postupně deformuje směrem k podezírání a nenávisti k ostatním.

Majoritní skupiny nedokáží vystát „méněcenné“ jedince a vylučují je stejně jako nesnáší jedince vysoce nadprůměrné. Důvod je prostý. Jsou totiž odlišní a co je odlišné

a obtížně vstřebatelné, to člověk obvykle vylučuje. Již na prvním stupni si dítě začíná uvědomovat posměch, potlačování a přezírající jednání (Langer, 1999).

Potlačování výchovného postupu u problémových žáků vede k vážným psychickým následkům, které postihují jejich osobnost po celý život. Zesměšňování, výčitky a dril mají za následek agresivitu vůči ostatním, pocity osamělosti, citovou deprivaci apod. Kromě negativního výchovného působení jsou navíc odmítání skupinou, která se jim vysmívá a někdy je i šikanuje.

Pro správnou výchovu platí, že není třeba vyvolávat strach před možným neúspěchem při učení, ale naopak vyvolávat duševní pohodu a snažit se zapojit zvědavost a motivaci k radosti z učení. To může mít za následek potenciální zvýšení úspěchu. Tělesné tresty by měly být zcela vyloučeny, neboť jde nejenom o potlačování individuality a ponižování důstojnosti, ale také o snižování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu a zhoršování duševního zdraví. Jedním z důležitých poznatků je, že při prožitcích strachu se obtížně vytvářejí asociační vazby v mozku a jedinec si učební látku zapamatuje obtížněji než při dobrém psychickém klimatu.

Strach způsobuje pomalejší proces učení, a to nejen tím, že zpomaluje vznik a upevňování asociačních vazeb mezi faktory učební látky, ale i tím, že vede ke snižování, případně i ke ztrátě motivace k učení. Důležitou úlohu hraje častá pochvala, která samozřejmě musí být oprávněná.

U problémových jedinců je potřeba věnovat jejich seberealizaci více pozornosti a podporovat ji. Chybou by však bylo jim vše odpouštět a klást na ně příliš nízké nároky. Extrémy většinou škodí, tzn. jednak velmi přísná výchova bez ohledu na osobní problémy jedince a na druhé straně výchova příliš angažovaná. V prvním případě se téměř vůbec nepřihlíží k potížím jedince a v druhém případě je naopak přístup plný péče a pozornosti, kterou problémoví jedinci mnohdy nemohou vystát, neboť příliš okázalá péče nápadně dávaná najevo upevňuje v těchto dětech vědomí jejich výlučnosti, což má nepříznivý vliv na jejich psychiku.

Pokud během vyučování panuje příliš volná výchova, kdy si žáci dělají, co chtějí a nerespektují vyučujícího a požadavky školy, tak to vede k tomu, že se pedagog stává

pouze jakýmsi koordinátorem žáků, kteří si sami volí, čemu se budou učit, ponižují učitele a zaměřují rodiče proti škole.

Učitel by měl mít schopnost pochopit příčiny různých konfliktních situací a psychologicky analyzovat vztahy mezi žáky. Za ideální výchovný přístup je považován ten, který motivuje žáky k učení a který není ani potlačující, a ani povolný, ale který vyžaduje povinnosti vhodným psychologickým způsobem, například vzbuzováním zvědavosti a zájmu, zvolením vhodného výkladu a vhodného odstupňování pochvaly, případně i trestů. Nejdůležitější je, aby učitel uměl včas problémové žáky diagnostikovat a najít těmto žákům odbornou pomoc (Vágnerová, 1997).

3 Výuka cizího jazyka

„Cizí jazyk nám nenabízí pouze jiná slova, ale jiný svět.“

Jan Vrba

Rodiče a vyučující si často kladou otázku, jaký cizí jazyk je pro žáka s SPU snadnější – anglický nebo německý? V následující podkapitole se pokusím tuto otázku řešit.

3.1 Výběr cizího jazyka

Vyučování cizím jazykům patří k obtížně řešitelným problémům při hledání optimálních cest vzdělávání žáků s SPU. Je logické, že pokud bylo pro žáka obtížné osvojit si mateřský jazyk, bude mít mnohem větší problémy při výuce německého či anglického jazyka. Ze zkušeností vyplývá, že ne vždy to musí být pravidlem. Opak je pravdou například u dětí, kde se porucha učení utvářela především na podkladě percepční nezralosti.

Zelinková (2005) tvrdí, že v současné době u nás ani v zahraničí není dostatečné množství podkladů, na jejichž základě bychom s jistotou mohli říci, který z jazyků je pro žáky s SPU vhodnější. Ve své publikaci zmiňuje, že zatím na tuto otázku nenalezla na žádné konferenci odpověď. Američtí žáci s SPU se nemusí učit povinně cizí jazyk. D. Pollak na semináři České společnosti dyslexie v lednu 2002 konstatoval, že v Anglii se žáci učí německý jazyk, ale jeho zvládnutí není podmínkou složení maturitní zkoušky. Každý ze zmíněných jazyků má své pozitivní i negativní stránky. Je i obtížné stanovit věk, kdy je nejvhodnější s výukou cizího jazyka začít. V českém školství je cizí jazyk v učebních plánech zařazen od 3. do 9. ročníku. Na získané vědomosti navazuje výuka nejen na středních školách, ale také na odborných učilištích. Ve školním roce 2013/2014 byl do škol povinně zaveden druhý cizí jazyk, který si žáci volí nejpozději v osmé třídě.

Při volbě cizího jazyka bychom měli brát v potaz osobnost žáka a jeho dovednosti. Důležitou roli při výběru jazyka hraje i jeho způsob čtení. Například pravohemisféroví dyslektici, kteří čtou na základě percepčně prostorových strategií, slabikují a setrvávají na úrovni počátečního čtení budou lépe ovládat německý jazyk,

neboť je pro slabikování vhodnější než jazyk anglický. Levohemisféroví dyslektici by si naopak měli zvolit anglický jazyk, protože takoví jedinci čtou slova globálně jako celek, zachycují obsah textu a jsou schopni si domýšlet. Dalším důležitým aspektem při rozhodování, jaký jazyk je pro žáka s SPU vhodnější, je samotný zájem a motivace žáka. Pokud žák tráví svůj volný čas hraním počítačových her, pravděpodobně bude mít blíže k anglickému jazyku, neboť často přichází do kontaktu s anglickými slovíčky. Při výběru cizího jazyka rozhoduje i místo bydliště. Žáci, kteří žijí poblíž hranic s Německem či Rakouskem se s německým jazykem setkávají od dětství, tudíž v takovýchto případech je německý jazyk nejrozumnější volbou.

Co se týče gramatiky, anglický jazyk je v porovnání s německým jazykem nepatrně snazší. V německém jazyce se vyskytuje mnoho gramatických složenin, což není pro žáka s SPU snadné si osvojit. Žáci při studiu německého jazyka mají problémy s časováním sloves, se členy podstatných jmen apod. Naopak při osvojování si slovní zásoby je německý jazyk v porovnání s anglickým jazykem snazší, protože v anglickém jazyce se jednotlivá slova jinak vyslovují a jinak píší. V německém jazyce výslovnost slov není od jejich psané verze tak rozdílná.

Podstatnou roli hraje při výběru cizího jazyka také osobnost a schopnost učitele. Nejde zde ani tak o špičkové ovládnání jazyka vyučujícím, ale především o metodickou zdatnost, snahu hledat nové postupy, které povedou alespoň k základnímu porozumění jazyka. Dalším z kritérií je volit cizí jazyk, který se liší od jazyka mateřského, neboť příliš mnoho shod a podobností dvou jazyků může žákům s SPU činit velké obtíže. Pokud rodiče žáků cizí jazyk ovládají a jsou ochotni dítěti pomoci, má dítě výhodu. V případě, že rodiče cizí jazyk neovládají a chtějí žákovi pomoci při zkoušení slovíček, které je doprovázené nesprávnou výslovností, mohou dítěti spíše uškodit.

Mnoho žáků s SPU je schopno cizí jazyk s úlevami a trpělivostí zvládnout. Je důležité, stejně jako v českém jazyce, využívat individuální formy práce. Opět zde záleží na trpělivosti a ochotě učitele, který žáka s SPU cizímu jazyku učí. Michalová (2004) na základě mnohých zkušeností s žáky uvádí, že pokud mají jedinci výrazné obtíže v percepčních oblastech – například výrazné oslabení sluchové percepce – angličtina se pro ně stává opravdu obtížnou, někdy až nezvladatelnou. Často se setkáváme s názorem, že by například dyslektici, kterým dělá problém i mateřština,

neměli výuku cizího jazyka vůbec absolvovat. Tato možnost však s sebou přináší velká rizika. Jedno z nich může být, že i přes studijní předpoklady, které žák má, nebude moci být přijat na střední školu. Nelze tedy tvrdit, že žák nikdy nebude cizí jazyk potřebovat (Zelinková, 2003).

Děti se většinou na nový jazyk těší. Zapálení pro nový předmět převažuje v období, kdy výuka má audiovizuální charakter, v hodinách se střídají písničky, říkadla, básničky, užívá se kresba, pohyb apod. S problémy se začneme setkávat v době, kdy se vyučující vrací k tradičním způsobům výuky a na žáka jsou kladeny vyšší nároky. Řešením bývá vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, do kterého se začlení to, co je reálně možné, aby žák s SPU zvládl.

V souladu s Metodickým pokynem MŠMT ČR lze u žáka individuálně hodnotit jeho výkon ve srovnání s jeho výkonem, nikoliv s výkonem spolužáků. Navíc nám tento metodický pokyn umožňuje používat takové formy prověřování vědomostí žáků, ve kterých jsou mnohdy schopni dosahovat lepších výsledků. „Není umění dítěti dokázat, že nic neumí, je pedagogické umění dokázat, že každý se dle svých schopností může naučit všemu, pouze počet opakování je různý.“ (Michalová, 2004)

3.2 Výuka anglického jazyka

Cílem následující části je představit specifika výuky anglického jazyka pro žáky s SPU. Při výuce anglického jazyka či jakéhokoli jiného cizího jazyka u dětí s SPU neplatí pravidlo, čím pestřejší a různorodější metody výuky každou hodinu používáme, tím lépe daný jazyk žáci zvládají. Je mnohem efektivnější zavést systém a určité jednoduché postupy ponechávat v každé hodině, aby si na ně žáci zvykli a snáze nové kapitole porozuměli. Před začátkem výuky jazyka je třeba společně s dětmi i rodiči probrat postup, jakým způsobem se jazyku učít. Pro žáky s SPU není vůbec efektivní se učít slovíčka a gramatiku izolovaně.

Stejně jako se dítě učí nápodobou, i v cizím jazyce dítě nová slova zvládá při určité konkrétní situaci, v níž se nachází nebo kterou zažije. Poté se dá situace využít k soustavnému mnohonásobnému opakování, kdy tvoříme jednoduché věty s konkrétním slovem, které si chceme osvojit. Je důležité mít na paměti, že jedinci s SPU bývají často nejistí, tudíž je třeba, aby některé vazby nebo slova slyšeli vícekrát. Teprve až poté je bez pocitu studu a trapnosti dokáže opakovat a správně používat (Lexová, Tůmová, 2016). Při zkoušení můžeme využít různých her. V případě, že se jedná o zkoušení formou větší doplňovací práce, je důležité mít vše napsané větším písmem. Veškeré přehledy gramatiky a jiné pomůcky mohou mít před sebou na lavici (Michalová, 2004).

Výukové přístupy

Ve výuce cizímu, tedy i anglickému jazyku lze rozlišit několik přístupů. Níže popisují přístupy, které lze označit za vhodné pro práci s žáky s SPU:

- Multisenzoriální vyučování a učení – tato metoda spočívá v tom, že spojuje zrak, sluch, kinestetické vnímání a hmat. Jedinec by měl mít příležitost co nejvíce mluvit, opakovat slova či fráze na základě reálné situace. V tomto případě je dobré, aby žák viděl slova napsaná, nejlépe aby byl jejich obsah znázorněn pohybem. Čím více smyslů žáci zapojí, tím se zvyšuje jejich šance na zapamatování nového poznatku. Tato metoda klade důraz na aktivitu žáka, který by měl co nejvíce mluvit, opakovat slova a slovní spojení, vnímat svou výslovnost a porovnávat ji s vyučujícím. Motorika je zde využívána tak, že žáci předvádějí význam jednotlivých slov za

pomoci pohybu. Taková cvičení jsou vhodná pro žáky, kteří mají problémy se soustředěním a nedokáží celou hodinu sedět v lavici. Nacvik správné výslovnosti je samozřejmě možné nacvičovat společným čtením, ale v tomto případě nemá vyučující kontrolu nad jednotlivým žákem.

- Strukturovaný postup – jedná se o osvojování nových slovíček jako celku ve spojení s obrázkem nebo situací.
- Komunikativní přístup – důraz je kladen na vnímání mluvčího, žák by měl rozumět jeho sdělení, aktivně se účastnit výuky, vyjadřovat své potřeby a myšlenky. Součástí tohoto přístupu je domýšlení obsahu na základě kontextu, předvídání, co chce mluvčí sdělit. Princip ukazuje na význam chyb při osvojování vědomostí. Pokud jsou na žáky kladeny vysoké nároky, především u žáků s SPU, může dojít k velkým problémům. Vyučující by si měl uvědomit, že žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení nejsou schopni zvládat více operací najednou, například vybavit si slovní zásobu, zvolit správný čas a slovosled ve větě).
- Sekvenční přístup – s žákem postupujeme po malých krocích učiva, které má žák již osvojené, k náročnějšímu. Výsledkem je automatizace učiva a jeho rozvoj o další struktury.
- Kumulativní princip – k osvojenému učivu zařazujeme nové prvky, tzn. snažíme se zařadit nové struktury do stávajících struktur.

Pro práci s žáky s SPU jsou obzvláště důležité následující dva postoje k výuce, které by si měl každý vyučující osvojit:

- Respektování individuality dítěte – na základě výsledků z odborného pracoviště, by škola měla přizpůsobit způsob výuky každému žákovi individuálně. Zvolené postupy, které mohou být úspěšné u jednoho žáka, nemusí být vhodné u druhého.
- Respektování stylu učení – každé dítě je jiné, tudíž každému vyhovuje jiný styl učení (vyslovování nahlas, opisování, čtení slovíček, barevné obtahování apod.) (Zelinková, 2003).

3.3 Obtíže při výuce anglického jazyka u žáků s SPU

Projevy obtíží při osvojování anglického jazyka jsou podobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Mohou být následkem nedostatečně rozvinuté percepce, řeči i deficitu v oblasti dalších poznávacích procesů. Mezi hlavní problémy při výuce anglického jazyka patří čtení, psaní, osvojování gramatických pravidel, chybná výslovnost a nedostatek slovní zásoby pro vyjadřování se. V následující části textu se na každý z hlavních problémů zaměřím a popíši možné cesty pro zvládnutí těchto problémů.

3.3.1 Čtení

Čtení znamená velkou obtíž nejen pro děti s SPU. Těmto obtížím můžeme předejít používáním angličtiny ve výuce, využíváním vizuální podpory (např. obrázky), učením se zpaměti krátkým textům (říkankám, písničkám apod.), čímž žáci posilují sluchovou percepci.

Jedním z nejdůležitějších faktorů při čtení je porozumění textu jako celku. Žáci s SPU mají problém se zapamatováním přečteného (byť jen krátkého odstavce), dále je pro ně typické pomalé tempo čtení, chybné vyslovování a nesprávný přízvuk. Pedagog by nikdy neměl nechat číst dítě dlouhý text. Pro čtení existuje mnoho metod: střídavé čtení, čtení ve dvou nebo hromadné čtení.

U žáků s SPU mohou přetrvávat záměny písmen m-w, b-d a dalších. Častým jevem je přesmykování písmen der-dre, the-hte. Za příčinu se považuje nedostatečně rozvinutá zrková percepcie či nezakotvené spojení mezi písmenem a hláskou. Situace je složitější z toho důvodu, že si jedinci s SPU nejsou schopni pomoci domýšlením textu, tudíž se zde v plném rozsahu objeví pomalé dekodování, komolení slov nebo dvojí čtení. Problém těmto žákům činí i neobvyklý typ písma, např. text psaný kurzivou. V případě, že se žákům podaří přečíst relativně dobře článek, je zřejmé, že nevnímají kontext a uniká jim hlavní myšlenka. Pokud jedinec slabikuje i v mateřském jazyce, je pro něj téměř nemožné číst anglicky. Výkon je postižen téměř ve všech složkách (rychlost, správnost, technika čtení aj.). I český text si žák s SPU musí přečíst

několikrát, aby obsahu porozuměl. Totéž platí i o čtení v anglickém jazyce. Jedním z řešení může být kombinace pamětného přeřikávání textu a čtení (Zelinková 2003).

V anglicky mluvících zemích se při nácvičce čtení užívá dvou metod, které se doplňují:

- poznávání celých slov (look and say);
- analyticko-syntetický přístup (phonic approach).

Při poznávání slov volíme slovní spojení, která často opakujeme a která jsou pro žáky známá, např. *Come here. Look at the board. Open your books.* atd.

I zde lze využívat různých metod pro procvičení:

1. Spojování stejných slov napsaných různými typy písmen. Například:

CAT	cat	FATHER
father	child	CHILD

2. Žák najde známá slova v textu a čte texty, které obsahují nacvičená slova.

Postup v analyticko-syntetické metodě je podobný jako v českém jazyce. Dítě čte po slabikách, skládá slova z hlásek a slabik. Je důležité, aby jedinci znali většinu slovíček, než se pustí do čtení obsáhlejšího článku. Vyučující může zvolit libovolný způsob, jak čtení žákovi usnadnit. Jedním ze způsobů může být poslech článku z CD nebo poslech textu čteného učitelem, kdy úkolem žáka je pouze sledovat čtený text.

Další metody:

- a) Pedagog vypráví jednoduchým způsobem příběh, používá obrázky, seznamuje žáky s novými výrazy.
- b) Žáci mohou dramatizovat obsah příběhu vyprávěného učitelem (pantomimou, kresbou).
- c) Vyučující čte text po větách, žáci tlesknou v případě zachycení neznámého slovíčka.

d) Hromadné čtení ve dvojicích či skupinách napomáhá žákovi cvičit čtení, zároveň slyšet svůj hlas bez strachu z neúspěchu. Není chybou, pokud si žák text začíná pamatovat.

Při hodnocení porozumění čtenému textu je důležité mít na paměti problémy při dekódování, které absorbuje velkou část pozornosti. U globálního porozumění je hlavním cílem získat základní informace (shrnout o čem text je, hlavní postavy apod.), není třeba, aby žáci znali všechna slovíčka. V případě, že po žákovi požadujeme vnímání a pamatování detailů, musí být slova v textu dobře známá (Šigutová, 2002).

3.3.2 Psaní

Při psaní se často objevují chyby podobné jako v jazyce mateřském, například přesmykování písmen, vynechávání písmen či fonetické psaní (žáci slova píší, tak jak je slyší). Jedinci s SPU mívají problém rozlišit hlásky i jejich pořadí ve slově. Pokud se jedná o závažnější poruchy ve vývoji sluchové diskriminace žáci neslyší rozdíl mezi older-oldest. Problémy mohou být i ve vnímání melodie řeči. Jedinec, který nesprávně rozlišuje slyšenou řeč, se stydí opakovat po vyučujícím, protože si není jistý, jak dané slovíčko správně vyslovit. Žáci často slova píší, tak jak je slyší, nikoli však ve správném tvaru. Tento problém se mi během působení ve středisku stával poněkud často. Žáci slovíčko správně vyslovili, ale v písemném projevu špatně napsali. Rozčilovali se, že si nedokáží zapamatovat jak slovíčko, tak i jeho písemnou formu. Problémem bylo, že se museli soustředit na dva aspekty zároveň (výslovnost a písemná podoba slov). Zhoršený písemný projev může úzce souviset s dysgrafií. Takoví žáci se vyznačují křečovitým a pomalým psaním. Jejich projev bývá mnohdy zcela nečitelný.

U písemných projevů je vhodné zadávat žákům s SPU témata jim blízká. Žáci by měli psát kratší texty a měli by dostávat dostatek času na vyřešení. Dle Janíkové a Bartoňové (2004) by měl vyučující písemný projev u žáků s SPU hodnotit slovně. Tvořivé psaní, diktáty a opisování jsou rozdílné aktivity z hlediska intenzity zapojení psychických funkcí. Nelze však říci, že opis je nejjednodušší. Bez pochopení a přečtení slova nebo věty se jedná spíše o obkreslování tvarů. Pokud žák nechápe obsah, neměl by bez porozumění opisovat celé texty z učebnice nebo tabule. Při diktátech v anglickém jazyce je třeba navíc znát odpovídající převod zvukové stránky na grafickou. Při psaní souvislého textu mohou být pomůckou izolovaná slova, která žák

spojuje do vět. Věty poté řadí a píše podle časové posloupnosti. Žáci s dysgrafií mají povoleno psát tiskacími písmeny, pokud tak píšou čitelněji a rychleji (Zelinková, 2003).

3.3.3 Gramatika

Výuka gramatiky je považována za nejdůležitější, ale také nejobtížnější složku při výuce cizího jazyka. Aby žáci gramatickým pravidlům porozuměli, je zásadní při výuce dodržovat jistý proces, který zahrnuje přehledné odprezentování nového tématu, procvičení a produkci. Při prezentaci nové gramatiky lze uplatnit dva přístupy: induktivní a deduktivní. Induktivní metoda znamená od příkladu k pravidlu, kdy žáci jsou schopni na základě příkladů odvodit gramatické pravidlo. U deduktivní metody postupují vyučující naopak, tzn. od pravidla k příkladu. Vyučující nejdříve představí gramatické pravidlo a jeho význam ve vhodném kontextu a poté jej demonstruje na dalších příkladech. Harmer (1991) upřednostňuje induktivní metodu, neboť žáci si spíše pamatují pravidlo, na které sami přišli.

Gramatika není obtížná pouze pro žáky s SPU, ale také pro ostatní žáky. Žákům dělá problém uspořádat jednotlivá slova do vět. Nejsou schopni si zapamatovat gramatická pravidla. Z mé zkušenosti se někteří jedinci snaží probíranou gramatiku osvojit na základě opakování, avšak pokud dojde k situaci, kdy je třeba použít různé časy, nejsou schopni větu správně utvořit a patřičné časy v ní použít. Typy gramatických cvičení by neměly být jednotvárné. Žák by si měl vytvořit vlastní přehled pravidel, který může využívat při písemném testování (Zelinková, 2006).

Osvojování gramatických pravidel v anglickém jazyce často naráží na problémy v mateřském jazyce. Dle Zelinkové (2003) je vhodné redukovat gramatická cvičení ve prospěch konverzačních cvičení. Není jednoduché přesně stanovit, co by jedinec s SPU měl zvládnout. Pokud jedinec trpí vážnou poruchou učení, která je spojena s poruchou řeči a veškeré snahy na osvojení gramatiky jsou marné, nezbyvá zřejmě jiná cesta, než je dril. Žáci by měli soustavně užívat gramatických přehledů.

3.3.4 Výslovnost

K nejčastějším problémům u žáků s SPU patří nesprávná výslovnost jednotlivých hlásek. Důvodem je absence hlásek v českém jazyce. Projevem je nesprávná záměna hlásek nebo úplné komolení celých slov. Potíže mají také s přízvukem, který je často na jiné slabice než na první, jak tomu je v jejich mateřském jazyce. Špatná výslovnost je spojena s potížemi v artikulaci a sluchovém vnímání (srov. Bartoňová, 2004; Zelinková, 2006). Zmíněné potíže způsobují, že se žák bojí nebo stydí mluvit před svými spolužáky.

Žáci mající problémy s výslovností dávají přednost písemnému testování před ústním zkoušením. Při výuce výslovnosti je důležité, aby žák nejdříve několikrát slyšel správnou výslovnost a poté po vyučujícím opakoval. Při výuce delších slov nejprve s žákem dané slovo slabikujeme, poté spojíme slabiky do celku. Existuje mnoho cvičení zaměřených na správnou výslovnost (rozlišování jednotlivých hlásek, obrázky vyznačující tvar úst apod.). Z mé vlastní zkušenosti se mi při výuce nejvíce osvědčily různé říkanky, básničky či písničky. Nezbytnou součástí při výuce výslovnosti je využívání různých audionahrávek, kdy žáci mají možnost slyšet rodilého mluvčího. Za osvědčenou metodu se považuje i nahrávání vlastní výslovnosti dětí za pomoci diktafonu a následný poslech nahrávky.

3.3.5 Slovní zásoba

Slovní zásoba je stavebním kamenem při výuce anglického jazyka. Její osvojení však způsobuje žákům s SPU velké problémy. Tito žáci se vyznačují krátkodobou pamětí, proto je nezbytné se k probraným slovíčkům opakovaně vracet a opakovat je. Existuje široká škála metod pro procvičování slovní zásoby. Záleží však na pedagogovi, jaké metody bude při výuce slovní zásoby využívat. Oblíbené jsou u dětí hry (pexeso, bingo, hangman, slovní fotbal aj.). V mnoha publikacích se autoři shodují, že žáci s SPU jsou schopni si osvojit průměrně 5 až 7 nových slovíček za vyučovací hodinu. Učitel by tento počet měl mít také na paměti, aby nedocházelo k přetěžování žáka (Janíková, Bartoňová, 2004; Pechancová, Smrčková, 1998; Bartoňová, 2004).

Při výuce slovní zásoby existují jisté zásady. V následujících bodech zmíním ty nejosvědčenější:

- opakovat slovíčka každý den;
- přiřazovat slovo k obrázku či předmětu;
- učit se slovíčka i opačným způsobem (k cizímu slovíčku český význam);
- slovíčka zapojovat do krátkých vět;
- učit se říkadlům a rytmickým písničkám spojeným s pohybem;
- slovíčka, která se pletou a jsou pro žáka obtížnější na zapamatování, je dobré postavit vedle sebe a zrakově je „ohmatat“;
- správná volba učebnice pro žáky se SPU;
- zapojit do výuky poslechové nahrávky (pro snazší zapamatování odlišné, mluvené a písemné podoby slovíček).

Při výuce slovní zásoby je doporučováno využívat konkrétní situace, vytvářet různé modelové situace, užívat názorných pomůcek. Cílem je spojit nový výraz s obsahem bez použití mateřského jazyka. Pro snadnější osvojení je vhodné vybírat písničky s pohybem, pantomimu, rytmizaci, využívat a posilovat různé typy paměti (pohybová, sluchová, zraková). Existuje mnoho jazykových her pro rozvoj slovní zásoby. Pro inspiraci uvedu pár příkladů:

1. Na magnetickou tabuli vyučující připevní obrázek např. lidské postavy, žáci mají jednotlivé kartičky s pojmenováním částí těla a připevňují je na správná místa.
2. Pantomima. Žáci dostanou kartičky s činnostmi, které budou předvádět. Úkolem ostatních je uhádnout předváděnou činnost a správně ji nazvat.
3. Práce s textem. Úkolem žáků je v textu vyznačit slova, která jsou pro ně nová, a z kontextu odvozují, co slovo znamená.
4. Malování obrázku. Vyučující anglicky popisuje obrázek a žáci podle diktátu malují.
5. Které slovo do řady nepatří? Žák označí jedno slovo, které do řady nepatří a jednoduše určí proč.

6. Hledání slov opačného významu: short – long, old – young (Vernacová, 2000).

3.4 Klasifikace a hodnocení

Klasifikace a hodnocení ve školním prostředí mají především funkci kontrolní, motivační, výchovnou a diagnostickou. Hodnocení je považováno za nedílnou součást každé výchovně vzdělávací práce. U žáků s SPU je podstatné při hodnocení zohlednit jejich situaci. Je důležité si dle hloubky specifických obtíží promyslet cíl hodnocení a objektivně zvolit metodu hodnocení. Při hodnocení žáka s SPU je nutné v brát v potaz kvalitu domácí přípravy a spolupráci rodiny. Hodnocení má funkci motivační, ale zároveň má žákovi poskytnout zpětnou vazbu o jeho výkonu. V případě, že se žák při hodinách snaží, a přesto dostává samé negativní hodnocení, nemůžeme očekávat, že bude motivován bojovat se svými obtížemi. K demotivaci dochází, když učitel u takového jedince volí pouze tzv. sumativní hodnocení, které podává informaci o jeho úspěšnosti či neúspěšnosti v daném předmětu. U těžších forem SPU mají proto žáci možnost pracovat podle IVP, kde se kritéria pro hodnocení liší v porovnání se spolužáky, kteří problémy netrpí. Na vysvědčení bývá poté uvedeno, že žák pracoval podle IVP.

U těžších forem SPU je vhodné využít i tzv. hodnocení autentické například prostřednictvím diagnostického portfolia. Žáci do desek ukládají nejrůznější práce, které vznikly při výuce, zakládají si své výsledky testů, sebehodnocení a různé materiály, z kterých je možné pozorovat jejich pokroky. Hlavní výhodou portfoliového hodnocení spočívá v možnosti posuzovat znalosti a dovednosti žáka dlouhodoběji a komplexněji. Učitelé, ale i pedagogové mají díky přehlednosti portfolia reálnější představu o tom, v čem je žák dobrý a v čem má naopak rezervy. Další možností je hodnocení formativní. Smyslem formativního hodnocení, které je pro žáky vhodnější, i když pro vyučující náročnější, je průběžně žákům poskytovat informace o jejich pokrocích (Petty, 2008). Za kvalitní hodnocení se dále považuje hodnocení slovní. Tradičnímu hodnocení je často vytýkána zaměřenost na srovnávání žáků mezi sebou.

Při zkoušení žáků s SPU by vyučující měl vybírat takové formy testování, které odpovídají dovednostem jedince. Hodnocení má totiž vliv na to, jak bude žák vnímat sebe samého: „Prospěch žáka s poruchou učení a chování má vliv na jeho další život.“ (Jucovičová, Žáčková 1998, str. 84) Žák by neměl být vystavován úkolům, které není

schopen vzhledem k jeho diagnostikované poruše přiměřeně vyřešit. Hodnotíme pouze to, co žák v daném čase zvládl, nikoli to, co nestihl. Vyučující by měl klást především důraz na druh projevu, ve kterém ví, že má žák předpoklady podávat lepší výsledky. Při samotné klasifikaci žáka s SPU by pedagog neměl vycházet z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák splnil (Zelinková, 2003). Někdy je možné znalosti reálií daného jazyka hodnotit pozitivně, i když je řekne v českém jazyce. Podobně je to i s písemným projevem, například foneticky napsané slovo můžeme považovat za zvládnuté.

Obecné zásady hodnocení žáků s SPU lze vyjádřit v následujících bodech:

1. Učitel by měl nejprve obeznámit ostatní žáky ve třídě, proč uplatňuje k některým dětem odlišný přístup v hodnocení.
2. Žák by měl být učitelem chválen i za projevenou snahu, nejen za dosažený výsledek. Dále by měl žákovi poskytovat zpětnou vazbu k jeho práci.
3. U každého jedince musí učitel vycházet z konkrétních symptomů žakových problémů, neboť u jednotlivých žáků se SPU projevují odlišně.
4. Učitel by neměl žákovi tolerovat lajdáctví a nepřipravenost na vyučovací hodiny.
5. Učitel by měl žákům se SPU poskytovat zpětnou vazbu, jak se neúspěchu příště vyvarovat a měly by být hodnoceny pouze jevy, které žák zvládl.
6. Individuální přístup v hodnocení by měl být aplikován do všech předmětů, ve kterých se problémy vyskytují (MŠMT, RVP ZV, 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika výzkumu, stanovení cíle, metodologie

Cílem praktické části bylo sestavit u dvou žáků s SPU vhodný individuální program pro výuku anglického jazyka, realizovat ho a hloubkově reflektovat.

Šetření bylo prováděno ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích ve školním roce 2018/2019. V lednu 2018 jsem telefonicky oslovila vedoucího střediska a sjednala si s ním schůzku, na které jsem ho obeznámila s cílem mého výzkumu. Po domluvě s vedoucím střediska a vyučující anglického jazyka mi byli vybráni dva žáci, kteří byli do střediska přeloženi ze svých kmenových škol kvůli špatnému prospěchu a nevhodnému chování. Do střediska jsem za žáky docházela dle potřeb jednou až dvakrát týdně na lekce trvající 60 minut. Žáky jsem vyučovala individuálně dle jejich potřeb. O středisku jsem se doslechla díky Mgr. Plaché, Ph.D., která se během svých seminářů o tomto středisku několikrát zmínila a poté mi poskytla bližší informace.

Metodika šetření vyplývá z přímé účasti a vedení vyučovacích hodin anglického jazyka. Informace týkající se rodinné a školní anamnézy mi byly poskytnuty ve Středisku výchovné péče, ale vycházím zde i z informací, které mi žáci sdělili na našich sezeních.

Při realizaci praktické části jsem využila následující metody:

- Analýza prostudované odborné literatury
- Neformální rozhovor
- Polostrukturovaný rozhovor
- Zúčastněné pozorování
- Reflexe

Charakteristika místa šetření:

Středisko výchovné péče (SVP) v Českých Budějovicích bylo založeno v roce 1996. Pět let od jeho založení vznikla internátní část v Hlinsku. Po získání budovy v Dukelské ulici byla potřeba rekonstrukce. Činnost internátní části byla rozšířena na dvě skupiny. V téže roce se středisko stalo nedílnou součástí DDÚ Homole (Výroční zpráva 2011/2012).

Klíčovým cílem tohoto centra je podchytit objevující se problémy v procesu psychického vývoje žáka. Dále má za úkol poskytnout rady a nabídnout systematickou péči, která by měla předejít dalším počínajícím problémům. SVP nabízí diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby a organizačně se dělí na dvě oddělení: docházkové (ambulantní) a internátní.

Docházkové neboli ambulantní oddělení je pro klienty k dispozici každý den po dobu osmi hodin. Každé středisko má jinak stanovené podmínky, tudíž i pracovní doba se liší. Hlavní náplní práce je spolupráce s žáky, kteří se vyskytli v problémových či nepříjemných životních situacích (záškoláctví, specifické poruchy učení, špatný prospěch apod.). Dalším úkolem je předcházet výskytu sociálně patologických jevů. Na základě daného vyšetření je odborníky stanovena diagnostika a navrhnutá potřebná péče. Té se mohou účastnit v rámci Střediska výchovné péče, nebo jim je doporučena jiná odborná pomoc. Záleží především na okolnostech (rodina a její možnosti) a také na jedinci, jak se k nabízené pomoci od specialistů postaví. Některá ambulantní oddělení zajišťují pobytové a terapeutické programy, jejichž délka netrvá více než sedm dnů.

V tzv. celodenním a internátním oddělení jsou žáci, kteří se účastní ve vzdělávací, terapeutické a sociálně rehabilitační činnosti, rozdělení do dílčích vzdělávacích skupin. Podmínkou přijetí klienta do výše zmíněných výchovných skupin, je potřeba získat doporučení z ambulantního střediska. Před nástupem do střediska je potřeba mít podepsanou smlouvu a v případě, že se jedná o nezletilého jedince je nutné mít souhlas od jednoho z rodičů. Pokaždé při skončení pobytu žák (nebo jeho zákonný zástupce) obdrží písemnou závěrečnou zprávu, která se skládá z několika dílčích zpráv psychologa, sociální pracovnice a speciálního pedagoga přímo z konkrétního SVP.

Jsou v něm obsaženy záznamy, jak jeho celý pobyt ve středisku probíhal a jak je jedinec schopen se adaptovat na nové prostředí. Zpráva obsahuje i informace o tom, jak navazuje vztahy se svými vrstevníky a v neposlední řadě také, jak se jedinec dokázal zapojit do týmových aktivit.

4.1 Vzdělávání ve Středisku výchovné péče

Ve středisku se nachází základní škola. Vyučovací hodiny vychází z učebních plánů, které středisko obdrželo od kmenové školy. V poslední době stále přibývá žáků, kteří pocházejí ze slabšího sociálního prostředí, a tudíž mají nedostatek základních školních pomůcek. Z toho důvodu středisko ve větší míře používá různé pomůcky pro osvojování a aplikaci nových vědomostí. Hlavně se klade větší důraz na vizuální paměť a také na to, aby žák blíže probíranou látku pochopil. Z praxe se potvrdilo, že díky individuálnímu a přátelskému přístupu k jednotlivým žákům lze u nich pozorovat větší míru porozumění v konkrétních předmětech než při přístupu kolektivním a neosobním. Jedním z hlavních cílů je motivovat žáky k co nejlepšímu školnímu výkonu. Klasifikace u žáků na prvním stupni se liší od klasického hodnocení na základní škole. Tito žáci nejsou klasifikováni běžnou stupnicí známek, ale jsou motivováni radostí z jejich vlastních výsledků. Vyučování probíhá vždy podle stanoveného rozvrhu, který náleží jednotlivým ročníkům. Žáci jsou rozděleni ve dvou školních třídách (první stupeň, druhý stupeň). V roce 2018 bylo ve středisku vzděláváno 65 dětí (46 chlapců a 19 děvčat). Z prvního stupně ZŠ bylo 26 žáků, z druhého stupně 38 žáků, ze střední školy 1 žák.

Výsledky se posílají průběžně do jejich kmenových škol a na základě toho jsou konzultovány s pedagogy jednotlivých žáků. Záznam jejich prospěchu a chování se většinou posílá do jejich škol po ukončení pobytu ve SVP.

Hlavním cílem internátního pobytu je:

- zaměřit se na zlepšení školní práce (zejména v každodenní přípravě na vyučování);
- pomoci žákům po stránce psychické (žáci jednou týdně navštěvují psychologa a absolvují různé diagnostické testy);

- zajistit speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostiku poruch chování a sociálního vývoje;
- předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje;
- posílit sebedůvěru a sebevědomí žáka;
- vytvořit pro žáky bezpečné prostředí;
- fungovat podle daných pravidel (dodržovat denní režim, vnitřní řád, respektovat systém hodnocení);
- terapeuticky pracovat s klienty;
- rozvíjet sociální a komunikační dovednosti;
- naučit se řešit problémy v různých krizových i sociálních situacích.

Výchovná činnost se především zaměřuje na rozvoj jedince a jeho pozitivních vlastností. Děti musí spolupracovat v kolektivu a udržovat vztahy s jejich vrstevníky. Pod dohledem jsou vedeny k vhodným návykům, jako je například stolování, společenské chování, správné využívání volného času. V denním režimu bývají zařazeny různé pohybové a sportovní aktivity (vhodné vzhledem k vysokému počtu dětí se syndromem ADHD), výtvarné či různé poznávací činnosti. Během denního režimu mají žáci prostor i na osobní volno. Jedná se o čas, na kterém se nepodílí nikdo z dospělých (Výroční zpráva, 2014/2015). Je žádoucí podotknout, že do střediska docházejí žáci především z důvodu kázeňských problémů, které se ovšem se specifickými poruchami učení často pojí.

5 Kazuistiky

Následující kapitola prezentuje kazuistiky dvou žáků s SPU, se kterými jsem osobně spolupracovala během školního roku 2018/2019. Kazuistiku je možné obecně charakterizovat jako „intenzivní a detailní popis konkrétního jednotlivce a jeho případu, která je založená na pozorování, rozhovorech a záznamech z práce s tímto jedincem. Jedná se o písemné shrnutí všech informací, které o případu máme, kvalitativní analýzu procesu, vedoucího k určitým výsledkům.“²

Existuje několik typů kazuistik. Pro mé šetření jsem zvolila osobní případovou studii, neboť je potřeba zjistit možné příčiny a faktory, které mohou nebo mají vliv na současný stav jedince. Stake definuje případovou studii jako snahu o porozumění konkrétnímu sociálnímu objektu v jeho komplexitě (Stake 1995, in Hendl 2005). Cílem kazuistik je poskytnout hlubší vhled do mé práce s žáky. U obou z nich jsem ve snaze zachovat jejich anonymitu uvedla odlišná jména. Mým záměrem je představit zvolený individuální přístup pro práci s konkrétním žákem vycházející z informací a poznatků vyplývajících z jeho rodinné a školní anamnézy, demonstrovat, proč jsem zvolila právě vybraná cvičení, a zhodnotit, jak se během mé praxe osvědčila.

Strukturu kazuistik jsem uzpůsobila tak, aby v nich po informacích o žácích byla nastíněna rovněž má práce s nimi doplněná o podpůrná cvičení. Tato cvičení jsou součástí kazuistik z důvodu tematického zaměření práce a rovněž z důvodu mého učitelského zaměření. Kazuistiky mají následující strukturu:

- Rodinná anamnéza a charakteristika žáka
- Školní anamnéza žáka
- Práce s žákem
- Podpůrná cvičení

² http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Sutaz2016/4_Kazuistika-informacia.pdf

5.1 Kazuistika 1

5.1.1 Rodinná anamnéza a charakteristika žáka

První kazuistika se týká žáka Honzy. Vzhledem k dlouhodobé spolupráci s ním jsem měla možnost jej detailněji poznat a hlouběji proniknout do jeho rodinné situace. Cílem rodinné anamnézy je nastínit osobnost žáka a uvést rodinné problémy, kterým Honza musí dennodenně čelit.

Honza se narodil v roce 2007. Pochází z neúplné rodiny. Jeho matka je na výchovu sama a snaží se být svému synovi matkou i otcem zároveň. Dle kategorizace rodin, kterou uvádím v teoretické části se zde jedná o dysfunkční rodinu. Několikrát jsem od něj slyšela, že mu vyčítá, že se vůbec narodil. Během našeho jedenáctého setkání mi Honza o své matce vyprávěl. Z popisu je zřejmé, že jeho matka má problémy řešit situace s chladnou hlavou. Honza se zmínil, že ihned po zamítnutí úlev z některých předmětů si běžela do školy stěžovat nevhodným způsobem. Svého vlastního otce nikdy nepoznal. Od své matky ví, že je ve vězení. Matka se nebrání užívání sprostých nadávek mířených na jeho otce, když se na něj Honza zeptá. Roli otce mu zčásti nahrazuje jeho děda, se kterým tráví volné chvíle.

Honza má pestrou fantazii. Často vypráví o tom, jak s dědou kamionem procestuje celý svět nebo jak s mamkou poletí k moři. Mluvil o těchto momentech tak přesvědčivě, že jsem jeho tvrzení brala zpočátku vážně. Posléze jsem však zjistila, že jeho děda ani žádný kamion nemá. Honza si snaží vytvářet kolem sebe svět, ve kterém by chtěl žít. Mnoho různých zážitků, například z prázdnin, slyší ve škole od svých vrstevníků a chtěl by se také začlenit.

5.1.2 Školní anamnéza žáka

V rámci školní anamnézy jsem se zaměřila na dvě oblasti. Nejprve popisují Honzovy školní výsledky a jeho vztah ke škole a vyučujícím. V druhé části se věnuji okruhu jeho přátel a spolužáků. Cílem školní anamnézy je představit žákovo vnímání školního prostředí a představit problémy, se kterými se Honza potýká.

Honza je ve školním prostředí neúspěšným žákem. Je žákem sedmé třídy (v roce 2018) a již dvakrát propadl. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) u něj proběhlo až ve čtvrté třídě na doporučení třídní učitelky, když začala

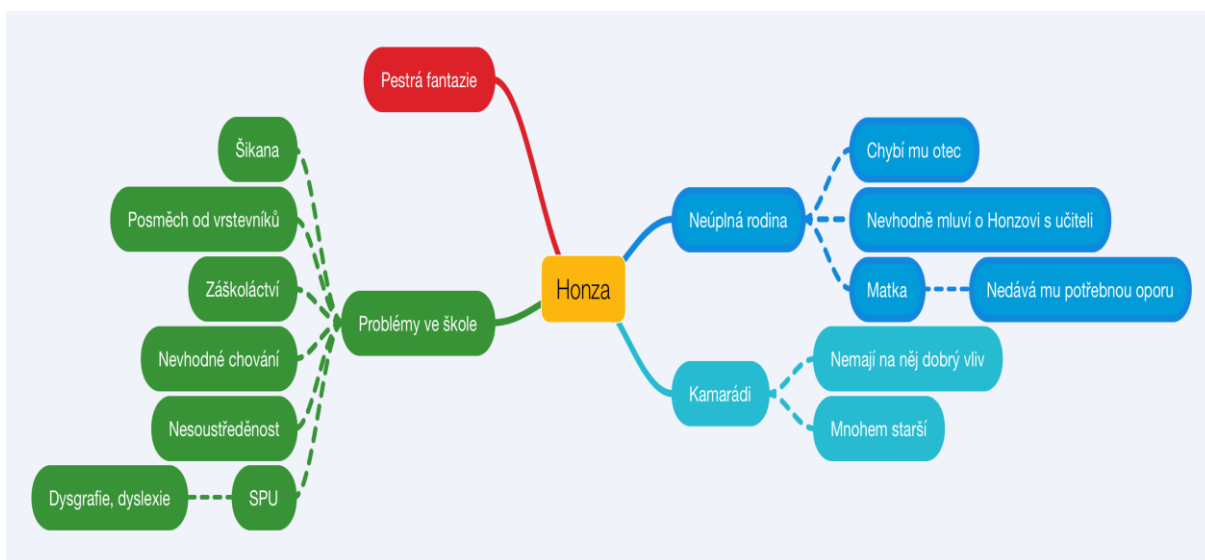
zaznamenávat značně zhoršený prospěch. Byla mu diagnostikována dyslexie a dysgrafie. U Honzy se projevuje nezáměr o probírané učivo, časté zapomínání domácích úkolů a pomůcek na vyučování, nesoustředěnost během vyučovacích hodin, neúhledné písmo, problémy v chování. Ve škole Honza často pociťoval negativní přístup učitelů. Údajně se dostal do konfliktu s jednou vyučující, která ho nevhodně okřikla při návštěvě v jejím kabinetu. Nad těmito tvrzeními lze polemizovat, zda jsou pravdivá či nikoli (kvůli jeho bujné fantazii). Největší problém mu ve škole obecně dělají anglický jazyk, český jazyk a matematika. Z těchto předmětů má úlevy doporučené pedagogicko-psychologickou poradnou. Dobré známky ho alespoň trochu motivují. Letošní školní rok (2018/2019) mu však některé úlevy z jiných předmětů nebyly schváleny.

Vedle školních neúspěchů zažívá Honza také neúspěchy a velké obtíže v sociálních vztazích ke spolužákům. Již před započítím spolupráce jsem věděla, že Honza dostává různá napomenutí, dvojky z chování, poznámky. Zpočátku jsem se nezaobírala, co je příčinou těchto obtíží. Odpověď jsem se dozvěděla později v rozhovoru s ním, když hovořil o jeho častých absencích a chození za školu. Vztekle vykřikl: „*Když oni mi nedají nikdy pokoj, jen mě uráží, nechci si to nechat líbit. Nesnáším je!*“ Při popisu svých vrstevníků používal velmi silná slova. Bohužel se mi na toto téma během rozhovoru s ním podařilo narazit jen zřídka. Bylo to vždy, když jednal ve vzteku. V klidném stavu o tomto tématu nikdy sám od sebe hovořit nezačal. Patrně z toho důvodu, že by to pro něj bylo ponižující. Neúspěch a špatné známky nebyly pouze tím jediným, co ho trápilo.

V šesté třídě zažil Honza šikanu. Spolužáci mu i nyní dávají najevo, jak ho nemají rádi a posmívají se mu. Svěřil se, že když byl šikanovaný svými spolužáky, zastali se ho dva kluci, kteří se nacházeli poblíž školy. Posléze se s nimi blíže seznámil. Nazývá je svými kamarády, přičemž tak usuzuje z toho důvodu, že se jako jediní postavili na jeho stranu. Dle mého názoru mohou Honzu negativně ovlivňovat, což se v budoucnu může projevit na jeho jednání. Tito kluci jsou přibližně o deset let starší, nemají žádné rodinné zázemí a ani důstojné ubytování (bydlí údajně na nějaké zahradě v chatce). Jeden z nich vyrůstal v dětském domově a své rodiče nikdy nepoznal. Hned po narození se ho matka zřekla a druhého vychovávala babička. Honza v nich našel

jakousi oporu, kterou nenachází u své matky, otce, a ani ve škole. Je otázkou, zda právě tato opora je s ohledem na výše uvedené informace vhodná.

Pro přehlednost jsem vytvořila stručné schéma, které ukazuje grafické znázornění rodinné a školní anamnézy Honzy.



5.1.3 Práce s žákem

Vzhledem k většímu množství nasbíraných dat bude tato kapitola rozdělena do čtyř částí. V úvodu bude popsán průběh spolupráce s Honzou. V první části budou nastíněny problematické oblasti žáka. Druhá část bude obsahovat metody a postupy, které byly použity při nápravě žáka. Poté budou shrnuty výsledky, kterých bylo docíleno a na závěr budou zmíněna podpůrná cvičení, která jsem pro žáka zvolila.

Honzu jsem poznala 10. února 2018 ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích, kam každý den docházel po dobu dvou měsíců. Nebyl tam na internátním oddělení, protože je z Českých Budějovic. Poté, co se vrátil zpět do své kmenové školy, mě oslovila jeho matka, zda by ke mně mohl jednou týdně docházet na doučování z anglického jazyka. Viděla jsem, že je velmi nejistá, zda bude Honza vůbec na doučování docházet, vzhledem k minulé zkušenosti, kdy Honza doučování měl, ale odmítal na něj chodit. Nestalo se mi však, že by někdy bez omluvení na mou hodinu nedorazil. Dokonce byl na domluveném místě vždy včas. Po ukončení jeho pobytu ve středisku ke mně po domluvě s jeho matkou docházel do listopadu 2018 na doučování jednou týdně na lekce trvajících 60 minut. Spolupráce s Honzou trvala šest měsíců, během níž se uskutečnilo celkem 26 hodin. Při volbě témat jsem se držela aktuálně probírané látky v Honzově škole. Na základě analýzy potřeb jsem žákovi vytvářela cvičení zaměřená na gramatiku a slovní zásobu vztahující se k probírané látce v učebnici Project 2.

5.1.3.1 Problematické oblasti

Pro Honzu byla angličtina doslova utrpením. Neuvědomoval si její důležitost a postrádal zaujetí tímto jazykem. Snažila jsem se ho vždy namotivovat, aby si vytvořil hlubší vztah k tomuto jazyku. Ze začátku jsem vnímala jeho snahu probíranému učivu porozumět. Průběh hodiny nebylo možné odhadnout dopředu, protože jeho chování a postoj k povinnostem ovlivňovalo množství faktorů (problémy ve škole, neshody s jeho matkou, apod). Slovíčka na test pomocí různých her a mnemotechnických pomůcek se nám podařilo vždy do určité míry zvládnout. V případě probírané látky týkající se gramatických jevů byl obzvlášť cítit Honzův vzdor vůči této problematice,

a tudíž gramatickou část nebylo jednoduché učit. Nedokázal složit základní větu. Vždy jsem mu pomohla s úkoly a poté jsme se zaobírali probíranou látkou ve škole. Když dostal úkol v jiné dny, než bylo doučování, nebyl schopný ho sám vypracovat. Bylo vidět, že i jeho matka se mu snažila s úkoly pomoci prostřednictvím internetu, protože angličtinu nikdy ve škole neměla. Pokud si nevěděla rady, nechala v pracovním sešitě vzkaz (viz příloha č. 8). Jednalo se především o písemné úkoly, kdy úkolem žáka bylo seřadit přeházená slova do věty. V tomto případě je zřejmé, že webové překladače nebyly schopny pomoci s vyřešením domácího úkolu.

U Honzy se projevuje specifická chybovost – vynechávky slov, záměny tvarově podobných grafémů. Písemný projev je téměř nečitelný (viz příloha č. 9). Velký problém má s osvojováním pravidel. Mnohdy neví, co se po něm v daném cvičení vyžaduje. I přes mou snahu mu cvičení ulehčit vysvětlením, co je po něm požadováno, cvičení často neporozuměl. Dělá mu problém soustředit se delší dobu na nějakou činnost. V jeho kmenové škole má individuální vzdělávací plán. Nebývá vyvoláván na čtení, pokud se sám dobrovolně nepřihlásí. Při mluvení si není vůbec jistý. Je schopen reagovat na pár naučených frází, ale pokud je otázka pozměněna, mnohdy není schopen odpovědět. Překladová cvičení často nezvládá kvůli nedostatku slovní zásoby. Slovíčka si nepamatuje a práce se slovníkem mu dělá velké problémy. Je mu povoleno používat kompenzační pomůcky – slovníček a gramatické tabulky. Největší problém mu dělají časy. Není schopen si rozpomenout na jejich tvary.

5.1.3.2 Metody a postupy

Volila jsem postupy, jejichž smyslem bylo žákovi výuku anglického jazyka usnadnit a zpříjemnit. První hodina s Honzou byla zjišťovací – mým úkolem bylo žáka blíže poznat a zmapovat jeho úroveň anglického jazyka. Z jeho vystupování bylo patrné, že si nevěří a že má k anglickému jazyku negativní vztah. Po první hodině jsem se rozhodla zapojit do práce s žákem sebereflexi. Na naší druhou hodinu jsem Honzovi přinesla předtištěné nedokončené věty typu: *Nejvíce se mi líbilo..., Nejprínosnější pro mne bylo..., Nerozuměl jsem..., Chci se zeptat..., Není mi jasné...* apod. Inspirací mi byla publikace Bartoňové (2005), která o těchto sebereflexních cvičeních pojednává. Kvůli nedostatku času jsme tuto sebereflexi ke konci každé hodiny nerealizovali písemně, ale ústně. Při práci s Honzou jsem používala individuální a multisenzoriální

přístup. Používala jsem pomůcky vizuálně zajímavé, aby bylo pro žáka procvičování atraktivní. K probírané gramatice jsem sestavila vždy přehlednou tabulku a poté úkoly na procvičení. Z důvodu mé snahy pružně reagovat na potřeby žáka jsem se na další hodinu připravovala po hodině předchozí, díky čemuž jsem ji mohla reflektovat a využít pro další práci. Pokud jsem viděla, že žák probíranému učivu ještě nerozumí, věnovali jsme se následující hodinu této látce znovu za použití jiných technik. S Honzou jsem se snažila jednat jako se sebou rovným. To možná bylo důvodem, že se alespoň trošku snažil. Osvědčilo se mi u něj tzv. předučování. Mnoho dětí, které mají doučování, má pocity méněcennosti, nedostatečnosti. Smyslem předučování je se s žákem podívat na učivo, které bude probírat ve škole následující hodinu. Žák je poté více motivovaný a lépe vnímá učitelův výklad, protože to neslyší poprvé. Na Honzu tato zvolená metoda měla velmi pozitivní vliv. Snažila jsem se žáka seznámit s látkou, kterou budou probírat následující hodiny ve škole. Žáka motivovalo vědomí, že má před svými spolužáky náskok. Doma nebo ve škole bohužel snahu neprojevoval. Testy z anglického jazyka odevzdával většinou prázdné. Dále měl potíže porozumět zadáním v učebnici Project 2, proto jsem se rozhodla, že jedním z mých úkolů bude zjednodušit žákovi učivo a procvičovat ho s ním.

Na naší dvacáté hodině byly Honzovy obtíže natolik aktuální a tíživé, že jsem se rozhodla hodinu anglického jazyka nerealizovat. Honza se mi na této hodině svěřil, jak probíhalo poslední sezení v pedagogicko-psychologické poradně. V tu chvíli jsem se mu snažila naslouchat, pochopit jej a zároveň mu pomoci. Chtěl se s někým podělit o to, co právě prožíval a jak se cítil. Řekl mi, že se jej máma zřekla a každý půjde svou cestou. Neustále opakoval, jak ho máma nesnáší, že ho již od útlého dětství bije a že se to nedá vydržet. Říkala jsem mu, že pokud by jí na něm nezáleželo, nesháněla by mu doučování. Bylo vidět, jak ho to všechno mrzí. Když o matce mluvil, viděla jsem, jak potlačuje své emoce. Chtělo se mu plakat. Honza přiznal, že by raději šel do dětského domova, než aby zůstal se svou matkou. Cítila jsem, že během našich hodin si ve mně vybudoval jistou důvěru. Potřeboval někoho, kdo by jeho problémům naslouchal a zároveň někoho, s kým by si o problémech mohl promluvit.

5.1.3.3 Výsledky

Honzovy výsledky byly nejprve pozitivního charakteru, ale ke konci naší spolupráce se začaly opět objevovat závažné problémy. Loňský školní rok (jaro 2018)

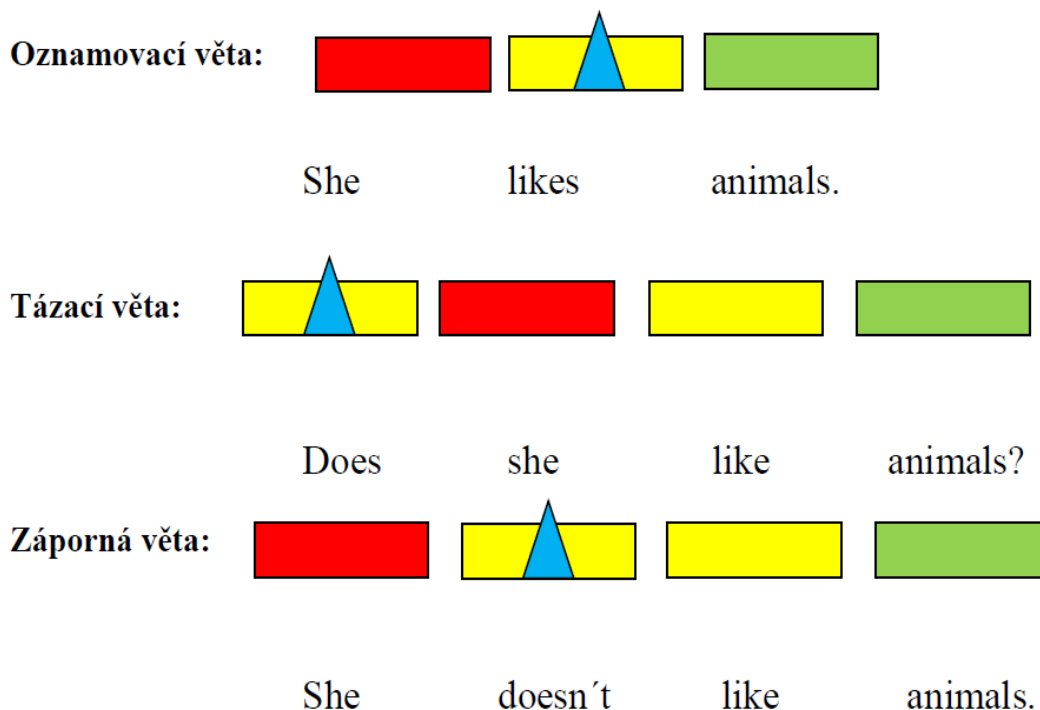
došlo u Honzy k výraznému zlepšení v anglickém jazyce. Během mého docházení do střediska vyzpovídali jeho vyučující značné zlepšení (nejen v anglickém jazyce, ale také po stránce psychické). Po návratu do jeho kmenové školy neměl tak velké problémy, jako měl před jeho nástupem do střediska. Na vysvědčení z anglického jazyka měl dokonce trojku. Před naší společnou spoluprací z anglického jazyka propadal. Jeho učitelka na anglický jazyk mi někdy posílala po Honzovi lístečky, co bychom si měli zopakovat na test nebo v čem bych mu mohla pomoci. Od září 2018 jsem na něm však znovu vyzpovídala velký nezájem o anglický jazyk. Postupem času se začal více zajímat o kamarády v partě a škola šla stranou. Poté ke mně přestal dokonce docházet. Matce lhal, že ke mně chodí. Od listopadu 2018 bohužel nemám o žákovi bližší informace.

5.1.3.4 Podpůrná cvičení

Cílem následující části je představit, jaká cvičení jsem pro práci s žákem zvolila a jak na ně žák reagoval. V rámci podpůrných cvičení pro Honzu jsem se zaměřila na tři oblasti. Za prvé na osvojení gramatické struktury pomocí mnemotechnické pomůcky, kterou jsem nazvala „žebřík“, za druhé na vytváření gramatických přehledů v podobě tabulek, za třetí na cvičení na slovní zásobu formou křížovek. Součástí přílohy je výběr některých cvičení, která jsem pro Honzu na naše individuální hodiny připravovala. Jejich záměrem bylo zjednodušit cvičení nacházející se v učebnici Project 2. Níže se pokusím představit mnou zvolená cvičení v rámci daných tří oblastí.

Při procvičování slovosledu (konkrétně při probírání přítomného času prostého) vyhovovala Honzovi metoda, kterou jsem nazvala „žebřík“ (obr.1). Smyslem této procvičovací metody je vytvořit větu o daném počtu slov podle toho, kolik má znázorněný žebřík schodů. Rozdala jsem jeden předtištěný příklad a poté nevyplněný žebřík, podle kterého měl žák tvořit další věty. Hlavním cílem je nacvičit strukturu věty, kterou poté různě zaměňuji. Schůdky žebříku zde mají signalizovat jakési přesně dané pořadí, které nelze změnit. Pro lepší přehlednost je vhodné označit jednotlivá políčka barevně. My jsme si podmět označili červeně, přísudek žlutě a ostatní části věty zeleně. Pomocí tohoto barevného znázornění bylo žákovi jasné, že pomocná slovesa mají ve větě také významné opodstatnění a není možné je opomíjet. Zvolené barvy je dobré pro přehlednost zachovávat. Slovesa ve třetí osobě čísla jednotného jsme značili

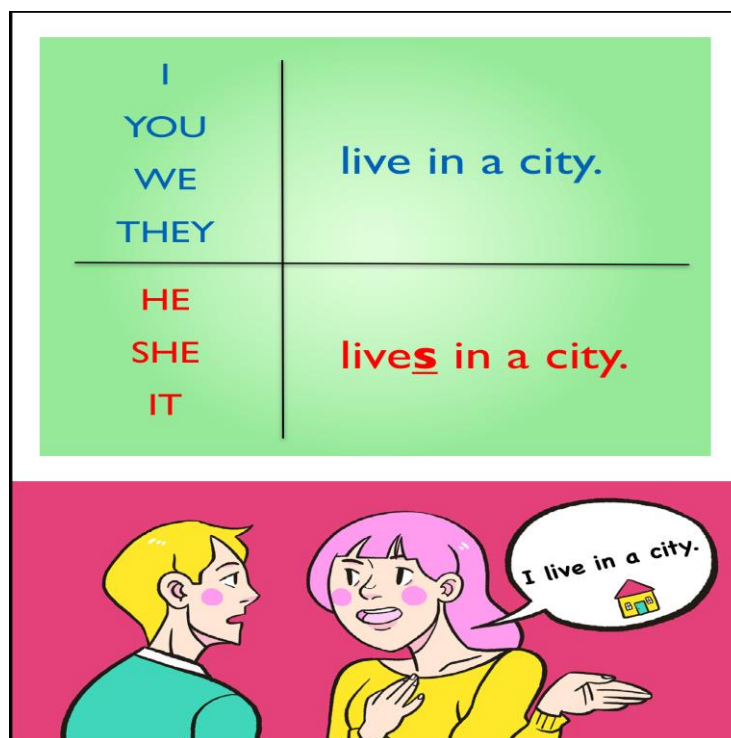
trojúhelníčkem. Žák si byl poté vědom, že musí přidat koncovku „S“. Toto znázornění pomáhá zorientovat se ve struktuře věty. Tuto pomůcku je možné využít i při výuce jiných problematických struktur.



Obrázek 1

Pro Honzu bylo ze začátku nepochopitelné tvoření záporu a otázky pomocí slovesa „DO“, které znal pod pojmem dělat. Snažila jsem se mu vysvětlit, že v češtině dáváme zápornou předponu „NE“ před slovesa, ale v angličtině je to jiné. Pro Honzu to byl obrovský problém. Často chyboval tak, že užil pouze částici NOT a myslel si, že dal větu do záporu, podobně jako v jazyce mateřském. V mé praxi se mi osvědčilo naučit žáky s SPU zápor ve staženém tvaru a nevěnovat příliš času vysvětlování. Nad tím se můžeme pozastavit, až na tento jev narazíme v textu. Nemá smysl ani rozebírat použití gerundiálních vazeb po slovesech like, hate apod. Žáci by si ho měli osvojit automaticky. Při opakování sloves lze zapojit i pohyb – pantomimu, která udělá cvičení zábavnější a komplexnější.

Další pomůcka, kterou jsem vytvořila, je koncipovaná tak, že každé gramatické pravidlo je znázorněno jednou klíčovou větou a jedním klíčovým obrázkem (obr. 2).



Obrázek 2

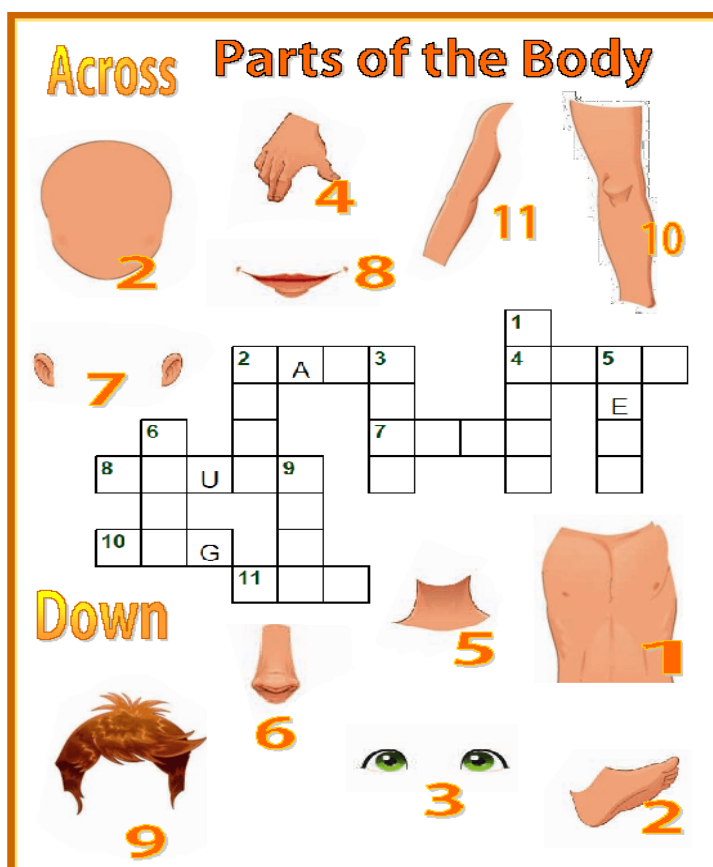
Součástí jednotlivých pravidel jsou ukázkové věty v anglickém jazyce. K této příručce jsem zařadila názorné pomůcky, které jsem s žákem při hodinách použila pro snadnější uchopení gramatiky a slovní zásoby. Jedná se o snadné hry, vystřihovánky, omalovánky, které dávají do souvislosti konkrétní jazykové jevy. Cílem této pomůcky je zpestřit žákům s SPU školní výuku. Pro znázornění hodiny jsem si vybrala přítomný čas prostý, kterým jsme se zabírali na našich prvních hodinách.

Nejprve jsem se s žákem podívala na název gramatického jevu a klíčový obrázek. Poté jsem žáka seznámila s gramatickými pravidly, která jsou velmi stručně obsažena v zelených rámečcích (viz příloha č. 6). Cílem těchto stručných schémat a tabulek s vysvětlením bylo podat komplexní přehled dané gramatiky. Pro přehled jsem vytvořila tabulku, ve které byly obsaženy věty nesoucí stejný význam. Smyslem tabulky je, aby žák viděl sloveso vyčasované ve všech osobách. Při čtení vzorových vět jsem žákovi nejprve pomáhala. Přečetla jsem vždy krátký úsek, který po mně žák zopakoval.

Než jsem se s žákem pustila do probírání otázky a záporu u přítomného času prostého, vytvořila jsem mu dvě krátká cvičení na procvičení (viz příloha č. 1).

Dalším podpůrným cvičením, které jsem pro žáka volila, jsou cvičení na slovní zásobu formou křížovek. Zde je ukázka křížovky na téma lidské tělo. Žák má vedle nabídku slovíček, které do křížovky bude doplňovat. Nemusí se soustředit na více pravidel zároveň. Jeho úkolem je znát slovíčka v nabídce a správně přiřadit do volných políček. Výhodou křížovek pro žáky je uvědomění si, že musí vyplnit všechna volná políčka. Pokud jim nějaké zbývá, jsou si vědomi chyby a donutí je to znovu se zamyslet, co je chybně. Vyplnování křížovek patřilo u Honzy k jedné z oblíbených činností.

OUR BODY – crossword³



³ <https://busyteacher.org/12885-parts-of-the-body-crossword-puzzle.html>.

5.2 Kazuistika 2

5.2.1 Rodinná anamnéza a charakteristika žáka

Druhá kazuistika pojednává o žákovi Michalovi. S ohledem na skutečnost, že jsem s ním pracovala mnohem kratší dobu než s Honzou, se mi nepodařilo k rodinné anamnéze získat mnoho informací. S Michalovými rodiči jsem se osobně nesetkala. V první části podkapitoly se stručně věnuji popisu rodinného prostředí žáka. V druhé části podkapitoly se věnuji osobní charakteristice žáka a popisu jeho zájmů. Cílem rodinné anamnézy je nastínit osobnost žáka a uvést jaký postoj ke své rodině zaujímá.

Michal pochází z kompletní rodiny. Jeho matka je prodavačka v supermarketu a otec řidič kamionu. Má o pět let mladšího bratra, na kterého žárlí, protože vnímá, že mu rodiče věnují více pozornosti a času než Michalovi. Jeho mladší bratr má mnohem lepší výsledky ve škole než Michal, a to vidí jako důvod, proč rodiče více upřednostňují mladšího bratra.

V březnu 2018 bylo Michalovi 12 let. Před čtyřmi lety byla Michalovi diagnostikovaná dyslexie a dysgrafie. O rok později mu byl v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikován syndrom ADHD. Michal většinu svého času tráví hraním her na počítači nebo mobilním telefonu. Brzy po započetí naší spolupráce se ukázalo, že je poměrně náročné jej od mobilního telefonu vůbec odtrhnout.

Michal si také rád kreslí a maluje. Během našich setkání se stávalo, že uchopil fix a šel si kreslit na tabuli. Později jsem si začala uvědomovat, že jednotlivé obrázky nesou nějaký význam. Na naší druhé hodině nakreslil svou rodinu. Veškerá pozornost v kresbě byla věnována jeho mladšímu bratrovi. Lze usuzovat, že Michal se cítí být utlačován do pozadí. Nikdy jsme se však na toto téma nebavili přímo, ale vím, že by ani nechtěl. Pouze když kreslil a popisoval, jaké pocity k jednotlivým osobám zaujímá, tak tato osobní témata úzce otevřel.

5.2.2 Školní anamnéza žáka

V rámci školní anamnézy jsem se zaměřila na dvě oblasti. Nejprve popisuji, jaký postoj Michal vůči škole zaujímá. V druhé části se věnuji formě, prostřednictvím níž žák vyjadřoval své vnitřní pocity a názory. Cílem školní anamnézy je představit žákovo vnímání školního prostředí a uvést problémy, se kterými se Michal potýká.

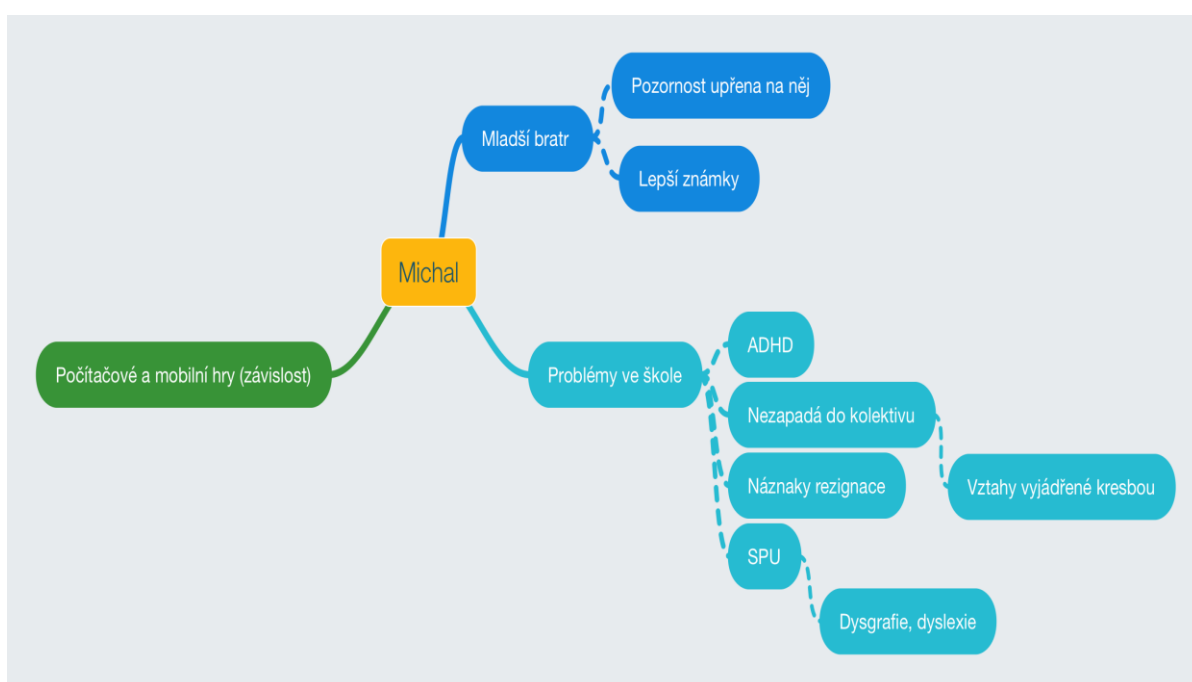
Michal má ke škole vybudovaný velmi negativní vztah. Má svůj svět, do kterého často myšlenkami uniká. Nelze u něj nikdy předvídat, jakou bude mít zrovna daný den náladu. Michal není součástí třídního kolektivu. Svou jinakost posiluje tím, že vědomě provokuje učitele nebo se na sebe snaží nevhodným chováním upozornit. Během hodin se nehlásí a často je u něj možné vyzorovat náznaky rezignace.

Od první třídy byl Michal velmi neposedný, nedokázal se soustředit delší dobu na jedno cvičení, často o hodinách vyrušoval. Michal má sestavený individuální vzdělávací plán na český a anglický jazyk. V jeho kmenové škole je s ním při hodinách přítomen asistent pedagoga. Do střediska byl přemístěn z důvodu nevhodného chování v jeho kmenové škole a také špatnému prospěchu. Největší problém mu dělá anglický jazyk. Baví ho tělesná výchova a informatika. Michal si často na svou učitelku angličtiny stěžoval, že má své oblíbené žáky, které často vyvolává a Michala vyvolá pouze v těch případech, když on není schopen otázku zodpovědět, protože nezná řešení. Na vysvědčení je Michal z anglického jazyka známkován čtyřkou. Vzhledem ke kratší době pozorování nedokáži říct, jaký vztah má Michal s učiteli na základní škole a zda jsou jeho tvrzení o vyučujících pravdivá či nikoli.

Jak jsem již výše uvedla, Michal své vnitřní pocity vyjadřuje pomocí kresby. Při jednom z našich setkání nakreslil Michal fixou na tabuli svou třídu. Z obrázku bylo jasně patrné, kdo je ve třídě oblíbený a kdo nikoli. Hierarchii třídy zakreslil Michal pomocí rozsáhlé škály. Úplně nahoře stáli dva nejsilnější, uprostřed byli žáci neutrální a úplně dole byl Michal snažící se dostat na vrchol. Podobnou kresbu Michal nakreslil během našich hodin vícekrát. V jeho kresbě opakovaně naznačoval, že žák (oblíbenec, ke kterému každý vzhlíží) z věže padá a u toho se smál. Důvodem bylo, že se daný oblíbený žák Michalovi o přestávkách posmíval a měl na něj nepříjemné narážky, což

Michal intenzivně prožíval. Kromě negativního hodnocení oblíbeného žáka si Michal stěžoval také na své ostatní spolužáky. Lze usuzovat, že negativní vztah ke třídnímu kolektivu podporuje jeho pozitivní citovou vazbu k počítačovým a mobilním hrám, které pro něj představují únik z běžné reality. Má v nich možnost soupeřit s druhými, porážet je a vybíjet si v nich školní frustrace. V reálné situaci to bylo naopak. Spolužáci se k němu chovali s opovržením.

I u Michala jsem pro přehlednost vytvořila stručné schéma, které ukazuje grafické znázornění rodinné a školní anamnézy:



5.2.3 Práce s žákem

S ohledem na žákovy obtíže se má práce s Michalem nesoustředila jen na oblast výukovou, ale ve velké míře bylo nutné pracovat s jeho emocemi. V první části podkapitoly popisují průběh práce s Michalem. Věnují se zde žakovým problémům se zvládnutím emocí a rovněž způsobům, jakými jsem se snažila pro žáka doučování zatraktivnit. V druhé části podkapitoly popisují práci se sebehodnocením žáka a stručně představují výsledky, kterých bylo docíleno. Na závěr budou zmíněna podpůrná cvičení, která jsem pro žáka zvolila.

S Michalem jsem spolupracovala 2,5 měsíce dvakrát týdně po dobu 60 minut (od 5. března 2018 do 18. května 2018). Michala jsem měla na hodiny anglického jazyka. Celkem se mnou absolvoval 15 individuálních hodin. Z jeho pohledu je anglický jazyk velmi obtížný a stresující předmět, navíc Michal trpí strachem promluvit před třídou. První dva týdny jsem se cítila bezradně a nevěděla jsem, jak k žákovi přistupovat. Jevil velký nezájem o probíranou látku. Postupem času jsme si mezi sebou vybudovali lepší vztah. Největší pozitivní zlom jsem začínala pozorovat po měsíci naší společné spolupráce. Netlačila jsem jej do aktivit, které by vyloženě nechtěl dělat. Snažila jsem se vždy najít kompromis mezi nutností zvládnout probíranou látku a zábavností cvičení, kterým se žák poté s větší chutí věnoval.

Během našich hodin anglického jazyka došlo jednou k afektivnímu selhání žáka. Michala jsem požádala, aby mi řekl správné řešení jednoho cvičení v učebnici Project 2. Po chvíli odpověděl, ale odpověď nebyla správně. Řekla jsem mu, ať se nad danou odpovědí zkusí ještě zamyslet a nehádá. V jeho obličejí jsem zpozorovala obrovské rozčilení, začal vykřikovat nevhodná a sprostá slova. Rozčilen volal, jak je angličtina zbytečná, že mu k ničemu nebude, že se to ani nedá naučit apod. Nakonec svůj pracovní sešit v afektu roztrhal. Poté, co Michal při naší hodině předvedl, mi vedoucí střediska navrhl, že mi může vybrat jiného žáka. Tuto nabídku jsem odmítla. Chtěla jsem v práci s Michalem pokračovat.

Kromě kontroly vlastních emocí má Michal problém s výslovností jednotlivých slov. Mnohdy slova komolí a není schopen je dát do správného pořadí. K vyjadřování

mu chybí základní slovní zásoba a také sebevědomí. Věděla jsem, že potřebuje povzbudit a získat nějakou motivaci. Nikdy jsem nevěděla, co od Michala mohu danou hodinu očekávat, v jakém bude emočním rozpoložení, zda se bude snažit spolupracovat, či nikoli. Při práci s Michalem byla potřeba velká trpělivost. Domácí úkoly si musí zaznamenávat do zápisníčku, aby na ně nezapomněl. Během našich individuálních hodin jsem se z důvodu žákovy kladného vztahu k moderním technologiím rozhodla výrazněji je zapojit do naší práce. Společně jsme vypracovávali různá gramatická cvičení nebo cvičení zaměřená čistě na slovní zásobu. Mnohem lépe se mu dařilo vykonávat úkoly na počítači než písemně. Kvůli specifickým anglického jazyka jsme se společně soustředili na propojování poslechu a psaní. Osvědčilo se mi u Michala používat poslechové CD, které je součástí učebnice Project. Tato učebnice má online podporu poskytovanou vydavatelem učebnic, zde se jedná o Oxford University Press.

Kromě poslechu a psaní bylo samozřejmě důležité i pravidelné čtení. Než se Michal pustil do čtení, nejdříve jsem mu nahrávku pustila a jeho úkolem bylo sledovat text souběžně s nahrávkou. Poté četl samostatně. Pokud jsem mu zadala cvičení z učebnice nebo pracovního sešitu, byl velmi mrzutý, nebyly u něj vidět žádné známky snahy. Do další hodiny jsem se snažila mu zadávat snadno splnitelné úkoly v rámci jeho možností, například zvýraznit si koncovky minulého času u všech pravidelných sloves apod. Snadné úkoly jsem volila záměrně, aby byl schopen je vyřešit bez jakékoli pomoci. Michal si poté cenil pochvaly, neboť na to nebyl ze školy zvyklý.

Poté, co jsem mu umožnila pracovat na počítači, práce ho velmi bavila a byl schopen ji vykonávat samostatně. Za pomoci počítače si vyzkoušel jiný typ výuky, než byl doposud zvyklý. Možným důvodem, proč ho práce mnohem více bavila, byl ten, že se nejednalo o tak jednostranně zaměřená cvičení, která jsou v učebnici. Několikrát se stalo, že byl do cvičení na počítači tak zapálený, že se zeptal, zda to může dodělat, i když už jsme měli končit.

Podobně jako u Honzy jsem se i u Michala snažila o podporu sebehodnocení. Usilovala jsem o to, aby byl sám schopen vnímat a posoudit vlastní individuální pokrok v porovnání s dřívějším pokrokem. K tomu mu měly pomoci návodné otázky, na které jsme se společně ke konci každé hodiny snažili nalézt odpověď. Otázky měly

následující podobu: „*Je mi tento gramatický jev jasnější? Udělal jsem v doplňovacím cvičení méně chyb než minule? V čem jsem se zlepšil?*“.

Michalovi jsem se věnovala ve středisku 2,5 měsíce od jeho nástupu. Poté co se vrátil zpět do své kmenové školy, nemám o něm bohužel bližší informace. Zpětnou vazbu na naši spolupráci mám pouze od pedagogů ze střediska. Jeho paní učitelka mi sdělila, že Michal na naše hodiny docházel s chutí. Můj individuální přátelský přístup mu dle ní vyhovoval, a i na jejích hodinách byl údajně znát u žáka pokrok v chování i anglickém jazyce.

5.2.3.1 Podpůrná cvičení

Cílem následující části je představit, jaká cvičení jsem pro práci s žákem zvolila a jak na ně žák reagoval. V rámci podpůrných cvičení pro Michala jsem se zaměřila na dvě oblasti. Za prvé na procvičení gramatiky výrobou mnemotechnické pomůcky, za druhé na práci s počítačem. Níže se pokusím představit mnou zvolená cvičení v rámci daných dvou oblastí.

Hlavním tématem spolupráce s Michalem byla pravidelná a nepravidelná slovesa a minulý čas prostý. Od začátku Michalovi tento čas dělal obrovské problémy. Na našich prvních hodinách jsme s Michalem vystříhávali kartičky s nepravidelnými slovesy a formou her (pexeso, bingo) jsme daná slovesa procvičovali. Další cvičení v učebnici byla zaměřená na tvorbu vět v minulosti. Pro Michala jsem se snažila zvolit zábavnější formu. Vystříhávali jsme barevná kolečka, a poté tvořili věty. Každý větný člen měl svou barvu (viz koncept hry na obr. 3).



Obrázek 3

Na naší čtvrté hodině jsem se rozhodla nepravidelná slovesa procvičit na počítači, což byla pro Michala zábavnější forma. Před zahájením práce na počítači jsme si zopakovali pravidla tvoření pravidelných a nepravidelných sloves. Přehlednou tabulku s minulým časem prostým, kterou jsem mu vytvořila, mohl mít při procvičování položenou před sebou. Tato hra byla situovaná do městského parku a její princip je velmi snadný (chlapec snažící se upoutat pozornost dívky, která sedí v parku, pronáší ceduli se slovesy, která jsou v infinitivu (obr. 4).



Obrázek 4

Úkolem žáka bylo napsat tvar slovesa v minulém čase a poté potvrdit tlačítkem. V případě, že žák napsal sloveso ve správném tvaru, dívka vyjádřila chlapci uznání a žák byl odměněn body. Když žák zvolil chybný tvar slovesa, dívka se ušklíbla a Michal ztratil určitý počet bodů. Tímto principem musel žák napsat celkem dvacet sloves. Při práci na počítači jsem Michala pozorovala a viděla jsem, že mu práce s PC nečiní žádné problémy, spíše naopak. Na konci hry si mohl vždy prohlédnout svůj výsledek a celkový počet dosažených bodů (obr. 5). Často si bez jakéhokoli pobízení hru rád zopakoval znovu, neboť ho motivovalo získání vyššího skóre. Pracoval aktivně a se záplem. Po skončení hry jsme dané chyby společně zdůvodnili a opravili, přičemž

jsem rozlišovala překlepy či chyby z nepozornosti od závažnějších chyb, kdy žák například chybně vytvořil minulý čas nepravidelného slovesa přidáním koncovky – ed.



Obrázek 5

Jako pozitivní při plnění úkolů na počítači vnímám zvolení vlastního tempa, možnost nepovedené cvičení znovu opakovat a rychlou zpětnou vazbu (počet chyb). Za další plus lze považovat tzv. beztrčnost, kdy program žáky o chybě informuje, ale nijak je nekárá, a tak mají snahu a chuť dále pokračovat. U Michala jsem vnímala, že z každé správně zodpovězené otázky měl radost. Při výuce s počítačem mohou žáci rozvíjet všechny čtyři jazykové dovednosti: čtení, psaní, poslech a mluvení, což prospívá žákům s SPU. Například u programu Terasoft je možné, aby si žák nejprve natrénoval výslovnost jednotlivých slov a vět. Princip spočívá v tom, že si žák nahraje svou výslovnost a poté může porovnat s nahrávkou od rodilého mluvčího. Aby byl výukový program přínosný pro výuku, musí být stanoveny jednotlivé cíle. Vyučující může výukové programy využít při výkladu učiva nebo k procvičování získaných dovedností. Výukový program, se kterým jsme s Michalem pracovali, má pět dílů, přičemž každý díl odpovídá příslušnému dílu učebnice Project. Program má několik hlavních částí. Podle probíraného tématu jsem žákovi zadávala nejčastěji cvičení cílená

na procvičení slovní zásoby a gramatiky. Ve výběru je však mnoho dalších částí, které lze s žákem procvičovat (např. cvičení na porozumění textu, výslovnost apod.).

5.3 Závěry šetření

Přihlédneme-li ke skutečnosti, že oba žáci měli individuální výukový plán sestavený již z jejich kmenových škol, nebylo nutné pro ně vytvářet plán nový. Vzhledem k diagnostikované SPU u obou žáků jsem se rozhodla zvolit individuální přístup při hodinách anglického jazyka, realizovat ho a hloubkově reflektovat. V rámci této podkapitoly nejprve popisuji, jak se podařilo naplnit cíl praktické části. Následně sumarizuji práci a její výsledky s oběma žáky, přičemž u Michala se pokouším navrhnout adekvátní reakci na jeho afektivní výstup během jedné z našich hodin. Rovněž se pokouším interpretovat Michalovy kresby. Dále popisuji osobní pocity z práce s oběma žáky. Na závěr představuji pět bodů, ke kterým jsem v rámci reflexe dospěla a které považuji za klíčové při výuce žáků s SPU.

5.3.1 Cíl praktické části a jeho naplnění

Téma této diplomové práce jsem si vybrala díky osobnímu zájmu blíže pochopit, co žáci s SPU a s problémy v chování prožívají, jací jsou, a co by jim mohlo ve školním prostředí pomoci látku lépe zvládat. K tomuto účelu slouží jak teoretická, tak zejména praktická část práce, ve které jsem se zaměřila na detailní rozbor mého působení u dvou žáků s SPU. Cílem praktické části bylo zvolit u vybraných žáků s SPU vhodný individuální přístup při hodinách anglického jazyka, realizovat ho a hloubkově reflektovat. Cíl mé práce naplňuji tím, že jsem u obou vybraných žáků s SPU zvolila individuální přístup a v rámci kazuistik ho blíže popsala, reflektovala a představila jeho dopad na žáky. Pro naplnění cíle byly zvoleny tyto výzkumné metody: analýza prostudované odborné literatury, neformální rozhovor, polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a reflexe.

Má praxe mi ukázala, že u žáků s SPU se nelze zaměřit na formu výuky stejně praktikovanou a rozvrženou pro všechny žáky. Každý žák je jedinečný, má své specifické tempo, návyky a jinak se soustředí. Právě proto tito žáci potřebují individuální přístup a specifické metody při výuce anglického jazyka pro jeho zdárné osvojení. Smyslem individuálního přístupu je výuku anglického jazyka pro žáky oživit, zefektivnit a učinit vstřebatelnou.

5.3.2 Sumarizace práce s žáky

S Honzou jsem měla možnost pracovat na jeho nápravě téměř rok. Během této doby bylo možné u něj pozorovat různé výkyvy nálad, problémy s jeho matkou a s jeho vrstevníky ve škole. Honza se vyznačuje velmi pestrou fantazií. V teoretické části uvádím pojem *pseudologia phantastica* neboli bájevá lhavost, který svou definicí vystihuje chování Honzy (vyprávění dlouhých, neskutečných příběhů za účelem na sebe upoutat pozornost).

Během mé přítomnosti ve středisku vyzorovali jeho vyučující značné zlepšení (nejen v anglickém jazyce, ale také po stránce psychické). Po návratu do jeho kmenové školy neměl tak velké problémy, jako měl před jeho nástupem do střediska. Dokonce se výrazně zlepšil v anglickém jazyce. Před započítím naší spolupráce z anglického jazyka propadal. Na konci školního roku byl hodnocen známkou tři.

Bohužel po prázdninách, tzn. od září 2018, začal opětovně projevovat známky rezignace se anglický jazyk učit. Příčinou této změny bylo velké množství negativních faktorů (posměchy od svých vrstevníků, konflikty s jeho matkou). Chybějící oporu hledal u svých starších kamarádů, kteří na něj neměli pozitivní vliv. V listopadu 2018 přestal na naše hodiny docházet. Honzův příklad může dle mého názoru sloužit jako podklad pro tvrzení, že práce s žáky s SPU by měla být dlouhodobá, aby se docílilo hlubších změn v žákově školním i mimoškolním projevu. Nedílnou součástí efektivní a smysluplné práce s žákem jsou mimo jiné funkční rodina a vhodná výchova.

Michalovi jsem se věnovala ve středisku 2,5 měsíce od jeho nástupu. Poté co se vrátil zpět do své kmenové školy, nemám o něm bohužel bližší informace. Jako zpětná vazba mi slouží pouze to, co jsem se dozvěděla od pedagogů ze střediska. Jeho paní učitelka mi sdělila, že Michal na naše hodiny docházel s chutí. Můj individuální přátelský přístup mu dle ní vyhovoval, a i na jejích hodinách byl údajně znát u žáka pokrok v chování i anglickém jazyce. Náročným momentem během spolupráce s Michalem byl jeho agresivní projev v průběhu jedné z našich hodin, kdy žák dokonce roztrhal svůj sešit (viz kazuistika 2, Práce s žákem). Tato situace byla pro mě velmi neobvyklá, vyděsila mě a vůbec jsem nevěděla, jak mám v první chvíli zareagovat.

Po tomto incidentu jsem se v odborných publikacích pokoušela nalézt podobnou situaci a její řešení. Velmi mě zaujal následující návrh. Čadilová (2007) ve své publikaci uvádí, že při takovémto chování je vhodné zvolit strategii přesycení. V případě, že se při hodině vyskytne podobná nežádoucí situace, kdy žák v afektu začne čmárat nebo ničit školní pomůcky, pedagog by měl po žákovi vyžadovat, aby určitou dobu v této aktivitě pokračoval. Žákovi je tímto dána možnost trhat jiné papíry i přesto, že ho to přestane bavit. Po určité době bude žák z takové činnosti natolik otráven, že nevhodné chování vymizí. Podobný postup se objevuje rovněž u logoterapeuta V. E. Frankla, který hovoří o tzv. paradoxní intenci. Ta v zásadě spočívá ve vědomém chtění pokračovat v aktivitě, která se jeví jako nežádoucí (např. třas rukou před náročnou zkouškou, pocení či šubání před pracovním pohovorem ad.). Intence pokračovat v daných aktivitách jaksí oslabuje jejich projev a postupem času tento projev mizí. Při těchto vyostřených situacích je podstatné, aby sám pedagog působil vyrovnaně. Dále je podstatné, aby vyučující byl s rodiči žáka v úzkém kontaktu a předával si s nimi vzájemné informace o dítěti ve snaze sjednotit postupy při řešení nežádoucího chování. V případech, kdy žák dává najevo svůj neklid, je rozčílený či nesoustředěný na výuku, měl by opustit svou lavici a sednout si například do zadní lavice nebo na koberec, kde si může vzít knihu nebo si něco psát. Podobné chování se během našich hodin znovu neopakovalo, tudíž jsem neměla možnost tyto metody s žákem vyzkoušet.

Michal své pocity vyjadřoval pomocí kresby (viz výše). Šmelová (2012) tvrdí, že pomocí kresby lze poznat pocity a prožívání jedince. Z namalovaného obrázku je také možné diagnostikovat osobní charakteristiku dítěte nebo rodinnou atmosféru, ve které dítě vyrůstá. Diagnostika pak v ideálním případě slouží jako podklad pro efektivní práci s žáky. Tito jedinci většinou nechtějí, nebo nedokáží mluvit o svých pocitech, v případě kresby však tyto zábrany nemají. Kresbu můžeme chápat jako určité sdělení, vyjádření žakových poznatků, pocitů a názorů. Má stejnou expresivní funkci jako řeč či hra. Z Michalových kreseb usuzuji, že se cítí být utlačován do pozadí. Individuální přístup, který jsem pro práci s ním zvolila, se jeví jako vhodný nástroj pro práci právě s žákem, jehož sociální vazby nejsou dobré a daný jedinec se cítí být izolován. Umožňuje totiž situaci žáka blíže pochopit a zvolit postupy, které budou žákovi vyhovovat.

Při docházení do střediska jsem u obou žáků po určité době začínala pozorovat zlepšení. Každý jejich pokrok jsem vnímala jako pozitivní zpětnou vazbu. Dokonce u obou z nich vypožadovali zlepšení i odborní pracovníci, kteří žáky měli na hodiny anglického jazyka ve středisku. Jako velkou změnu vnímali jejich pozitivnější přístup k anglickému jazyku a větší zájem o jazyk. Ve středisku nemuseli čelit posměškům od jejich spolužáků jako v jejich kmenových školách. Každý z nich tam byl umístěn z jiného důvodu, ale měli jeden pro druhého pochopení a byli si blíže, nebyly mezi nimi patrné žádné zábrany. Tak jsem to alespoň vnímala já osobně. Práce s nimi přinesla podle všech ohlasů pozitivní výsledky.

Změny se reflektovaly například v Honzově prospěchu, kdy před začátkem naší spolupráce propadal a v průběhu naší spolupráce byl na konci školního roku hodnocen známkou tři. Jako pozitivní výsledek vnímám dále nárůst Michalova zájmu o anglický jazyk. Ze začátku bylo velmi obtížné ho jakkoli přinutit pracovat. Nakonec jsem využila technologické pomůcky, což ho velmi bavilo, neboť k počítačům měl velmi blízký vztah.

Oba případy jsou velmi složité. V případě Honzy došlo hned po prvních měsících naší spolupráce k velkému zlepšení jak po stránce psychické, tak po stránce školního prospěchu. Přes letní prázdniny jsme výuku neměli. Honza začal na naše hodiny znovu docházet v září. Během dvou měsíců se změnil jeho postoj k výuce a přišlo mi, že veškeré mé úsilí žákovi pomoci bylo marné. Jsem si vědoma, že v jeho okolí je mnoho faktorů (např. špatná parta, neúplná rodina apod.), které ho svádí k nevhodnému chování, tudíž nebylo možné jeho projev a přístup ke škole během roku změnit.

Dle mého názoru nelze hledat chyby u žáka samotného nebo ve škole, ale největší podíl na tom má právě výchova a přístup rodičů. Osobně usuzuji, že je důležité, aby si žáci uvědomovali své vlastní pocity, naučili se být k sobě upřímní, nemuseli nic předstírat a mohli nechat své emoce svobodně projevit.

Při docházení do střediska a při práci s žáky jsem měla smíšené pocity. Práce s žáky pro mě byla psychicky náročná a vyčerpávající. Snažila jsem se však pro ně najít pochopení. Nebyla jsem v roli vyučující jako takové. Učitelé i společnost obecně

příkládají k těmto jedincům nálepku problémového nezvladatelného dítěte. Osobně jsem se snažila být spíše v roli člověka, který je na jejich straně. Chtěla jsem, aby cítili, že jsem pro ně oporou a člověkem, kterému se mohou kdykoliv svěřit nejen s problémy ve výuce. Tato praxe obohatila i mě. Tím, že mi umožnila pracovat s těmito dětmi, mi také dala možnost na tyto jedince nahlížet z jiného pohledu. Za vším stojí příběh, do kterého pokud nenahlédneme hlouběji, těžko můžeme posuzovat či dokonce vinit jedince, neboť za těmito problémy stojí velké množství faktorů.

5.3.3 Pět klíčových poznatků pro práci s žáky s SPU

V rámci reflexe jsem dospěla k následujícím pěti bodům, které považuji za klíčové při výuce žáků s SPU.

1) **Dostatek času.** Při každé vyučovací hodině jsem se snažila respektovat osobní pracovní tempo žáků. Kladla jsem důraz na to, aby si žáci vždy důkladně svou práci zkontrolovali. Kvůli přetrvávajícím čtenářským problémům jsem žákům záměrně vybírala snazší úseky nebo předem nacvičený text, kterým jsme se zabírali v předcházející hodině. Dostatek času na práci umožňuje žákům rozvíjet se podle momentálních schopností, bez zbytečného stresu a v příjemnější atmosféře.

2) **Hodnocení.** Při hodnocení žakových výkonů jsem odlišovala chyby související se specifickými problémy učení (např. zkomolená slova, chybný spelling) od chyb gramatických, tzn. pokud ve cvičení byl náznak správného zvolení času, např. přítomného času průběhového, kde žák správně zvolil sloveso to be + ing tvar, ale chybně zaměnil písmena či napsal výrazy foneticky, hodnotila jsem jeho výsledek jako správný, pouze jsem přidala poznámku o správné grafické podobě slova. Ústní zkoušení by dle mého názoru mělo být upřednostňováno před projevem písemným. Žáci s SPU mají velmi nízké sebevědomí a nevěří si, že test napíší. Mnohdy se ani nesnaží do testu cokoli napsat nebo ve druhém případě něco vyplní, ale často nad svým řešením nepřemýšlejí. Někdy i byť jen náznak, že nám žák není lhostejný, mu může velmi pomoci změnit pohled na školu a najít tu správnou motivaci.

3) **Angažovanost a všímavost lektora.** Při výuce se nelze držet pravidla, co jednomu vyhovuje, bude vyhovovat druhému, tudíž je potřeba zvolit pro každého žáka

individuální přístup, jenž by splňoval co nejpříhodnější vyučovací podmínky pro osobnost konkrétního jedince. Snažila jsem se s oběma žáky mluvit o tom, co jim při učení pomáhá, jaké metody jim při učení vyhovují apod. Zaměřovala jsem se i na ty nejmenší detaily při jejich projevech, které by je mohly posunout dále (viz „Práce s žáky“). Pro příklad jsem za pokrok považovala i správné použití pomocného slovesa při otázce nebo záporu, i když nebylo ve 3. osobě čísla jednotného použito správně. Za obrovský posun jsem brala, že vůbec žák uvažuje nad tím, že v záporu či v otázce použije pomocné sloveso. Žáci s SPU vyžadují systematickou zapálenou práci lektora, který je schopný a ochotný pro ně vytvářet cvičení na míru.

4) **Rozvoj sebehodnocení.** U obou žáků jsem usilovala o rozvoj jejich sebehodnocení. Nejprve jsem se zaměřila na stanovení cílů, kterých při našich společných hodinách anglického jazyka budeme chtít dosáhnout. Žáci měli obrovský problém s jejich formulací, neboť u obou chyběla motivace k učení se anglickému jazyku. Úkolem žáků bylo vést si portfolio, kam si zakládali všechny materiály z hodin. Během našich individuálních hodin jsem se oběma žákům snažila poskytovat dostatečné množství zpětnovazebních informací a pomáhala jim uvědomit si, v čem jsou úspěšní, a především jim byla oporou. Rozvojem sebehodnocení se žák dostává blíže k sobě samému, nahlíží na svou práci (vidí jak pozitiva, tak i negativa) a může poté efektivněji pracovat na odstranění nedostatků.

5) **Chvála a motivace.** Nepostradatelnou roli při výuce anglického jazyka, ale i v ostatních předmětech, je chvála, povzbuzení a pozitivní motivace. Je důležité, aby žák byl svými vyučujícími oceňován za snahu a drobné úspěchy. Právě o toto jsem se v práci s oběma žáky rovněž snažila.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se snažila ukázat možné potíže žáků se specifickými poruchami učení a chování při učení se anglickému jazyku. Pokusila jsem se rovněž ukázat možnosti, jak nejlépe k takovému jedinci přistupovat a usnadnit mu průběh výuky. Je zcela zásadní, aby byl cizí jazyk vyučován ve srozumitelných celcích, v kontextu žáka, a jeho výuka zohledňovala žákovo předporozumění danému jazyku.

Vyučující od problémového dítěte většinou očekává velké potíže, jeho anticipace bývá často negativně ovlivněna. Myslím si, že přesná diagnóza žákových problémů je nezbytná pro správné nastavení práce s žákem. Tato práce, pokud je vykonávána poctivě a rozumně, může situaci žáka změnit. Je důležité, aby vyučující co nejrychleji přešel od obecného označení problémovosti, které je ve většině případů spojeno pouze s nepříjemným pocitem z žáka, k racionální analýze obtíží, jejímž cílem bude nalézt konkrétní specifika v poznávání výukových potíží. Ty poté mohou být východiskem pro individualizaci jeho výchovy a pro utváření speciálních edukačních potřeb dítěte. Dle mého názoru by tyto jevy měly být bezpochyby zařazeny do učitelských kompetencí.

U žáků s SPU je potřeba počítat s pečlivou každodenní přípravou společně s pravidelným opakováním látky. Vyučující anglického jazyka by měli mít na paměti, že žádná učebnice žáky mluvit nenaučí. Během výuky ve středisku jsem pro žáky dle potřeby vytvářela pracovní listy, jejichž cílem bylo usnadnit žákům s SPU se v probíraném učivu lépe zorientovat (přílohy 1–7). Při vytváření písemných úkolů jsem se snažila dbát na přehlednost a volit větší písmena, neboť je velmi důležité vybrat pro žáky s SPU vhodný alternativní způsob výuky, přizpůsobit tempo výkladu, srozumitelnost a množství učiva. Má praxe mi ukazuje, že žáci s SPU jsou schopni pochopit gramatická pravidla. Bývá však pro ně obtížné ihned nová pravidla prakticky užívat, neboť nejprve si potřebují slovní zásobu a věty osvojit ve správných tvarech.

Jakmile si žáci látku v dostatečné míře osvojí, je potřeba ji s nimi pravidelně opakovat, aby došlo k prohloubení porozumění. Pravidelné opakování látky se neobejde bez podpory ze strany rodiny dítěte. Naneštěstí tomu není vždy tak, že by rodina byla

schopna akceptovat míru aktivity, jež se po ní vyžaduje. Podcenění či pouhá neochota z její strany může v některých případech vést až k selhání žáka, pocitu jeho neúspěchu, a pojí se i se ztrátou motivace, přičemž právě ta se řadí mezi nepostradatelnou složku ve výchovně vzdělávací práci nejen pedagogů, ale rovněž psychologů či právě rodiny. Bez motivace se šance na úspěch znatelně snižuje, její přítomnost se naopak velmi pozitivně může projevit ve výsledcích žáka.

S žáky s SPU nebo problémovými dětmi se setkáváme dennodenně. Mnohdy je přehlízíme, díváme se na ně skrz prsty, neboť mají tzv. nálepkou problémového, nevychovaného dítěte. Ve středisku i mimo něj jsem se s těmito dětmi potkala osobně. Díky přátelskému přístupu k nim a rovněž díky tomu, že jsem jim žádnou „nálepku“ nedávala, jsem měla možnost nahlédnout do jejich životů i z jiného pohledu. Ve většině případů se jedná o děti z neúplných rodin, o děti zanedbávané, ze špatného sociálního prostředí či o děti adoptované. Při práci s těmito dětmi se nelze zaměřit jen na výuku konkrétních předmětů, ale mnohdy důležitější je právě práce psychologická ve smyslu porozumění konkrétním problémům. Spíše než nálepkovat je, odsuzovat je či přehlížet, se mi jako vhodné jeví s nimi individuálně pracovat. Myslím si, že i ony si zaslouží šanci na lepší život. Tato práce se pokouší mimo jiné ukázat, jak takováto individuální práce může vypadat a jaké jsou její přínosy.

SUMMARY

This diploma thesis is about teaching English to children with specific learning disabilities and educational problems at middle schools. It focuses on difficulties in traditional areas such as reading, spelling, writing, hyperactivity and reduced ability to concentrate. Furthermore, it discusses these problems in detail and helps readers to understand the difficulties experienced by these children. Finally, I explored useful methods and ways how to help pupils with their specific learning difficulties.

Pupils who have been diagnosed with any of the specific learning disabilities (SLD) face difficulties in their education due to their handicap. Therefore, early diagnosis, re-education care and individual support are essential. This early intervention has a significant impact on the further education of these pupils.

I participated in the activities of the Educational Care Center in České Budějovice to help these individuals. The key objective of this center is to capture emerging problems in the pupil's psychological development process. One of the other tasks of this center is to provide advice and offer systematic care to prevent other emerging problems. The research part of my thesis contains two case studies of children placed in this specialized center due to their educational problems. I participated in individual assistance to two concrete children and I worked out these case studies based on our cooperation.

The aim of the practical part was to choose a suitable individual approach in English lessons for two concrete pupils with SLD based on information and knowledge arising from their family and school history. I chose an individual approach for both pupils, described it in detail, reflected it and presented its impact on the pupils. Although I faced many difficulties during the cooperation, I consider the individual approach that I used to be effective in helping pupils with SLD to learn English. Methods that I used in the practical part includes analysis of literature, informal interview, semi-structured interview, involved observation, and reflection. Case studies consists of family anamnesis and characteristics of the pupil, school anamnesis of the pupil, description of my work, and auxiliary exercises that I used.

Further attention is paid to the educational and behavioural problems of children and adolescents related to the family environment. Although the child has been doing well before, family problems will also affect his/her school results, which is related to the deterioration of grades and sometimes to the upcoming behavioural problems at school (truancy, lying, bullying, etc.). Parents punish their children for bad behaviour and blame each other for bad school results as a result of wrong education of one or the other.

I chose the topic because of my personal interest in understanding what pupils with learning disabilities and behavioural problems must face and how they could improve their attitude to English as a subject. My practice shows that pupils with learning disabilities are able to understand grammatical rules. However, it is difficult for them to use the new rules immediately, as they first need to acquire vocabulary and sentences in the right forms.

In the last subchapter of the practical part I present five key guidelines which I have found to be most important in teaching pupils with specific learning difficulties:

1. **Sufficient time.** When pupils with SLD have enough time for working, they can develop their abilities without unnecessary stress and in a more pleasant atmosphere.
2. **Appropriate evaluation.** I distinguished between mistakes that related to SLD (for example incorrect spelling) and grammar mistakes that are rather connected with an inappropriate knowledge of the English language. Oral exams seem to be better than written exams for pupils with SLD due to their lack of confidence. Positive approach of the teacher during oral exams may help these pupils to find their own way in the learning process.
3. **Teacher's engagement and mindfulness.** It is important to be active and respect the individuality of each pupil. I tried to ask the pupils what helps them to learn and what methods and styles of teaching are suitable for them. Every detail matters when we work with pupils with SLD. Therefore, teacher should be passionate and willing to prepare exercises that will fit for each concrete individual.

4. **Self-assessment.** During my work with these two pupils I put emphasis on developing their self-assessment. We focused on setting goals that we wanted to reach during our cooperation. Beside that, I gave them feedback on their work and explicitly mentioned their strengths. During the development of self-assessment, the pupil cognizes himself and can work more effectively on his weaknesses.
5. **Praise and motivation.** I focused on praise, encouragement and positive motivation. What I consider important is to appreciate the effort and even small progress.

Through my involvement with the two boys I have learned that pupils with learning disabilities cannot focus on the same form of teaching and layout as their classmates. Each pupil is unique, has a specific pace and habits. That is why these pupils need an individual approach and specific methods to learn English successfully. The purpose of the individual approach is to make English language teaching more attractive and more effective for these individual pupils.

BIBLIOGRAFIE

BACK, Andy. *Proč děti zlobí a co s tím: kázeň při práci s dětmi*. Praha: Samuel, Biblická práce pro děti, 2006. ISBN 80-86849-19-8.

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

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN, ed. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni ...* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010-. Meritum (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-603-5.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DRTÍLKOVÁ, Ivana a ŠERÝ Omar. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, c2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 1991. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0582746124.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Nakladatelství Kotva, c1999. ISBN 80-900254-5-5.

LEXOVÁ, Petra a Jitka TŮMOVÁ. *Anglický jazyk: vzděláváme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-273-8.

MARTIN, Michael a Cynthie WALTMAN-GREENWOOD, ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

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

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.

ŠIGUTOVÁ, Marta. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií: příručka pro učitele/ky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-228-9

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

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

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

Internetové zdroje:

STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE. *VÝROČNÍ ZPRÁVA ŠKOLNÍ ROK 2011-2012* [online]. České Budějovice [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: http://www.dduhomole.cz/files/VZ_SVP_CB_2011-12.pdf

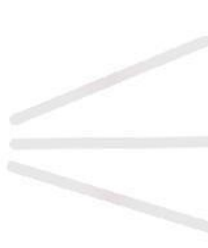
STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE. *Výroční zpráva o činnosti střediska výchovné péče České Budějovice Školní rok 2014/2015* [online]. České Budějovice [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: http://www.dduhomole.cz/files/VZ_SVP_CB_2014-15.pdf

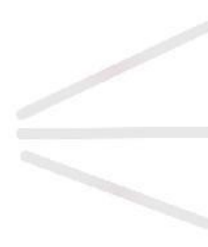
Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

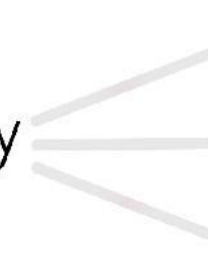
PŘÍLOHY

Příloha č. 1

1) Spoj podmět se správným přísudkem.

He  sleep
play
reads

We  have got
jumps
reads

They  does
go
knows

2) Dej slovesa v rámečku do 3. os. č. j. Poté se podívej se na obrázky a doplň věty se správným slovesem z tabulky.

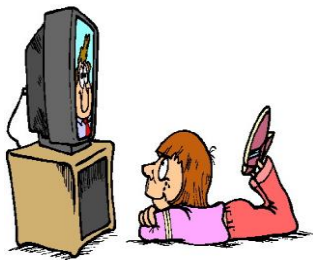
LIKE	HAVE	WATCH	DO	RAIN	GO



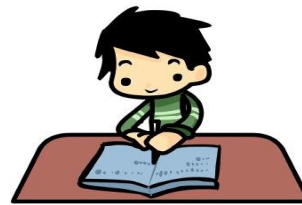
1. David pizza.



2. Jane often a bath in the morning.



3. PaulTV every day.



4. Filip his homework every day.

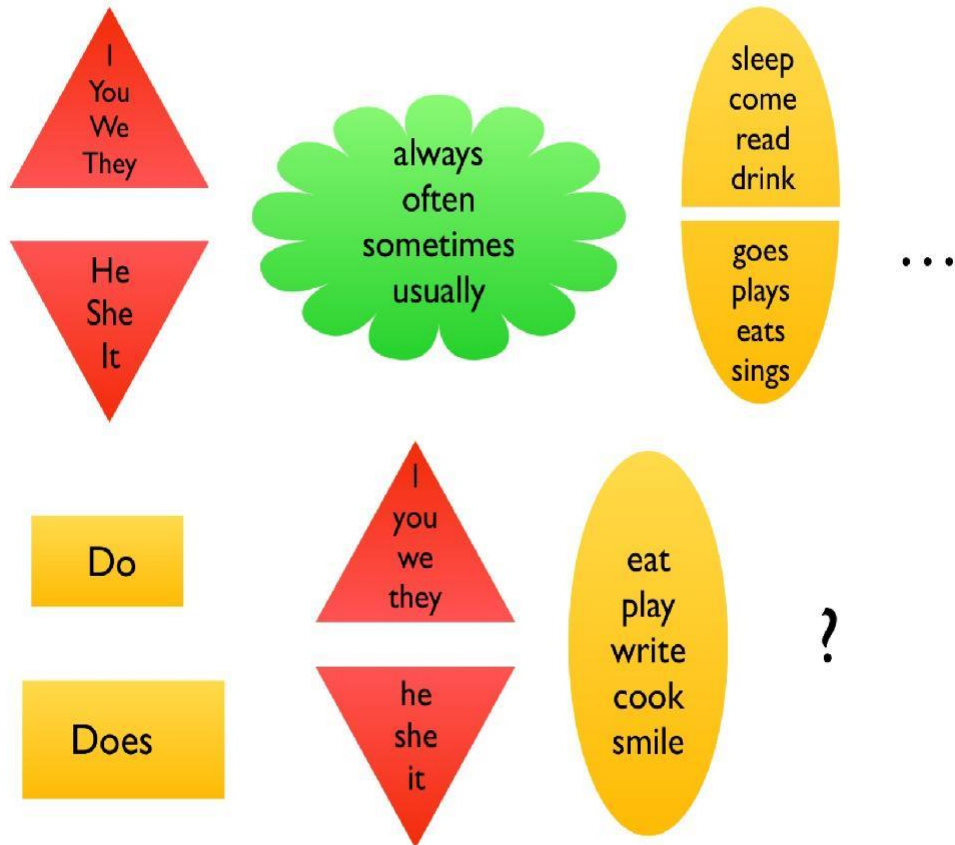


5. It always in the spring.



6. My sister often shopping.

Příloha č. 2



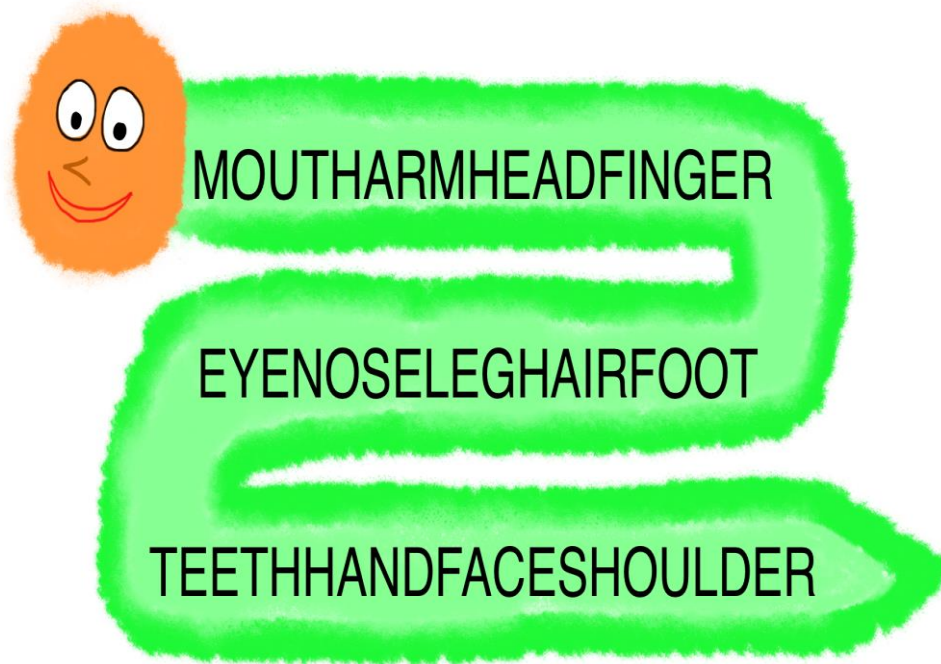
1) Doplň do vět *do* nebo *does*.

1. _____ you live in Spain?
2. Yes, I _____.
3. _____ he play football?
4. _____ your brother play the guitar? –
5. Yes, he _____.

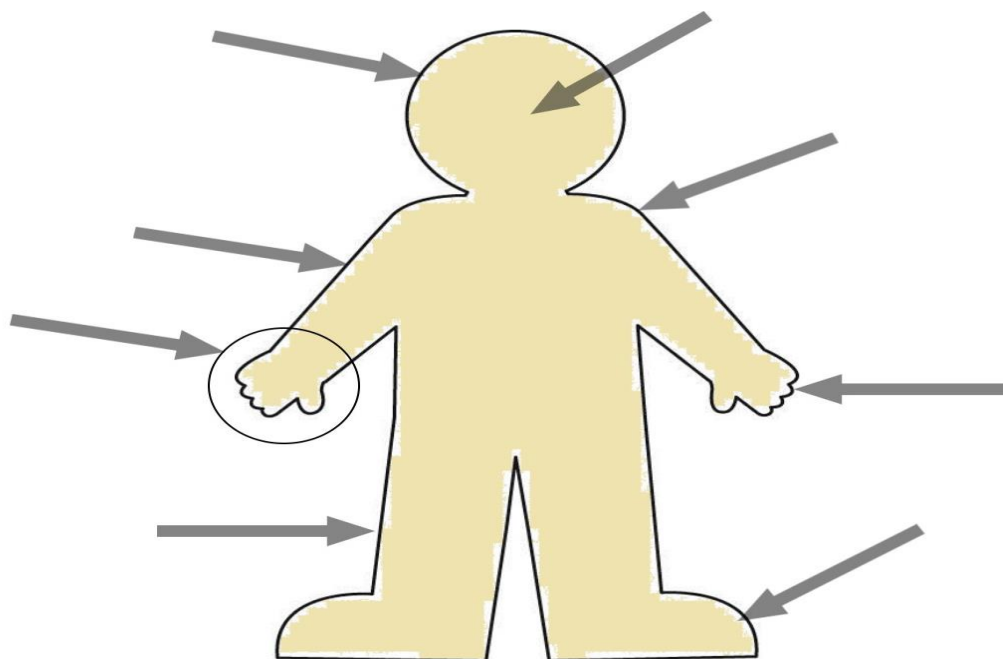
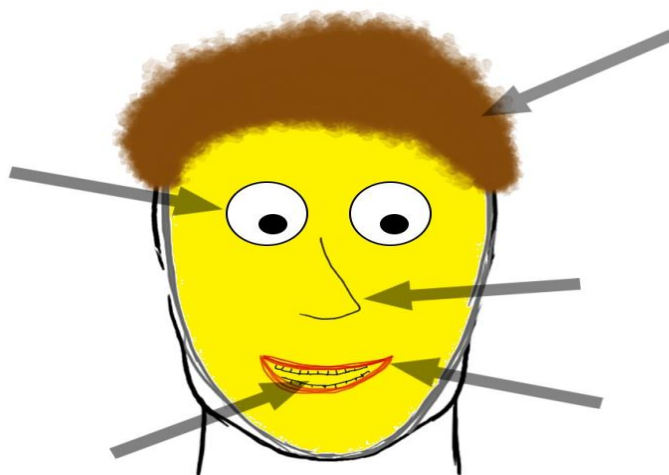
Příloha č. 3

OUR BODY

1) Najdi jednotlivá slova.




2) Doplň do obrázků správná slova z předchozího cvičení.



Příloha č. 4

1) Zařaď zvířata do správného sloupce.

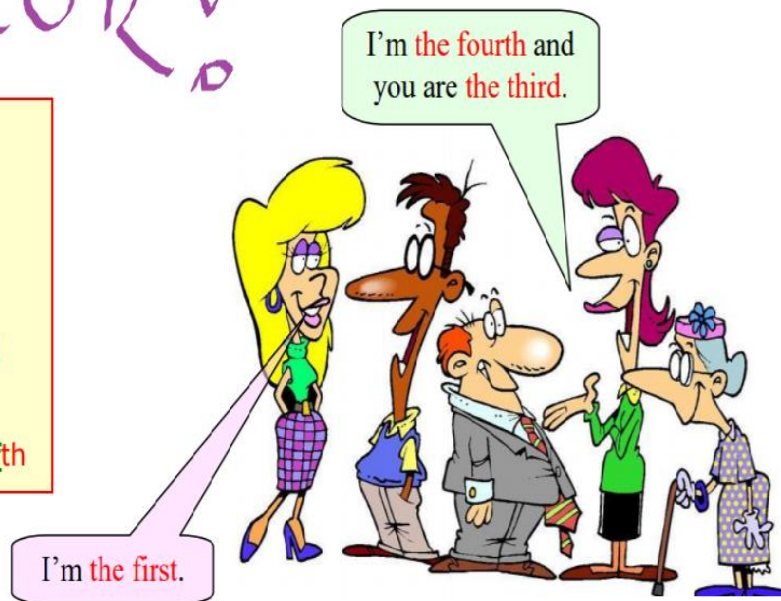
<p>ANIMALS</p>	<p>PETS</p> 	<p>WATER ANIMALS</p> 	<p>WILD ANIMALS</p> 	<p>FARM ANIMALS</p> 
<p>LION TIGER CROCODILE HORSE RABBIT DOLPHIN COW CHICKEN PIG WHALE CAT GOAT DOG KANGAROO CAMEL SHEEP</p>				

Příloha č. 5

Řadové číslovky (opakování)

POZOR!

one	-	first
two	-	second
three	-	third
five	-	fifth
eight	-	eighth
nine	-	ninth
twelve	-	twelfth



1) Napiš číselně správné datum:

the first of April _____

the fifth of September _____

the twenty-first of January _____

the sixteenth of October _____

the third of July _____

the second of May _____

2) Spoj řadové číslovky.

third	22nd
twenty-second	1st
sixteenth	11th
first	3rd
eleventh	16th

3) Napiš datum v plném tvaru.

5.8. _____ the fifth of August _____

12.4. _____

10.2. _____

1.9. _____

Příloha č. 6

Ukázka gramatických tabulek a pravidel pro přítomný čas prostý:

Přítomný čas prostý (kladná věta)

PODMĚT

PŘÍSUDEK

I, YOU, WE, THEY

LIVE

HE, SHE, IT

+

LIVES

...

! POZOR: 3. osoba č. j. - koncovka "-s"

*I LIVE IN A CITY. Já bydlím ve městě.
HE LIVES IN A CITY. On bydlí ve městě.*

Přítomný čas prostý (otázka)

PODMĚT

PŘÍSUDEK

DO

YOU, WE, THEY

+

+ LIVE

...

DOES

HE, SHE, IT

! POZOR: 3. osoba č. j. - DOES !

*DO YOU LIVE IN A CITY? Bydlíš ve městě?
DOES HE LIVE IN A CITY? Bydlí ve městě?*

Přítomný čas prostý (zápor)

PODMĚT

PŘÍSUDEK

I, YOU, WE + DON'T
HE, SHE, IT + DOESN'T + LIVE ...

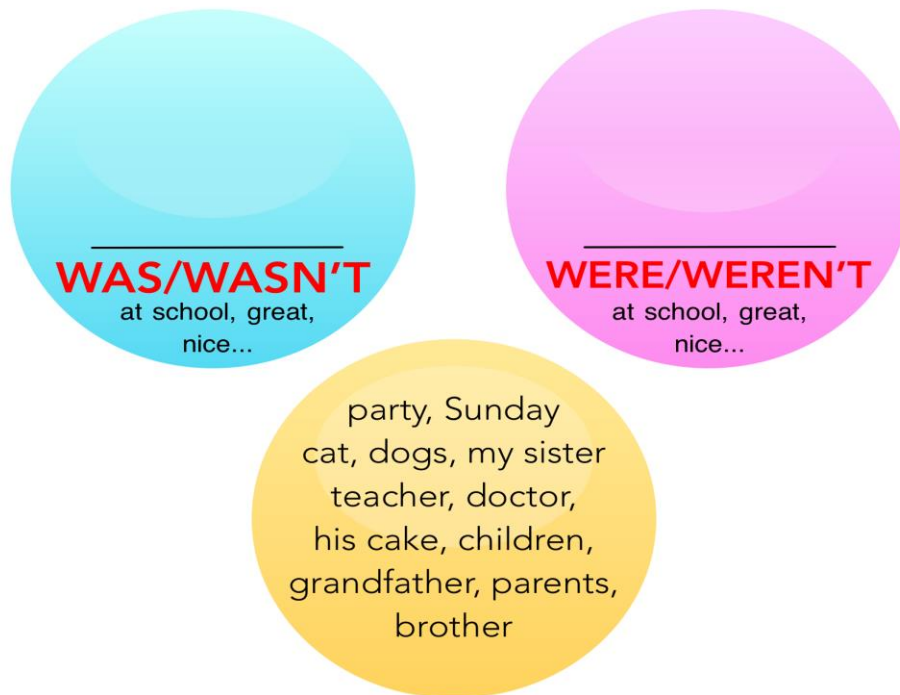
! POZOR: 3. osoba č. j. - DOESN'T !

I DON'T LIVE IN A CITY. Já nebydlím ve městě.
HE DOESN'T LIVE IN A CITY. On nebydlí ve městě.

Příloha č. 7

Minulý čas (opakování slovesa *to be*)

1) Přiřaď podstatná jména do správných bublin.



2) Zakroužkuj správný tvar slovesa.


- 1) **You** *was / were* at home yesterday.
- 2) **Sue** *was / were* in Italy last summer.
- 3) **David and Mary** *was / were* at school yesterday.
- 4) **We** *was / were* very happy this morning.
- 5) **I** *was / were* in Prague last weekend.

Příloha č. 8

Thanksgiving Day, Casey.

2. WHERE you go to school?
3. DOES your mum do all the cooking?
4. WHAT your dad do to help her?
5. What time do you have dinner?
6. WHAT you watch TV in the evening?
7. WHAT people give presents on Thanksgiving?

Write the words in the correct order to make questions.



1. Lisa / does / live / Where
Where does Lisa live?
2. get up / time / does / What / she
WHAT TIME DOES SHE GET UP?
3. go to / time / work / parents / do / What / her
WHAT TIME DO HER PARENTS GO TO WORK?
4. play / does / sports / What / Lisa
WHAT DOES LISA PLAY?
5. Maths / Lisa / Does / like
DOES LISA LIKE MATHS?
6. do / do / on Saturdays / Lisa / What / and her friends
WHAT DOES LISA TENDS DO ON SATURDAY?

2. She ... you and your sister ... after school? (watch)
Yes, I WATCH Science World and my sister Fun with Art.

3. What sports DO you and your friends PLAY? (play)
David and I PLAY tennis and Amy PLAYS football.

4. DOES your parents other languages? (speak)
My father French and they both English.

5. DO you and your sister GO to the same school? (go)
No, she to a primary school and I to a secondary school.

6. What time DOES your school FINISH? (finish)
My school FINISHES at half past three.

OHLOVME SE, ALE UVEDĚLAME
JA JAKO JEHO MATKA
ANGLIŠTINU NEUKLÍM, NEBOŽUJIM
A SYN TAKÉ.

8

Příloha č. 9

Ukázka písemného projevu Honzy.

I play football with my friend Radek.
I live with my mum, we have got hamster.
His name is Zofie. I play with it.
I don't eat chocolate. I drink cola and energy
drinks.