



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatury

Bakalářská práce

Jazykové dovednosti dětí s výchovnými problémy

Vypracovala: Klára Říhová

Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci 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 bakalářské - diplomové - rigorózní - disertační práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných 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 dne 17. dubna 2017

.....

Klára Říhová

Poděkování

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování PhDr. Mileně Noskové, Ph.D. za její vstřícnost a cenné rady, které mi poskytovala při psaní bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala vedoucí Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích paní Mgr. Věře Lorencové, která mi umožnila do střediska docházet a zároveň zprostředkovala rozhovor s paní učitelkou.

Anotace

Bakalářská práce si klade za cíl vymezit obecné otázky lingvistiky. Práce se bude zabývat jazykovými dovednostmi žáků na 2. stupni základních škol. Je rozdělena do dvou částí. První z nich je ryze teoretická. V té se bude vycházet ze studia odborné literatury vztahující se k danému tématu. Část praktická se zaměří na kazuistiku jednotlivých dětí s výchovnými problémy a na jejich vztah k českému jazyku ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích.

Klíčová slova

Jazykové dovednosti - český jazyk - specifické poruchy učení - výchovné problémy -
Rámcový vzdělávací program - rodina

Abstract

This Bachelor thesis aims to define the general questions of linguistics. Work will deal with the language skills of pupils at second level of primary schools. It is divided into two parts. The first is purely theoretical. The theoretical study will be based on scientific literature related to the topic. The practical part will focus on the individual case of children with behavioral problems and their relationship to the Czech language in the Educational Care Centre in České Budějovice.

Lingual Skills of Children with Behavioural Problems

Key words - lingual skills - Czech language – specific learning disabilities – behavioral problems - framework educational programme for basic education - family

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Definice jazykových dovedností a jejich základní vymezení podle RVP	8
1.1. Komunikační a slohová výchova na 2. stupni ZŠ.....	9
1.2. Jazyková výchova na 2. stupni ZŠ.....	10
1.3. Literární výchova na 2. stupni ZŠ.....	10
2. Český jazyk jako vyučovací předmět	12
2.1. Učení se pravopisu.....	13
2.2. Učení se slohové práci.....	13
3. Vývoj řeči	16
3.1. Poruchy výslovnosti.....	17
3.1.1. Příčiny poruch výslovnosti.....	17
3.1.2. Druhy poruch.....	18
3.2. Koktavost.....	20
3.2.1. Příznaky koktavosti.....	21
3.2.2. Příčiny koktavosti.....	21
3.2.3. Odstranění koktavosti.....	22
4. Specifické poruchy učení	24
4.1. Dyslexie.....	24
4.2. Dysgrafie.....	26
4.3. Dysortografie.....	26
4.4. Dyskalkulie.....	27
4.5. Další SPU.....	27
4.6. Etiologie SPU.....	27
4.7. Diagnostikování žáků se SPU.....	28
4.8. Hodnocení a klasifikace žáků se SPU.....	29
5. Výchovné problémy dětí	31
5.1. Dětská agresivita.....	32
5.2. Lhaní.....	33
5.3. Záškoláctví.....	33
6. Poruchy pozornosti	35
6.1. ADHD.....	35
6.1.1. Typické projevy dětí s ADHD.....	35

6. 2. ADD	36
6.2.1. Typické projevy dětí s ADD.....	36
6. 3. Diagnostika poruch pozornosti	36
6. 4. Práce s dětmi s ADD/ADHD	37
7. Rodina a její vliv na vzdělávání dítěte	39
7. 1. Nerovnost ve vzdělání.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
8. Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích	41
8. 1. Škola ve Středisku výchovné péče.....	42
8. 2. Metodologie	43
8. 3. Kazuistika č. I.....	44
8. 4. Kazuistika č. II	45
8. 5. Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka ve SVP	48
ZÁVĚR	51
Bibliografie	53
Přílohy.....	56

ÚVOD

Český jazyk je považován za jeden z hlavních znaků českého národa. Již od narození se děti učí mateřskému jazyku na základě imitace a odezírání od matky a lidí, kteří jsou jim na blízku. Podle tohoto principu je dítě schopné užívat mateřského jazyka tak, že nemá v předškolním věku základní problémy v dorozumívání. Lze říct, že úkolem školy je naučit žáky používat mateřský jazyk jako komunikační prostředek ve všech jeho sférách.

Bakalářská práce se bude zabývat jazykovými dovednostmi dětí s výchovnými problémy. Nejprve budou zmíněny cíle rámcového vzdělávacího programu a poté jeho jednotlivé složky týkající se výuky českého jazyka. Další kapitoly se budou zabývat přímo konkrétními postupy při výuce, jako je pravopis a slohová práce. Část bakalářské práce se zaměří na termíny, které se vztahují ke specifickým poruchám učení, jelikož velké množství žáků se vyznačovalo nejméně jednou ze zmíněných poruch. Konec teoretické části se bude zabírat rodinným zázemím a tím, jak velký podíl má rodina na vzdělávání svého dítěte.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala před absolvováním praxe ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích. Chtěla jsem se dozvědět více informací o těchto dětech. Dále mě zajímaly důvody, proč se do střediska dostaly.

Praktická část se zaměří především na žáky ze Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích. Bude doplněna o kazuistiku jednotlivých žáků a v neposlední řadě bude obsahovat rozhovor s paní učitelkou Císařovou, která má s takovými dětmi mnoholetou praxi.

Cílem předkládané bakalářské práce je poukázat na danou problematiku vyskytující se na základních školách a zmínit časté příčiny nevhodného chování při výuce, které mnohdy mohou potrápit nejen vyučující, rodiče, ale i jedince mající daný problém.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Definice jazykových dovedností a jejich základní vymezení podle RVP

Dovednosti jsou vcelku komplikované uvědomělé činnosti konané za záměrem splnit dané úkoly (skoro pokaždé na základě vědomostí). Za dovednost se do jisté míry považuje ta činnost, jejíž konání docílilo během cvičení jistého perfekcionismu (Brabcová, 1990).

Cílem základního vzdělávání na druhém stupni je získání všeobecných vědomostí, dovedností a návyků. Základní vzdělávání potřebuje podnětné školní prostředí. Opírá se o poznávání a rozvoj individuálních potřeb každého jedince. Zabezpečuje, aby se všichni žáci nejlépe vyvíjeli a docílili svého osobního maxima. K tomu jsou vytvořeny podmínky, které odpovídají všem vzdělávaným žákům. Každý žák by měl dostat možnost zažít úspěch. Hlavní cíl základního vzdělávání je poskytnout žákům pomoc při utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a spolehlivého základu všeobecného vzdělání, které je především zaměřeno na běžné situace ze života. Mezi takovéto kompetence lze zařadit například vedení žáků k všestranné a účinné komunikaci, pomoci jedincům, poznat a rozvíjet jejich vlastní schopnosti a dovednosti podle reálných možností, vést je k ohleduplnosti a toleranci k cizím lidem. Co se týká kompetence komunikativní, tak každý žák by na konci základního vzdělávání měl být schopen formulovat a vyjadřovat vlastní myšlenky v logické posloupnosti. Dále by se měl výstižně vyjadřovat jak v ústním tak písemném projevu. Měl by naslouchat druhým, porozumět jim, obhájit svůj názor a vhodně na daný problém zareagovat. V neposlední řadě by měl umět využít získané komunikativní dovednosti k vytvoření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotné kooperaci s dalšími lidmi.

Dovednosti, které jedinec získá při výuce Českého jazyka a literatury jsou důležité nikoli jen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale také pro úspěšné zvládnutí vědomostí v ostatních oblastech vzdělávání. Český jazyk a literatura se vyznačují komplexním charakterem, ale kvůli přehlednosti se dělí do tří hlavních složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova (Styblík a Čechová, 1998).

Při komunikační a slohové výchově jsou žáci vedeni k tomu, aby se naučili chápat a vnímat různá jazyková sdělení (např. čtení s porozuměním, kultivované písmo,

rozhodování se na podstatě přečteného či slyšeného textu, který se vztahuje k různým situacím, umět daný text analyzovat a zhodnotit jeho obsah).

V průběhu vyučovacích hodin jazykové výchovy získávají žáci určité vědomosti a dovednosti, které potřebují k osvojení si spisovné podoby jazyka. Jazyková výchova si klade za cíl vést žáky k exaktnímu smýšlení, které je podstatným předpokladem srozumitelného a jasného vyjadřování.

Při hodinách literární výchovy žáci poznávají pomocí četby základní literární druhy. Učitel by je měl nabádat k vnímání jejich specifických znaků, poukazovat na umělecké účely autora a po přečtení díla by měli být žáci schopni zformulovat své vlastní názory. Jsou také učeni rozeznávat literární fikci od reality. Postupem času by každý jedinec měl získávat a zároveň rozvíjet čtenářské návyky a na základě zadané četby správně interpretovat literární text. Žáci časem dospějí k takovým poznatkům, které mohou obohatit jejich duchovní život a kladně ovlivnit jejich postoje (Brabcová, 1990).

1.1. Komunikační a slohová výchova na 2. stupni ZŠ

Očekávané výstupy:

- Žák dokáže rozlišit ve čteném či slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, zkontroluje fakta za pomoci otázek.
- Měl by dokázat rozlišit subjektivnost a objektivnost sdělení.
- Dokáže odlišit spisovný a nespisovný jazyk a je schopen bez problému užívat spisovné jazykové prostředky pro svůj komunikační záměr.
- Během mluveného projevu (připraveném či improvizovaném) je schopen vhodně používat verbálních, nonverbálních a zároveň paralingválních prostředků řeči.
- Jedinec nemá jakýkoli problém se zapojit do diskuse, vede ji a řídí se zásadami komunikace.
- Dokáže formulovat hlavní myšlenku, utvořit otázky a krátké poznámky z přečteného textu, poté s pomocí stručných poznámek přednese před ostatními spolužáky referát.
- Na základě již získaných vědomostí o jazyce volí správnou gramatiku (MŠMT, RVP ZV, 2016).

Upravené znění pro žáky s lehkým mentálním postižením:

- Žák čte s porozuměním.

- Je schopen komunikovat v běžných situacích, ve škole by se měl vyjadřovat pomocí spisovného jazyka.
- Píše jednoduché slohové útvary, na základě předlohy je schopný sestavit vlastní životopis a napsat žádost, napíše charakteristiku jednotlivých postav, pracovní postup, vypráví na základě předem již připravené osnovy, za vhodné podpory pedagogického pracovníka zpracuje písemně zadaný úkol (MŠMT, RVP ZV, 2016).

1. 2. Jazyková výchova na 2. stupni ZŠ

Očekávané výstupy:

- Žák je schopen spisovně a správně vyslovovat česká a frekventovaně používaná cizí slova.
- Bez jakékoli pomoci dokáže pracovat s Pravidly českého pravopisu a dalšími slovníky.
- Bezchybně dokáže roztřídit slovní druhy, utvářet spisovné tvary slov a úmyslně je používat při žádoucí komunikační situaci.
- Během pravopisných cvičení nebo písemných projevů žák nemá značné problémy s pravopisem lexikálním, morfologickým nebo syntaktickým.
- Dokáže rozlišit spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu.

Upravené znění pro žáky s lehkým mentálním postižením:

- Žák je schopný se vyznat v Pravidlech českého pravopisu.
- Dokáže poznat a určit jednotlivé slovní druhy, vyskloňovat podstatná a přídavná jména, dále vyčlasovat jednotlivá slovesa, rozeznat zájmena osobní.
- Rozpozná větu jednoduchou od souvětí.
- Zvládá vyjmenovaná slova a jejich pravopis.
- Ovládá pravopis podle shody přísudku s podmětem.

1. 3. Literární výchova na 2. stupni ZŠ

Očekávané výstupy:

- Žák nemá potíže s reprodukcí přečteného textu. Popíše strukturu literárního díla a dle vlastních slov interpretuje podstatu daného díla.
- Nejen vlastními slovy, ale také písemně dokáže formulovat pocity ze své četby.

- Měl by umět uvést základní literární směry a k nim přiřadit významné autory dané doby.
- Dokáže rozlišit základní literární druhy a žánry, dovede je porovnat společně s jejich funkcí.
- Potřebné informace si hledá v knihovně, literárních časopisech a dalších informačních zdrojích.

Upravené znění pro žáky s lehkým mentálním postižením:

- Jedinec se dokáže orientovat v literárním textu a najít jeho hlavní myšlenku.
- Na základě ústního projevu zformuluje pocity z četby, filmového či divadelního představení.
- Rozlišuje základní literární žánry.
- Podle potřeby si vyhledá potřebné informace týkající se literatury (MŠMT, RVP ZV, 2016).

2. Český jazyk jako vyučovací předmět

Po nástupu do školy dochází u dětí k rozvoji mateřštiny. Žák bývá s jazykovým systémem mateřštiny seznamován postupně. Tím jak jazyk poznává, tím se zvyšuje i úroveň jeho povědomí. Nelze opomenout dva nejzákladnější cíle pro výuku českého jazyka, tj. cíl kognitivní (poznávací) a v neposlední řadě cíl formativní (výchovný). Kognitivním cílem je ovládnout jazykový systém. Žák je veden jazykovou výchovou k logickému smýšlení, jelikož způsob vyjadřování a korektnost myšlení spolu do značné míry souvisí. Tento cíl společně s komunikačním jsou součástí cíle výchovného. Aby byl tento cíl splněn, je potřeba podíl různých institucí, především rodiny a školy. Formativním neboli výchovným cílem je vytvořit postoj žáka k jazyku. To souvisí se správným vyjadřováním, správností slohových útvarů, budování zájmu o jazyk a jazykovědu. K výše zmíněným cílům je zapotřebí úsilí hlavně pedagogů a v neposlední řadě snaha žáků.

Dle Styblíka a Čechové (1998) by učitel českého jazyka měl být široce vzdělán. Jeho vzdělání by mělo zahrnovat kulturní všeobecný rozhled, odborné znalosti z lingvistiky, psychologie, pedagogiky, sociologie, filozofie a historie. Nemělo by se stát to, že učitel českého jazyka nezná úpravy pravopisu nebo změny v kodifikaci tvarosloví (a tudíž by opravoval psaní předložek *s* a *z*, tvary zájmena *já*). Je také nutné, aby učitel českého jazyka věnoval pozornost jazykové stránce projevů. Čechová ve své publikaci uvádí, že existují tři typy učitelů:

- 1) Umělecky zaměřeni (více se uplatňují v literární složce předmětu).
- 2) S racionálním zaměřením (mají hlubší vztah k jazyku).
- 3) Vyrovnaní.

Podle Brabcové (2010) je výuka českého jazyka komplexním procesem výchovně vzdělávacím: nelze totiž tvrdit, že jde pouze o získávání vědomostí, ale také o rozvoj jazykových schopností. Vzdělávací proces žáka vychází od *motivace*. Nejdůležitější je, aby byl žák přesvědčen o nutnosti zvládnout daný jazykový jev. Motivovat žáka k učivu českého jazyka bývá velmi obtížné, protože je přesvědčen, že jazyk ovládá. Kladné naladění pro vzdělávání má zásadní význam při osvojování si poznatků.

2. 1. Učení se pravopisu

Výuka českého jazyka si klade za cíl nejen zvládnout spisovnost jazyka, ale také ovládnání psané formy jazyka. Podle všeobecného mínění je správná znalost pravopisu mírou vzdělanosti.

Nejčastějším typem testování pravopisu bývá diktát. Ve škole se obvykle žáci setkávají s kontrolními diktáty, jež jsou psány podle mluveného projevu vyučujícího, který testuje jejich znalosti. Vyučující může znalosti žáků prověřovat celými souvislými texty, celými větami, které spolu významově nesouvisí nebo může zadávat krátká slovní spojení. Pro psaní diktátů jsou dána pravidla i pro vyučující. FzeliBrabcová (2010) ve své publikaci uvádí následující zásady, které by měly být dodržovány:

- Žák by měl být nejdříve obeznámen s celým textem.
- Učitel diktuje po větách. Nejdříve žáci uslyší celou větu a tu vyučující nadiktuje po částech. Velmi důležité je, aby pedagog přizpůsobil tempo diktování.
- Diktování musí být přesné a zřetelné a musí být dodržována pravidla spisovné výslovnosti.
- Na závěr by měl učitel znovu přečíst celý text pro jejich kontrolu.

Při procvičování by se mělo postupovat od snadnějšího k náročnějšímu. Nejdříve by žáci měli zvládnout základní věci a až poté se dovídat o různých pravopisných výjimkách. Diktáty by měly být opraveny co nejdříve. Existuje několik způsobů, jak pravopisná cvičení opravit. Nejcitlivější pro žáky bývá hodnocení známkou. Je však i mnoho dalších variant, jak pravopisná cvičení opravit. Žáci mohou provádět opravy sami nebo vzájemně mezi sebou. Znovu si celý text čtou a společně s učitelem zdůvodňují. Je důležité, aby si žáci pravopis neustále opakovali (Vašutová, 2008).

2. 2. Učení se slohové práci

Slohová výchova se především zaměřuje komunikačně než naukově. Vyučování slohu si klade za cíl rozvíjet u žáků v první řadě objektivní styly funkční. Funkčnost lze chápat jako základní požadavek, který je v souladu se sociolingvistikou, psycholingvistikou a jinými komunikačními procesy doplněn o situačnost.

Z praktických zkušeností vyplývá, že každý normálně vyvinutý jedinec má dispozice vypěstovat si schopnost vytvářet funkční jazykový projev v různé jazykové kvalitě. Jazykový projev by měl mít následující vlastnosti:

- Sdělnost projevu.
- Výstižnost.
- Vytríbenost.

Získání vytríbeného projevu nelze brát jako cíl první etapy slohového vyučování, ale je konečným cílem výuky na středních školách. První stupeň základní školy usiluje o to, aby se žák dokázal vyjadřovat smysluplně a správně ve shodě se spisovnou normou. Zřetel stylový (správné užití jazykových prostředků) graduje na druhém stupni, kde by výstižnost včetně uvědomělé jazykové správnosti měla být hlavním cílem.

Úspěšnost slohové výchovy je podmíněna znalostí úrovně řeči vychovávaných žáků. V této sféře se objevují velké individuální rozdíly, a tudíž je důležité, aby vyučující pozoroval vyjadřující úroveň svých žáků a jí uzpůsoboval textová a stylizační cvičení, zejména korekturní. Žákovské projevy by měly být analyzovány a zjištěné nedostatky odstraněny. Na prvním stupni základní školy začínají žáci se záměrnou slohovou výchovou psané formy projevu, s níž si osvojují techniku psaní. Dle Čechové a Styblíka (1998) je chybné odkládat počáteční slohovou výchovu až po celém zvládnutí ortografické podoby jazyka. Se slohovou výchovou mluvené formy projevu by se žáci měli setkat již v předškolním období. Poté by na ni měla navazovat škola v podobě mluvních cvičení. Hlavním cílem prvního stupně je u žáků vypěstovat schopnost spisovného projevu. Učitel je pro žáky na prvním stupni obrovskou autoritou, tudíž bez problémů přebírají nejen jeho názory, snaží se napodobit jeho chování, ale někdy i mluvu a písmo, a to úmyslně i neúmyslně. Toto období bývá považováno za velmi důležité pro aktivní osvojování spisovného jazyka. Nicméně někdy vyučující tento vývoj brzdí, například přísným postojem k chybám, což zapříčiňuje strach žáků, aby neudělali chybu apod. Učitel by neměl hodnotit slohovou práci pouze na základě počtu chyb, ale podle toho, co se žákovi podařilo. Na přelomu prvního a druhého stupně žáci mají spíše sklon k vypravování. Učitel by měl žákovi napomáhat k jeho zdokonalování a později by ho měl nabádat, aby vypravování bylo živé a zároveň napínavé. Žák by se měl vyhýbat častému výskytu stejných sloves, a proto by měl vybírat rozmanitá slovesa. Po příchodu na druhý stupeň lze u jednotlivců pozorovat individuální rozdíly v jejich vyjadřování.

Během tohoto období vymizí jakási hravost, nemají chuť k spontánní komunikaci s dospělými a jejich abstraktní myšlení společně s kritičností se teprve začíná formovat. Proto je nadále důležité vycházet při výuce slohu z nějakého vzoru. Během několika pozorování byly v řeči pubescentů zjištěny následující rysy: opakování stejných slov, vysoká četnost některých výrazů. Mezi nejčastější slova patří spojka *a*, která je způsobena řetězovým procesem myšlení, podobné je to i u časových příslovcí *pak*, *potom* nebo u časové spojky *když*. Relativně málo žáci používají adjektiva či adverbia, což je možné napravit různými stylizačními cvičeními, která jsou zaměřena na užívání kvalifikátorů, dále na modalitu a použití modálních výrazů. Stále častěji se u dětí objevuje tzv. koprolálie, což je nutkavost používat nevhodná slova. Na konci druhého stupně žáci věty prodlužují, což s sebou přináší komplikace. Promluvy bývají většinou nečleněné, jsou tvořeny vytrvalým proudem myšlenek, což způsobuje, že sám mluvčí v nich ztrácí orientaci. To má však za následek, že nějaké promluvy zůstávají neukončeny, nebo jsou zakončeny jinak, než odpovídá počátečnímu záměru. Při stanovování jednotlivých cílů a úkolů slohového vyučování je důležité jejich odstupňování. Za poslední cíl lze považovat zvýšení komunikační úrovně a její vyrovnání s myšlenkovými obsahy studentů. K tomu patří i nezbytnost zlepšit myšlení žáků pomocí adekvátního vyjadřování (Čechová, Styblík, 1998).

3. Vývoj řeči

U každého dítěte vývoj řeči probíhá odlišně stejně jako vývoj psychický nebo motorický. Rodiče si vytvářejí k dítěti určitý postoj dávno před jeho narozením. Již v této době je možné s dítětem navazovat kontakt – například hlazením apod. Silný vzájemný citový vztah je základem dobrého vývoje každého dítěte. Novorozence nelze brát pouze jako pasivního jedince, který pouze křičí, spí a jí. Bylo prokázáno, že vnímá ihned po narození tělesné teplo, stíny v místnosti a dotyky. Novorozené dítě dokáže odlišit lidskou řeč od jiných zvuků a jeho reakce na ni jsou jiné než na jiné zvuky. I když novorozenec většinu dne prospí, v době bělosti je pro něj velmi důležitý tělesný kontakt s matkou a její hlas. Během prvních týdnů po narození není třeba brát křik jako signál nouze, ale jedná se o reflexní děj, který slouží k procvičení hlasového a dechového ústrojí. Za nezbytné pro toto období lze považovat láskyplné zacházení, které u dítěte budí pocit bezpečí.

Používání prvních slov nebo vět se u většiny dětí liší a záleží na mnoha okolnostech, jako je například rodinné prostředí nebo obratnost mluvidel, které mohou do jisté míry vývoj ovlivňovat. Důležité je sledovat, zda nedošlo ke zpoždění nebo absenci některých stádií. První slovo zachytí většinou rodiče kolem prvního roku. Někdy je zcela srozumitelné, někdy mu rozumí pouze maminka. Mezi nejčastější výrazy patří citoslovce a zvukomalebná slova – *bum, pá, haf*. Zřídka se mezi prvními objeví slovo dvouslabičné (*máma, táta, auto*). Je důležité pojmenovávat předměty, které dítě obklopují. Touto dobou bývají položeny základy mateřského jazyka. Obvykle je čas na první knížky z tvrdých kartonů, kde je možné se dítěte zeptat: *Co je to? Pes*. Jednoslovná označení („mňau, haf“) představují zatím větu. Záleží na dospělém, aby větu, kterou dítě vyjádřilo například citoslovcem, dokončil nebo doplnil. Během druhého roku dítě už mluví v jednoduchých větách. Obvykle mívá velmi svérázný slovosled a gramatické tvary tvoří analogicky na principu podobnosti, někdy je schopné vytvořit pro určitou věc svůj vlastní výraz. Pro ty rodiče, kteří se dítěti s radostí věnují, je dětská řeč zvláště v období mezi druhým a třetím rokem zdrojem stálé radosti. Další rozvoj řeči závisí na tom, jestli se rodiče budou dítěti věnovat, nebo pokud rozhovory omezí jen na příkazy, hubování a zákazy. Je možné, že vývoj řeči neprobíhá „podle pravidel“, ale proto není třeba propadat panice. Bylo prokázáno, že chlapci začínají mluvit později než dívky. Slova se tedy mohou objevit i po druhém roku vývoje (Kutálková, 2010). Pokud se však řeč do tří let nerozvíjí dostatečně nebo nedochází k rozšiřování slovní zásoby, je na místě ověřit, zda

jde pouze o prodloužené období tzv. fyziologické nemluvnosti, nebo zda za nedostatečným rozvojem řeči stojí jiná příčina. Mezi dětmi je možné pozorovat značné rozdíly nejen v tom, jakou rychlostí se rozšiřuje jejich slovní zásoba, ale také v tom, jak jsou schopny správně vyslovovat. Některé dítě umí vyslovovat zřetelně již od začátku, jiné mluví tak, že mu není rozumět ani slovo. Ve věku kolem tří let se může snadno objevit závažná porucha - koktavost. V tomto období se děti snaží opakovat a osvojovat spousty nových slov, aby je mohly také používat, ale v dané chvíli si nemohou rychle vzpomenout na konkrétní výraz, tudíž se zarazí, opakuji první slabiky, což se někdy jeví, že se nemohou pohnout z místa. Někdy použijí neadekvátní výraz, nebo slovo úplně zkomolí, rodič se začne smát a dítě neví důvod. To zapříčiní ztrátu jistoty dítěte a poté se začne zadržovat. Další chybou rodiče bývá srovnávání s úspěšnějším sourozencem nebo s dětmi z okolí. Rodič začne dítě nutit, aby se více snažilo, učí ho podle knížek pro daný věk, aby dohnalo ostatní. Dle Lechty (2005) přetěžování vývojově nezralé funkce, tj. řeči, a vyvolání nepříjemných pocitů při mluvení směřují ke koktavosti. Je důležité mít na paměti, že každé dítě je jiné, a proto je nutné posuzovat jeho vývoj jako celek. Někdy může být napřed, někde naopak zaostává a je zřejmé, že se nemusí vyvíjet stejným tempem jako jeho starší sourozenec. A proto nelze tvrdit, že se vyvíjí nesprávně.

3. 1. Poruchy výslovnosti

Děti, které mají problémy s výslovností, navštěvují různá logopedická centra. Problémy s výslovností mohou mít několik příčin. I když na první pohled vypadají příznaky stejně, vážnost jednotlivých případů se liší. Nelze tvrdit, že by se počet dětí s poruchami výslovnosti zvyšoval. Počet dětí, které potřebují logopedickou péči, se po několik let nezměnil. Naštěstí doba pokročila a snižuje se počet relativně lehce odstranitelných poruch. Na druhou stranu přibývá dětí, které mají rozsáhlejší poruchu, většinou zapříčiněnou základními nedostatky v celkovém vývoji, a tak odstranění takové poruchy není jednoduché a vyžaduje mnohem více času.

3. 1. 1. Příčiny poruch výslovnosti

Neustále dochází ke zhoršování podmínek pro život. „*Poškození životního prostředí má vliv už na první etapy vývoje dítěte během nitroděložního života*“ (Kutálková, 2010, str. 21). Neustále se zvyšuje počet rizikových těhotenství, a tudíž i jedinců, kteří mají start do svého života ztížen. Jsou proto do jisté míry daleko více

zranitelní než předchozí generace. Přijdou na svět, jenž je v poslední době vyznačován hlukem, shonem a nadbytkem informací, které se na jedince hrnou ze všech stran. Často jsou na tom hůře děti z velkých měst, kde je špatné životní prostředí a na ulicích není slyšet vlastního slova. Prostor, ve kterém dítě žije, lze brát za jednu z hlavních příčin poruch výslovnosti. Je možné změnit způsob života, který zasahuje vývoj dítěte. Nelze však opomenout výchovné metody, které mohou vývoj výslovnosti ulehčit, ale někdy i dost zkomplikovat. Způsob dnešního života je v našich podmínkách vylíčen bezvýslednou snahou stíhat vše včas. Spousta dětí žije již od svého útlého věku v prostředí příkazů, zákazů, uspěchaných brzkých odchodů do mateřské školky a pozdních odpoledních návratů domů. Obvykle ani jeden z rodičů si nenajde čas na hraní se svým dítětem. Většinou zpívání nahrazuje rádio a čtení pohádek televize. Babičky, které kdysi byly považovány za trpělivé vypravěčky, jsou v dnešní době ještě mladé a zaměstnané. Za další extrém se považuje velká snaha rodičů, aby jejich dítě bylo po všech stránkách perfektní. Kvůli tomuto stanovenému cíli ale vyvíjejí mnohdy naprosto nepřiměřené úsilí. Stanoveného cíle se snaží dosáhnout na základě jejich vlastní povahy – někteří učí dítě na základě nějakého plánu, jiní ho zahlcují velkým množstvím různých podnětů. Pokud se jedná o výslovnost, takoví rodiče nabádají logopeda, aby učil dítě jednu hlásku za druhou, nebo to převezmou do vlastních rukou a snaží se učit dítě podle jakési příručky na principu „opakuj po mně“. Samozřejmě, že příčin nesprávné nebo chybné výslovnosti existuje celá řada. Je velmi důležité zvolit postup, který dítěti bude vyhovovat. Může se tedy stát, že dětem, které mají stejnou nebo podobnou poruchu, budou vybrány odlišné úkoly na procvičení. Právě to bývá častým důvodem, proč většinou nefungují postupy dle „zaručených“ postupů, které rodiče najdou v příručkách (Lechta, 2005).

3. 1. 2. Druhy poruch

Za ideální se považuje, když dítě začne mluvit kolem roku a kolem druhého roku se začíná vyjadřovat ve větách. Za normálních okolností se výslovnosti do tří let není třeba nijak zvláště věnovat, ale je důležité pokusit se rozvinout dovednosti, které jsou pro vývoj nepostradatelné. Za nezbytné se považuje pohyblivost mluvidel, výstižnost zrakového a sluchového vnímání, rytmus apod. Pokud se špatné zvyklosti zachytí brzy, je zde šance nenásilně ovlivnit vývoj řeči správnou cestou, pochopitelně pod odborným

dozorem. Zpravidla přetrvává nesprávná výslovnost déle. Dítě má však do pěti let „nárok“ na nepřesnou výslovnost, u obtížnějších hlásek i déle.

V případě, že se hovoří o poruchách výslovnosti, je důležité rozlišit následující pojmy: výslovnost nesprávná a výslovnost vadná. Pokud dítě nahrazuje ty hlásky, které dosud neovládá, jinými, ale korektně vyslovenými, jedná se o nesprávnou výslovnost (*ryba-lyba*). V případě, že dochází ke zlepšení a řeč dítěte je stále více zřetelná, není potřeba se jí nějak zvláště věnovat. Vývoj výslovnosti zjednodušují říkanky, cvičení obratnosti mluvidel, zpívání a také postupy rodičů (pochvala za snahu apod.). Jestliže ale vývoj ustrne a ve výslovnosti nedochází ke zlepšení, je na místě kolem čtyř a půl roku začít se systematickou logopedickou péčí. Stále se nejedná o nácvik správné výslovnosti, spíše se hledají příčiny, proč nebo co způsobuje pomalejší vývoj. Prostřednictvím určitých cvičení a her je možné ovlivnit vývoj správným směrem a pomalu začít s nenápadným nácvikem. V případě, že se ve výslovnosti dítěte vyskytne hláska, která nespadá do hláskového systému jazyka, například zadní R (ráčkování), výslovnost sykavek (šlapání na jazyk), nejedná se již o nesprávnou výslovnost, ale o výslovnost vadnou. Pokud se nepodaří během krátké doby pomocí nenápadných cvičení situaci změnit, je nutné se obrátit na logopeda. Ve srovnání s nesprávnou a vadnou výslovností je možné si povšimnout jisté diferencovanosti. Nesprávná výslovnost se většinou během vývoje zlepší, ale u vadné výslovnosti je naděje na spontánní úpravu minimální. Pokud jsou zvoleny nepřiměřené postupy, špatná výslovnost se tím spíše upevňuje a její odstranění stojí mnohem větší úsilí, proto je v takových případech důležité neotálet (Kutálková, 2010).

Porucha výslovnosti se označuje obecným termínem patlavost. Často lze narazit i na odborný název pro označení patlavosti – dyslalie. Předpona *dys-* znamená, že se jedná o odchylku od normálního vývoje. Druhá část slova pochází z řeckého výrazu *lalein*, který v překladu znamená žvatlat. Pokud porucha nepostihne mnoho hlásek, ale jen L, R, Ř nebo pouze jednu skupinu sykavek, hovoří se o tzv. prosté dyslalii. Jestliže dítě vyslovuje nesprávně více hlásek, nebo je ani neumí vyslovit (například L, R, Ř, sykavky, často i Ť, Ď, Ň), mluví se pak o mnohočetné patlavosti – dyslalia multiplex. Není-li však dítěti kvůli těžké poruše výslovnosti skoro rozumět, nebo je-li řeč zcela nesrozumitelná, podílí se na komplexní péči o dítě i řada specialistů. Je žádoucí, aby dítě podstoupilo vyšetření sluchu a další psychologická vyšetření (Lechta, 2004). V takovýchto případech bývá porucha výslovnosti důsledkem nebo znakem další poruchy (porucha sluchu, lehká

mozková dysfunkce, nedostatky v rozvoji rozumových schopností). Existuje mnoho důvodů, proč začít s logopedickou péčí co nejdříve.

Podle Kutálkové (2010) sebelépe vedená terapie nebude nic platná, pokud rodiče nebudou dle pokynů logopeda cvičit, anebo budou cvičit jen nárazově, většinou, když se bude blížit termín další návštěvy u logopeda. Pokud se nedodržují zásady vytrvalého, ale krátkého cvičení vícekrát za den, dítě je schopné všechno, co se naučilo, zapomenout. Tak začíná vše od začátku, pokroky jsou malé a rodičům i dětem dochází trpělivost. Někdy může náprava trvat poměrně dost dlouho a rodiče bohužel nevydrží do konce. Logoped poté napíše do zprávy závěr - reedukace nedokončena. Ve výjimečných případech logoped musí do zprávy napsat – reedukace bez efektu. Většinou se jedná o úporné zadní R, které odolává všem metodám.

3. 2. Koptavost

Dle Lechty (2004) koptavost patří k nejkomplicovanějším a nejobtížněji korigovatelným narušením komunikační dovednosti. Tato porucha má obrovský dopad na osobnost jedince, jeho školní, osobní i sociální adaptaci. Může poskytovat všechny věkové skupiny. Úsilí vyléčit koptavost bylo dlouhou dobu předmětem zájmu mnoha lékařských a později i nelékařských oborů.

Koptavost, zadržávání, *bulbuties*, jsou názvy, kterými lze označit jednu poruchu. Koptavost má několik podob a její příčiny se během let měnily. Na základě různých záznamů se tato porucha vyskytuje ve vyspělých civilizacích s rapidním životním tempem a ve společnosti, kde má převahu přísná, citově chladná výchova. Naopak je nelze najít tam, kde lidé žijí v harmonii s přírodou a kde panuje ve výchově jistá tolerance. Riziko vzniku této poruchy roste v období větších změn. Situace, která by za normálních okolností možná prošla bez nějaké reakce, může v určitých rizikových obdobích mít vliv na nervovou soustavu a zapříčinit poruchu řeči – koptavost. Dalším důsledkem vzniku koptavosti může být duševní úraz, šok, ale i radost, která přesáhne rozumnou mez.

3. 2. 1. Příznaky koktavosti

Některé děti stále dokola omílají první nebo poslední slabiky, někdy i celá slova. Často kladou velký důraz na první slabiku, nejde jim se pohnout z místa, teprve až překonají danou křeč, mluví téměř bez obtíží. Některé pro změnu protahují počáteční slabiku a další část slova vysloví mnohem rychleji, jakoby chtěly dohnat čas ztracený nad výslovností první slabiky. Taková řeč se poté vyznačuje nevyrovnaným tempem. Potíže většinou postihují jen začátek projevu a po jeho zvládnutí jde téměř vše bez problému. V menším množství případů se stává, že dítě koktá během celého mluveného projevu, v nejsložitějších případech i tolik, že řeč není pro recipienta vůbec srozumitelná. Příznaky koktavosti jsou charakteristické tím, že se dají kombinovat. Síla potíží se mění i během dne – většinou děti vyslovují lépe ráno, když jsou odpočaté. Naopak k večeru se jim mluví hůře, protože jsou unavené. Různá zhoršení jsou pozorována i tehdy, pokud se dítě dostane do neznámé situace, která klade na jeho dovednosti a schopnosti vysoké nároky. Koktavost je také provázena příznaky tělesnými. Takové dítě není schopné odpovědět na zcela jednoduchou otázku, obvykle zrudne nebo zbledne, dělá pohyby, které nejsou vůbec spojeny se situací. Až po chvíli začne mluvit. Není vyloučené, že poté se rozmluví zcela plynule. Rodiče ho pak hubují za zdržování a šaškování. Nepříznivý dopad to může mít i ve škole, protože jedinec dostane pětku ještě dřív, než stačí vůbec odpovědět na otázku. V takovémto případě by se hovořilo o tzv. skryté koktavosti, která se projevuje již zmíněnými vteřinami nepřemožitelného mlčení (Lukas, 1997).

3. 2. 2. Příčiny koktavosti

Jak bylo zmíněno výše, koktavost může být vyvolána i nadměrnou emocionální reakcí - například strachem, úlekem či náhlou obrovskou radostí. Avšak za nejčastější příčinu se považuje nepřiměřená výchova. Na výchovné zvyklosti se nahlíží z více hledisek. Buď se hovoří o chladné výchově, která dítěti zabezpečí blahobyť, ale nedá mu pocit bezpečí, oporu, ani rodinné zázemí anebo o tzv. perfekcionistačké výchově, která dítěti organizuje každou vteřinu jeho života v dojmu, že dělá vše pro jeho harmonický rozvoj. Stejně neadekvátní je pro jedince nedůsledná a značně nesystematická výchova. Taková výchova se projevuje tak, že dítě něco špatného udělá a poprvé se nestane nic a podruhé za totéž dostane pohlavek. Ve výchově nejsou dána jistá pravidla, proto dítě nikdy neví, jak rodiče na jeho jednání zareagují. Za další příčinu se považuje jakákoli změna (např. nástup do mateřské školy, neustálé střídání rodinných příslušníků při

hlídání, stěhování apod.). Mezi změny lze také zařadit rozvod rodičů. Hádky mezi rodiči vedou k velké řadě neurotických příznaků. Jedním z nich může být právě koktavost. S koktavostí do značné míry souvisí nesprávné hospodaření s dechem. To samozřejmě nebývá hlavní příčinou koktavosti, ale skoro pokaždé tuto poruchu doprovází. Nesprávnost dýchání způsobuje to, že se dítě musí nadechovat častěji. Dělá to ve chvíli, kdy mu dojde dech, velmi často uprostřed věty nebo slova. Přerušování řeči potřebné k nádechu rozděluje řeč na jednotlivé celky, které nejsou smysluplně uzavřeny. V této situaci je velmi důležitý mluvní vzor. Pokud mluví sami dospělí velmi rychle a mění tempo řeči, nemá dítě příliš velkou možnost pochytit správnou techniku dýchání během mluvení. Dýchání by mělo být naprosto přirozenou činností. Nejlepší je trénovat dýchání u různých básniček a písniček. Na základě věku se volí jejich složitost. S nárůstem věku obtížnost básniček stoupá. Takzvaná vokalizace pomáhá přirozenému zpomalení řeči. Ve výjimečném případě má koktavost na svědomí pouze jedna specifická příčina. Většinou má koktavost jednu příčinu hlavní, ale na jejím podnícení se účastní další okolnosti (Lukas, 1997).

Za vznik koktavosti lze považovat dvě složky. První je dispozice dítěte – slabší typ NS, sklon rodičů k neurotickému chování, lehká mozková dysfunkce a za druhou se považuje okolnost, která přímo způsobila poruchu – trauma – netaktní výchovné metody, rozvod rodičů, přetěžování dítěte, kladení velkých nároků na jedince, přeučování leváka na praváka apod. *„Čím je dispozice silnější, tím menší trauma stačí, aby dítě začalo koktat“* (Kutálková, 2010, str. 51).

3. 2. 3. Odstranění koktavosti

Nezávažné případy jako vývojové potíže předškolních žáků a koktavost, které dítě trápí, ale nijak mu nebrání v kontaktu s jeho vrstevníky, se obvykle řeší regulérní docházkou do logopedického centra. Rodiče by se měli řídit podle pokynů od logopeda a pravidelně s dítětem pracovat. V mnohých případech bývá zapotřebí konzultace s pediatrem a někdy se spolupráce neobejde ani bez psychologa, protože koktavost bývá obvykle spjata s dalšími neurotickými poruchami. Pokud by se při vyšetření objevilo jakékoli podezření na malou poruchu funkce mozku, je nutné provést neurologické vyšetření. Pro vážné případy koktavosti je žádoucí takzvaná komplexní léčba. Ta zahrnuje jak logopedické vyšetření, tak lékařské vyšetření, podle nutnosti i vyšetření foniatrické, psychiatrické, psychologické a neurologické. Dle výsledků komplexního

vyšetření se stanoví patřičná medikace. Za mimořádné situace je možné podstoupit komplexní léčbu při hospitalizaci v nemocnici. Jedinec je pod dozorem lékařů a logoped s ním pracuje bez přítomnosti rodičů. Tento způsob léčby je výhodné podstoupit jen tehdy, pokud byla koktavost způsobena rodinnými problémy. Za touto metodou stojí určitá nevýhoda. Pokud se dítě po propuštění se správnou řečí vrátí zpět do problémového prostředí, mívá zlepšení pouze krátké trvání. Za nejúčinnější metodu se považuje týmová komplexní péče. Důležité je však najít příčinu a odstranit ji. Navodit plynulou řeč je velmi často možné i během pár dní, ale koktavost téměř vždy zapříčiňují vztahy v rodině a nesprávně zvolené metody během výchovy. A změnit vztahy v rodině není zrovna jednoduchá věc. Přesto podle Kutálkové (2010) je to jediný možný způsob, který vede ke stálému úspěchu.

4. Specifické poruchy učení

Jak bylo uvedeno výše, bakalářská práce se zaměřuje na děti ze Střediska výchovné péče. Obvykle se jedná o děti mající různé poruchy učení, děti s výukovými a výchovnými problémy jako jsou špatný prospěch, záškoláctví, krádeže, útky z domova, agresivní chování, ale také děti, které si nerozumějí s vrstevníky. V neposlední řadě se jedná o oběti šikany a agresory.

Specifické poruchy učení (SPU) mohou být klasifikovány na základě různých kritérií. Nejčastěji se vyskytuje kritérium spojené se školními výsledky. SPU bývají rozděleny na dyslexii (poruchy čtení), dysgrafii (poruchy psaní), dysortografii (poruchy pravopisu), dyskalkulii (poruchy počítání) (Bartoňová, 2007).

4. 1. Dyslexie

Pipeková (2006) definuje dyslexii jako poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst obvyklými výukovými metodami. Daní jedinci mívají problémy s rychlostí a správností čtení. Pro dítě je velmi náročné si zapamatovat a rozpoznat jednotlivá písmena, především má potíže v rozlišování písmen, která si jsou tvarově podobná (*b-d, s-z, t-j*). Dalším vyskytovaným problémem může být i rozeznávání zvukově podobných hlásek (*a-e-o, b-p*). Pro jedince je obtížné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov. Tato porucha se neobjevuje samostatně, ale je spojena s dysortografií nebo dysgrafií. Slowík (2007) zmiňuje, že dochází k tzv. dvojímu čtení, kdy si jedinec daný text předčítá nejprve pro sebe a pak jej teprve vysloví.

Při nahlédnutí do historie zjistíme, že první monografii o vývojové dyslexii napsal anglický oční lékař James Hinshelwood již v roce 1917. Svě zkušenosti a pozorování zpracoval na 31 dětech, které se nemohly naučit číst a u nichž nezjistil žádnou vadu zraku. Místo starého pojmu „slovní slepota“ zavedl pro vrozené poruchy čtení termín *dyslexie*. Poukázal také na skutečnost, že mezi postiženými dětmi je podstatně více chlapců než dívek. Důležitý je jeho názor na původ poruchy. Zdůraznil dvě závažné okolnosti. První zdůrazňuje především spojitost dědičné, což se potvrzuje i u významného švédského badatele B.Hallgrena (in Bartoňová, 2007), který studoval rodokmeny 116 špatných čtenářů a našel poruchy čtení nejen u sourozenců a rodičů, ale i u prarodičů a u generace mnohem dřívější. Uvedl podle svých výzkumů i genetický vzorec, podle kterého se

dispozice pro dyslexii dědí. Druhý směr hledá příčinu v drobných poškozeních mozku, ke kterým lze dojít již v době před narozením, v době kolem porodu nebo v brzkém dětství.

Pro dyslexii existuje řada definic. Důležité je však si uvědomit, že jedinci ať s dyslexií nebo s ostatními specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu. Jednotlivé projevy se mohou kombinovat. Jak bylo již zmíněno výše, termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá užíván i pro označení poruchy psaní, nebo bývá dokonce termínem pro SPU jako celek. V současné době je tendencí oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a raději definovat problém na základě potřeb dítěte (Pipeková, 2006).

Dyslexie s sebou ve výuce přináší několik důsledků:

- Odraz v osobnosti žáka.
- Pocity napětí, nejen ve výuce českého jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Snížení celkového školního výkonu.
- Riziko neurotického vývoje dítěte.
- Fonémová segmentace-proces, během kterého je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Porucha slovní paměti.
- Problémy s rozlišováním některých písmen.
- Nezvládnutí techniky letného či rychlého čtení.
- Čtení s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

4. 2. Dysgrafie

Jak bylo již zmíněno, dyslexie bývá propojena s dalšími poruchami učení, jako je dysgrafie, dysortografie apod., to samé platí v opačném případě. Dysgrafii lze definovat jako specifickou poruchu grafického projevu, která postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmem a správné řazení písmen. Dítě obvykle zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je těžkopádné, neuspořádané. Má tendenci kombinovat psací a tiskací písmo. Tito jedinci se nemohou naučit dodržení výšky písma a jeho písemný projev je pomalý. Samotný proces psaní vyžaduje velikou koncentraci. Jedinec se nedokáže soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu zároveň.

Dysgrafie s sebou ve výuce přináší několik důsledků:

- Špatný písemný projev.
- Žák nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb (nejčastěji při diktátech nebo časově ohraničených úkolech).
- Žáci mají problém v řešení slovních úloh a také nedokáží provést správný zápis čísel.
- Nejsou schopni úhledně psát.
- Píší řadu slov foneticky, tak jak je slyší.

4. 3. Dysortografie

Dysortografie neboli porucha pravopisu se vyskytuje často s dyslexií. Nezasahuje celou oblast gramatiky, ale je spojena s tzv. specifickými dysortografickými jevy, mezi které patří chyby z artikulační neobratnosti, nekorektní umístění nebo vynechání znaků délek samohlásek a chyby v měkčení. Pokud je uplatněna tzv. reedukační péče, množství chyb u žáka je redukováno. Takovýto žák potřebuje na napsání písemné práce více času než ostatní žáci. V úkolech, které jsou časově limitované (písemné prověrky, diktáty) se dysortografické chyby mohou znovu objevit (Pipeková, 2006).

Dysortografie s sebou ve výuce přináší několik důsledků:

- Neschopnost zvládat krátké limitované úkoly, zejména diktáty a desetiminutovky.
- Obtíže se vyskytují i při výuce cizího jazyka.
- Záměna pořadí písmen.

4. 4. Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha počtů. Dítě není schopné pochopit symbolickou povahu čísla a často ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách, i když není po intelektové stránce závažně opožděné a mělo normální příležitost k učení“ (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966, str. 54). Největší potíže žákovi dělají přechody přes desítku. Dyskalkulie je nepoměrně vzácnější SPU než dyslexie. Ačkoliv v případech dyskalkulií jde o poruchu abstraktního myšlení a o ztížené chápání symbolických znaků (čísel), je tu určitá analogie s dyslexií.

Mezi školské důsledky patří:

- Potíže s aritmetickými výpočty.
- Kvůli špatné úpravě dochází k častým chybám ve výpočtech.
- Žák během řešení slovní úlohy neví, jaký problém má řešit.
- Jedinec vyřeší úlohu přesněji u tabule než v sešitě.

4. 5. Další SPU

Dyspinxie se vyznačuje nízkou úrovní kresby. Dítě používá tužku neobratně, tvrdě. Není schopné převést svou představu na formát papíru A4.

Dysmúzie je SPU, která postihuje schopnost vnímání. Projevuje se obtížemi rozlišit tóny. Dítě si není schopné zapamatovat melodii a nedokáže reprodukovat rytmus. Problémy se čtením a zápisem not souvisí především s dyslektickými respektive s dysgrafickými poruchami.

Dyspraxie se vyznačuje poruchou obratnosti, která se může projevit jak při všedních činnostech, tak také během výuky. Tyto děti bývají pomalé, nemotorné, jejich výrobky jsou nevzhledné, což má za následek nechuť k dalším motorickým činnostem. Jejich problémy se mohou projevit jak při psaní, tak i v řeči (Bartoňová, 2007).

4. 6. Etiologie SPU

Existuje celá řada teorií o příčinách vzniku SPU. Otakar Kučera je považován za výborného psychoanalytika a ve své práci příčiny vzniku SPU dělí takto:

- *Lehká mozková dysfunkce.*
- *Dědičnost.*

- *Kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené).*
- *Neurotická nebo nezjištěná etiologie (in Zelinková, 2004).*

Od dřívějších definic SPU lze zaznamenat jistý posun. Odborníci se liší v odhalení teorií, přístupů a příčin SPU. Zelinková (2004) a Bartoňová (2007) uvádí nový pohled na danou problematiku. Obě varují, aby nebylo na SPU nahlíženo z hlediska jednotlivých příznaků, ale aby byl kladen důraz na tzv. *systemový přístup* při hledání příčin. Tento přístup vede k souhrnnému pohledu na jedince se všemi podmínkami, ve kterých se vyvíjí, a které na něj mají jistý vliv.

Podle nejaktuálnějších výzkumů se za příčiny poruch učení považují:

- Genetické vlivy s odchylkami ve funkci CNS.
- Lehká mozková postižení.
- Nepříznivé vlivy rodinného zázemí.
- Podmínky školního prostředí.

Nepříznivé vlivy prostředí jak rodinného, tak školního nejsou považovány za přímou příčinu SPU, ale mohou se podílet na jejich projevech a nepříznivě působit na školní dovednosti žáka. Takový přístup je pokládán za systematický a přehledný. Státní systém škol je podle zákona zodpovědný za včasnou diagnostiku a následující reedukační péči.

4. 7. Diagnostikování žáků se SPU

Pro žáky se specifickými poruchami učení existují různá školská poradenská zařízení, která pro ně zajišťují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby (Pipeková, 2006). Na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny je žák odborně vyšetřen. Průběh vyšetření začíná rozhovorem pouze s rodiči bez přítomnosti jejich dítěte. Cílem tohoto rozhovoru je získat informace o potížích dítěte. Při rozhovoru jsou otázky směřovány na průběh vývoje, rané dětství a zdravotní stav dítěte. Rodičům jsou kladené také otázky typu, jak se jejich dítě chová ve škole a jak v domácím prostředí, jak vychází se sourozenci, rodiči a vrstevníky. Poté, co je proveden rozhovor s rodiči, následuje vyšetření dítěte, při němž jsou používány diagnostické metody uzpůsobené pro daný věk dítěte. Jedná se o testy rozumových schopností a testy didaktické. Poté probíhá rozhovor s dítětem, kdy samo mluví o tom, v čem je neúspěšné, co se mu nedaří a naopak o tom, co ho baví. Celkové testování

probíhá kolem dvou hodin. Podle vyšetření se zpracuje odborný posudek. Na jeho základě je společně ve spolupráci s pedagogickým centrem nebo dys-centrem vybrána forma vzdělávání (Zelinková, 2004).

4. 8. Hodnocení a klasifikace žáků se SPU

Klasifikace a hodnocení žáků se SPU mohou velmi podstatně ovlivnit jejich další vývoj. Toto věděli již průkopníci péče o tyto děti, kteří na počátku 70. let vypracovali systém klasifikace jako součást první Instrukce pro zakládání tříd pro děti s poruchou čtení v roce 1972. Na jejich snahu navazovali další autoři a v roce 1992 byla vydána již třetí doporučení k hodnocení a klasifikaci. V dokumentu se uvádělo, že žáci budou po dobu pobytu ve specializované třídě hodnoceni slovně, pouze jedno klasifikační období před odchodem budou hodnoceni číselnou klasifikací. Předměty jako je pracovní, hudební, tělesná a výtvarná výchova byly hodnoceny podle obvyklé klasifikační stupnice. Během klasifikace byla brána v úvahu všeobecná kritéria prospěchu, kritéria předmětová a projevovala.

Kritéria všeobecná pozorovala úroveň vědomostí, myšlení a vyjadřování, schopnost použít získané poznatky, aktivitu, tvořivost a samostatnost při vyučování. Kritéria předmětová kladla důraz na dovednosti a vědomosti charakteristické pro individuální předměty. Projevová kritéria vymezovala vlastnosti žákova projevu, tzn. přesnost, rychlost, korektnost, samostatnost a úpravu písemných projevů. Také byla vydávána vysvědčení, která podporovala vypisovat slovně jednotlivé stupně klasifikace (Zelinková, 1994).

Následujícím dokumentem byl *Metodický návod pro klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení*. Ten zahrnoval stručnou charakteristiku poruch učení a chování, postup při hodnocení i způsob zjišťování vědomostí a dovedností. Obsahoval zkušenosti pedagogů i psychologů a přispěl k lepšímu povědomí učitelské veřejnosti i rodičům o těchto specifických poruchách. Závěrečný byl *Pokyn MŠMT ČR č. j. 23472/92-21*, jehož úkolem bylo zjistit informace o péči o děti se specifickými poruchami učení na základních školách. I tento dokument obsahuje přehlednou charakteristiku SPU a metodická doporučení podobná jako v předchozím dokumentu. Lze v něm nalézt mnoho informací, které mohou příznivě ovlivnit následující péči:

- Je nezbytné věnovat dětem se SPU zvláštní pozornost.

- Učitel pro zjištění úrovně žákových dovedností a vědomostí vybírá takové formy zkoušení, které odpovídají dovednostem a schopnostem žáka.
- V kompetenci ředitele je, aby pro děti se SPU byl vypracován individuální výukový plán.
- Je nutné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla prodiskutována s rodiči žáka a jejich souhlas či nesouhlas byl respektován (Zelinková, 1994).

5. Výchovné problémy dětí

V průběhu školní docházky žáci čelí různým osobním obtížím. Většinou se jedná o problémy vážné a traumatizující. Někteří jedinci potřebují pro zvládnutí akutní situace terapeutické poradenství. To však vyžaduje profesionální zásah a ne všichni pedagogové mají odborné poradenské vzdělání nebo poradenskou praxi.

Nezbytným úkolem každého pedagoga je:

- Schopnost zjistit problém.
- Poskytnout žákům pomoc při řešení těžké situace.
- Předat v případě potřeby informaci kolegovi, který je v této oblasti vyškolen a může zvážit, jak v této situaci navázat spolupráci s rodiči.

Pokud delší dobu dochází k opakovaným a dlouhodobým poruchám chování, narušují se sociální normy. Nejedná se o duševní poruchy nebo onemocnění, ale v tomto případě o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány základními etiologickými faktory, jako jsou:

- Rodina (pokud je rodinný model nevhodný, dochází ke zvýšení rizika v rozvoji nežádoucích charakteristik osob).
- Genetické dispozice k disharmonickému vývoji.
- Porucha CNS (Swierkoszová, 2006).

Poruchy chování lze dělit do dvou kategorií:

- **Neagresivní** nebývají spojovány s agresivitou, ale dochází k porušování sociálních norem (lži, záškoláctví).
- **Agresivní** často bývá spojováno s násilným porušováním a omezováním práv ostatních (násilné chování, týrání, vandalismus). Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat (Vágnerová, 1997).

Je důležité si uvědomit, že práce s žákem v této situaci může mít silný dopad i na učitele, proto se musí rozhodnout, do jaké míry chce být v těchto nelehkých situacích angažován.

Existuje sedm negativních situací - šikana, záškoláctví, stres, agresivita, prožívání hlubokého zármutku, lhaní, kriminalita, s nimiž se většina učitelů setkává, a které během

své pedagogické kariéry musí řešit. Bohužel jsou i tací, kteří se dostali do podobných situací, aniž by se to jejich učitelé dozvěděli. Tyto problémy se vyskytují u žáků s již výše zmíněnými poruchami učení. Učitelé tyto projevy považují za negativní rysy dítěte. Nejvíce si pedagogové stěžují na agresivitu žáků. Z toho ale nevyplývá, že by dětská agresivita byla charakteristická pro děti s poruchami učení.

5. 1. Dětská agresivita

Agresivita se obvykle vyskytuje u dospělých lidí, ale i u dětí. Pedagogové si stěžují na bezohlednost, šikanování a zlost již v mladším školním věku. Agresivní chování lze definovat jako tendenci ničit věci, škodit lidem, nebo strašit slabší jedince. Podle Zelinkové (2004) agresivita stoupá, pokud nemá jedinec dostatek životního prostoru. To stejné platí pro dítě, které mnohdy musí trávit čas v naplněné třídě, malém bytě, kde má nedostatek pohybového využití. Neustálé omezování může vyústit v agresivní chování. Agresivitu nelze považovat za vrozenou. Negativní vliv televize a různých filmů, kde se objevuje násilí je znám po desetiletí. V roce 1965 byl proveden experiment. Byly pozorovány děti ve věku pěti let. Třikrát za sebou se jim promítl krátký film, v němž byly čtyři fyzické a čtyři slovní agrese. Poté byly děti dvacet minut sledovány. Během této doby se dopustily šestnácti agresí, které byly napodobeny ze zhlédnutého filmu. U kontrolní skupiny dětí, které film neviděly, se agrese neprojevila. Další experimenty dokázaly, že si jedinci dobře pamatují scény, kde se agrese objevuje, což bývá důvodem jejího používání i během her. Vzorem agresivního chování mohou být i televizní zprávy referující o únosech, různých konfliktech atd. I dospělý člověk může být tím, který dítěti poskytuje model agresivního chování, pokud řeší konflikty křikem, rozčilováním, ponižováním nebo dokonce i fyzickým napadením. Dále se na agresivním chování může podílet kamarádská a volná výchova. Tento typ výchovy dává dítěti mnoho volnosti v rozhodování o věcech, na které není, ani nemůže být připraveno. Výsledkem je nejistota dítěte, přetížení v obtížných životních situacích a poté následuje agrese jako odezva na velkou zátěž. Z výše uvedeného vyplývá, že dětská agresivita nemá pouze jednu příčinu, naopak působí celá řada spouštěcích mechanismů. Agresivnímu chování se dá předcházet, lehčí formy lze odstranit bez pomoci odborníků. Pro dítě je hlavně důležitá osobnost dospělého, který mu poskytne pocit opory, lásky, jistoty a bezpečí. Agresivní chování se obvykle projevuje u panovačných a nadřazených dětí. Ty jsou náročné, všude chtějí být první, mají vždy pravdu a nikdo jim nic nevyvrátí. Agresivita a

ovládání okolí slouží jako ochranný mechanismus proti strachu a chaosu. Rodiče těchto dětí bývají nejistí v jejich výchově a téměř vše jim dovolují. Pracovat s agresivním dítětem je velmi obtížné a dlouhodobé. Neexistuje přesný návod, jak postupovat (Zelinková, 2004).

5. 2. Lhaní

Některé děti lžou kvůli dosažení určitého cíle. Jiné lžou z toho důvodu, aby se jejich problém alespoň na nějakou chvíli oddálil. Lhaní je považováno za nejmírnější typ problémového chování. Jedním z důvodů, proč děti lžou, je útek ze situací jim nepříjemných. Ve školním věku dítě chápe rozdíl mezi pravdou a nepravdou a ví, že lhát se nesmí. Projevuje se mnohdy u dětí, které jsou vývojově opožděné nebo citově nevyvážené. I takovéto lehké přestupky chování je třeba řešit, protože pak hrozí, že tyto prohřešky mohou přerůst v šikanu, záškoláctví a kriminalitu.

5. 3. Záškoláctví

„Můžeme ho charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku“ (Vašutová, 2008, str. 37). Záškoláctví patří k častým problémům ve školství a obvykle vede k nedokončení základní školy. Pokud není ve škole žák schopný plnit povinnosti, které mu jsou zadány, zůstává v předmětech pozadu. Má strach ze zkoušení, nejeví zájem o probranou látku, což vede k tomu, že při výuce ruší ostatní žáky. Postupem času přestane docházet na jednotlivé předměty úplně. Jedním z důvodů je, že má strach před vyučujícím a také konkrétním předmětem. Za nějaký čas to vzdá úplně a do školy nechodí téměř vůbec. Někdy předstírá před rodiči, že je nemocný. Tímto se z něho stává záškolák. Nejprve se toulá sám a poté k sobě přibírá další. Vliv rodiny je velmi důležitým faktorem, který záškoláctví ovlivňuje. Jednou z příčin bývá to, že rodiče se vůbec nezajímají, kde nebo s kým jejich děti pobývají. Negativním vlivem na dítě bývají vysoké nároky rodičů nebo naopak to, že se rodiče vůbec o školu a prospěch svých dětí nezajímají. Mnohdy to bývají rodiče, kteří zapřičiňují, jak jejich děti k učitelům nebo školskému systému přistupují. Ovšem na způsobu výchovy závisí mnoho dalších faktorů. Nejdůležitějším z nich je kvalita výchovy, dále početnost rodiny, způsob jak spolu rodiče vychází, jejich věková kategorie a v neposlední řadě vzdělání. Pokud rodiče střídají způsob výchovy, kdy jednou jsou velmi přísní a poté zase lhostejní, je dítě vedeno

k nejistotě, má pocit, že nikam nepatří, také si myslí, že rodiče ho nemají rádi, a tudíž si může dělat, co se mu zachce (Mazánková, 2007).

Kyriacou (2005) ve své publikaci zmiňuje pět hlavních typů záškoláctví:

- **Pravé záškoláctví** – Žák se ve škole neobjevuje, ale rodiče se domnívají, že do školy chodí.
- **Záškoláctví s klamáním rodičů** – Mezi časté výmluvy patří nevolnost. Rodiče dítěti věří a napíší mu omluvenku.
- **Útěky ze školy** – Žáci do školy chodí, nechají si zapsat přítomnost, ale pak během dne na pár hodin zmizí.
- **Odmítání školy** – Do této kategorie patří žáci, kterým myšlenka na školní docházku způsobuje psychické potíže. Spadají sem poruchy vycházející z problémů ve škole (obtížnost učiva, strach, výsměch, šikana, deprese). V tomto případě se žák bojí představy, že půjde do školy. Je obtížné určit hranici mezi žáky, kteří mají opravdu psychickou poruchu, a těmi, kteří jednoduše do školy chodit nechtějí.

Mnozí autoři poznamenávají, že pro první neomluvenou absenci pokaždé existuje jasný důvod. Důvodem může být zapomenutý domácí úkol, šikana, nutnost postarat se o mladšího sourozence, zřídka kdy vytáhnout se před svými kamarády. Graham Bowling (in Mazánková, 2007) se také přiklání k názoru, že vliv rodiny je nejdůležitější faktor, který ovlivňuje záškoláctví.

6. Poruchy pozornosti

Rozlišují se dva typy poruch pozornosti. Jedná se o termíny ADHD a ADD. Termín ADD (v anglickém jazyce *attention deficit disorder*) se projevuje poruchou pozornosti a ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*) se vyznačuje poruchou pozornosti, která je spojena s hyperaktivitou.

Je důležité zmínit, že obě tyto poruchy zhruba ve 30 % případů jsou kombinací různých dysfunkcí. Jedná se především o poruchy učení, jako je například již výše zmíněná dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie apod. Méně obvyklé jsou i poruchy řeči, jako je například dyslálie, dysfázie nebo koktavost. Princip těchto poruch se shoduje s poruchou pozornosti, ale bývají zasaženy jiné části mozku, které jsou spojeny s jinými funkcemi než pouze s pozorností.

6. 1. ADHD

Existuje několik příčin vzniku ADHD. Drtílková (2007) ve své publikaci uvádí, že na příčině vzniku hyperkinetické poruchy se mohou podílet jak genetické, tak negenetické faktory. *Biedermanova studie* z roku 1990 zjistila, že 28% příbuzných dítěte s ADHD mělo tu samou poruchu. Bylo provedeno mnoho dalších pokusů, které také potvrdily, že ADHD je chorobou dědičnou a nezáleží na sociálním prostředí jedince. Jiné studie ukázaly, že v případě obav zdědění ADHD, je mnohem větší pravděpodobnost, že dítě zdědí poruchu po mužské linii než po ženské (Kerrová, 1997). Mezi další rizikové faktory patří například různé komplikace nebo úraz matky v těhotenství, ale také konzumace alkoholu a omamných drog (Reifová, 2010).

6. 1. 1. Typické projevy dětí s ADHD

Pro jedince s touto poruchou pozornosti je typická vysoká míra aktivity. Tou se myslí neustálý pohyb jedince, který není schopen nechat v klidu nohy a ruce, pořád se vrtí nebo padá ze židle. Snaží se najít nějaké předměty, s nimiž by si mohl hrát nebo vkládat do úst. Dalším projevem chování jedince s poruchou pozornosti, jež bývá provázena hyperaktivitou, je impulzivita a malé sebeovládání. Tím je myšleno, že jedinec se nemůže dočkat, až se na něj dostane řada, ostatní vyrušuje a nenechá je domluvit. Obvykle se dostává do nesnází tím, že si věci není schopen promyslet předem, tudíž nejdříve reaguje a až později přemýšlí. Mnohdy nedokáže zvážit, co je nebezpečné, proto

se často zraní. Mezi další projevy patří již výše zmíněné agresivní chování, sociální nevyzrállost a velká frustrace.

6. 2. ADD

Dítě, kterému byl diagnostikován syndrom ADD, většinou hyperaktivní není. Tyto typy žáků nijak během výuky nevyrušují, ani se na sebe nesnaží upoutat pozornost vyučujícího. Mají však problémy s prospěchem, který zapříčiňuje malou sebeúctu (Riefová, 1999).

6.2.1. Typické projevy dětí s ADD

Mezi charakteristické projevy chování dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity patří například snadné rozptýlení vnějšími podněty, problémy s nasloucháním, potíže se soustředěním na domácí úkol a jeho dokončením, nevyvážený výkon ve škole (jednou splní úkol bez problému, podruhé ne). Jeho výkon se neustále mění. K dalším projevům patří nepořádnost (jedinec neustále něco ztrácí a poté to nemůže najít). Tato porucha se vyznačuje nedostatečnými studijními dovednostmi a potížemi se samostatnou prací.

6. 3. Diagnostika poruch pozornosti

Tento typ poruchy nelze stanovit pouze podle jednoho testu. Pro stanovení diagnózy by mělo být možné vyzorovat příznaky nasvědčující této chorobě již od útlého věku. Je velmi důležité vyzorovat, jaké je chování dítěte doma a jaké ve škole. U dětí, u kterých jsou znaky ADHD zřejmé, bývá velmi podstatné správně zhodnotit danou situaci, aby byla stanovená přesná diagnóza a také zvolen správný léčebný postup.

První roky ve škole bývají velmi těžké jak pro rodiče, tak jejich dítě. V tomto období jsou poruchy aktivity a pozornosti nejvíce pozorovatelné. Nejčastějším projevem bývá nepozornost dítěte ve škole a rušení ostatních jeho spolužáků. Děti s touto poruchou přináší domů poznámky, dělají zbytečné chyby, a to jen kvůli jejich nepozornosti. Jejich prospěch bývá velmi nevyrovnaný. Pro rodiče je toto období obtížné, protože se snaží dítěti pomoci zvládnout jeho kritické období. Úkolem rodičů je nepodlomit sebedůvěru jejich dítěte, ale naopak se snažit podpořit všechny jeho dobré vlastnosti a nadání, které by mu mohly být užitečné jednou v jeho životě. Je třeba, aby dítě mělo vytvořený nějaký

rozvrh, který by mu pomohl plnit dané povinnosti. Užitečným může být nějaký zápisník, do kterého si děti zaznamenávají aktivity, které mají splnit. Pokud vše splní, měly by být pochváleny, případně odměněny.

6. 4. Práce s dětmi s ADD/ADHD

Během práce s dětmi s ADD/ADHD existuje spousta významných činitelů, které je důležité vzít v úvahu. Reifová (1999) se ve své publikaci pokusila sestavit nejkompaktnější seznam, který by měl zlepšit způsob, jakým jsou žáci vyučováni.

- **Učitelův zájem a ochota.** Učitel by měl vynaložit více času, energie a úsilí na to, aby takovým jedincům naslouchal, podporoval je a zařídil se podle jejich potřeb.
- **Vzdělávání učitelů a nabývání vědomostí o ADD/ADHD.**
- **Spolupráce s rodiči a školou.** Je nezbytné být v kontaktu s rodiči postiženého dítěte a vybudovat s nimi dobrý pracovní vztah.
- **Tvořivé, poutavé a interaktivní vyučovací metody,** které by měly zaujmout a přimět jedince spolupracovat s ostatními spolužáky.
- **Podpora ze strany vedení školy.** Je nezbytné, aby vedení školy o efektivních metodách zvládání dětí se syndromem ADHD vědělo, aby mohlo podporovat vyučujícího při práci s problémovými žáky. Je potřeba tyto děti rozdělit tak, aby ve stejné třídě nebyla velká skupina s ADD/ADHD, protože na vysokém počtu žáků s uvedeným syndromem by ztroskotali i ti nejlepší učitelé. Za klíč k úspěchu bývá považována dobrá komunikace a kooperace mezi rodiči a školou.
- **Zachování důvěrnosti a respekt k soukromí žáka.** Je nezbytné, aby například individuální prospěch žáka, výsledky jeho vyšetření či zdravotní problémy byly brány za důvěrné informace a nebyly zbytečně publikovány na veřejnost.
- **Méně psaní.** Obvykle to, co průměrnému dítěti trvá 15 minut, zabere dítěti se syndromem ADD celé hodiny. Zde je na místě přizpůsobit se dítěti a nebránit se výjimkám. Je možné zapojit do výuky alternativní metody pro prověřování vědomostí: například žák může na odpovědi odpovědět ústně, nebo odpovědi nadiktovat jednomu z rodičů (Reifová, 1999).
- **Redukce domácích úkolů.** Pokud si rodiče stěžují, že jejich dítě tráví nad úkoly nepoměrně dlouhou dobu, je na místě snížit množství úloh tak, aby to jedinec dokázal zvládnout.

- **Citlivý přístup učitele** je takový, který problémové děti neztrapňuje a neponižuje před ostatními spolužáky. Pro jedince s ADD/ADHD je typické, že se často sami považují za neschopné. Důležitým faktorem, aby tyto děti vůbec uspěly, je zachování jejich sebeúcty.
- **Pomoc s plněním povinností.** Jedinci s tímto syndromem mají potíže s udržení pořádku a studijními dovednostmi. Potřebují jistou kontrolu, a to například při poznamenávání domácích úkolů.
- **Ocenění toho, čím se jedinci liší od druhých, aby ukázali své silné stránky.** Je důležité těmto žákům dávat příležitost, aby ukázali před svými spolužáky, co jim jde dobře.
- **Víra v žáka.** Důležité je, aby to vyučující nevzdával, když plán A, B nebo C nefunguje. Vždy se najdou další možnosti (Reifová, 1999).

7. Rodina a její vliv na vzdělávání dítěte

Matoušek (1997) definuje rodinu jako malou skupinu, která je spojena příbuzenskými nebo manželskými vztahy, ale především společným způsobem života. Také ji lze definovat jako skupinu osob navzájem spjatých například manželstvím, které spolu dlouhodobě žijí. Úkolem dospělých je správně vychovat své děti.

Rodinu lze považovat za první model společnosti, se kterým bývá dítě uváděno do kontaktu. Úkolem rodiny je, aby dítěti byla zprostředkována láskyplná péče a také mu byla dána jasná představa o určitých pravidlech. Již v době těhotenství dochází k vytváření primárního rodinného spojení, čímž je myšlen vztah mezi matkou a dítětem. Za správně fungující rodinu můžeme považovat tu, která je založena na pevném spojení mezi matkou a otcem dítěte. Mezi generací rodičů a generací dětí by měla být jistá hranice. Dítě se snaží identifikovat se s rodičem a rozvíjet svůj intelekt. Během docházky na základní školu by dítě mělo být transformováno do vztahu k jeho vrstevníkovi opačného pohlaví, neboť dorozumění a komunikace mezi dětmi je považována za jeden z dalších významných systémů společnosti. Důležitým faktorem je, aby dítě bylo naučeno solidaritě na vrstevnické úrovni. Na základě tohoto si vytváří vztah ke svým budoucím spolužákům, kolegům a přátelům. Dítě nemající možnost uzavřít spojení alespoň s jedním rodičem, bývá považováno za deprivované. U těchto dětí se často vyskytují různé vady řeči, problémy v rozvíjení intelektu nebo sociálních dovednostech a mají větší sklony k různým nemocem. Pokud se deprivace u dítěte objeví, jedinec nese následky celý život. Pokud dítě žije v úplné rodině, ale rodiče si ho nevěnují a mají k němu negativní vztah, tak dítěti chybí nedostatek jak tělesných, tak psychických potřeb. V tomto případě se mluví o tzv. subdeprivaci. Rodina má především na dítě vliv během dětství a dospívání (Matějček, 1995).

7. 1. Nerovnost ve vzdělání

Pro děti s nižším jazykovým kódem je typický tzv. omezený jazykový kód, což má za následek to, že děti nepoužívají rozvítené a složitější věty, ale dávají přednost jednodušším větám. To souvisí s nerozvinutou slovní zásobou. Děti ze středních a vyšších vrstev mají jazykový kód mnohem rozvinutější. V běžné komunikaci používají složitější věty a jejich slovní zásoba je rozvinutá. Tyto dva typy komunikace jsou důsledkem výchovy a prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Rodiče patřící do vyšší vrstvy lpí na tom,

aby jejich děti chápaly, z jakého důvodu jsou jim nějaké věci zakazovány. Děti z nižších vrstev jsou vychovávány na základě trestů a odměn. Lze to ukázat na následujícím příkladu. Dítě z dělnické rodiny chce sladkost, matka mu řekne: „Přestaň!“ Pokud dáme do kontrastu rodinu z vyšších sociálních vrstev a vezmeme v potaz stejnou situaci, kdy dítě se dožaduje od rodičů sladkosti, rodiče mu vysvětlí, že sladkosti ve velkém množství nejsou zdravé. Tyto děti mají vyšší předpoklady, aby dosáhly lepšího vzdělání. Pro žáky, kteří mají větší kulturní kapitál (formální vzdělání), nebývá problém pochopit pravidla, která se musí ve škole dodržovat. Také jsou schopni se rychleji adaptovat a rozvíjet záliby a dovednosti. Tyto typy žáků snáze zvládají vzdělávací systém a v budoucnosti se umisťují v sociálních pozicích jako jejich rodiče. A samozřejmě zde platí pravidlo, čím je primární vzdělání kvalitnější, tím větší a efektivnější možnosti má žák během dalšího vzdělávání. Poté záleží především na jedinci, zda se bude věnovat dalšímu studiu. Toto rozhodnutí bývá spojené se zkušenostmi z předchozího studia. Během tohoto rozhodování se berou v potaz metody výuky, sociální prostředí, vliv rodiny a v neposlední řadě vzdělávací systém (Basl, Matějů, Straková, Veselý, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích

Středisko výchovné péče bylo založeno v roce 1996. V roce 2001 vznikla internátní část v Hlinsku. Po získání budovy v Dukelské ulici a její následné rekonstrukci byla činnost internátní části rozšířena na 2 skupiny. Zároveň se v tomto roce stalo SVP nedílnou součástí DDÚ Homole (Výroční zpráva 2011/2012).

Jedním z hlavních cílů tohoto centra je podchytit počínající problémy v procesu psychického vývoje jedince. V neposlední řadě má za úkol poskytnout rady a nabídnout systematickou péči, která by měla zabránit vzniku dalších problémů, čímž je myšlena kriminalita nebo poruchy psychického rázu.

Středisko výchovné péče poskytuje tyto tři služby:

- 1) Diagnostické
- 2) Preventivně výchovné
- 3) Poradenské

Středisko je organizačně členěno na dvě oddělení:

- 1) Ambulantní (docházkové)
- 2) Celodenní a internátní

Jako první jsem zmínila oddělení ambulantní, které je pro klienty k dispozici každý den po dobu 8 hodin. Každé středisko má pracovní dobu odlišnou podle stanovených podmínek. Úkolem zaměstnanců je práce s jedinci, kteří se vyskytli v nepříjemných situacích. Jejich další náplní je předcházet výskytu sociálně patologických jevů. Na základě dané péče navrhnou svým klientům následující péči. Ta může být v rámci SVP, nebo jim je doporučeno najít jinou odbornou péči. To však záleží na okolnostech a také především na jedinci. Některá ambulantní oddělení se snaží zajišťovat pobytové a terapeutické programy, jejichž trvání není delší než sedm dní.

Dalším oddělením, které jsem zmínila, je tzv. celodenní a internátní oddělení. Jednotlivci účastníci se ve vzdělávací, terapeutické a sociálně rehabilitační činnosti jsou rozděleni do dílčích vzdělávacích skupin. Aby byl klient přijat do již zmíněných výchovných skupin, je třeba obdržet doporučení z ambulantního střediska. Před nástupem

do střediska je nezbytné podepsat smlouvu. V případě nezletilého jedince je nutné mít souhlas od jednoho z rodičů. Vždy při skončení pobytu jednotlivce (nebo jeho zákonný zástupce) dostane písemnou závěrečnou zprávu, která je složena z několika dílčích zpráv psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovnice přímo z daného střediska. Nachází se v něm opatření v zájmu morálněvolního rozvoje klienta. Dále jsou v něm obsaženy informace, jak celý jeho pobyt ve středisku probíhal, jak je jedinec schopen se adaptovat na nové prostředí, jak navazuje vztahy s ostatními členy a v neposlední řadě také o tom, jak se jedinec dokázal zapojit do týmové práce.

8. 1. Škola ve Středisku výchovné péče

Součástí střediska je základní škola, která se řídí učebními plány obdrženy od kmenové školy žáka. Poslední dobou stále přibývá žáků, kteří pocházejí ze slabého sociálního prostředí a chybí jim potřebné školní pomůcky. To je důvodem, proč středisko ve větší míře používá různé pomůcky pro osvojování a aplikaci nových vědomostí. Především je kladen větší důraz na vizuální paměť a také na to, aby žák blíže učivu porozuměl. Individuálním a přátelským přístupem k jednotlivým žákům lze dosáhnout pochopení a navázat na probíranou látku žáka. Cílem je motivovat žáky k co nejlepšímu školnímu prospěchu. Klasifikace u žáků v první skupině (první stupeň) se trochu liší od klasického hodnocení na základní škole. Žáci nebývají klasifikováni běžnou stupnicí známek, ale jsou motivováni radostí z jejich vlastních výsledků. Výuka vždy probíhá podle stanoveného rozvrhu, který náleží jednotlivým ročníkům. Vyučování většinou probíhá ve dvou školních třídách. Například minulý rok bylo ve středisku vzděláváno 65 žáků (46 chlapců a 19 dívek). Celkem z prvního stupně ZŠ bylo 26 žáků, z druhého stupně 38 žáků, ze střední školy 1 žák.

Průběh studia se zasílá průběžně do kmenových škol a na základě toho je konzultován s pedagogy jednotlivých žáků. Záznam jejich klasifikace se obvykle posílá do jejich škol po ukončení pobytu ve středisku.

Cíle internátního pobytu:

- Vytvořit pro žáky bezpečné prostředí.
- Fungovat podle daných pravidel (dodržovat denní režim, vnitřní řád, respektovat systém hodnocení).
- Terapeutická práce s klientem.

- Zaměření se na zlepšení školní práce (zejména v regulérní přípravě na vyučování).
- Posílit sebedůvěru a sebevědomí žáka.
- Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.
- 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).

8. 2. Metodologie

Cílem bakalářské práce v její praktické části je zjistit, jaké typy dětí se do střediska dostávají a co zapříčinilo jejich krátkodobé vyloučení z jejich kmenové školy a proč jim byl doporučen pobyt ve středisku. Dalším cílem je zjistit, zda problémové chování souvisí s nefungující rodinou či nikoli.

Práce bude vycházet ze dvou kazuistik (třech zkoumaných jedinců). Výzkumná část bude tedy zpracována na základě předem stanovených technik:

- Polostrukturovaného rozhovoru.
- Nestrukturovaného pozorování.

Do Střediska výchovné péče jsem docházela po dobu 6 měsíců. Paní učitelka českého jazyka mi vždy vybrala žáky, kterým český jazyk dělal velké problémy. Začínali jsme vždy od toho nejllehčího, co by žáci na druhém stupni měli znát. Ve většině případů tomu tak nebylo, ale pokoušela jsem se především přátelskou atmosférou jim potřebné informace předat a vše v klidu vysvětlit. Společné hodiny byly spíše zaměřeny na pravopis. Na jejich základě jsem vytvořila dvě kazuistiky. První se věnuje pouze jednomu chlapci a druhá chlapci a dívce, které jsem vyučovala společně. Praktická část je zakončena rozhovorem s paní učitelkou českého jazyka na druhém stupni ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích.

8. 3. Kazuistika č. I

Chlapec ve věku 14 let navštěvuje sedmou třídu základní školy. Vyrůstá sám s matkou v malém bytě 1+kk. Svého otce nikdy nepoznal. Matka je samoživitelka a často na syna nemá čas. Velkou oporou je pro ně chlapcův dědeček, který se jim snaží pomáhat, jak jen může. Chlapec podle mého názoru touží po tom mít nějaký mužský vzor, který mu v tomto případě vytváří alespoň zčásti jeho dědeček. Ten však bydlí cca 100 km od Českých Budějovic, tudíž se s vnukem příliš nevidá. Chlapcovi byl před lety v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikován syndrom ADHD a také trpí specifickými poruchami – dyslexií a dysgrafií. Při neúspěchu u něj můžeme pozorovat známky agresivního chování. Chlapec se spíše vzteká tak, že zrudne a někdy má i slzy v očích. Začne říkat, že je toho na něj moc, že vše se nedá naučit apod. V tomto ho utvrzuje i jeho matka, která stále omílá větu, že je neskutečné, kolik toho učitelé po jejím synovi chtějí. Matka si před synem neodpouští různé nadávky mířené proti učitelům. Chlapec to opakuje po ní, tudíž nemá před učiteli vybudovaný žádný respekt. V případě, že přinese nějakou poznámku, matka okamžitě hledá chybu na straně učitele. Podle mého názoru by si nejprve místo různých nadávek na učitele měla se svým synem v klidu sednout a vše probrat. Třeba by si i uvědomila, že chyba není v učitelích. Možná ani ne v jejím synovi, ale především v ní samotné a její výchově. Chlapec v páté třídě propadl z českého a anglického jazyka. Z pedagogicko-psychologické poradny dostal doporučení na zohlednění při výuce, což zahrnuje:

- Shovívavější přístup při písemných projevech.
- Zkoušení žáka ústní formou.
- Mírnější stupnice při hodnocení.
- Prostřídání více činností během výuky.
- Odreagování se od dané činnosti (např. při rozdávání sešitů).
- Individuální přístup pedagoga.

Chlapcovým největším problémem je soustředění se na probíranou látku. Někdy se mu ve škole daří, někdy naopak vůbec. Většinou jsou tato období proměnlivá. Stává se, že pravopisné cvičení napíše překvapivě dobře, ale někdy úplně katastroficky. Nejspíše je pro chlapce psaní obecně nezajímavá aktivita a nepovažuje to za něco obzvláště důležitého. To ho svádí si pravopis vůbec nezdůvodňovat. Zde bych poznamenala, že to jsou právě rodiče, kteří své děti navádí, aby si tiplý, zda bude měkké *i* či tvrdé *y*. Kolikrát jsem ve středu, ale i na různých doučováním českého jazyka

slyšela, že rodiče jim říkají: „*Pokud nevíš, tak napiš tvrdé y. To je větší pravděpodobnost, že se trefíš.*“ Tento přístup těžko dítě namotivuje, aby na pravopis dbalo, když vidí, jak se k tomu staví jeho rodiče. Paradoxně právě oni mu mají být vzorem.

Jak jsem již zmínila, největší problém žákovi dělal pravopis. Při testování pomocí diktátů se objevovalo mnoho chyb. Pro chlapce to byla jedna z nejobtížnějších činností vůbec. Obvykle ho dokázal vystresovat čas, což bylo hlavním důvodem jeho neschopnosti se soustředit na určité gramatické jevy. Chyboval v pravopise, i když věděl, jak daný pravopisný jev správně odůvodnit. Nejenže se často dopouštěl chybování v psaní i/y, ale dále neuměl správně rozdělit nadiktovaná slova, například spojoval předložky s podstatnými jmény apod. Mnohdy psal slova tak, jak je slyšel. I jeho psaný projev působil neobratně a neupraveně. Rovněž nevěděl, jak se píše některá psací písmena.

Podle mého názoru je velmi důležité, aby spolu rodina a škola spolupracovaly, a tak se mezi nimi utvořila vzájemná důvěra. Je zcela jisté, že se na chlapci podepsaly rodinné problémy (neúplná rodina, nedostatek času na syna), protože především děti dokáží vycítit panující atmosféru.

8. 4. Kazuistika č. II

Tato kazuistika bude pojednávat o dívce ve věku 13 let a chlapci ve věku 14 let. Ve středisku jsem je učila téměř od jejich nástupu. Oba byli odlišné povahy. Chlapec spíše introvert, uzavřený do sebe a dívka pravý opak. O chlapcovi mnoho informací nemám. Když jsem se zeptala dívky z jakého důvodu je ve středisku, odpověděla, že kvůli špatnému chování ve škole a záškoláctví. Chtěla jsem se dozvědět, co bylo důvodem jejich neomluvených hodin ve škole. „*Často se mi spolužáci smáli, s nikým jsem si neměla co říct. Někdy mi připadalo, že jsem posměchem celé třídy hlavně za to, jak vypadám, že nenosím hezký oblečení jako oni apod. Nechtěla jsem už tam chodit.*“ Dívka se s tímto svěřila pouze své matce, která s tím nic nedělala. Omluvenky jí nadále psala, aby dívka znovu neměla neomluvené absence a také, aby se jí ve třídě spolužáci nesmáli. Zde tedy záškoláctví nebylo důvodem nezájmu účastnit se výuky, ale strachem z opakovaného posměchu od jejích spolužáků. Troufám si tvrdit, že se jednalo o šikanu.

Prospěchem dívka i chlapec patřili k slabším žákům. Oba pocházeli ze sociálně slabší rodiny. Z průběžných testů bývali většinou hodnoceni známkou čtyři. S oběma se mi však spolupracovalo dobře. Na obou byla vidět snaha vysvětlovanou látku pochopit.

Velký vliv na to do značné míry mělo to, že jsem s nimi byla v místnosti sama a nebyli ve větší skupině, kde by se předváděli nebo nechali rozptylovat ostatními spolužáky. Oba měli diagnostikovanou specifickou poruchu učení - dysortografii.

Procvičovala jsem s nimi především pravopisná cvičení a větné rozborů. Jednu hodinu jsem jim zkusila zadat slohové cvičení na téma *Co nám dala/vzala škola*. Chlapec začal po chvilce rozmýšlení psát. Dívce se do toho vůbec nechtělo nebo spíše nevěděla, co má psát. Ptala jsem se jí, jak píše slohová cvičení ve škole a její odpověď byla následující: „*Většinou je odevzdávám prázdný, takže dostávám ze slohu vždy za pět.*“ V klidu jsem k ní přistoupila a naznačila, co vše do takového tématu může zahrnout. Nakonec se rozepsala mnohem více než chlapec.

Příloha č. 1 (slohové cvičení chlapce): „*ŠKOLA NÁM VZALA – ČAS, PENÍZE, SPOUSTU PROMARNĚNEJCH CHVIL...ALE DALA NÁM – KAMARÁDY, ZNAMKY, TRAPENÍ...TAKŽE ŠKOLU NEMÁM RÁD! UČITELE JSOU ZLÝ...A DÁL UŽ NEVIM.*“

Na zadané téma *Co nám dala/vzala škola* chlapec napsal pouze pár řádků, a tak nelze mluvit o slohovém cvičení. Tato práce je napsána velmi stručně. Chlapec zvolil tiskací písmo. Řekla bych, že v psaní tiskacími písmeny si je jistější než v psaní psacími písmeny. Na tom se podílí dysortografie a možná i nedostatečné procvičování psaní v útlejším věku za dohledu rodičů.

Když jsem na chlapci viděla, že na toto téma je rozhodnutý už nic nenapsat, zadala jsem dívce a chlapci další téma *Já a můj postoj k českému jazyku*. Chlapec opět napsal jen tyto dvě řádky:

„*Z ČESKÉHO JAZYKA JE PRO MĚ TROŠKU DOBRÝ VYJMENOVANÁ SLOVA A TROCHU ČTENÍ... A CESKY JAZYK BY MĚ BAVIL KDYBY BYL KRATŠÍ.*“

Dívce byla zadána stejná témata. Její slohové práce se nachází v Příloze č. 2.

Záměrem bylo posoudit slohové práce zadané jednotlivým žákům z hlediska kompozice, pravopisu, stylizací vět a poté zhodnotit dodržení slohového útvaru jako celku. Co se týká kompozice, ani v jedné z prací nebyla zpracována osnova. Možné je, že ji nenapsali cíleně, ale spíše bych se přikláníla k možnosti, že na ni zapomněli. Z hlediska pravopisu žáci chybují v diakritice. U mnohých slov diakritická znaménka chyběla na základě nepozornosti, ale především kvůli diagnostikované specifické poruše. Dívka měla ve své práci problémy s interpunkcí. Oba žáci byli seznámeni již v sedmé třídě

s větami vedlejšími a hlavními, tudíž by měli znát pravidla v psaní interpunkčních znamének. Chlapec volí nevhodná interpunkční znaménka na konci věty. V pracích se vyskytují další gramatické nedostatky. Žáci nedokáží od sebe rozlišit spisovný jazyk od hovorového, tudíž jak je možné u obou vidět, volí nespisovné výrazy (např. *bejt, kamarádama, novejch, každej, promarněnejch* apod.). Častá chyba se objevuje v psaní i/y (především u přídavných jmen a u shody podmětu s přísudkem). Dívka nerozeznává předložky a spojuje je s podstatnými jmény. V pracích se vyskytovaly i další pravopisné a gramatické nedostatky, např. v Příloze č. 2 (*nejtěšší, ratši, neměli by jsme* apod.). Dívka ve své práci užívala velké množství vycpávkových slov (např. **těch** několik hodin, **toho** nového, **těch** několik přátel apod.)

V obou případech se jednalo o chybnou stylizaci vět. Věty byly nesmyslné, mnohdy neadekvátně spojené, tudíž nesrozumitelné (především v Příloze č. 1). U obou případů nelze mluvit o dodržení slohového útvaru.

8. 5. Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka ve SVP

- 1) Jaké nejčastější poruchy učení se u žáků vyskytují?

Nejčastěji se jedná o dyslexii a dysortografii.

- 2) Pokud máte ve třídě dítě s poruchou pozornosti (ADHD či ADD), poznáte třeba hned z počátku, že se jedná o jedince s touto poruchou?

Bohužel to hned na první pohled poznat nejde, protože děti se v adaptačním období chovají jinak než obvykle v jejich kmenových školách. Po delší době ve středisku začínáme u některých jedinců pozorovat známky hyperaktivity.

- 3) Ve třídě máte žáky z různých ročníků, jak přizpůsobujete učivo pro všechny žáky?

Nejprve společně opakujeme látku z nižších ročníků. Poté si musím pro každé dítě připravit látku podle plánu učiva z kmenové školy. Výuka probíhá hromadně, ale snažím se v hodině být nápomocná každému jedinci.

- 4) Vyučujete podle běžných učebnic pro 2. stupeň základních škol? Pokud nikoli, z jakých čerpáte?

Učím z učebnic jednotlivých žáků. Převážně každý žák má od svého pedagoga z kmenové základní školy vypsány strany, které máme ve středisku společně probrat. Testy připravuji z DATAKABINET (vzdělávací portál, kde najdeme mnoho kvalitních materiálů v elektronické podobě), či je sestavuji na „míru“ každého žáka. Často ale také čerpám z internetu, kde se nechám inspirovat různými testy.

- 5) S jakými jazykovými jevy mají děti největší problém?

Největší problémy jim dělají pravopisné jevy (shoda podmětu s přísudkem, -s-z, mně-mě), ale také různá řečová cvičení (samostatné vyjadřování, nedostatek slovní zásoby, věty často na sebe nenavazují v logické posloupnosti). To vše se projevuje i u slohových cvičení, kde jedinec nedokáže zapojit svou vlastní fantazii, chybje v pravopisných jevech a často obsah nedává smysl.

- 6) Jaké problematice při výuce věnujete největší pozornost (rozbory, pravopis, sloh)?

Nejčastěji se věnuji pravopisným cvičením. Pak jak jsem zmínila, musím se řídit dle plánu kmenové školy. Sloh zkusíme většinou ústní formou, tudíž se jedná spíše o tzv. řečová cvičení na zadané téma.

- 7) Jakou formu testování nejčastěji volíte?

Preferuji ústní testování, ale samozřejmě zadávám i písemné testy.

- 8) Při kontrole pravopisu diktujete žákům text, nebo testujete doplňovací formou?

Spíše upřednostňuji různá doplňovací cvičení. V případě diktátu zadávám krátké texty.

- 9) Jaké jsou nejčastější výsledky z diktátů?

Zhruba 90 % žáků je hodnocena známkou „dostatečná“.

- 10) Řekla byste, že platí toto tvrzení: čím problémovější žák, tím i horší prospěch než ostatní žáci?

Ano. Většina žáků do střediska přichází především kvůli neadekvátnímu chování ve škole, jako je záškoláctví, nevhodné chování ve škole, šikanování ostatních spolužáků apod.). A právě s tím souvisí i špatný prospěch žáků.

- 11) Pozorujete u některých žáků agresi? Co ji většinou vyvolá?

Ano, v posledních letech bych řekla, že stupeň agresivity u žáků stále stoupá. Dle mého názoru ji nejčastěji vyvolá neúspěch. Dále když se mu ostatní děti posmívají, komunikační šum – nedorozumění, zvýšení hlasu na žáka, přetížení učivem, málo pohybu a kyslíku ve třídě.

- 12) Stalo se Vám během Vaší učitelské kariéry, že žák byl nevladatelný a nevěděla jste, jak postupovat? Pokud ano, jak se jeho chování projevovalo a jak jste se zachovala?

Ano, bohužel se mi takováto situace párkrát stala. Stále v živé paměti mám poslední incident, kdy jsem byla téměř bezradná. Žák nechtěl dělat cvičení, které jsem mu zadala, tak se zvedl, smetl mi učivo ze stolu a křičel na mě nadávky, lámal

tužky apod. Nevypadal nijak rozčileně, spíše klidně, jakoby to bylo normální. Zavolala jsem paní etopedku.

- 13) Jaká jsou další opatření, pokud žák své chování ve středisku nezlepší? Může se vrátit zpět na základní školu?

Ve středisku máme tzv. systém hodnocení – pochvaly a napomenutí. Každý týden se na komunitní schůzce hodnotí chování jednotlivého žáka. Vždy má šanci začít s bodováním znovu. Žák může být podmíněně vyloučen nebo vyloučen zcela a poté se vrací zpět do své školy, která na základě určitých rozhodnutí učiní patřičná opatření. Nevladatelní jedinci jsou pak přeřazeni do diagnostického ústavu.

- 14) Většina žáků je do střediska přeřazena, aby se u nich zlepšilo chování a prospěch. Jsou si žáci toho vědomi a snaží se své chování a dovednosti napravit?

Někteří ano. Většina si své chování i učení během pobytu u nás zlepší nebo alespoň udrží na dané úrovni. Bohužel ve své kmenové škole a doma se problémy znovu opakují.

- 15) Jak se k dané problematice staví rodiče žáků?

Převážná většina rodičů se snaží najít pomoc a radu, jak dál postupovat. Dívají se na věc spíše pozitivně než negativně.

- 16) Co podle Vás způsobuje špatné jazykové dovednosti žáků? Souvisí to dle Vašeho názoru i s rodinným prostředím dítěte?

Naše děti převážně přicházejí z rodin se špatným zázemím. Často tito jedinci pocházejí z neúplných rodin nebo z rodin, kde panuje špatná atmosféra (hádky, nezaměstnanost rodičů apod.) Málo podnětné prostředí v nejútlejším věku poznamenává děti v jejich dalším vývoji.

- 17) Některí žáci ve středisku pobývají kratší dobu než ostatní. Kdo rozhodne o propuštění žáka zpět na základní školu?

To je spíše výjimečné. O tomto rozhoduje pan etoped.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci byly shrnuty základní teoretické poznatky spojené s jazykovými dovednostmi dětí s výchovnými problémy. Toto téma je v dnešní době mnohem více aktuální a probírané, než bývalo kdysi. Škola poskytuje základ, na kterém by žáci měli být schopni stavět i jejich budoucí život. Během edukačního procesu jsou samozřejmě nepostradatelní pedagogové, ale důležitou úlohu zde hrají zejména rodiče. Právě oni jsou těmi nejdůležitějšími osobami, které se podílejí na dětském pocitu sebedůvěry.

V teoretické části byl vymezen prostor problematice týkající se specifických poruch učení. Aby žáci probíranou látku zvládli, je důležitá především opora rodiny. Právě ta by měla být tím, kdo dítě neustále motivuje zdolávat různé překážky, kterým ve spojitosti se SPU musí neustále čelit. V případě, že se dětem potřebné podpory nedostává, ztrácí pozitivní motivaci a jakýkoli neúspěch ve škole začínají vnímat velmi pesimisticky, protože i přes vynaložené úsilí, které je často nemalé, nedokáží pozitivních výsledků dosáhnout. To je demotivuje a u některých dětí se může objevit úplná rezignace. Pouze rodiče, kteří mají dostatek patřičných informací, dokáží pochopit problém svého dítěte.

V druhé polovině teoretické části byly popsány nejčastěji se vyskytující výchovné problémy. Důvodů, proč se poruchy chování vyskytují, existuje mnoho. Na jejich vývoji se účastní biologické, sociální a psychologické faktory. Podle mého názoru právě sociální prostředí náleží k jedné z hlavních příčin neadekvátního chování. Pro jedince je velmi důležité, do jakého prostředí se narodí. Pokud se jedná o nevhodné či nevyhovující prostředí, je možné, že se problémové chování začne projevovat v pozdějším vývoji jedince. Největší vliv má na dítě rodina, což potvrzuje i rozhovor s paní učitelkou ve Středisku výchovné péče. Z našeho společného rozhovoru vyplývá fakt, že pokud rodina nevykonává svou funkci, má na dítě negativní vliv. Negativním vlivem je myšleno nevhodné až agresivní chování. Dítě si toto nevhodné chování osvojí pomocí napodobování. Dalším důvodem může být i neúplnost rodiny. Pokud je matka na výchovu svého dítěte sama, projevuje se absence mužské autority. To často způsobuje fakt, že dítě si různé vzory začne nacházet mimo rodinu. V případě, že jedinci není poskytnuto dobré zázemí a fungující rodina, dostane se snadno do špatné party, která ho svádí k záškoláctví, k experimentu s různými návykovými látkami apod.

Pokud jedinec trpí poruchou chování, je samozřejmě možná náprava. Ta bývá složitá a je během na delší trať. Z tohoto důvodu by měl být kladen větší důraz na prevenci. Důležitá je také práce s rodinnými příslušníky.

Střediska výchovné péče poskytují diagnostickou a terapeutickou pomoc. V případě, že si rodiče se svými dětmi neví rady nebo projevují z jejich strany nezájem, přebírá vše do svých rukou stát, soudy a úřady. Na základě patřičných rozhodnutí je dítě umístěno do výchovného ústavu, kde probíhá reedukace. Za pomoci cílených pedagogických metod se speciální pedagogové snaží odstranit poruchy chování nebo alespoň jejich špatné chování zmírnit. Jistý problém nastává po odchodu ze střediska. Jedinci si zvykli na nové vzory chování, ale po příchodu zpět do nefungující rodiny, kde nejsou stanovená žádná pravidla, se vracejí do starých kolejí. Podle mého názoru v tomto případě chybí následná péče o jedince, kteří odešli ze střediska výchovné péče. Po odchodu je sice jejich chování do jisté míry napraveno, ale nejspíše bez delšího trvání. Myslím si, že právě na tento problém by se měl zaměřit stát a měla by být nastolena pevná kontrola jejich následné péče.

Tato bakalářská práce by mohla posloužit jako informační materiál začínajícím pedagogům, kteří se budou potýkat jak s poruchami učení, tak s problémovým chováním dětí na základních školách. Za hlavní přínos této práce lze považovat především přehledné a podrobné shrnutí dané problematiky.

Bibliografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ Jana a VESELÝ Arnošt, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24251-0.

BRABCOVÁ, Radoslava. *Pravopis a tvarosloví: v čem často chybujeme*. Vyd. 3. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2010. ISBN 978-80-87169-17-9.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

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

JIRÁSEK, Jaroslav, MATĚJČEK Zdeněk a ŽLAB Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Na pomoc učitelů (Státní pedagogické nakladatelství).

KERROVÁ, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LUKAS, Elisabeth S. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-180-0.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-85282-00-3.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.

MAZÁNKOVÁ, Libuše. *Typologie výchovných potíží*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

REIFOVÁ, 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.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-238-9.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-0194-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071780383.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 8. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Výroční zpráva 2011/2012. [online]. České Budějovice, 2 s. [cit. 25. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.dduhomole.cz/files/VZ_SVP_CB_2011-12.pdf

Výroční zpráva 2014/15[online]. České Budějovice, 9 s. [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.dduhomole.cz/files/VZ_SVP_CB_2014-15.pdf

Přílohy

Příloha č. 1

ŠKOLA NÁM VZALA - ČAS, PENÍZE, SPOUSTU PROHARŇĚJŠICH CHVÍL...
ŠKOLA DALA NÁM - KAMARÁDY, ZNAMKY, TRÁPENÍ...
TAKŽE ŠKOLU NEMÁM RÁD! UČITELE JSOU ZLÝ...
A DAL UŽ NEVÍM...

JÁ A ROMUJ POSTOJ K ČESKÉMU JAZYKU
ČESKÉHO JAZYKA JE PRO MĚ TROČKU DOBRÝ
MÝJ MENOVANÁ SLOVA A TROCHU ČTENÍ...! A ČESKÝ JAZYK
BY MĚ BAVIL KDYBY BYL KRATŠÍ.

Příloha č. 2

Já a můj postoj k českému
jazyku

Čestina je spojen z nejkrásnějších jazyků na světě.
Je těžké málo kdo si toho dobře odnese. Já čestinu
mám rád, má rád, mě vůbec nebaví, protože je nudný
a každý po mě chce hodně si toho zapamatovat.
Byla bych ráda, kdyby ta výška byla ve
formě hábovy. Nejlepší je na čestině: pravopis,
slokové práce, zapamatování si určité podmínky.
Celkově čestina nemá moc ráda, ale má být
ji tak se nikdy nedovolíme a měli by
jsem rádma ~~ráda~~ práci.