

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů
družiny při výchově a vzdělávání žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Lenka Svobodová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury pro 2.
stupeň ZŠ
Učitelství francouzského jazyka a literatury
pro 2. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Lenka Svobodová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ
Učitelství francouzského jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ
Název tématu: Spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů
družiny při výchově a vzdělávání žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Zásady pro vypracování:

V teoretické části práce se diplomantka zaměří na charakteristiku postižení vyskytujících se u žáků ve třídách, kde bude provádět výzkumnou sondu. Seznámí s náplní práce vychovatelů družiny v oblasti přípravy na školu a spolupráci se školou. Uvede základní zásady pro efektivní vzdělávání žáků a bude je konfrontovat s potřebami žáků s postižením. Z oblasti teorie učení seznámí s názory Piageta, Vygotského.

V praktické části pomocí vhodně zvolených výzkumných metod zjistí, na jaké úrovni je a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů školní družiny v oblasti přípravy handicapovaných žáků na vyučování (četnost osobních konzultací, forma písemných kontaktů, apod.).

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce: 13. listopadu 2009

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2011

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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

.....

Podpis autora práce

Poděkování

Děkuji PaedDr. Evě Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za mnoho cenných rad a připomínek. Také děkuji rodičům, učitelům a vychovatelům školních družin za jejich čas, který mi poskytli. Děkuji i mé rodině za trpělivost a podporu.

Anotace

SVOBODOVÁ, Lenka. *Spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 2011. 129 s. Diplomová práce.

Teoretická část diplomové práce vymezuje problematiku handicapovaného člověka ve společnosti intaktních osob, zabývá se charakteristikou postižení a výchovou a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část diplomové práce zjišťuje, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny v oblasti přípravy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na výuku.

Annotation

SVOBODOVÁ, Lenka. *Cooperation of school teachers, parents and educators of school clubs in training and education of students with special educational needs*. České Budějovice: Pedagogical Faculty, University of South Bohemia in České Budějovice, 2011. 129 p. Diploma Thesis.

Theoretical part defines the issue of handicapped people in society intact persons, engaged in the characteristic of disability and the education of students with special educational needs.

The practical part determines at what level and how does the cooperation of primary school teachers, parents, educators of school clubs in the preparation of students with special educational needs for teaching.

Obsah

ÚVOD.....	9
1 ČLOVĚK S HANDICAPEM VE SPOLEČNOSTI INTAKTNÍCH OSOB.....	10
1.1 Z historické péče o handicapované osoby.....	10
1.2 Klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	12
1.3 Pedagogická diagnostika.....	13
1.4 Handicapované dítě a jeho rodina.....	18
1.5 Integrace člověka s postižením.....	22
2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	27
2.1 Žáci s dětskou mozkovou obrnou.....	27
2.1.1 Příčiny dětské mozkové obrny.....	28
2.1.2 Klasifikace dětské mozkové obrny a její projevy.....	29
2.2 Žáci se specifickou poruchou učení.....	33
2.2.1 Příčiny specifických poruch učení.....	35
2.2.2 Klasifikace specifických poruch učení a jejich projevy.....	36
2.3 Žáci se syndromem ADHD.....	41
2.3.1 Příčiny syndromu ADHD.....	44
2.3.2 Psychické potíže u dětí se syndromem ADHD.....	45
3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	46
3.1 Podpůrné prostředky výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	46
3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	46
3.1.2 Individuální vzdělávací plán.....	49
3.1.3 Asistent pedagoga.....	51
3.2 Doporučené rady jak přistupovat k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.....	51
4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ USKUTEČŇOVANÉ MIMO VYUČOVÁNÍ.....	57
4.1 Školní družina.....	57
4.1.1 Náplň školní družiny.....	58
4.2 Školní klub.....	60
4.3 Spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů ŠD.....	61
4.4 Příprava žáků na vyučování.....	65

5 SPOLUPRÁCE UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL, RODIČŮ A VYCHOVATELŮ ŠKOLNÍ DRUŽINY PŘI VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	68
5.1 Vymezení cílů, metodologie a hypotézy.....	68
5.1.1 Vymezení cílů.....	68
5.1.2 Metodologie.....	68
5.1.3 Hypotézy.....	68
5.2 Charakteristika místa šetření, výzkumného vzorku a dotazníků.....	70
5.2.1 Charakteristika místa šetření.....	70
5.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	71
5.2.3 Charakteristika dotazníků.....	73
5.2.3.1 Dotazník pro učitele.....	74
5.2.3.2 Dotazník pro vychovatele.....	74
5.2.3.3 Dotazník pro rodiče.....	74
5.3 Analýza a zpracování výsledků dotazníkového šetření.....	75
5.3.1 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro učitele.....	75
5.3.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro rodiče.....	92
5.3.3 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro vychovatele.....	111
5.4 Vyhodnocení hypotéz.....	124
ZÁVĚR.....	126
SHRNUTÍ.....	129
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	130
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	131
SEZNAM GRAFICKÝCH SCHÉMAT.....	135
PŘÍLOHY	

Úvod

V poslední době dochází při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k mnoha kladným změnám. Donedávna převažovala myšlenka, že by tyto děti měly být vzdělávány pouze ve speciálních či specializovaných školách, či že by dokonce v případě závažnějšího stupně postižení měly být osvobozeny od povinné školní docházky. Moderní trendy však poukazují na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, přičemž je dětem vytvořen individuální vzdělávací plán, který jim pomáhá k dosahování pozitivnějších studijních výsledků na základě vhodně vybraných způsobů práce a pomocí vhodných pomůcek. Zejména při výchově a vzdělávání těchto dětí je nezbytná spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů školní družiny. Chceme-li, aby byl vzdělávací proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní, měla by se uskutečňovat spolupráce mezi učiteli, rodiči a vychovateli na vysoké úrovni.

Teoretická část diplomové práce pohlíží na člověka s handicapem z hlediska společnosti intaktních osob, zabývá se příčinami a klasifikací poruch, rovněž uvádí jejich projevy a nastiňuje problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední kapitola teoretické části poukazuje na možnost jejich vzdělávání i mimo vyučování, zaměřuje se na spolupráci učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny a na přípravu žáků do výuky.

Praktická část diplomové práce zjišťuje, jakým způsobem a na jaké úrovni probíhá spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny v oblasti přípravy žáků na vyučování. Zabývá se výukovými materiály, speciálními metodami a pomůckami, které pomáhají žákům při učení. K výzkumnému šetření byla použita dotazníková metoda, přičemž byl pro každou skupinu respondentů vytvořen specifický dotazník.

1 Člověk s handicapem ve společnosti intaktních osob

„Jinakost představuje odchylku od standardních způsobů existence člověka. Je blízká individualitě. Tato je chápána jako běžný jev. Na rozdíl od ní je jinakost pocíťována jako něco, co konvenčnost společenských poměrů narušuje“ (Valenta a kolektiv, 2003, s. 6).

1.1 Z historické péče o handicapované osoby

Když se poohlédneme zpět do minulosti, v každé lidské společnosti nacházíme handicapované jedince, kteří se se svým postižením narodili, nebo u nich vzniklo na základě nějakého úrazu či onemocnění.

Titzl (in Slowík, 2007) představuje přístupy společnosti k postiženým jedincům z hlediska konkrétních historických období:

Represivní přístup

Pro tento přístup je charakteristické období starověku, ve kterém jsou postižení a nemocní jedinci likvidováni. Například ve starověké Spartě se zabíjí slabé děti, protože nejsou schopné vydržet tvrdou výchovu.

Dle Monatové (1998) jsou novorozenci nejdříve prohlédnuti, a jestliže nejsou zdraví a silní, házejí se na pospas dravé zvěři. Podobná situace nastává i v Římě, kde o životě dítěte rozhoduje jeho otec. Pokud se rodině narodí zdravé dítě, otec jej vezme do náručí a tím mu poskytuje právo na život. Jestliže však do rodiny přichází znetvořený a neúživý novorozenec, otec ho zanechává ležet na zemi a tak ho odsuzuje k smrti.

Handicapovaní lidé se rovněž v tomto období zotročují a zneužívají. V dochovaných dokumentech však můžeme nalézt i záznamy o zákonech, které nařizují přísnou a povinnou ochranu pro handicapované osoby.

Charitativní přístup

Pomoc a ochranu postiženým jedincům poskytuje zejména období středověku. Nejen stát, ale především církve pomáhá znevýhodněným osobám. Zakládají se klášterní špitály a hospice, které přijímají nemocné či postižené jedince.

Humanistický přístup

Novověk společně s rozvojem vědy a medicíny přináší postiženým lidem naději v uzdravení. Zatímco středověké klášterní špitály a hospice připravují jedince spíše na věčný život po smrti a jejich pozemské žití je jen pouhým přežíváním, novověké tendence chtějí postižené osoby vyléčit. V této době se zakládají různé instituce (školy a ústavy), které pomáhají jedincům s jejich handicapem. Například u zrakově postiženého člověka usilují o to, aby znovu viděl, nebo aby alespoň mohl žít bez obtíží ve společnosti lidí, kteří vidí.

Rehabilitační přístup

Rehabilitační přístup charakterizuje přelom 19. a 20. století. Jeho cílem je vzdělávání a rehabilitace handicapovaných osob, které chce začlenit do běžného života. Lidé, kteří se nemohou uzdravit tak, aby mohli fungovat ve společnosti intaktních jedinců, jsou umístěni do ústavních zařízení.

Preventivně-integrační přístup

„Ve vyspělých zemích bylo období po 2. světové válce spojeno s výraznějším cíleným zaměřením na prevenci vzniku postižení, včetně snahy předcházet už riziku narození dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou. Současně se začínají postupně hledat cesty k maximální možné integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti (u nás se tato tendence projevuje nejsilněji až od počátku 90. let minulého století)“ (Slowík, 2007, s. 14).

Inkluzivní přístup

Inkluzivní přístupy se snaží integrovat postižené jedince do běžného společenství. V tomto přístupu se osoby s handicapem mohou účastnit všech aktivit jako lidé bez postižení. Jsou upřednostňovány běžné postupy, při kterých je však třeba, aby byl brán ohled na možnosti konkrétního jedince a na danou situaci. Tento přístup se u nás zrychluje především po vstupu do Evropské unie.

1.2 Klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle obecných informací o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami MŠMT ČR za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je považováno dítě se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Žáci zdravotně postižení

Žáci, kteří jsou zdravotně postižení, se vydělují do šesti základních skupin (zrakové, sluchové, tělesné, mentální postižení, poruchy chování a vady řeči), jimiž se zabývají příslušné speciálně pedagogické vědy:

Tyflopedie

„Je vedný odbor v systéme špeciálnopedagogických vied, ktorý sa zaoberá teóriou a praxou edukácie zrakovo postihnutých“ (Vašek, 2003, s. 172).

Logopedie

„Logopedie je speciálně pedagogický vědní obor, který se zabývá komunikačními schopnostmi člověka, fyziologií a patologií komunikačního procesu, výzkumem v této oblasti, ontogenezí řeči, diagnostikou a terapií vad a poruch komunikačních schopností, edukací osob s poruchami komunikačních schopností a taktéž prevencí těchto poruch“ (Klenková in Vítková, 2004, s. 106).

Surdopedie

„Je vedný odbor špeciálnej pedagogiky (v systéme špeciálnopedagogických vied), ktorý sa zaoberá teóriou a praxou edukácie sluchovo postihnutých“ (Vašek, 2003, s. 175).

Somatopedie

„Předmětem somatopedie je výchova mládeže tělesně vadné, nemocné a oslabené, jakož i příprava pro pracovní a společenské začlenění. V širším slova smyslu se do somatopedie zahrnuje výchova všech osob tělesně vadných, nemocných a oslabených, mládeže i dospělých, neboť poruchy hybnosti a tím i úkoly komplexní rehabilitační péče vznikají v každém věku, v dětství i v dospělosti“ (Kábele, Kočí, Juda, Černý, 1970, s. 8).

Psychopedie

„Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá zkoumáním příčin, projevů a společenských důsledků mentálního postižení a teorií výchovy a vzdělávání mentálně postižených jedinců“ (Edelsberger, Kábele, Ludvík, Martinovská, Predmerský, Vaňous, Sovák, 1978, s. 314).

Etopedie

„Zabývá se otázkami výchovy a vzdělávání jedinců s různými závadami a poruchami chování“ (Dvořáková, 2006, s. 25).

Mezi zdravotně postižené žáky zařazujeme rovněž děti, které mají více vad, tedy vícenásobné (kombinované) postižení, děti s autismem či s vývojovými poruchami učení.

Žáci zdravotně znevýhodnění

Podle obecných informací o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami MŠMT ČR jsou do této skupiny zařazovány děti se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či se zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování.

Žáci sociálně znevýhodnění

Žáci sociálně znevýhodnění jsou děti vyrůstající v rodinném prostředí s nízkým socioekonomickým statusem či s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou či děti s postavením azylanta nebo uprchlíka (Obecné informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami MŠMT ČR).

1.3 Pedagogická diagnostika

Ten, kdo může u dítěte pozorovat jisté změny je pedagog. Zejména učitel si všímá, že školní vývoj dítěte nemá stejné tempo jako školní vývoj ostatních dětí ve třídě. Žák má v určitých oblastech značné potíže, mohou se rovněž objevit výchovné problémy, nechut' ke škole a učení. Učitel však není jediný, kdo si všímá výrazných změn. Také rodiče, kteří s dítětem tráví mnoho času, pozorují, že s ním není něco v pořádku. Údaje o stavu dítěte od učitelů a rodičů mají velice podstatný význam při diagnostice postižení (znevýhodnění), přičemž podnět k následnému vyšetření

v pedagogicko-psychologické poradně (dále pouze PPP), popřípadě na jiném odborném pracovišti dává buď učitel, rodiče nebo lékař (Mertin, 1995).

Zelinková říká, že „pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků. Při posuzování případných neúspěchů provádí pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Tyto údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno, bere v úvahu vlivy společnosti. Součástí pedagogické diagnostiky musí být též diagnostika práce učitele, použitých metodických postupů. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků“ (Zelinková, 2007, s. 12).

Podle Mertina (1995) se při pedagogickém diagnostikování postupuje na základě těchto metod: pozorováním, rozhovorem s rodiči, žákem, lékařem či s dalšími pedagogy, rozbořením výsledků či školním dotazníkem.

Pozorování

Od prvního dne školního roku se učitel setkává se svými žáky a zároveň je pozoruje. Jeho pozorování jsou však nesystematická. Ta systematická přicházejí až tehdy, jakmile učitel registruje určité problémy. Pak se musí začít zajímat, v čem má žák potíže, zda pouze v určitých oblastech výuky nebo ve všech, jaký má vztah k učení a ke škole, jaká je jeho reakce na pokárání nebo na pochvalu. Zaměřuje se na změny v oblasti výkonnosti během dne, týdne, měsíce či po dobu školního roku, ale také po prázdninách či po víkendu. Všimá si žákova sociálního vztahu k okolí (učitelům, vychovatelům, spolužákům a ostatním). Zajímá ho činnost žáka ve výuce, v družině, na výletě, v kroužcích, na škole v přírodě či na jiných školních aktivitách. Sleduje dítě jak o vyučování (při samostatné a skupinové práci, při ústním a písemném zkoušení), tak v době přestávek. Rovněž věnuje pozornost zevnějšku dítěte (jak chodí oblékané, čisté, zda nosí svačiny, domácí úkoly, potřebné pomůcky, jestli se připravuje na výuku, co mu dělá radost či z čeho má strach).

Diagnostický rozhovor

Diagnostický rozhovor slouží učitelům k tomu, aby se dozvěděl, jak rodiče i žák vnímají příslušné potíže, jaká úspěšná opatření zajistili, a kde vidí příčiny obtíží. Rozšiřuje učitelé informace o dítěti a jeho rodinném zázemí (způsobu života, trávení volného času, výchově a názorech na vzdělání). O problémech žáka musí učitel hovořit s rodiči i se samotným dítětem. Měl by se snažit zjistit, jakou pomoc rodina pro své dítě od školy očekává a do jaké míry je schopna spolupracovat. Učitel i rodiče by měli mít na paměti, že jsou rovnocenní partneři, kteří chtějí společně najít správnou cestu k řešení problémů dítěte.

Při každém rozhovoru je nutné, aby učitel sdělil rodičům, z jakého důvodu si je pozval, co je cílem rozhovoru, a jak dlouho bude trvat (jedná se o tzv. *vstupní část*, trvající přibližně tři minuty, která rovněž slouží ke zmírnění zloby nebo nervozity či k navození přátelského vztahu). Po této době je dobré přejít k vlastnímu dialogu. Na začátku by měl učitel žáka pochválit a teprve až pak se zaměřit na jeho potíže. Rodiče to mnohdy povzbudí a mají více chuti ke spolupráci. Není vhodné, když učitel používá odborné termíny, kterým rodiče nerozumí. Musí mluvit jasně a konkrétně. Uplatňuje se využívání neverbálních projevů (například kývání hlavy jako vyjádření souhlasu s rodiči). Na konci rozhovoru je vhodné stručně zopakovat zmíněné informace a dát rodiči prostor k případným otázkám. Doba pro diagnostický rozhovor je minimálně půl hodiny.

Anamnestický rozhovor

Aby učitel porozuměl potížím svého žáka, je nutné, aby provedl anamnestický rozhovor. Cílem tohoto rozhovoru je zjistit některé údaje o minulosti žáka a jeho rodiny (jestli měl někdo v rodině poruchu učení, jakým způsobem se vyvíjela řeč, jaké znalosti mělo dítě před nástupem do školy, zda ho zajímaly knihy, jestli zájem o ně pořád trvá, jak se doma připravuje na výuku, jak dlouho příprava trvá, kdo mu s ní pomáhá apod.). Protože jsou takové informace příliš důvěrné, měl by učitel rodiče ujistit, že zůstanou jen ve škole a nedostanou se mimo ní. Rodiče by ale měli souhlasit se šířením informací řediteli školy, dalším učitelům či jiným osobám, které se na řešení problémů dítěte budou podílet. Je však možné, že budou chtít, aby údaje zůstaly pouze mezi nimi a konkrétním učitelem, se kterým o obtížích hovořili. Jestliže taková situace nastane, škola musí jejich přání respektovat. Rodičům se pak ale může stát, že ostatní učitelé, od kterých očekávali pomoc, s nimi spolupracovat nebudou.

Zelinková (2007) rozlišuje anamnézu osobní, rodinnou a školní. Do *osobní anamnézy* jsou zahrnovány poznatky o prenatálním, perinatálním a postnatálním vývoji. Tážeme se rodičů, jak probíhalo těhotenství, porod a poporodní vývoj, ale též se zajímáme o průběh vývoje dítěte v oblasti řečové, motorické, zájmové a v oblasti zdravotního stavu. Anamnestický rozhovor (dotazník) se tedy například zaměřuje na to, kdy dítě začalo mluvit a chodit, zda nemá problémy s komunikací, kdy se potíže objevily poprvé, jaké pohybové činnosti rádo vykonává, jestli bývá často nemocné či bere nějaké léky, jaké má zájmy apod. *Rodinná anamnéza* je zdrojem informací o rodinném prostředí (způsobu výchovy a členech rodiny). V rodinné anamnéze se setkáme s otázkami, které se zajímají o vztahy v rodině, výchovné problémy, přípravu na vyučování a o výchovu samotnou. *Školní anamnéza* podává informace o předškolním věku (například zda dítě navštěvovalo mateřskou školu či jaký mělo vztah s učitelem a kolektivem), školním věku (jak rychle se žák adaptoval na školní prostředí), obsahuje údaje o spolupráci s rodiči (jestli se rodiče zajímají o školní výsledky svého dítěte a na jaké úrovni se nachází příprava na výuku) či informace o hodnocení předcházejících i současných pedagogů.

Rozbor výsledků

Současné potíže žáka by měl učitel porovnávat s jeho školními projevy a výsledky z předcházejících ročníků. Je totiž velký rozdíl, zda byly žákovy potíže pozorovány již dříve (od první třídy) nebo se objevují teprve nyní. Učitel smí využívat řady údajů (diktátů, domácích úkolů, žákovské knížky, výkresů, písemných prací, informací od rodičů, vychovatelů školní družiny či od dalších vyučujících), které mu pomáhají k vytvoření celkového obrazu dítěte.

Školní dotazník

Nejvíce užívanou formou pro přenos údajů ze školy odbornému pracovišti představuje školní dotazník. Ten se nejčastěji využívá při prvním a kontrolním vyšetření. Neexistuje univerzální dotazník použitelný pro každého žáka. Dotazníky se zpracovávají vzhledem k věku dítěte a jeho problému. Jestliže se obtíže týkají výukové oblasti, musí být otázky v dotazníku směřovány na školní dovednosti, hodnocení, klasifikaci a způsoby výuky, zatímco jedná-li se o výchovné potíže, je třeba zaměřit se na popis žákovy chování.

Zelinková (2007) dále uvádí psychologické testové metody, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýzu výsledků činnosti a analýzu úkolů či pedagogickou dokumentaci jako důležité zdroje informací o dítěti.

Psychologické testové metody

Jejich podstatným znakem je standardizace (přesné stanovení úkolů a způsobu zpracování výsledků), přičemž jsou výsledky určité osoby srovnávány s výsledky druhých osob. Testy však nemají absolutní hodnotu a závěry v nich musí být správně interpretovány či součástí komplexního vyšetření.

Metody ověřování vědomostí a dovedností

Cílem těchto metod je ověřit dosaženou úroveň vědomostí a dovedností. Zařazují se do nich testy vědomostí a dovedností (didaktické testy), vyznačující se svou validitou a reliabilitou na rozdíl od ústního a písemného ověřování vědomostí a dovedností, které bývá na školách nejvíce využíváné. Dále sem patří také metoda hodnocení a klasifikace jako výsledek ověřování, zajišťující žákovi zpětnou vazbu o jeho školních projevech a především motivaci.

Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů

Při této metodě učitel provádí analýzu žákových materiálů z výtvarné a pracovní výchovy či laboratorních prací. V těchto činnostech jsou úspěšné zejména handicapované děti a také ty, které mívají potíže v hlavních předmětech. Nejde však jen o rozbor výrobků, ale také o analýzu diktátu, záznamu čtení či jiných písemných projevů žáka. Tuto metodu nazývá Mertin (1995) rozbořením výsledků.

Pedagogická dokumentace

Pedagogická dokumentace obsahuje materiály, charakterizující jak instituci, tak vlastní práci s dítětem. Tvoří soubor dokladů, které poskytují informace o činnosti škol, zahrnuje učební plány, osnovy, metodické pomůcky a přípravu na vyučování. Obsahuje záznamy o dítěti a komentáře jednotlivých pedagogů či jiných pracovníků. Součástí pedagogické dokumentace bývá rovněž tzv. *portfolio*, což je souhrn žákových prací shromážděných za určité časové období, které informují o jeho pracovních výsledcích. V portfolio nacházíme výtvarné a písemné práce žáka, názory učitelů, rodičů či dalších osob vzhledem k žákovi a jeho práci. Portfolio může

mít podobu knihy, sešitu nebo desek a je možné díky němu pozorovat vývoj dítěte a jeho pokrok.

V průběhu procesu diagnostikování je třeba uvědomovat si systémy a subsystémy, které ovlivňují vývoj dítěte a umožňují nám vnímat dítě v biologické, psychologické a sociální jednotě. Jedná se zejména o tyto tři systémy: společnost, rodinu a školu. Ten, kdo provádí diagnostiku, si musí klást otázky směřující k těmto jednotlivým systémům. Měl by se zamyslet nad tím, jak na dítě působí společnost a její současný způsob života, sdělovací prostředky, vrstevníci, jaký vztah má dítě se svou rodinou (rodiči, sourozenci, prarodiči a dalšími příbuznými), jakým způsobem je vychováváno, zda jsou pro něho stávající učební plány, osnovy, vyučovací metody, učebnice a pomůcky vhodné, jaké vztahy panují mezi učiteli, žáky, jestli vedení vychází dobře s pedagogy či jaký vztah mají vyučující a žáci mezi sebou (Zelinková, 2007).

Dle Mertina (1995) se na diagnostice poruchy dítěte podílí nejen již zmiňovaný učitel (škola) a rodiče, ale také speciální pedagog, který vyšetřuje výukovou úroveň žáka, psycholog PPP zabývající se úrovní rozumových schopností, osobností a sociálními vztahy dítěte a provádějící společně se speciálním psychologem, percepčně kognitivní testy (zjišťují úroveň zrakového a sluchového vnímání), popřípadě lékař (neurolog, foniatr, logoped, oftalmolog, psychiatr), který stanoví, jestli dítě trpí nějakou nemocí vedoucí k problémům v určité oblasti výuky. Zelinková (2007) dále uvádí speciálně pedagogické centrum (dále pouze SPC) a zájmové organizace (vedoucí zájmových oddílů a kroužků), které se rovněž podílejí na pedagogické diagnostice, a také říká, že do diagnostického procesu můžeme zapojit i samotného žáka, neboť jde právě o něho. Jeho výpovědi jsou velmi důležité, protože nám umožňují komplexně pochopit situaci, v níž se nachází a posoudit jeho současný stav.

Podle Zelinkové (2007) diagnostiku provádí nejen pedagogové, psychologové a lékaři, ale každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, přičemž se může jednat jen o laickou diagnostiku. Závěrečné rozhodnutí, zda má dítě poruchu (postižení) však určuje odborné pracoviště (PPP nebo SPC).

1.4 Handicapované dítě a jeho rodina

Téměř každé narozené dítě přichází do prostředí, které je už nějakým způsobem připravené. Nejedná se jen o tu hmotnou formu (výbavičku, zařízení dětského pokoje,

pomůcky pro ošetřování dítěte či organizační změny v každodenním rodinném programu), ale i o citové (vnitřní) hodnoty. Rodiče očekávají zdravé dítě, na které se zpravidla těší a mají o něm jistou představu (jak bude vypadat, jak se bude projevovat, vyvíjet nebo čeho by mělo v životě dosáhnout). Plánují svému dítěti krásnou budoucnost, promítají do něho přání a úspěchy, kterých třeba oni sami nedosáhli. Poznání, že dítě se nevyvíjí tak, jak by mělo, a že je s ním něco v nepořádku, je pro většinu rodičů velké zklamání v jejich očekávání a velký problém. Tento problém spočívá v tzv. copingu, vyrovnáním se se skutečností, tedy s tím, že je dítě postiženo, a že nebude moci splnit očekávání svého okolí (Jankovský, 2006; Stehlík a kolektiv, 1977).

Situace, kdy se rodině narodí dítě s nějakou vážnější vadou, nebo když se rodiče dozvědí o postižení svého dítěte, bývá často svou složitostí přirovnávána k situaci, kdy nám zemřel někdo velmi blízký. Vždy ale nemusí jít zrovna o vadu, která ohrožuje život dítěte, například při specifických poruchách učení, ale i přesto to znamená pozměněný život, jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Ať už jde tedy o jakékoli postižení, informace o něm rodiči vždy otřese, poněvadž jde právě o jejich dítě. Zpočátku se cítí ztraceni a sami. Nastává v jejich životě zásadní zlom, který jim mění jejich plány, představy a rozhodnutí. Postupně se však začínají vyrovnávat s novou situací a brzy se ptají sami sebe, jak mohou svému znevýhodněnému dítěti zajistit co nejlepší život (Kerrová, 1997; Slowík, 2007).

Při jakékoli zátěžové situaci naše reakce prochází několika fázemi. Ve chvíli, kdy se rodiče dozvědí o postižení svého dítěte, tomu není jinak. Vágnerová (in Slowík, 2007) uvádí tři základní fáze reakcí rodiny:

Fáze šoku a popření

V této fázi rodiče nevěří diagnóze. Zoufale se ptají sami sebe, proč zrovna je potkal takový osud. Neustále čekají, že se probudí ze zlého snu nebo očekávají nějaký zázrak. Odmítají uvěřit, že je jejich dítě postiženo, jeho postižení vnímají jako omyl, který se v brzké době objasní (Jankovský, 2006; Slowík, 2007).

Právě již v této etapě by měla být zajištěna raná péče. Dle Jankovského (2006) se jí rozumí funkční systém služeb dětem a jejich rodinám v oblasti prevence vzniku či důsledků postižení, popřípadě pomoc v jejich zmírnění nebo eliminování.

Valenta a kolektiv (2003) říká, že „základem úspěšného vývoje dítěte v rodině je vztah, který se vytváří mezi dítětem a ostatními členy rodiny. Významné jsou postoje

a očekávání, která vůči dítěti zaujmou rodiče. Tyto postoje a očekávání mají vliv již v nejranějším stadiu vývoje a výchovy a jejich působení trvá prakticky po celý život, i když třeba jen nepřímo“ (Valenta a kolektiv, 2003, s. 188).

Fáze akceptace a vyrovnávání se s problémem

Je fáze, kdy se snižuje deprese, úzkost, napětí a rodina se pomalu vyrovnává se skutečností. Začíná přijímat své dítě takové, jaké skutečně je. Někdy však k tomuto optimálnímu průběhu přijetí postiženého dítěte nemusí dojít a rodiče ho odmítají, přičemž pak dítě končí v ústavní péči. V této etapě se rovněž nachází zvýšené riziko rozpadnutí rodiny. Proto je velmi důležitá podpora blízkého okolí (příbuzenstva a přátel), ale také pomoc lékařů, speciálních pedagogů, psychologů aj. Velmi často se rodina obrací i na víru (Jankovský, 2006; Slowík, 2007).

Fáze smíření a realismu

Jestliže si rodina uvědomí realitu, ve které se nachází, začíná se s ní i smířovat. V tomto období mohou být velmi často odsouváni do pozadí sourozenci handicapovaného dítěte. Je to především z toho důvodu, že rodiče jsou unavení z péče o své postižené dítě a nemají více sil na druhé. Někdy je naopak značná pozornost věnována nepostiženému dítěti, do něhož rodiče vkládají nenaplněné ambice, které očekávali od svého dříve nehandicapovaného dítěte. Fáze smíření a realismu se vztahuje také na výchovu těchto dětí. Jestliže se totiž rodina smířuje s takovou skutečností, měla by rovněž začít uvažovat, jakým způsobem bude své znevýhodněné dítě vychovávat. Často bývá velkým problémem najít optimální způsob rodinné výchovy (Slowík, 2007).

Jak již bylo uvedeno, rodiče by v takovéto složité situaci neměli zůstat sami a měli by vyhledat odbornou pomoc a vedení. Existují různé organizace, které pomáhají dětem i jejich rodičům při specifických postiženích (linky důvěry, mateřské, základní a střední školy pro určitý druh postižení, SPC, PPP aj.). Dále je rovněž nutné, aby rodina změnila svůj denní program, přebudovala své hodnoty, které v ní dosud platily, a zabezpečila svému dítěti domov, který pro něho bude oporou (Kábele, 1970-71; Kerrová, 1997).

Pokud se má dítě po duševní stránce dobře vyvíjet a být šťastné, musí rodina uspokojovat jeho základní psychické potřeby, nezbytné pro zdravý vývoj. Existují celkem čtyři kategorie základních duševních potřeb člověka. Jako první se nejčastěji uvádí *stimulace*. Ta je velmi důležitá pro styk dítěte s okolím a jeho aktivitu. Již

v prvních měsících by mělo být dítě zásobováno různými podněty v náležitém množství. Nemá-li totiž dítě dostatečné množství podnětů v raném dětství, hrozí mu, že v budoucnu nebude schopné přizpůsobit se požadavkům normálního okolí. V takové situaci se například vyskytují pohybově postižené děti. Nebezpečí pro ně však nepramení z kvantity podnětů, ale z jejich kvality, neboť přicházejí pouze jednostranně. Tyto děti jsou totiž odkázány na podněty, které jim zprostředkovávají pouze rodiče (vychovatelé) na rozdíl od intaktních dětí, které si od půl roku věku opatřují podněty sami, podle svého zájmu či výběru, díky své motorice (převrací se ze zad na břicho a zpátky, sahají po věcech, lezou za nimi či je berou do rukou). Dospělý jen těžko vystihne, jakou potřebu dítě má a pak nastává moment, kdy jsou dítěti s pohybovým postižením vnucovány podněty, jež neodpovídají jeho individuálním potřebám. Rovněž je také podstatné, aby příslušné podněty přišly v pravý čas (Stehlík a kolektiv, 1977).

Jako další základní duševní potřebu uvádí Stehlík a kolektiv (1977) *potřebu smysluplného světa*, která umožňuje dětem počáteční učení. Děti nemají jenom získávat podněty, ale je třeba, aby tyto podněty byly přeměněny v zkušenosti a návyky, přičemž by měli rodiče snahu dítěte vždy nějakým způsobem odměnit, a je úplně jedno, jestli úsměvem, pohlazením nebo pochvalou. Dítě se pak snadno přesvědčí o tom, že to, co dělá, nedělá zbytečně, a že je tu někdo, komu na něm záleží.

Třetí a neméně důležitou potřebou je *vědomí vlastní osobnosti*, tedy taková potřeba, kdy si dítě uvědomuje své vlastní „já“ a tou poslední je *potřeba životní jistoty*. Ta je dána citovým vztahem mezi rodiči a dítětem. Lidé tvořící rodinu se musí mít vzájemně rádi. Někdy se však stává, že rodiče své dítě ochraňují až příliš, omezují ho v samostatnosti a zajišťují mu všelijaké úlevy, jak v rodině, tak ve škole (Stehlík a kolektiv, 1977).

Podle toho, jak rodiče vychovávají své dítě, rozlišuje Slowík (2007) tyto styly výchovy o dítě s postižením:

Protekcjonistickou výchovu

Výchova, při které rodina dělá za své dítě i to, co by dokázalo samo. Pro tuto výchovu je typická nadměrná (přehnaná) péče o handicapované dítě.

Perfekcionistickou výchovu

Perfekcionistická výchova je opakem protekcjonistické výchovy. Jestliže rodina používá tuto perfekcionistickou péči, klade na své postižené dítě vysoké nároky k překonávání postižení.

Realistickou výchovu

Výchova, při které rodina vychovává přiměřenými způsoby a motivuje dítě v jeho osobnostním rozvoji.

Vždy bychom měli mít na zřeteli, že při výchově handicapovaných dětí hraje velmi důležitou roli prostředí a jeho členové.

„Pokud se rodině nedaří zdárně překonávat překážky a komplikace spojené s handicapem některého ze svých členů a nenalezne dostatek podpory v blízkém okolí, bývá silně ohrožena rizikem sociální izolace; současně tím klesá i míra její vnitřní stability. Pokud se rodina do takového kritického bodu dostane, jako jednu z možných variant řešení vyhledává alternativní možnosti péče o postižené dítě nebo dospělého (zejména pokud jde o závažné postižení vyžadující trvalou pozornost a náročnou soustavnou péči“ (Slowík, 2007, s. 35).

Rodina by se neměla stydět mluvit o svém problému. Je nezbytné vysvětlit kamarádům a spolužákům dítěte či ostatním známým osobám, v čem spočívá porucha, a co obnáší. Rovněž je důležité, aby rodiče spolupracovali se školou. Nejen s učiteli, ale také s vychovateli školní družiny (dále pouze ŠD). Spolupráce učitelů, vychovatelů, rodičů a dalších osob (speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce aj.) je při výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi potřebná. Například může být velice prospěšná pro průběh reedukačních cvičení, které mohou být pořádané na školách či v jiných organizacích. Pokud rodiče semináře reedukace navštěvují, spolupracují při nich a následně pak doma s dítětem pravidelně pracují, vznikají mnohem intenzivnější výsledky než v takové situaci, kdy rodiče nespolupracují (Kábele, 1970-71; Kerrová, 1997).

1.5 Integrace člověka s postižením

Člověk s jakýmkoliv postižením se musí do společnosti intaktních osob integrovat v mnoha oblastech. Jednak se rozlišuje *školská integrace*, při které jsou postižené děti zařazovány do běžných tříd základních škol (dále jen ZŠ) a vzdělávají se podle individuálního vzdělávacího plánu nebo jsou pro tyto děti vytvářeny speciální třídy na běžných ZŠ. Postižení lidé jsou také integrováni do zaměstnání. Pak tedy mluvíme o *pracovní integraci*. V současné době se například můžeme setkávat s osobami, které mají změněnou pracovní schopnost či s projekty, které podporují pracovní činnost

handicapovaných jedinců. Dále sem také patří integrace osob s handicapem do intaktní společnosti, tzv. *společenská integrace*. S touto integrací je spojená sociální pomoc a bezbariérové prostředí (Slowík, 2007).

Podle Jankovského (2006) termín integrace patří v České Republice mezi nejpoužívanější pojmy posledních deseti let. Pojem se stává populárním po listopadu 1989, kdy společensko-politické změny přinášejí jiný pohled na život lidí s postižením i na jejich výchovu a vzdělávání. Dále však uvádí, že dle Z. Sýkorové je pojem integrace nahrazován přesnějším označením *inkluze*, který je charakterizován jako rovnoprávný vztah mezi majoritou a minoritou. V rámci pedagogické integrace znamená inkluze úspěšné zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní vrstevníky.

„Inkluze je jak cíl, tak metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě, a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich. Můžeme tomu říkat třeba vzájemnost, vědomí, že my všichni se vzájemně potřebujeme, a že tato vzájemná závislost je klíčová pro naše přežití jako jedinců i jako druhu“ (Berberichová, Lang, 1998, s. 10).

Mluvíme-li tedy o inkluzivní třídě, máme na mysli takové prostředí, ve kterém se kladně přijímá odlišnost. Je to společenství, v němž najdeme přátelskou atmosféru a podporu. Panuje v něm otevřenost a bezpečnost. Všichni se vzájemně respektují, obohacují a vzdělávají. Učí se odpovědnosti a péči o druhé. Tato péče vyžaduje zejména trpělivost spojenou s porozuměním. Všichni, kteří obklopují jedince s postižením, nesmí zaměňovat péči se soucitem, pak by byla totiž integrace neúspěšná. Její úspěšnost závisí nejen na tomto faktoru, ale též na individuálním charakteru dítěte. Velké obtíže může způsobovat i komunikační bariéra, která často zapříčiní, že je dítě s postižením ve třídě méně oblíbeno, a tudíž má i méně kamarádů. To pak značně ovlivňuje žákovu osobnost. Žák se stává přecitlivělým a trpí pocity podřadnosti. Důležitou roli v inkluzivní třídě hraje rovněž sám učitel, který by se měl zajímat o problematiku integrace a snažit se porozumět všem žákům ve své třídě (Berberichová, Lang, 1998; Valenta a kolektiv, 2003).

Aby byla výuka efektivní, je třeba, aby bylo vyhověno určitým požadavkům (principům inkluze), které jsou nezbytné pro výchovu a vzdělávání dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami v běžné třídě. Této problematice se věnuje kapitola 3, zabývající se výchovou a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi základní potřeby těchto dětí v rámci školy zařazuje Berberichová, Lang (1998) pocit sounáležitosti, jedinečnost (individualitu) třídy, otevřené prostředí, svobodu, radost, úctu, bezpečí a příznivé fyzické prostředí.

Pocit sounáležitosti

Pocit, kdy dítě touží patřit do určitého společenství a je i tak přijímáno (velmi důležitá potřeba, aby byl žák šťastný).

Příznivé fyzické prostředí

Vypovídá o vstřícnosti a porozumění učitele. Rozhodující roli hraje celkové vybavení třídy (osvětlení, barvy, místa jednotlivých žáků apod.). Žáci si mohou přizpůsobit třídu na základě svých zájmů či potřeb (smí zdobit třídu pohlednicemi, fotkami, obrázky, svými výkresy a dalšími uměleckými výtvary). Měli bychom také dbát na to, aby byla třída vhodná jak pro skupinovou, tak pro individuální práci.

Jedinečnost (individualita) třídy

Děti musí v inkluzivní třídě cítit, že tam patří, a že jejich individuální osobnost zde nalezne nejen pochopení a podporu, ale i své místo. Že jejich jedinečnost je velice důležitá dokazují například různé příběhy žáků, kalendář s vyznačenými daty jejich svátků a narozenin, vtipy, fotografie dítěte s jeho rodinou, které jsou vyvěšeny ve třídě. Žáci si též vytváří název své třídy, pokřiky, zákony, písně, hesla aj. Hrají všelijaké hry, které umožňují vzájemné poznávání dětí, komunikaci a spolupráci. Uplatňuje se rovněž zakládat školní nebo třídní časopisy či psát osobní dopisy pro své žáky, ve kterých je můžeme chválit nebo jim s něčím radit. Je také nutné vybírat pro výuku taková témata jako přátelství, láska, spolupráce, odlišnost či diskriminace.

Otevřená třída

Třída, ve které jedinec nachází u vrstevníků úsměv, přátelské pozdravy, zábavu, hry, společné svačiny, vyjádření názoru bez posměchu a ponižování. Žáci jednají, mluví, myslí a učí se ve formě „my“.

Svoboda

Souvisí s potřebou učit se takovým způsobem, který dětem nejvíce vyhovuje, tedy podle jejich schopností.

Radost

Třída by měla být radostným místem a prostředím, do kterého se všichni žáci těší. Jedině pak jsou děti šťastné a cítí se v něm dobře.

Úcta

Děti by měly být oceňovány. Oceňování totiž vede jednak ke zvyšování jejich sebedůvěry, ale rovněž i kladně ovlivňuje učení dětí.

Bezpečí

Bezpečná třída je prostředím bez stresu, ve kterém učitel nabízí svým žákům jen takové učivo, které mohou zvládnout. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí být bráni takoví, jací jsou. Učitel musí děti seznámit s tím, že jim nikdo neublíží a nebude je ponižovat.

Jak již bylo zmíněno, úspěšnost školské integrace závisí na mnoha faktorech. Müller a kol. (2004) vymezuje tyto tři skupiny faktorů:

Základní faktory

Mezi tyto faktory je zařazována škola a její celková výchovná atmosféra, rodina, forma integrace (individuální začlenění postiženého žáka do běžné třídy ZŠ nebo do specializované třídy na ZŠ, přičemž první integrace zaručuje plné zařazení dítěte do sociálního prostředí intaktních žáků, kdežto druhá zajišťuje tento kontakt se zdravými žáky v mnohem menší míře, avšak není omezen natolik jako například ve speciální škole), poradenství (SPC, PPP, poradenské služby, které poskytují centra rané péče či organizace zdravotně postižených) a diagnostika, při níž je důležité, aby vyšetření probíhalo v přátelském prostředí a v termínu, který rodičům i dítěti vyhovuje. Rodiče by měli být seznámeni s podstatnými náležitostmi vyšetření a rovněž musí být informováni o cíli i zaměření prováděné diagnostiky. Závěr z vyšetření se předává rodičům dítěte a měl by obsahovat individuální hodnocení (není tedy vhodné, aby byly využívány předtiskuté formuláře). Při diagnostice se rovněž doporučuje, aby pracovník poradenské služby vysvětlil závěry, k nimž při vyšetření dospěl.

Prostředky speciálně pedagogické podpory

Do prostředků speciálně pedagogické podpory spadá osobní asistent, podpůrný učitel (což je druhý učitel ve třídě, ve které se nachází žák s postižením), učební, rehabilitační a kompenzační pomůcky (oproti speciálním školám jich je na běžných ZŠ jen velice málo, ale je možné si je vypůjčit od SPC), doprava žáka a úprava podmínek pro vzdělání.

Další faktory

Mezi další faktory patří organizace zdravotně postižených (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, Organizace sluchově postižených, Sdružení pro pomoc mentálně postiženým aj.), architektonické bariéry a sociálně psychologické mechanismy (postoje intaktních osob k jedincům s postižením).

2 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1 Žáci s dětskou mozkovou obrnou

Každé dítě by mělo vzhledem ke svému vývojovému věku využívat svých vrozených reflexů (pláč, sání, hybnost, sledování světla a pohybu, reagovat na zvuk, broukání, úsměv, navazovat kontakt s okolím apod.). Je to zejména matka, kdo jako první může zpozorovat nějaké odchylky od vývoje zdravého dítěte. Rozlišují se dva druhy postižení nervové soustavy s poruchou hybnosti u dětí – *progresivní*, pomalu se zhoršující a *neprogresivní*, která se nezhoršuje trvale (je přítomné postižení určité části mozku, které se však nešíří na jiné oblasti mozku ani se nezhoršuje), ale nejsou neměnná. Během života může totiž docházet k určitým změnám, především na končetinách na základě toho, jak se organismus dítěte vyvíjí. Mezi neprogresivní onemocnění patří právě dětská mozková obrna (dále pouze DMO). Již v prvním roce věku dítěte pozorujeme odlišný vývoj a diagnostikujeme DMO, která je sice definitivní, ale její následky můžeme správnou a včasnou rehabilitací změnit. Jedná se však o dlouhodobou léčbu vyžadující značnou míru trpělivosti a pravidelnosti (Stehlík a kolektiv, 1977).

Šlapal (in Jankovský, 2006) říká, že označení DMO je dosti nepřesné, protože všechny motorické projevy nemusí mít charakter obrny, proto bývá rovněž užíván termín *encefalopatie* (blíže nespecifikovaná porucha mozku). Naopak Vojta (in Jankovský, 2006) konstatuje, že lze také užít pojem *infantilní cerebrální paréza*. Oba zmíněné termíny jsou však méně frekventované kvůli převládajícímu označení *dětská mozková obrna*.

DMO patří mezi centrální postižení. Bývá definována jako porucha hybnosti a vývoje hybnosti vznikající na základě poškození mozku před narozením dítěte, při porodu nebo brzy po něm (zvláště během 1. roku). Je charakteristická nejen poruchou hybnosti, ale také tělesnou neobratností, především v jemné motorice, nesoustředěností, nedostatečným vnímáním a představitivostí, zvýšenou pohyblivostí a neklidem, střídáním nálad a impulzivními reakcemi. Projevují se rovněž snížené rozumové schopnosti, poruchy řeči a epilepsie (Pipeková, 1998; Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003). Kábele (1970-71) zmiňuje ještě poruchy zraku, sluchu a chování.

„Před léty byla nejčastějším neurologickým onemocněním dětského věku dětská obrna – infekční onemocnění, postihující nervová ústředí v míše a zanechávající mnohdy velmi těžké následky v podobě ochrnutí končetin. Po zavedení ochranného očkování bylo toto onemocnění v našem státě, podobně jako v mnoha jiných zemích, prakticky vymýceno. Tím více vystoupilo do popředí jiné dětské nervové onemocnění – dětská mozková obrna. Název mají tato dvě onemocnění podobný, příčiny i projevy těchto onemocnění jsou však zcela odlišné. U dětské mozkové obrny jde o poruchu mozku, přičemž nejsou postižena zpravidla jen pohybová ústředí, mnohdy dochází současně i k určitým poruchám duševního vývoje, k poruchám smyslovým apod.“
(Stehlík a kolektiv, 1977, s. 9).

2.1.1 Příčiny dětské mozkové obrny

Příčinou DMO je poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období.

Prenatální příčiny

Do prenatálních příčin se zařazují zejména onemocnění, která prodělala matka během těhotenství (zarděnky, poruchy ledvin a krevního oběhu, jež vedou k nedostatečnému okysličení plodu aj.). Plod mohou rovněž poškodit i otravy organismu pramenící z nejrůznějších škodlivých látek nebo nedostatečné množství některých látek v matčině jídelníčku. Jestliže matka během těhotenství drží diety nebo je ve velkém stresu, pak se rovněž na vajíčku mohou objevit některé nepříznivé změny. Také rentgenové, radiové či nukleární paprsky mohou negativně ovlivňovat plod, který se vyvíjí. Požívání alkoholu ve větší míře a nikotinu je též pro vyvíjející se dítě velmi nebezpečné (Kábele, 1970-71; Stehlík a kolektiv, 1977).

Perinatální příčiny

Mezi perinatální příčiny zařazuje Kábele (1970-71) zejména dlouhotrvající porod, při kterém je novorozenec vystaven tlakovým rozporům. Hlava novorozence je totiž na rozdíl od těla pod normálním atmosférickým tlakem. Dále mluví o obtížném a klešťovém porodu či o porodu pánevním koncem. Při tom dítě krvácí do mozku a dochází k nadměrnému stlačení jeho lebky, z čehož následně vznikají různé poruchy mozkových funkcí. Také říká, že nedostatečné dýchání či dušení novorozence (způsobené nedostatkem kyslíku v těle plodu, tzv. asfyxií) při porodu může rovněž

způsobovat poškození mozku. Stehlík a kolektiv (1977) uvádí, že DMO vzniká často u nedonošených dětí nebo naopak u těch, které byly přenášeny. Rovněž krevní nesoulad mezi krví matky a plodu mohou způsobit vznik DMO. V takovém případě se dítěti ihned po narození provádí výměna krve nebo je ozařováno modrým světlem.

Postnatální příčiny

Postnatální příčiny jsou zejména infekce (plicní nebo střevní), které se objevují do konce prvního roku věku, než jsou vyvinuty systémy chránící mozek dítěte od škodlivých látek, které kolují v krvi (Stehlík a kolektiv, 1977).

2.1.2 Klasifikace dětské mozkové obrny a její projevy

Formy DMO se mohou rozpoznat již v druhé polovině prvního roku života. Rozlišujeme *formy spastické*, při kterých mají svaly zvýšené napětí (tonus) a *formy nespastické*, které nemají zvýšený tonus (Stehlík a kolektiv, 1977).

Spastické formy DMO

Podle toho, kolik má dítě postižených končetin, se rozlišují tyto parézy (obrný/ochrnutí):

Diparetická forma klasická (Littleova nemoc)

Při této formě jsou postižené obě dolní končetiny, které bývají slabší (především v bérkách). Vzdrust trupu a dolních končetin je nepoměrný. Dolní končetiny jsou překřížené v bérkách nebo stehnech. Kvůli staženým lýtkovým svalům pacienti nedošlapují na celou nohu a chodí po špičkách. Z důvodu stažení kyčlí se děti s touto formou nemohou rozkročit a chodí nůžkovitým způsobem. Protože jsou narušené i bérce v kolenou, které nemají možnost natažení, využívají děti tzv. lidoopí chůzi vyznačující se ohnutými koleny. Mozek narušený není, tedy nejsou poškozené ani mentální schopnosti. Jedinec je schopný chůze jen s berlemi nebo s pomocí druhé osoby (Renotiérová, Ludíková a kolektiv, 2003; Stehlík a kolektiv, 1977). Kábele (1970-71) uvádí, že mohou být postiženy i horní končetiny, ovšem mírnějším způsobem.

Diparetická forma paukospastická (méně spastická)

Tato forma není na rozdíl od předcházející tak frekventovaná. Kyčle stažené nejsou, tedy děti nůžkovitý způsob chůze neuplatňují. Flexní pyramidové jevy (ohnutí -

flexe prstů) ani strabismus (šilhání), které jsou typické pro diparetickou formu klasickou se v této formě nevyskytují, jsou však přítomné mozečkové příznaky, jako například snížená motorická koordinace (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003; Stehlík a kolektiv, 1977).

Hemiparetická forma (ochrnutí poloviny těla)

Postihuje dolní a horní končetiny jedné poloviny těla (tj. pravé nebo levé končetiny). Horní končetina je postižena více. Bývá ohnuta v lokti a otočena hřbetem předloktí a ruky nahoru, palec je přitažený k dlani. Dolní končetina je naopak narovnaná takovým způsobem, že postižený musí došlapovat na špičku. Kratší a slabší jsou právě postižené končetiny společně s určitou polovinou obličeje, která je oproti tělu výrazně menší. Flexní pyramidové jevy přítomné nejsou, ale vyskytují se pyramidové jevy extenční, vznikající tehdy, když podráždíme plosku nohy ostrým předmětem (například špendlíkem), přičemž dochází k extenzi (natažení) palce a ostatní prsty jsou roztáhnuty do tvaru vějíře (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003; Stehlík a kolektiv, 1977).

Kvadruparetická forma

Při této formě jsou postiženy všechny čtyři končetiny. Chůze je těžce omezena. Děti jsou odkázané na invalidní vozík a na pomoc druhých lidí (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003).

Kábele (1970-71) představuje také ještě *formu monoparetickou*, při níž je postižena pouze jedna končetina. Někteří autoři ji však zařazují pod formu diparetickou. *Formu triparetickou*, která je často považována jako neúplná forma kvadruparetická, Kábele definuje jako obrnu tří končetin (dvou dolních a jedné horní či opačně). Dále rozlišuje *formu mozečkovou*, což je výše uvedená diparetická forma paukospastická.

Nespastické formy DMO

Dyskinetická forma (dříve extrapyramidová)

Je charakteristická nepotlačitelnými pohyby (dyskinézami), které se objevují spontánně. Tyto pohyby se projevují buď prudce a nečekaně s drobnými impulsy (choreaticky) či pomalu a vlnivě (atetoticky) nebo se mohou projevovat mírné pohyby svalů (myoklonické). Dále rozlišujeme pohyby vyznačující se prudkým a velkým pohybem, zpravidla celé končetiny (balistické). Rovněž existuje tzv. lordotická

dystonie, která je typická kroucením trupu a hlavy při chůzi k jedné straně. Dýchání je u osob s dyskinetickou formou nepravidelné. Hloubka vdechu a výdechu může být různá. Řeč bývá nesrozumitelná. Jedinci slova (slabiky) vyrážejí (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003).

Hypotonická forma

Vyznačuje se nápadně nízkým svalovým napětím. Tuto formu doprovází těžká mentální retardace a uvolnění v kloubech (děti se dají snadno zabalit do klubíčka – tzv. pásovec nebo ovinou horní končetiny kolem krku – tzv. šála). Jestliže děti chodí, chůze bývá nejistá a vrávoravá. Svaly jsou ochablé, svalová hmota je snížena. Tato forma se může změnit (nejčastěji kolem 3. roku věku) na formu dyskinetickou nebo přímo na formu spastickou či zmizet. Děti s hypotonickou formou bývají mentálně postižené, většinou imbecilní a tedy i nevzdělatelné (Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003; Stehlík a kolektiv, 1977).

Jak již bylo řečeno, DMO nezahrnuje jen hybná postižení, ale může se vyskytovat společně s dalšími poruchami. Mezi ty nejčastější patří: *mentální defekty*, *epileptické záchvaty*, které se objevují zejména u těžkých forem (kvadruparetických a hypotonických). Polovina dětí s DMO trpí nějakou *poruchou zraku*. Jedná se například o šilhání, vyskytující se nejčastěji u diparetické formy klasické. U DMO jde však o poruchu mozku, kdy pacient není schopen řídit současné pohyby obou očí a ne o jejich vadné postavení, jak tomu bývá u běžného šilhání. Můžeme se rovněž setkat s tupozrakostí, krátkozrakostí, dalekozrakostí či astigmatismem. U všech forem DMO se vyskytují *poruchy citlivosti*, dále také *poruchy řeči* (dysfázie, afázie, dyslalie, anartrie, dysartrie, otevřená huhňavost, skandovaná řeč a idioglosie), formu dyskinetickou doprovázejí *poruchy sluchu*, pro diparetickou formu paukospastickou jsou příznačné *poruchy rovnováhy a koordinace (ataxie)*. Porucha koordinace vzniká na základě nesprávného fungování mozečku, který je složen ze dvou polokoulí a červu nacházejícího se uprostřed. Polokoule jsou zaměřené na řízení koordinace končetin (každá na své straně) a červ řídí koordinaci trupu (osy těla). Rovněž dochází i k *lehkým mozkovým dysfunkcím* (dále jen LMD) projevujícím se lehkým stupněm poruchy koordinace a její asymetrií. Děti s LMD ochrnuté nejsou, ale bývají neobratné a nešikovné z důvodu lehkého postižení mozečku nebo velkého předního mozku. Mívají syndrom tzv. dyspraxie (dysgnózie) (Jankovský, 2006; Stehlík a kolektiv, 1977).

Stehlík a kolektiv (1977) uvádí také psychologické problémy u dětí s DMO. Jedná se zejména o již zmiňovanou nesoustředěnost, afektivitu, impulsivitu, zvýšený neklid, utlumenost, úzkostnost a snížené rozumové schopnosti, spojené s obtížemi ve škole.

Děti s DMO mívají velké *problémy se soustředěním*. Nevydrží dlouho u jedné činnosti a rády je střídají, proto by měli dospělí dbát na různorodost jejich práce. Při učení je důležité, aby aktivity byly střídány, a také se osvědčuje využívání menších přestávek mezi jednotlivými činnostmi nebo výběr takového úkolu, který dítě zaujme natolik, že u něho vydrží mnohem déle.

Pro tyto děti je rovněž příznačná *afektivita*. Jakmile rodiče tuší, že se u dítěte očekává nějaká změna (například v nějaké činnosti), měli by ho na tuto změnu předem připravit, tím mnohdy předejdou afektivnímu chování. Jestliže afektivita nastane, musí ji dospělí přijmout s klidem.

S afektivním chováním pak souvisí *impulsivita* vyskytující se u těchto dětí ve výraznější formě jako afektivita. Impulsivita se nejčastěji projevuje jako reakce na sníženou možnost pohybovat se. Intaktní děti uvolňují svou impulsivitu díky svému pohybu na rozdíl od dětí s DMO majících v této oblasti omezené možnosti. Protože se takové chování vyskytuje nečekaně, je důležitá úprava prostředí, aby nedošlo k nějakému úrazu.

Afektivní a impulsivní projevy jsou často doprovázeny *zvýšeným neklidem* (to se týká především lehčích forem DMO). Proto je nutné dětem zajistit dostatek pohybových aktivit (jestliže tomu nebrání zdravotní stav). U dětí, které jsou méně pohyblivé, se využívají tvárné materiály (modelína, papír, voda, písek aj.).

Některé děti nemusejí být zrovna neklidné, ba naopak je jejich aktivita velmi zpomalena. Takové děti jsou pak *pomalé v myšlení, řeči i při všelijakých činnostech*. Ať dítě mluví, přemýšlí nebo pracuje, je u něho vidět značná utlumenost. Z tohoto důvodu bývají tyto děti mnohdy považovány za méně inteligentní. Někdy je to však mylný dojem z celkového projevu dítěte. Rozumové schopnosti mohou zůstat dobré a žák se dopravuje ke správnému řešení úkolu, jen ale na rozdíl od ostatních dětí potřebuje daleko více času. Na druhé straně se však uvádí, že přibližně polovina dětí trpících tímto onemocněním, má snížené rozumové schopnosti. To pak působí značné potíže ve škole. Dětem se vše musí opakovat, učivo je probíráno vícekrát, přičemž se často uplatňuje jeho rozdělení na menší celky.

Dále bývají tyto děti velice *úzkostné*. Úzkostnost, která mnohdy způsobuje utlumenost, pramení ze samotného postižení, ale také z nesprávného přístupu k těmto dětem, proto je třeba k nim přistupovat mírně, za každý jejich úspěch je chválit, dodávat jim sebevědomí a povzbuzovat je do dalších kroků.

2.2 Žáci se specifickou poruchou učení

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4).

Dle Pokorné se v odborné literatuře můžeme setkat s různou terminologií těchto poruch. Užívá se označení specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či vývojové poruchy učení. Pod tyto termíny patří pojmy podřazené – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie a dyspinxie (Michalová, 2001).

Děti se specifickou poruchou učení (dále pouze SPU) mohou být také nazývané jako žáci se *specifickými výukovými potřebami*, protože učitel při jejich vzdělávání a výchově využívá jiné výukové metody než při běžném vyučování. SPU mají svá specifika nejen v etiologii a projevech, ale i v intelektových schopnostech, které bývají průměrné, ba dokonce nadprůměrné. Jsou to poruchy vrozené, vznikající před narozením, při porodu nebo brzy po narození. Abychom zvládli základní školní dovednosti (čtení, psaní a počítání), je nutný rozvoj funkcí podílejících se právě na těchto dovednostech. Jestliže jsou tyto funkce snižené, je zde předpoklad, že budeme v základních dovednostech neúspěšní. Dítě, které zápasí se psaním, čtením, pravopisem či počítáním během první nebo druhé třídy, je zcela normálním žákem. Jestliže však tyto potíže přetrvávají i po tomto období, je možné, že trpí SPU (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001; Pipeková, 1998; Selikowitz, 2000).

Termín poruchy učení označuje heterogenní skupinu potíží, které se netýkají jen základních školních vědomostí (psaní, čtení, počítání a pravopisu), ale souvisí rovněž s učením se vytrvalostí, sebekontrolou, organizací, sociální způsobilostí a koordinací pohybů. Projevují se při nich problémy se soustředěním, poruchy řeči, chování či poruchy jemné a hrubé motoriky nebo potíže spočívající v pravolevé a prostorové orientaci, často bývá také snižené sluchové a zrakové vnímání (Selikowitz, 2000; Zelinková, 1994).

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz, 2000, s. 11).

Michalová (2001) uvádí, že o SPU se zajímá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Můžeme je nalézt v kategorii F 80 - F 89 Poruchy psychického vývoje. Do těchto poruch jsou zařazovány:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 0. Specifická porucha čtení
- F 81. 1. Specifická porucha psaní
- F 81. 2. Specifická porucha počítání
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

Žák se SPU má porušené percepční, kognitivní a motorické funkce, které jsou nezbytné pro psaní, čtení a počítání. Mluvíme-li o porušené *funkci percepční (vnímací)*, máme na mysli omezení schopnosti smyslového vnímání (zrakového, sluchového). Při narušené *kognitivní (poznávací) funkci* mívá jedinec problém s koncentrací pozornosti, myšlením, pamětí, řečí i matematickými schopnostmi. Porušená *motorická (pohybová) funkce* se vyznačuje tím, že dítě má narušenou jemnou i hrubou motoriku ruky, ba dokonce narušené pohyby mluvidel a očí. Na vzniku poruch se také spoluúčastní porucha *rytmicity, motorické souřadnosti (sladěnosti pohybů)* a *senzomotorických funkcí*, tzn. propojení poznávacích a pohybových funkcí. Proto jsou tyto poruchy rovněž označovány jako **funkční poruchy** (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

2.2.1 Příčiny specifických poruch učení

Jak již bylo uvedeno, ke zvládnutí základních školních dovedností je třeba rozvoje funkcí podílejících se na těchto dovednostech. Je-li některá funkce snížena, pak se projeví jako porucha učení. Existuje mnoho teorií, které se zabývají příčinami SPU. Například český psychiatr O. Kučera označil v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, ve své první skupině dyslektiků, tyto příčiny: lehkou mozkovou dysfunkci, tzv. encefalopatii (50% případů), dědičnost (20% případů), kombinaci lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (15% případů) a neurotickou či nezjištěnou etiologii (15 % případů). Někteří autoři dokonce uvádí, že i vztah mezi dítětem a matkou má vliv na úspěšnost základních školních dovedností. Jestliže se neutvoří mezi matkou a dítětem citový vztah, pak dítě s matkou nekomunikuje a řeč se vytváří později. Někdy se též stává, že dítě používá slova, která pouze někde zaslechlo. Jedná se tedy o slova s nepřesným významem. To se pak projevuje obtížemi zejména ve škole, kdy dítě při psaní a čtení nechápe smysl vět (Pipeková, 1998; Zelinková, 1994).

Selikowitz (2000) říká, že se na vzniku SPU nepodílí jen jeden činitel, ale činitelů více. Základní příčinu vidí v dědičnosti nebo ve faktorech, které souvisejí s prostředím (nepříznivé rodinné či školní prostředí). Na další místo staví nezjistitelné poškození mozku (kdy se předpokládá určité mozkové poškození, které však není zjištěno). Dále zmiňuje malformaci mozku, což je obdobná příčina jako předcházející, ale místo poškození mozku jde o jeho deformované části, které byly malformovány v období vývoje plodu. Následuje lehká mozková dysfunkce, zpožděné dospívání a selhání mozkové dominance. Pro správné učení je potřebná převaha jedné mozkové hemisféry nad druhou, protože každá se specializuje na určité funkce. Matějček (in Michalová, 2001) uvádí, že vývojově starší je pravá hemisféra, díky které máme schopnost vnímat přírodní zvuky, rytmus, prostorové vztahy, rozeznávat obličej, tvary, číslice a písmena, kdežto levá hemisféra, vývojově mladší, se podílí na rozlišování a porozumění slabik, slov, vět, řeči, melodie a zajišťuje analyticko-syntetizační činnost. Jestliže je spolupráce mozkových hemisfér nedostatečná, mluvíme o selhání a může vzniknout SPU. Jako poslední možnou příčinu vidí Selikowitz (2000) ve špatném zpracování informací v mozku.

2.2.2 Klasifikace specifických poruch učení a jejich projevy

Mezi základní typy SPU se zařazuje: *dyslexie* (porucha čtení), *dysgrafie* (porucha psaní), *dysortografie* (porucha pravopisu), *dyskalkulie* (porucha počítání a matematických schopností), *dyspraxie* (porucha schopnosti, kdy jedinec není schopný vykonávat manuální práce). Děti s dyspraxií bývají nešikovné a neobratné. Často je to příznak syndromu lehké mozkové dysfunkce. Mezi SPU patří také *dyspinxie* (porucha výtvarných schopností) a *dysmúzie* (porucha hudebních schopností). Tyto poruchy se vyskytují buď samostatně, nebo se kombinují (mnohdy se setkáváme u jednoho jedince s dyslexií, dysgrafií a dysortografií). Velmi často se také mohou vyskytovat ve spojení se syndromem lehké mozkové dysfunkce v hyperaktivní nebo hypoaktivní podobě (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Dyslexie

Dyslexie je charakterizována jako omezená schopnost naučit se číst, která se projevuje v momentech, kdy se učíme zapamatovat a rozlišovat jednotlivá písmena, která jsou si podobná tvarem (b-d; t-j; s-z), nebo když rozlišujeme zvukově podobné hlásky (a-e-o; b-p). Problémy nastávají při spojování hlásek v slabiky a následně při četbě slov. Děti přesmykují slabiky (například kolomotiva místo lokomotiva), přidávají nebo vynechávají písmena, slabiky, slova i věty, často si domýšlejí koncovky slov a zapomínají na diakritická znaménka. Mezi další projevy dyslexie patří také problémy s rozpoznáváním stranově obrácených tvarů, nepatrných detailů i potíže s vnímáním barev. Dále bývá narušena rychlost a správnost čtení, které je buď pomalé, při němž se vyskytuje jen několik chyb (*pravoemisférové čtení*) nebo může být naopak rychlé, obsahující větší množství chyb (*levoemisférové čtení*). Žáci neklesají hlasem a čtou monotónním způsobem, mají tedy problémy jak s intonací, tak s melodií vět. Přeskakují řádky, dech je nesprávně používán a je rovněž narušena motorika mluvidel i očních pohybů (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001; Pipeková, 1998; Renotierová, Ludíková a kolektiv, 2003).

Podle Michalové (2001) žák s poruchou dyslexie využívá tzv. *dvojitě čtení*, kdy si nejdříve přečte slovo nebo slabiku šeptem pro sebe a pak teprve nahlas. Dále říká, že žáci po přečtení textu, nerozumí jeho obsahu, mají potíže při spojování psané a zvukové podoby hlásky či nedodrží délky samohlásek.

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha psaní. Postihuje zejména schopnost napodobit tvar písmen a řazení písmen. Dítě si nepamatuje tvary písmen, opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjišťujeme chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustředit se na pravopisné jevy“ (Pipeková, 1998, s. 102).

Dysgrafie vzniká na podkladě motorické poruchy. Žáci mívají potíže s navazováním jednotlivých písmen a udržováním písma na jednom řádku. Charakteristická je neuvolněná paže, předloktí, zápěstí, ruka i prsty pro psaní. Jejich držení psacího náčiní je rovněž neuvolněné, až křečovité. Toto držení psací potřeby je u dětí na druhém stupni ZŠ upevněné a jeho náprava bývá těžká, nebo dokonce nemožná, jestliže se jedná o žáka, který nemá dostatek vnitřní motivace. Dysgrafické děti též nedopisují písmena a nedbají na jejich správné tvary. Přítomné je i chybování, které vzniká z nedostatku času na daný úkol (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Žáci s poruchou dysgrafie směšují psací a tiskací písmo. Mívají nepravidelnou velikost a nerovnoměrný sklon písmen, diktují si polohlasně jejich sled. Bedlivě pozorují svoji ruku při psaní, přičemž i přes dostatek času mají kostrbaté, nečitelné a neupravené písmo. Držení těla dítěte při procesu psaní bývá velmi atypické podobně jako jeho držení psací potřeby. Obsah napsaného v určitém časovém intervalu neodpovídá skutečným žakovým schopnostem a dovednostem (Michalová, 2001).

Dysortografie

„U dysortografie vystupují do popředí nedostatky ve sluchové analýze a sluchové percepci vůbec. Dítě s touto poruchou nedokonale rozlišuje hlásky foneticky blízké (znělé-neznělé), má obtíže v sluchovém rozlišování tvrdých a měkkých slabik, které ostatním žákům nečiní potíže. Často se vyskytuje i artikulační neobratnost, zejména u slov obtížnějších (čtvrtek, tři čtvrtě), která komolí. Občasná je i specifická asimilace, tj. spodobá (izolované hlásky vysloví žák správně, nachází-li se ve slově blízko sebe, spodobuje je – šesit, svestky). Žák trpící touto poruchou špatně rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, mívá potíže s rozkládáním slov na slabiky a naopak“ (Dvořáková, 1994, s. 91).

Dysortografie se většinou vyskytuje společně s dysgrafií a dyslexií. Děti s dysortografií jsou nazývány i jako dyslektici. Tato porucha vzniká nejčastěji na základě poruchy sluchového vnímání (sluchové paměti, syntézy, analýzy či audiomotorické koordinace) a postihuje jen specifické dysortografické jevy, tedy neprojevuje se v celé oblasti gramatiky. Dysortografické děti mají problém s rozlišováním zvuků, výšky, délky a hloubky tónů hlásek, slabik i slov. Dělají chyby v krátkých a dlouhých samohláskách, které zaměňují. Podobně jsou zaměňována také písmena a slabiky. Často též spojují slova dohromady (například se zvrtnými zájmeny – učímese či s předložkami – podstolem) nebo je naopak nesmyslně rozdělují (po dle). Slabiky dy/di, ty/ti, ny/ni žáci rozlišují špatně nebo je nerozlišují vůbec. Jestliže jsou tyto slabiky rozlišované nesprávně, ovlivňuje to pak pravopis shody podmětu s přísudkem nebo podstatných a přídavných jmen, protože jejich vzory jsou zakončené právě na tyto slabiky. Dysortografie se projevuje především při psaní diktátu, kdy žáci vynechávají či přidávají písmena, slabiky, slova i věty. Diakritická znaménka jsou také vynechávána nebo mohou být umístěna na nevhodné místo (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001; Zelinková, 1994).

Michalová (2001) charakterizuje dysortografii jako sníženou schopnost, při které si děti i přes svoji přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení, nejsou schopné osvojit pravopis jazyka. Mají potíže při spojování psané a slyšené podoby hlásky nebo ve slovech obsahujících slabikotvorné r a l. Obtížně si vybavují naučené tvary písmen v písemné podobě a nerozlišují hranice slov ve větě. Děti s dysortografií nemají cit pro jazyk, což se projevuje zejména v oblasti skloňování či časování. Při psaní nedodržují pořadí písmen ve slově a chybují v měkčení.

Dyskalkulie

Dyskalkulie bývá charakterizována jako porucha matematických schopností, kdy žákovi činí potíže základní matematické úkony. Vzniká na podkladě poruchy sluchového a zrakového vnímání. Žák není schopný spojit číslo s příslušným počtem předmětů. Neumí vyjmenovat čísla v číselné řadě. Nerozlišuje geometrické tvary podle velikostí ani tvarů. Jsou přítomné i potíže při přepisování matematických znaků. Často dochází k záměně operací sčítání, odečítání, násobení, dělení a k zaměňování tvarově podobných číslic, například 6 s 9 nebo čísel 2009 a 2900 (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

„Projevuje se tak, že žák nepochopí symbolickou povahu čísla a stále ulpívá na konkrétních názorných představách. O dyskalkulii uvažujeme v případě, že rozumové schopnosti jsou normální, vývoj není opožděn a žák má běžné podmínky pro učení“ (Dvořáková, 1994, s. 92).

Z hlediska převažujících příznaků členíme dyskalkulii na několik typů. Dvořáková (1994) a Pipeková (1998) představují tyto typy dyskalkulie: praktognostická dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operační (operacionální) dyskalkulie a ideognostická (ideografická) dyskalkulie.

Praktognostická dyskalkulie

Při této dyskalkulii je narušena matematická schopnost, kdy dítě není schopné manipulovat s nakreslenými symboly či konkrétními předměty. U určitého množství předmětů nedokáže na slovní pokyn přidat nebo naopak ubrat dané předměty. Žák nerozlišuje geometrické tvary. Není schopný seřadit předměty podle velikosti. Rovněž neumí přiřadit určité množství předmětů ke správnému číslu.

Verbální dyskalkulie

Spočívá v tom, že dítě má potíže se slovním označováním počtu předmětů. Neumí vyjmenovat čísla od největšího k nejmenšímu (pozpátku) či sudá a lichá čísla. Není schopný podle pokynu ukázat na daný počet předmětů (knoflíků, kuliček, kamínků aj.).

Lexická dyskalkulie

Je charakteristická tím, že dítě má potíže při čtení čísel, číslic a operačních znaků. Typické je i zaměňování tvarově podobných číslic (6/ 9, 3/ 8) a římských číslic (IX/ XI). Rovněž jsou přítomné obtíže při čtení zlomků, mocnin, desetinných čísel, nebo když má žák přečíst celý příklad.

Grafická dyskalkulie

Projevuje se potížemi psát matematické znaky, zejména formou diktátu. Žák neumí narýsovat jednoduché obrazce. Zápis bývá neúhledný, až nečitelný. Žáci s nejtěžším stupněm této dyskalkulie píší místo číslic písmena, ba dokonce i jiné znaky.

Operační (operacionální) dyskalkulie

Představuje neschopnost provádět sčítání, odčítání, násobení a dělení. To se zejména projevuje při takových příkladech, kde je nutné, aby dítě řešilo delší řady čísel

(například: odečti 5, připočti 4, to vynásob 2 aj.). Děti s operační dyskalkulií si též nedostatečně osvojují násobilku.

Ideognostická (ideografická) dyskalkulie

Na základě této dyskalkulie je narušena pojmová činnost žáka. Žák je schopný psát a číst čísla, ale nedokáže chápat vztahy mezi nimi (například umí napsat a přečíst číslo 5, ale neuvědomuje si, že $5 = 6 - 1$ nebo $8 = 7 + 1$).

Dyspraxie

Podle Pipekové (1994) je to porucha postihující schopnost obratnosti. Děti s dyspraxií bývají pomalé, neobratné a nešikovné. Projevuje se jednak při výuce, ale i při každodenních činnostech. Potíže se vyskytují jak ve výtvarné, pracovní a tělesné výchově, tak i při psaní a komunikaci. Výkresy či výrobky těchto dětí jsou nevzhledné a podprůměrné.

Dyspraxie je porucha projevující se celkovou neobratností, poruchami rovnováhy a koordinace pohybů, jak v oblasti hrubé, tak jemné motoriky. Dítě se motoricky neorientuje na vlastním těle a není schopné napodobit předvedovaný pohyb. Dítěti činí rovněž potíže určit na svých končetinách levou a pravou stranu, přičemž mu pomáhají tajné nápovědy. Například se orientuje dle ruky, na níž nosí hodinky, náramek nebo prstýnek (Müller a kol., 2004).

Dyspinxie

Dyspinxie je porucha výtvarného projevu. Kresby bývají vzhledem k věku nižší kvality až primitivní. Čáry jsou vyryté. Žák zachází s psacím náčiním neobratným způsobem. Není schopný převést svou představu na papír. Při kreslení je nejistý (Dvořáková, 1994; Pipeková, 1998).

Müller a kol. (2004) říká, že dyspinxie je méně diagnostikovanou poruchou, neboť se obtížně zhodnocuje. Dle něho si děti s dyspinxií neefektivně rozvrhují plochu na kreslení, jejich nakreslené objekty bývají neproporcionální, často gumují, opravují své kresby či velmi tlačí na pastelky. Také uvádí, že projevy této poruchy se mnohdy kombinují s projevy grafické dyskalkulie.

Dysmúzie

„Specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými“ (Pipeková, 1998, s. 103).

Michalová (2001) zmiňuje, že je to relativně častá SPU, která však ve vyučování nepůsobí tak vážné problémy jako třeba dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dvořáková (1994) říká, že příčinou této poruchy je nevyvinutá nebo snížená schopnost napodobování slyšených tónů a rozlišuje dysmúzii receptivní a expresivní (výrazovou).

Dysmúzie receptivní

Při tomto typu dysmúzie si žák nepamatuje slyšenou melodii, tudíž ji nemůže opakovat. Nerozpoznává ani falešné tóny.

Dysmúzie expresivní (výrazová)

Je charakteristická tím, že dítě si melodii zapamatuje, zahraje ji například na klavíru, ale není schopné zpěvu.

2.3 Žáci se syndromem ADHD

Syndrom ADHD bývá často zaměňován se syndromem ADD. Je mezi nimi však velký rozdíl. Zatímco zkratka ADD označuje dítě, které má poruchu pozornosti bez hyperaktivity, termín ADHD se užívá pro označení dětí vyznačujících se poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále pouze ADHD). Děti s ADHD bývají nepozorné, hyperaktivní a impulzivní. Mívají obtíže s udržením pozornosti při plnění úkolů, hraní nebo při jiných aktivitách či s organizováním práce. Jestliže zadáme těmto dětem nějaký úkol, často se setkáváme s tím, že nepostupují podle jistých pokynů nebo ho nejsou schopné dokončit. Zdá se, že neposlouchají, když jim něco říkáme, a že jsou myšlenkami úplně někde jinde. Neudržení pozornosti činí problémy především v oblasti učení a to nejen ve škole, při školních činnostech a při praktických dovednostech či motorických schopnostech (například, když se děti učí jezdit na kole nebo plavat), ale i při učení se komunikaci, tedy tehdy, když mají za úkol zapojit se do skupinové práce a konverzace (Munden, Arcelus, 2002).

Děti s ADHD se snaží vyhýbat úkolům vyžadujícím soustředěné duševní úsilí. Často ztrácí sešity, učebnice, psací potřeby či jiné nástroje k vykonávání činností nebo je nemohou najít. Snadno je vyruší jakýkoliv vnější podnět. Nedokáží klidně sedět nebo stát na jednom místě, neustále sebou vrtí, hýbou rukama a nohama. Nejen při výuce, ale i v situacích, kdy je to nevhodné, běžně vstávají a procházejí se po místnosti. Neumí vyčkat, až na ně přijde řada, ruší kamarády při hře nebo při vyučování, skáčou jim do řeči. Činí jim také potíže chovat se tiše a klidně, jsou hlučné či nadměrně aktivní a upovídané. Často odpovídají na otázku, která nebyla ještě dokončena. Tuto nadměrnou motorickou aktivitu nejsou schopné přizpůsobit společenským pravidlům, proto bývají děti s ADHD u učitelů a spolužáků méně oblíbené (Munden, Arcelus, 2002).

Dle Riefové (2007) děti s ADHD mají rovněž sklony k agresivnímu chování. Mají nepřiměřeně silnou reakci na drobné podněty. Nevydrží u jedné činnosti, neustále přebíhají od jednoho úkolu k druhému. Žádnou činnost nedotahují do konce. Též vyhledávají blízké předměty (tužky, pravítka, kružítko aj.), aby si s nimi mohly hrát, či vykřikují slova bez jakéhokoliv důvodu. U dětí s ADHD je totiž prvotní reakce a až pak nastává přemýšlení. Právě z toho důvodu se mnohdy dostávají do nesnází.

Malé děti se nám často zdají být hyperaktivní. U všech dětí úroveň pohybové aktivity roste do tří let. Po třetím roce však pohybová aktivita klesá. Je dokázáno, že děti s ADHD jsou aktivní již v matčině děloze. Zejména děti, které špatně spí nebo často pláčou, mívají syndrom ADHD. Proto jejich rodiče bývají mnohdy velmi unavení a výchova takových dětí není zrovna nijak jednoduchá. Již před vstupem dítěte do první třídy, může okolí zpozorovat, že je dítě poněkud živější a nedokáže udržet pozornost, avšak u většiny dětí se příznaky ADHD projeví ve větší míře až ve škole. Začínají se totiž zcela odlišovat od ostatních dětí. Je po nich vyžadováno, aby seděly tiše na svém místě, dávaly pozor, pracovaly na jistém úkolu, který by měly také dokončit (Munden, Arcelus, 2002).

„Hyperaktivita se projeví již během prvních let života dítěte. Jeho motorický vývoj jde rychle kupředu, a jakmile je to možné, začne se dítě pohybovat po bytě jako blesk. Rodiče mají plné ruce práce, aby ho uhlídali, protože ke zvýšené živosti se obvykle přidává také impulzivnost – dítě se bez rozmyslu vrhá na všechny strany bez ohledu na možná nebezpečí. Úzká spojitost mezi impulzivností a hyperaktivitou dala v minulosti vznik názvu hyperkineticko-impulzivní porucha (hyperkinetic-impulse disorder)“ (Serfontein, 1999, s. 35).

Rodiče těchto dětí musí být velmi ostražití, aby se jejich dítě nedostalo do nějakého nebezpečí. U většiny dětí s ADHD se totiž nemůžeme spoléhat na to, že půjdou bez doprovodu dospělého člověka bezpečně po chodníku. Jestliže něco upoutá jejich pozornost, je zcela běžné, že se za tím rozběhnou a bude jim jedno, zda utíkají parkem nebo silnicí. Také dělají rádi nebezpečné věci a to jen proto, aby byly před svými kamarády zajímavější či z toho důvodu, že je něco zajímá. Například vběhnou do silnice nebo skočí z vysoké výšky, jen aby dokázaly, že se nebojí. Jejich impulzivita nepůsobí potíže jen v této oblasti, ale značné obtíže způsobuje i v sociálních situacích. I když mají tyto děti dobré a nevinné záměry, tím, že jsou upovídané, pošťuchují druhé, zasahují druhým do řeči a říkají nevhodné věci, působí ve společnosti mnohé problémy a narušují její pravidla. Právě z tohoto důvodu jim dělá potíž navázat a udržet přátelství. Impulzivita a hyperaktivní chování mohou vyplynout až do takové míry, kdy je dítě kolektivem zcela vyloučeno či nepřijato do mateřské školky. Aby se takové situaci předešlo, měli by rodiče i učitelé používat konkrétní návodné pokyny. Například mohou dítěti říci, aby si stoupl k ostatním dětem, tiše je vyslechlo a poté vyjádřilo svůj názor (Munden, Arcelus, 2002).

Hyperaktivní a impulzivní chování společně s potížemi se soustředěním mohou rovněž způsobovat problémy s učením. Projevuje se to tak, že dítě postupně začíná zaostávat za ostatními dětmi ve třídě. Mnoho dětí se syndromem ADHD mívá SPU, trpí zejména poruchou čtení a psaní. Serfontein (1999) uvádí, že děti s ADHD se dopouštějí chyb ve čtení kvůli své impulzivnosti a nesoustředěnosti. Protože se děti nesoustředí na četbu, vidí mnohdy nesprávná písmena. Nevšímají si správného pořadí písmen. Objevují se obtíže s rozkládáním slov na slabiky či se skládáním slabik dohromady. Jestliže se dětem podaří rozložit slovo na určitý počet slabik, mívají zase potíže s jejich zapamatováním. Ve spěchu často vynechávají začátky nebo konce slov, usekávají části vět či nahrazují slova jinými. Drží nesprávným způsobem psací potřebu, písmena nejsou velikostně stejná podobně jako rozestupy mezi nimi. Může docházet též k mírnému třesu ruky a k psaní či čtení zprava doleva, což je dáno nevyhraněnou dominancí mozkových hemisfér. Psaní dětem připadá velmi namáhavé a dělá jim problém udržet svou myšlenku tak dlouho, aby ji mohly přenést na papír, pak je jejich písemný projev po obsahové stránce chudý a z formálního hlediska jednoduchý (Munden, Arcelus, 2002).

2.3.1 Příčiny syndromu ADHD

Podobně jako u mnoha dalších poruch nemůžeme ani u tohoto syndromu určit jednoznačnou příčinu. ADHD bývá často dědičná. V některých rodinách se vyskytuje opakovaně, tedy z generace na generaci. Podle Mundena, Arceluse (2002) se ADHD dědí zejména po mužské linii. Tato porucha však může rovněž vzniknout i na základě biologických faktorů. „*Mnoho lékařů popisuje ADHD jako neurologickou poruchu postihující tu oblast mozku, která řídí zpracování impulzů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace. Odborníci se domnívají, že může být spojena s nerovnováhou nebo nedostatečným množstvím dopaminu, chemické látky, která přenáší nervové signály. Vysvětluje se to tak, že při soustředění náš mozek uvolňuje více přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitterů), což nám umožňuje soustředit se na jednu věc a blokovat ostatní podněty. Zdá se, že lidé s ADHD mají těchto přenašečů nedostatek*“ (Riefová, 2007, s. 20).

Dle Bragдона, Gamona (2006) u osob s ADHD dochází k nerovnováze mezi přísunem nezralých center pravé hemisféry, sloužící ke koncentraci a oblastí čelního laloku (tzv. prefrontální oblasti), která je důležitá pro stanovení cílů a určování postupů vedoucích k jejich naplnění. Právě děti a dospělí, kteří utrpěli poranění čelního laloku, mívají potíže se soustředěním a plánováním činností. Jedince postižené tímto způsobem pak vnímá jejich okolí jako nezodpovědné až asociální.

Dalšími možnými příčinami jsou různá poranění či komplikace během těhotenství nebo při samotném porodu. Spadají sem taková poškození, která jsou vyvolaná například encefalitidou, porodním traumatem, úrazy při dopravních nehodách aj. Také otrava olovem vyvolávající u dítěte vážnou encefalitidu, způsobuje nepozornost a hyperaktivitu. Munden, Arcelus (2002) uvádí, že i strava dítěte může vést ke vzniku této poruchy. Tvrdí se, že jídelníček, který obsahuje žlutá potravinářská barviva, vede k hyperaktivnímu chování. Někteří však tento názor vylučují a říkají, že vyloučení aditiv, konkrétně žlutého potravinářského barviva či jiná úprava jídelníčku nebude mít vliv na syndrom ADHD. Rovněž užívání drog, nikotinu nebo alkoholu v době matčina těhotenství mívá negativní vliv na plod (Munden, Arcelus, 2002; Riefová, 2007).

2.3.2 Psychické potíže u dětí se syndromem ADHD

Kromě projevů, které jsou příznačné pro syndrom ADHD, mohou mít tyto děti i psychické problémy. Mezi nejčastější patří *porucha opozičního vzdoru* projevující se tím, že dítě odmítá spolupracovat, zapojovat se do skupinových prací, hádá se s dospělými a je velmi vzdorovité, což se může projevit až v takové míře, že žák například udeří rukou do lavice nebo do ní kopne či hodí nějaký předmět na tabuli. Tato porucha se uvádí až u 60 % dětí s ADHD. Více než 50% dětí má *emoční problémy* nebo *potíže při sociálních dovednostech*. U 45 % dětí s ADHD můžeme pozorovat *poruchu chování*, která bývá charakteristická chronickým agresivním chováním vůči ostatním a dlouhodobým porušováním pravidel. Nechuť k jídlu, špatný spánek, pochmurná nálada, stranění se společnosti a další podobné projevy, to jsou příznaky typické pro *deprese*, které bývají u 33 %. 30% dětí zažívá *úzkostné poruchy*, což je takový stav, kdy se děti vyhýbají nějaké situaci, ze které mají strach. Tyto poruchy se často projevují bolením břicha a hlavy, zvracením, dušností apod. *Delikventní (kriminální)* nebo *asociální chování* se vyskytuje u 25 % dětí (Munden, Arcelus, 2002).

3 Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zajištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků“ (Čl.1 směrnice 13 710/2001-24).

Speciální vzdělávací potřeby se zajišťují buď formou individuální nebo skupinové integrace či v rámci školy, která je samostatně určená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální integrace znamená vzdělávání žáka ve třídě běžné ZŠ nebo ve třídě speciální školy, samostatně určené žákům, kteří mají jiný druh či stupeň postižení a skupinovou integrací se označuje vzdělávání žáka ve specializované třídě (Čl.1 směrnice 13 710/2001-24).

3.1 Podpůrné prostředky výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání představuje závazný dokument pro tvorbu školských vzdělávacích programů, podle kterých se uskutečňuje výchova a vzdělávání na jednotlivých školách. Formuluje úroveň klíčových kompetencí, která se očekává od všech absolventů základního vzdělávání. Specifikuje očekávané výstupy a učivo (vzdělávací obsah). Předpokládá různé vzdělávací metody a postupy i všelijaké formy výuky. Jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata. Pro výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami umožňuje úpravu vzdělávacího obsahu a podporuje využití všech podpůrných prostředků v souladu s individuálními potřebami znevýhodněných žáků. Pro střední školy tvoří závazný bod při stanovování požadavků přijímacího řízení. Je to

otevřený dokument, který se vzhledem k potřebám společnosti (například z důvodu měnících se požadavků učitelů i žáků) v různých obdobích inovuje (Výzkumný ústav pedagogický, 2005).

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence označují soubor dovedností, vědomostí, schopností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého člena společnosti a jeho uplatnění v ní. Jejich výběr a pojetí jsou dány obecnými požadavky společnosti. Kompetence nejsou izolované, ale různě se prolínají a vždy se získávají jako výsledek komplexního procesu vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický, 2005).

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2005, s. 14).

Dle výzkumného ústavu pedagogického (2005) rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje tyto klíčové kompetence: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní.

Kompetence k učení

Žák je schopen vyhledávat a třídit informace, které na základě jejich propojení a pochopení následně využívá v procesu učení i v běžném životě. Organizuje si své učení a je ochoten věnovat se dalšímu vzdělávání. Pozoruje, experimentuje a ze získaných výsledků vyvozuje závěry. Dokáže operovat se znaky, symboly a obecně užívanými termíny. Z různých vzdělávacích oblastí umí propojovat poznatky do širších celků, díky čemuž si vytváří ucelený pohled na příslušné jevy. Rozpoznává překážky, které brání jeho učení a snaží se je odstranit. K učení má kladný vztah a je mu jasný smysl i cíl učení.

Kompetence k řešení problémů

Dítě dokáže rozpoznat příslušný problém a snaží se ho samostatně vyřešit, přičemž využívá vhodné způsoby řešení a logické, matematické či empirické postupy. Hledá informace hodící se k řešení problému, které následně propojuje se získanými znalostmi i dovednostmi a nachází různé varianty řešení. Jestliže při řešení neuspívá, nenechává se odradit a hledá jiné řešení. Osvědčené postupy pak využívá při nových nebo podobných problémech. O problému přemýšlí a je si vědom zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní

Žák umí naslouchat druhým a snaží se jim porozumět. Nedělá mu problém zapojit se do diskuse, vyjadřovat se souvisle, výstižně a kultivovaně či obhájit svůj názor. Je schopen používat informační a komunikační prostředky. Dokáže porozumět různým typům textů. A díky získaným komunikačním dovednostem si vytváří vztahy, které jsou potřebné k plnohodnotnému žití.

Kompetence sociální a personální

Dítě je schopné spolupráce se skupinou. Dokáže ocenit zkušenosti druhých osob, se kterými jedná s úctou. Nebojí se říci o pomoc druhým a sám ji nabízí. Společně s pedagogy tvoří pravidla práce v týmu a utváří v něm příjemnou atmosféru. Sám sebe vnímá pozitivním způsobem, což podporuje jeho samostatný rozvoj i sebedůvěru.

Kompetence občanské

Žák chápe základní principy zákonů a společenských norem. Je schopen empatie a odmítá psychické i fyzické násilí, proti kterému se nebojí postavit. Uvědomuje si svá práva a povinnosti ve škole i mimo ní. Rozhoduje se zodpovědně. Respektuje požadavky na ochranu svého zdraví i zdraví ostatních a snaží se chránit životní prostředí. Oceňuje naše tradice, historické a kulturní dědictví. Zachovává kladný postoj k uměleckým dílům a zapojuje se do kulturních i sportovních činností.

Kompetence pracovní

Dítě se adaptuje na nové nebo pozměněné pracovní podmínky. Používá materiály a nástroje bezpečným způsobem vzhledem ke svému zdraví, zdraví ostatních, ochraně společenských a kulturních hodnot i s ohledem na ochranu životního prostředí. Dbá na dodržování jistých pracovních pravidel. Rozhoduje se o dalším vzdělávání

a profesním zaměřením. Využívá získané vědomosti a znalosti k vlastnímu rozvoji či přípravě na budoucnost nebo také k realizaci podnikatelského záměru.

3.1.2 Individuální vzdělávací plán

„Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy“ (§ 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

Individuální vzdělávací plán (dále pouze IVP) je závazný pracovní materiál, který slouží osobám zabývajícím se výchovou a vzděláváním integrovaného žáka. Na jeho vzniku se podílí učitel předmětu, ve kterém má žák potíže, vedení školy, rodič a pracovník PPP nebo SPC. Podle Mertina (1995) se při tvorbě IVP smí nacházet i výchovný poradce spolu s dalšími odborníky, například lékařem, měl by být projednán se samotným žákem a schválen ředitelem školy. IVP je výsledkem spolupráce všech, kteří se na jeho vypracování podíleli. Díky němu může žák pracovat podle svých schopností, vlastním tempem a dosáhnout lepších pracovních výsledků (Zelinková, 2007).

IVP zajišťuje speciální vzdělávací potřeby. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření, které provádí školské poradenské zařízení. IVP může být rovněž stanoven na základě doporučení odborného nebo praktického lékaře či jiného odborníka, popřípadě z hlediska rozhodnutí zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Musí být vypracován ještě před tím, než žák nastoupí do školy (nejpozději však jeden měsíc po jeho nástupu), nebo od zjištění žakových speciálních vzdělávacích potřeb. Během celého školního roku je možné IVP upravit a pozměnit. Školské poradenské zařízení pozoruje a vyhodnocuje (dvakrát ročně), jestli jsou dodržovány postupy IVP a rovněž zajišťuje odborné poradenství pro žáka, jeho zákonného zástupce nebo školu (§ 6 vyhlášky č. 73/ 2005 Sb.).

Mertin (1995) uvádí, že IVP je povinný pro všechny zdravotně postižené děti, u kterých škola požaduje příplatek na jejich postižení. Zachycuje se v písemné podobě a musí být k dispozici všem, kteří se na něm podíleli. Mertin (1995) také říká, že by měli být sestaveny cíle na jeden rok, přičemž se jednou ročně musí sejít všichni, kteří IVP vytvářeli. Je doporučováno, aby se rodiče a učitelé sešli alespoň jednou za tři

měsíce. Jestliže se totiž i rodiče s učiteli schází jednou za rok, hrozí nebezpečí, že obtíže narostou a budou obtížněji řešitelné nebo dokonce vůbec.

Podle Michalové (2001) má IVP charakter smlouvy mezi ředitelem, vyučujícími a rodiči žáka. Musí být stručný, ale výstižný. Dosažené výsledky jsou hodnoceny slovně, přičemž se uplatňují dva možné způsoby ověřování: objektivní metody (například didaktické testy či posouzení výsledku odborníkem) nebo subjektivní metody (hodnocení výsledku učiteli, rodiči či samotným žákem).

Podle Mertina (1995) IVP obsahuje tyto údaje: *jméno a příjmení žáka, datum narození, třídu, kterou navštěvuje, základní informace o žákovi a jeho problému* (kdy se potíže objevily, jaký má žák vztah ke škole a učení, jaké má zájmy, zda se rodiče s dítětem na výuku připravují pravidelně apod.), *závěry (vyšetření) z PPP, pedagogickou diagnózu učitele* (žák čte pomalu, dochází k záměně písmen, nepamatuje si přečtený text atd.), *konkrétní úkoly pro žáka, způsob hodnocení a klasifikace, pomůcky usnadňující žákovi učení, organizaci speciální péče* (vypracovávání individuálních úkolů, důsledná domácí příprava na výuku, účast na pedagogické terapii ve škole vedené učitelem, který spolupracuje s odborníkem z PPP apod.), *finanční částku* na výplatu odborníkům spolupracujících s žákem, výukové programy, učebnice, speciální pomůcky či na kurzy pro příslušné učitele, *spolupráci s rodiči* (zda doma rodiče s dítětem čtou, nahrávají mu na magnetofon text, připravují se s ním na vyučování atd.), *podíl žáka na nápravě poruchy* (začne využívat výukové programy na počítači, bude informovat rodiče o své přípravě na výuku apod.), *informace pedagogům* (o žákových potížích, které se prolínají i do ostatních předmětů, o přístupu k němu či o hodnocení a klasifikaci), *vhodná lékařská vyšetření, kontrolu a podpisy osob*, kteří se podíleli na tvorbě IVP.

Podle Zelinkové (2007) se IVP vypracovává pro předměty, ve kterých se porucha (znevýhodnění) projevuje nejvíce, přičemž uvádí, že se nejčastěji jedná o český jazyk, cizí jazyk, matematiku a fyziku. Při jeho vypracovávání by se mělo hledět na *cíle krátkodobé* (co se žák musí naučit v nejbližší době), *cíle dlouhodobé* (co žák musí zvládnout v daném ročníku) a *cíle vzdálené* (co musí mít žák osvojeného, aby mohl být pokládán za absolventa určitého stupně). Dále je třeba při zpracovávání IVP vycházet z pedagogické diagnostiky učitele a odborného pracoviště, respektovat závěry z diskuse s rodiči (žákem) a individuální potřeby dítěte.

3.1.3 Asistent pedagoga

Dle § 6 vyhlášky č. 73/ 2005 Sb. asistent pedagoga je osoba, která poskytuje pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při přizpůsobování se školnímu prostředí. Rovněž nabízí své služby pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělávání těchto dětí či při komunikaci s nimi. Pomáhá jim i při spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

3.2 Doporučené rady jak přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Aby byla výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní, mělo by být vyhověno několika požadavkům (zásadám), které tyto děti potřebují, a kterými by se vzdělávání mělo řídit. Jedná se o tzv. *speciální vzdělávací potřeby*.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) se můžeme setkat též s názvem speciální výchovně-vzdělávací potřeby, které jsou tímto slovníkem definovány jako „*potřeba zdravotně handicapovaného nebo výjimečně nadaného žáka používat při učení speciální postupy a prostředky odpovídající jeho individuálním možnostem. Pojem zdůrazňuje individuální práva žáka a spíše jeho pozitivní možnost než případná omezení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 209).

Prvním důležitým krokem při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je *diagnostikování poruchy dítěte*. Této problematice jsme se již věnovali v kapitole 1. Matějček (1987) uvádí, že každý případ by měl být nejprve diagnostikován. Jen tak totiž můžeme odhalit příčiny, které vedly ke vzniku poruchy a jejímu klinickému obrazu. Správná diagnóza nám pomáhá stanovit postup, jakým by se měla náprava poruchy a samotné vzdělávání ubírat. Častou chybou, která se na mnohých školách vyskytuje, je, že pedagogové uplatňují pouze jednu osvědčenou metodu. Preferuje se využívat více metod, které však musejí být vhodné pro léčbu žákových potíží.

Na rozdíl od intaktních žáků, pro něž platí společný způsob vzdělávání, je důležité k znevýhodněnému dítěti přistupovat vždy výhradně *individuálním přístupem*. Matějček (1987) říká, že jiný postup budeme volit k žákovi, jehož potíže pramení

z dědičnosti, jiný u dítěte s drobným poškozením mozku, či jinak postupujeme, když v klinickém obrazu poruchy jsou výraznější funkce levohemisférové, nebo jestliže v něm převládají funkce pravohemisférové.

Pokud žáci bez postižení mohou stihnout ve výuce nebo při přípravě na ní několik úkolů najednou, u problémových žáků se doporučuje jednotlivé úkoly rozdělit do více časových rovin. Drtilová, Koukolík (1994) říkají, že základní zásadou je *všeho málo a často*. Jestliže žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména dětem s ADHD nebo s DMO stanovíme mezi konkrétními cvičeními malé přestávky a jednotlivé úkoly s nimi budeme vypracovávat po menších částech, dosáhneme mnohem efektivnějšího učení. Například u žáků s ADHD využíváme v době přestávek pohybové aktivity, při kterých se dítě odreaguje a může se lépe soustředit. Naopak u dětí s DMO, které bývají rychle unavené, dbáme během přestávky spíše na jejich odpočinek.

Dle Jucovičové, Žáčkové, Sovové (2001) je důležitým předpokladem pro úspěšnou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, že *žák nebude vystavován činností, v nichž není schopný kvůli svému handicapu podávat optimální výkon*. Například máme-li ve třídě žáka s dysortografií, neměli bychom mu dávat dlouhé diktáty. Obdobný případ nastává, vyučujeme-li dítě s dyslexií. Tomu pak nedáváme číst obsáhlé ani náročné texty. Rovněž je vhodné, když vynecháváme u žáků dlouhé zápisy. Zatímco nehandicapované děti bez obtíží opisují novou látku z tabule či si dělají zápisek do sešitu podle učitelova diktování, pro děti se znevýhodněním se doporučuje spíše probírané učivo kopírovat. Jednak jim tím usnadníme práci, ale též ušetříme mnoho času.

Oproti intaktním žákům je nutné znevýhodněným dětem *učivo i jejich povinnosti neustále opakovat a pomáhat jim s učením*. Lev Semjonovič Vygotskij rozlišuje tzv. zónu aktuálního vývoje a zónu nejbližšího vývoje. Za zónu aktuálního vývoje považuje Vygotskij takovou mentální úroveň dítěte, na které se nachází, zatímco zónou nejbližšího vývoje označuje období, kdy se dítě přibližuje k nové vývojové etapě. Této vývojové etapě však nedosáhne samo, ale jen za určitých podmínek, zejména s pomocí dospělého (učitele, rodiče, vychovatele ŠD či jiných osob). Jestliže máme dvě děti, jejichž mentální věk byl stanoven na sedm let, pak jsou obě schopné řešit úkoly pro sedmileté děti. Pokud však jedno z dětí podpoříme svou pomocí (příklady, návodnými otázkami apod.), pak bude moci řešit úkoly, které jsou určené devítiletým dětem. Druhé dítě, jemuž pomoc nabídnuta nebyla, nebude schopné úkol pro devítiletého žáka vyřešit.

To znamená, že první dítě se nachází v zóně potenciálního vývoje, zatímco druhé je v úrovni aktuálního vývoje. Na rozdíl od Vygotského Jean Piaget přichází s myšlenkou, že nejdříve musí vývoj projít určitými stádii, aby mohlo být učení možné. Chápe tedy vývoj a učení jako dva nezávislé procesy, kdy učení následuje až za vývojem. Nejprve se musí uskutečnit zrání a teprve poté můžeme přistoupit k učení (Piaget, 1999; Vygotskij, 2004).

Dále děti se speciálními vzdělávacími potřebami *nevystavujeme časově limitovaným úkolům* (pětiminutovkám), *poskytujeme jim více času na daný úkol, volíme ústní formu ověřování znalostí* (zejména u žáků, kteří mají potíže s písemným projevem), *doplňovací cvičení* či *různé formy testů vyžadující krátké doplnění odpovědi* nebo *testy s možností výběru správné odpovědi*. Také se uplatňuje *používání pracovních listů a sešitů* obsahujících menší množství textu a úkolů, s velikostí písma odpovídající čtenářské schopnosti žáka (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

V současné době je pro všechny žáky, zejména pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami velkým pomocníkem *počítač*, který obsahuje výukové programy. Díky těmto programům si žáci jednak osvojují nové znalosti, ale též učivo upevňují. Navíc jsou vytvářeny v zábavné formě, a proto není učení pro děti nepříjemné, ba naopak jim působí radost.

Co se týká hodnocení a klasifikace, u intaktních žáků si všímáme jejich celkového projevu, ať se jedná o písemnou nebo ústní formu zkoušení. Na rozdíl od nich, u problémových dětí *vždy hodnotíme jen to, co stačily vypracovat*. Při klasifikaci *si nevšímáme jen počtu chyb*, ale zaměřujeme se spíše na jevy, které byly správně určeny (je doporučováno, aby správně napsaná slova byla nějakým způsobem zvýrazněna, zatímco ta nesprávná by měla být žákům správně napsána do zvláštního sešitu). Rovněž *nesrovnáváme problémové žáky s těmi ostatními ani s dětmi, které mají stejnou poruchu*, neboť každý žák je jiný (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Hodnotíme žáky průběžně, ať víme, v čem se zlepšili, a v čem ne. Jako ukazatel žákova zlepšení či nezlepšení nám může pomoci srovnávání novějších prací s těmi staršími. Na základě toho pak vidíme, co žák zvládl, či na co je třeba se ještě zaměřit.

„Naším cílem by mělo být rozpoznání skutečných vědomostí, znalostí a dovedností dítěte nezakreslených poruchou. Opět se zde snažíme o to, aby dítě mělo možnost podat takový výkon, který odpovídá jeho skutečným schopnostem. Proto je dobré znát základy poruchy a umět odlišit specifické potíže plynoucí z poruchy od nespecifických (např. umět odlišit specifické chyby u dysortografiků a ty pak

nezahrnovat do hodnocení a klasifikace), a dále znát projevy poruchy a jejich dopad na výkon dítěte“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 35).

Společně s určitými výukovými úlevami a odlišnými vyučovacími způsoby bychom se měli též zaměřit na prostředí, v němž se nachází znevýhodněné dítě. Každý žák by měl být vzděláván v *prostředí, kde panuje přátelství, důvěra, porozumění, ochota pomoci druhému, optimismus a spolupráce*. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují takové místo daleko ve větší míře než děti, které jsou vzdělávány běžnými výukovými metodami. Je důležité, aby všichni, kdo přicházejí s dítětem do kontaktu (učitelé, vychovatelé, rodiče, spolužáci a jiné osoby) věděli, že tento žák není žádný lajdák, ale že má určité problémy, které znesnadňují jeho vzdělávací proces, a tudíž je nutné ho vzdělávat jinými způsoby. Matějček (1987) říká, že v žádném případě se nesmí žák setkávat se zesměšňováním své osoby, dotčeností ze strany vychovávajícího, výhrůzkami a odporem proti jeho osobě či s agresí a zklamáním, které často zažívají rodiče, neboť se cítí bezmocní.

Dle Drtilové, Koukolíka (1994) *se nedoporučuje na handicapované žáky křičet a trestat je*. Pokud žákovi určíme nějaký zákaz, měl by být krátkodobého charakteru. V žádném případě bychom děti, především ty s ADHD neměli trestat tím, že jim zakážeme chodit ven či do zájmového (například sportovního) kroužku. Navštěvuje-li totiž žák takovýto kroužek a vyniká v něm, podporuje to jeho sebevědomí.

Zejména při výchově dětí s ADHD je nutné *reagovat na jejich nevhodné chování klidným, ale účinným (důsledným) způsobem*. Pokud budeme na dítě jen neustále křičet, nedosáhneme ničeho jiného, než se to od nás též naučí. Jak pedagogové, tak rodiče by měli zvolit při nevhodném chování dítěte takový postup, z něhož mu bude jasné, že se chovalo nesprávně. Odmítá-li například žák pracovat či uhodí-li spolužáka nebo sourozence, vychovávající by měl vyřknout bez jakéhokoliv dlouhého diskutování a vysvětlování nějaký zákaz nebo dítěti něčím pohrozit. Jedná-li se o školní prostředí, pedagog může žáka potrestat tím, že zůstane po škole nebo pokud se dítě nevhodně chová doma, rodič ho například potrestá tím, když mu oznámí, že mohlo sledovat televizi, kdyby neublížilo svému sourozenci. Tedy odepře mu aktivitu, kterou má rádo. Rovněž je možné dát dítěti práci navíc. Nikoliv však ve formě učení, nýbrž práci domácí (Train, 1997).

Vychovatelé využívající mnoho trestů, podporují u dítěte spíše nežádoucí chování, proto *využívejme především odměn*, například pochval. Pokud žáka nemůžeme pochválit za výsledek, pochvalme ho alespoň za jeho snahu k němu. Šebek (1990)

zmiňuje tzv. odměňovací metodu, která se v odborné literatuře nazývá „reaguj a plat“⁴⁴. Tato metoda, která se uplatňuje při přípravě žáků na výuku nebo i v jiných situacích, funguje na bázi systému odměn, které jsou jedinci dávány či odebírány dle jeho kvality plnění požadavků či na základě žádoucího nebo nežádoucího chování.

Odměňování je dobré zpříjemnit pravidelný program dětí. Každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by mělo mít stanovenou *svůj denní rozvrh činností*, přičemž je nezbytná jeho pravidelnost. Děti pak můžeme za jakoukoliv vykonanou aktivitu kdykoliv odměnit. Především žáci s ADHD mívají potíže s dodržováním svých úkolů, proto chceme-li, aby se naučily vykonávat své povinnosti (školní, domácí aj.), sestavme jim určitý plán a dbejme na jeho pravidelné dodržování.

Další nezbytnou zásadou při výchově a vzdělávání žáků se znevýhodněním je *zásada komplexnosti*. To znamená, že při jejich vzdělávacím procesu nejde jen o příslušné metody nápravy konkrétní poruchy, ale jeho účinnost závisí na mnoha faktorech, zejména na tom, jakým způsobem se vzdělávání těchto dětí uskutečňuje. V prvé řadě je velmi důležitá motivace žáka. Učitelé by se měli snažit co nejvíce motivovat své žáky k práci a povzbuzovat jejich sebevědomí, hlavní roli zde také hraje osobnost vychovávaného i vychovávajícího (obě dvě strany by si měly vzájemně důvěřovat a respektovat se). Na efektivitě práce se dále rovněž podílí již zmiňované vyučovací prostředí či kvalita spolupráce všech, kteří s dítětem pracují (Matějček, 1987).

Dle Traina (1997) je též nutné u znevýhodněných dětí budovat *silný pocit vlastní identity*. Oproti intaktním dětem si tyto děti obvykle málo váží sami sebe. Dítě potřebuje slyšet kdo je, co je v jeho životě důležité, a co se od něho očekává. Povídejme si s ním o osobách, jež jsou pro něho nepostradatelné, o jeho povaze, o potížích, o tom, co rádo dělá, a co ne. Buďme mu přítelem i rádcem.

Daleko více než „zdravé děti“ potřebují ty s handicapem zažít *pocit úspěchu*. Tento úspěch bychom měli nechat žákům prožít hned při první hodině, kdy s dítětem začínáme pracovat. Jestliže totiž žáka vhodně motivujeme, vzbudíme u něho zájem o práci a ukážeme mu pomocí vhodné metody, že může zvládnout činnosti, ve kterých mívá obvykle potíže, zvýšíme tím jeho sebedůvěru a odbouráme strach pramenící z neúspěchu. Proto dávejme žákům především takové úkoly, které mohou zvládnout. Na základě takových úkolů je můžeme kdykoliv pochválit (Matějček, 1987).

Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001) radí, abychom při práci s těmito dětmi vycházeli především z toho, v čem jsou úspěšní a upozorňují též na skutečnost, že děti

se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žáci se SPU věnují přípravě na výuku mnoho času i své energie, přičemž pak ve škole její efekt nemusí být ani zřejmý. Proto mnohdy ztrácejí o učení a o školu zájem. U starších dětí může z tohoto důvodu docházet dokonce i k afektivním až agresivním reakcím. Jak již tedy bylo zmíněno, chvalme žáky i za malé úspěchy nebo pouze za projevenou snahu. Tím navodíme příznivý vztah mezi pedagogem a žákem, který je pro efektivní práci nezbytný.

Zájem, který v žákovi navodíme první hodinu, by však neměl být chvilkovou záležitostí, nýbrž dlouhodobějšího charakteru, protože i náprava poruchy a samotné vzdělávání je věcí dlouhodobou. Abychom u dítěte udrželi zájem, můžeme pojmout výuku jako soutěž, kdy dítě musí zdolátat překážky, aby došlo ke svému vytyčenému cíli. Můžeme ho též motivovat různými odměnami či může soutěžit s jinými dětmi, které mají stejnou nebo podobnou poruchu. Velkým problémem nebývá udržení zájmu jen u dítěte, ale rovněž i u jeho rodičů. Často se stává, že jsou to právě rodiče, kdo brzy ztrácí zájem o práci s dítětem. Projevuje se to především tím, že rodiče s ním přestávají pracovat a nechávají dítě učit se samotné, či že přestali komunikovat s pedagogy nebo s jinými odborníky (Matějček, 1987).

Doporučuje se též pověřit dítě „*velkým úkolem*“. Například po skončení výuky může žák zkontrolovat pořádek ve třídě nebo zalít květiny. Tím mu dáváme najevo, že mu důvěřujeme a dítě tak získává na sebeúctě. Jakmile však žáka pověříme takovým úkolem, měli bychom na něho dohlížet a být připraveni mu kdykoliv pomoci.

Na rozdíl od nehandicapovaných žáků, kteří se učí běžnými způsoby, bývají u dětí se znevýhodněním využívány *speciální (odlišné) metody učení*. Co se týká samotného výběru metod, vždy bychom měli uplatňovat takové metody, které odpovídají druhu a stupni defektu. Je nutné ovšem přihlížet i k fázi nápravy, v níž se žák nachází. Pokud například začneme prací tím, co už dítě ovládá (například učíme žáka poznávat písmenka, která již zná a činí mu potíže plynulé čtení vět) nebo tím, co je pro něho příliš složité (chceme po žákovi, aby si všímal celých slov, zatímco neumí rozlišovat tvary písmen), zmaříme jeho snahu a chuť pracovat (Matějček, 1987).

Nejen výběr správných metod, ale také používání *vhodných speciálních pomůcek* ovlivňuje efektivnost práce. Zeptejme se přímo žáka, jaký způsob práce by mu nejvíce vyhovoval. Ať si sám určí vyučovací klima, které pro něho bude nejvhodnější. Nemůže-li se rozhodnout, poraďme mu s výběrem. Hallowell, Ratey (2007) zmiňují, že právě děti s ADHD mají výbornou intuici a umějí vytušit, za jakých podmínek by se jim nejlépe pracovalo a za jakých předpokladů by byly úspěšné.

4 Výchova a vzdělávání uskutečňované mimo vyučování

4.1 Školní družina

Podle metodického pokynu k postavení, organizaci a činnosti školních družin MŠMT ČR (2002) je školní družina (dále pouze ŠD) základní článek zařízení výchovy mimo výuku. Doplnjuje výchovu rodiny a školy. Tvoří tedy určitý mezistupeň školní výuky a rodinné výchovy. ŠD bývají nejčastěji zakládány při základních školách nebo jako samostatné školské zařízení podle zákona č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění novějších předpisů a vyhlášky MŠMT ČR č. 87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech.

ŠD má žákům zajistit zejména odpočinek a zájmovou činnost. Její funkce je výchovně vzdělávací a sociální (zabezpečuje hlídání dětí před začátkem a po skončení školního vyučování, popřípadě mezi školní výukou). Podle Hájka, Pávkové (2003) cílem ŠD je výchova k všestranně harmonicky rozvinutému člověku prostřednictvím složek výchovy – tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. ŠD bývá otevřena i během prázdnin a spolupracuje s dalšími subjekty, které nabízejí rovněž výchovu a vzdělávání mimo vyučování (například se základními uměleckými školami, zájmovými útvary domů dětí a mládeže aj). S nimi pak organizuje různé akce. Ve ŠD se nacházejí především žáci prvního stupně, ale na základě odůvodněných případů se v ní mohou objevit i žáci druhého stupně. Zákonní zástupci hlásí své děti do ŠD zpravidla k pravidelné docházce. Je také možné, aby ŠD poskytovala péči dětem, které nejsou zapsány do družiny. Tyto děti se často účastní zájmových kroužků či jiných činností (výletů, sportovních nebo kulturních akcí, exkurzí apod.) organizovaných ŠD. Jejich zákonní zástupci však musí zaplatit určitý finanční poplatek (Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin MŠMT ČR, 2002).

Co se týká pedagogické dokumentace ŠD, v družině se vede *zápisový lístek* pro žáky přihlášené pro pravidelnou docházku. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin MŠMT ČR (2002) však uvádí, že zápisové lístky byly zrušeny, ale doporučuje se je nadále používat, neboť informují vychovatele o zdravotním stavu žáka či o tom, kdy a jakým způsobem žák ze ŠD odchází. Dále bývá využíván *přehled výchovně-vzdělávací práce a docházkový sešit*, který slouží k záznamu docházky žáků navštěvujících ŠD nepravidelně (§ 9 vyhlášky č. 87/1992 Sb.).

Jestliže budou vychovatelé využívat výše uvedené materiály, budou tak mít přehled o docházce každého žáka, o jeho zdravotním stavu i o výchovně-vzdělávací práci ve ŠD.

4.1.1 Náplň školní družiny

Náplň ŠD je různorodá. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin MŠMT ČR (2002) zmiňuje tuto náplň ŠD: odpočinkové činnosti, rekreační činnosti, zájmové činnosti, rozvíjející žákovu osobnost a **přípravu na výuku**.

ŠD jednak zajišťuje *odpočinkové činnosti*, kterými se snaží odstranit únavu dětí. Patří do nich například poslechová cvičení (vyprávění pohádky, příběhu, poslech hudby aj.), klidové hry nebo jiné klidné zájmové aktivity. Je důležité, aby byly tyto činnosti zařazeny do denního režimu. Nejčastěji se mají provádět po obědě. Dále se také provádějí ráno (to platí zejména pro děti, které musí brzy vstávat), popřípadě v jakémkoli čase během dne.

K regeneraci sil slouží *rekreační činnosti*, při kterých převládá aktivní odpočinek a náročnější pohybové hry. Protože jde při těchto aktivitách o relaxaci po vyučování, bývají hlučnější.

Ve ŠD se také žáci setkávají se *zájmovými činnostmi, které rozvíjejí jejich osobnost*. Jsou to činnosti umožňující žákům seberealizaci či rozvoj pohybových dovedností. Kompenzují jimi i školní neúspěchy.

Poslední důležitou činností ŠD je **příprava žáků na vyučování**. Ta se uskutečňuje v několika formách. Jednak mohou vychovatelé ŠD vypracovávat s dětmi domácí úkoly, přičemž je nutný souhlas zákonného zástupce nebo s nimi procvičují učivo zábavnou formou (například prostřednictvím didaktických her) či ověřují a upevňují poznatky ze školy v praxi (na vycházkách, exkurzích, výletech apod.). Co se týká domácích úkolů, je důležité, aby byly vypracovávány po odpočinkových činnostech. Vychovatelka domácí úkoly neopravuje, ale pouze učí žáky k vyhledávání chyb a jejich opravě, kterou musí zdůvodnit. Je rovněž možné, **aby vychovatel spolupracoval s učitelem při přípravě žáka na vyučování**. To je právě **charakteristické pro integrované žáky** či děti z méně podnětného prostředí. Přípravování se na výuku ve ŠD není však legislativně stanoveno.

Žáci se tedy ve ŠD učí nejen již zmíněným činnostem, ale také samostatnosti, komunikaci a spolupráci. ŠD obsahuje rovněž činnosti k prevenci sociálně

patologických jevů (Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin MŠMT ČR, 2002).

Podle Heluse (1988) ŠD pomáhá nejmladším žákům též *při adaptaci na školní prostředí*. Zkušený učitel se snaží ve třídě vytvořit dobrou atmosféru, ve které se všichni žáci cítí dobře, avšak adaptační problémy se po čase často vracejí (nejčastěji po třech měsících) a to dokonce ještě ve větší míře. Děti se jsou unavené z každodenních školních povinností či z nepochopení si se svými vrstevníky, netěší se do školy, nechtějí ráno vstávat, mají zažívací potíže, poruchy spánku apod. Úkolem vychovatele je, aby si co nejdříve těchto problémů všiml, a aby dětem dokázal pomoci. Jedná-li se o závažnější problémy s adaptací, musí kontaktovat třídního učitele i rodiče žáka.

Náplní ŠD se zabývá i Anna Holeyšovská ve své knize *Rok ve školní družině*. Díky její dlouholeté praxi ve ŠD, kde působila jako vychovatelka a poté jako vedoucí vychovatelka se seznamujeme s mnoha zábavnými a zajímavými aktivitami, které vychovatel může uplatnit ve ŠD. Kniha je doporučována dětem prvního stupně ZŠ, ale některé úkoly se dají využít i na stupni druhém, a to nejen v družině, ale i v samotném vyučování. Obsahuje jak odpočinkové činnosti, tak přípravu na vyučování, která probíhá zábavnou formou. Jedná se zejména o nepísemnou přípravu na výuku, která se uskutečňuje ústně nebo praktickými pracemi.

Holeyšovská rozdělila svou knihu do deseti kapitol, které pojmenovala podle měsíců školního roku (září – červen). Zaměřuje se na výuku českého jazyka s literaturou, matematiku a prvouku. V každé kapitole najdeme *pranostiky, přísloví, pořekadla, hádanky, didaktické hry* (vychovatel řekne slovo, například ucho a děti mají za úkol najít dva obrázky vztahující se k tomuto slovu; takovýmto způsobem si žáci mohou osvojit homonyma), *úkoly, v nichž si žáci cvičí paměť* (říkáme žákům jména pohádek a přidělujeme k nim hlavní postavy patřící do jiných příběhů; děti pak musí přiřadit k názvu pohádky správného hrdinu), *cvičení na postřeh* (připravíme si obrázky, na kterých jsou nedokončené předměty; úkolem dětí je, aby ty chybějící části příslušného předmětu dokreslily), *úkoly, kde si děti rozšiřují slovní zásobu* (učí se například komunikovat v obchodě či na poště), *činnosti zaměřené na procvičování pozornosti a pohotovosti* (na hřišti postaví vychovatel žáky do kruhu, vysloví nějaké číslo a tomu, komu hodí míč, musí rychle vykřiknout číslo s větší nebo menší hodnotou), *cvičení na upevňování vědomostí* (žáci se ve vyučování učili o nějakém živočichovi, ve ŠD si pak tohoto živočicha společně s vychovatelem vyrobí a zopakují

si o něm poznatky z výuky) a *úkoly na rozšiřování vědomostí* (děti si například osvojují informace o příslušných povoláních). Dále jsou v knize také aktivity s výchovným podtextem nebo o zdravém životním stylu, texty vhodné k dramatizaci, soutěže, práce s textem a zajímavé náměty na vycházky. K jednotlivým úkolům je uveden cíl činnosti, metodické doporučení pro vychovatele, čas daný na aktivitu a pomůcky k ní potřebné (Holeyšovská, 2003).

Zejména cvičení zaměřené na procvičování pozornosti, paměti a komunikace bychom mohli využít u žáků se SPU či u dětí s ADHD, kteří mívají v těchto oblastech potíže.

4.2 Školní klub

Školní klub (dále pouze ŠK) je instituce méně vžitá než ŠD. Má však stejné poslání jako družina, napomáhá rozvoji dětské osobnosti. Protože ŠK navštěvují především žáci druhého stupně ZŠ, vychovatel by měl být na toto náročné vývojové období připraven. Děti, které byly dříve hodné a měly dobré známky, začínají zlobit a odmítají se učit. Neustále se ptají svých učitelů a rodičů, proč se musí učit nebo k čemu jim učení je. V tomto věku začínají poprvé zkoušet kouření, alkohol, záškoláctví či jiná pokušení. Zajímají se tedy o jiné věci než o školu. Změny však neprobíhají jen v jejich chování, ale rovněž se proměňují v oblasti biologické (mění se jim tělesné proporce, sexuálně zrají apod.), psychické a sociální (děti se sdružují do skupin, komunikují s vrstevníky opačného pohlaví atd.). Právě z těchto všech důvodů je třeba, aby byl vychovatel seznámen s psychologií těchto dětí, a aby dovedl své poznatky aplikovat při práci s nimi (Helus, 1988).

Vychovatel musí své žáky směřovat jednak k již zmiňovaným *zájmovým oblastem*, které jim přinášejí zakotvení v určité činnosti a také je mohou odvádět od negativních pokušení, jako jsou například drogy, alkohol, kouření nebo gamblerství a dále zaujímá velmi důležitou roli v době, kdy si děti *ujasnují svou budoucnost*. Tedy pomáhá jim při ujasňování jejich budoucího povolání, směřuje žáky k zakládání funkční rodiny, podporuje je v utváření kladných vzorů a ideálů (Helus, 1988).

Vychovatel poznává děti s větší intenzitou než učitel. Je pro ně rádcem, důvěrníkem a kamarádem, avšak musí rovněž dodržovat jistý odstup, nadhled, důslednost a být pro děti autoritou.

4.3 Spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů ŠD

„Komunikace mezi rodinou a školou se formuje postupně od počátku školní docházky, nejvýrazněji právě během první třídy. Rodiče si musí najít a strukturovat (případně při změnách reformulovat) svoje místo ve škole a podobu vlastního komunikování se školou. Hlavní role je ovšem na straně školy, která jako první na tahu určuje pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. Těm se do jisté míry rodiče musí naučit, přizpůsobit se jim a pohybovat se v nich, i když je zachována jistá možnost vlivu ze strany rodiny“ (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001, s. 75).

Jak vychovatelé, tak učitelé a rodiče směřují ke stejnému cíli. Snaží se o rozvoj osobnosti dítěte, přičemž přihlížejí k jeho individuálním zvláštěm. Aby byl tento rozvoj úspěšný, je nutné, aby tyto tři subjekty spolu navzájem spolupracovaly. (Hájek, Pávková a kolektiv, 2003).

Spolupráce učitelů a vychovatelů probíhá na různých úrovních. Může mít *oficiální podobu* (na jednání pedagogické rady) nebo *neformální* (při konzultaci o výchovných problémech či při rozhovoru o dětech v dané skupině). Největší příležitost poskytuje situace, kdy učitel dává děti vychovateli. V této situaci mu může učitel podat informace o tom, jak probíhala výuka, v čem je konkrétní dítě úspěšné a v čem naopak není, jaké jsou na děti kladené nároky nebo jaké mají sociální vztahy či zprávu o jejich tělesném a duševním zdraví. Naopak vychovatel poskytuje učiteli informace o zájmovém zaměření žáků, o jejich specifických schopnostech a dovednostech, o kvalitě vědomostí v souvislosti s přípravou na vyučování či o výchovných problémech s jejich následnými řešeními nebo rovněž o úspěchu i neúspěchu dětí z hlediska volnočasových činností. Učitelé se podílí na akcích ŠD a vychovatelé se účastní vyučování podle své specializace (výtvarné, hudební, tělovýchovné či literárně-dramatické). Vychovatelé s učiteli mohou také společně podnikat se svými žáky výlety, exkurze či pobyty na škole v přírodě (Hájek, Pávková a kolektiv, 2003).

Stejně důležitá je i **spolupráce vychovatelů a rodičů**. Obě strany musí mít zájem o nejlepší výchovu dítěte. Úspěšný partnerský vztah je charakteristický dobrou komunikací, důvěrou, respektováním se či vzájemnou informovaností. Vychovatelé informují rodiče o svých výchovných záměrech ve ŠD a přesvědčují je, že jejich postoje jsou správné. Zároveň však musí být schopni přijmout názory a přání rodičů, přemýšlet

o nich a propojovat je se svými výchovnými postupy. Rodiče i vychovatelé by se měli vzájemně podporovat a doplňovat. Je důležité, aby vychovatel sděloval rodičům negativní i pozitivní poznatky o žákovi. Rozhodně se nesmí zaměřit jen na záporná sdělení. Preferuje se začít nejdříve těmi pozitivními nebo neutrálními zprávami o dítěti a pak připojit negativní informace. Vychovatel by neměl kritizovat celou osobnost žáka, ale musí vyjádřit kritiku na konkrétní čin nebo rys jeho osobnosti. Kritika by měla být podaná slušným způsobem s cílem co nejlépe zlepšit současný stav (Hájek, Pávková a kolektiv, 2003).

Podle Hájka, Pávkové (2003) se pro intenzivnější spolupráci doporučuje, aby se rodiče podíleli na činnosti ŠD. Mohou navštívit dny otevřených dveří či ŠD v jakékoli době, ovlivňovat její program a společně s vychovatelem organizovat společenská setkání (plesy, karnevaly, výlety, zájezdy, besídky, soutěže atd.).

Co se týká *spolupráce učitelů a rodičů*, je důležité, aby rodiče uznávali učitele společně s učitelovou legitimní mocí i s jeho autoritou. Moc učitelů je legitimní právě z toho důvodu, že uvádí dítě do nového, uspořádaného světa. Jestliže si má učitel a škola zachovat svou legitimitu s autoritou, měli by také respektovat práva rodiny. Obvykle si rodiče stěžují na to, že škola požaduje podporu, ale přitom nerespektuje jejich autoritu. To pak bývá ze strany rodičů hodnoceno jako selhávání školy. O takovou situaci se například jedná tehdy, kdy žák, který trpí poruchou dyslexie, musí psát vše jako ostatní děti ve třídě, protože učitel nerespektuje rozhodnutí PPP. Časté konflikty mezi těmito dvěma subjekty mohou vznikat rovněž na základě učitelovy nepřiznané chyby, z jeho zamlčování jistých skutečností, například snížené známky z chování či z jeho selhávání v morální oblasti (učitel je k dětem agresivní, napadá nebo obtěžuje děti či má problém s alkoholem) (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

Vztah rodičů ke škole bývá uskutečňován jednak prostřednictvím *přímé podpory legitimacy a autority školy*, kdy rodiče zcela plně podporují učitele a školu. Říkají dětem, že učitel má pravdu, že škola je potřebná a musí se do ní chodit. Na druhé straně se však také můžeme setkat s *nepřímou podporou legitimacy a autority školy*, která je opakem té předcházející.

Dle Zelinkové (1994) se při kontaktu s rodiči, který sleduje změnu v jejich v postojích, musí učitel i vychovatel zajímat o určité momenty. První z nich se zaměřuje na konkrétní požadavky pedagoga, které je nutné rodičům přesně vysvětlit a zdůvodnit. Pedagog by však neměl rodiče zahrnout velkým množstvím úkolů, jelikož si je stejně

všechny nezapamatují, natož aby je pak dodržovali. Druhý obsahuje úroveň kvality a kvantity plnění požadavků. Je důležité rozlišovat mezi opravdovou snahou pomoci svému dítěti a mezi pouhým utěšením špatného svědomí. Nakonec též záleží na způsobu, jakým pedagogové sdělují informace o žákovi a požadavky. Vždy by měli používat takovou slovní zásobu, která je pro rodiče srozumitelná. Není dobré hovořit v odborných termínech, kterým druhá strana nerozumí. Jak již bylo uvedeno, na začátku rozhovoru je vhodné, když učitel či vychovatel žáka nejdříve za něco pochválí a přesvědčí rodiče, že mu jde o dobro dítěte. Poté teprve může začít s kladením požadavků nebo s vyřčením žákových nedostatků, popřípadě chyb, jichž se dítě dopouští. Rovněž musí být pedagog schopný rodiči naslouchat a umět se vcítit do jeho situace.

Kolláriková, Pupala (eds.) (2001) uvádí, že je spolupráce mezi učiteli a rodiči na dobré úrovni jen na prvním stupni ZŠ. Na druhém stupni komunikace klesá, ba dokonce se vyskytují takoví rodiče, kteří se školou komunikují nesprávným způsobem nebo s ní nespolupracují vůbec. Ti se označují jako problémoví rodiče. Tato nespolupráce učitelů a rodičů je dána tím, že si vzájemně nedůvěřují a nerespektují se. Rodiče nemají na spolupráci se školou čas, často zpochybňují vzdělání učitelů, o jejich práci mají zkreslené či nedostačující informace a posuzují učitele na základě prospěchu svého dítěte, dle učitelova způsobu řešení výchovných problémů nebo podle toho, jak dítě mluví o učiteli doma. Učitelé naopak hodnotí vztah rodiny ke škole prostřednictvím žáka. Nikoli tedy přímou komunikací, ale komunikací nepřímou, z hlediska žákova chování, oblékání, znalostí, přípravy na vyučování nebo na základě toho, jak žák tráví svůj volný čas, jaké má koníčky či jakou používá slovní zásobu.

Pro utváření vztahu mezi rodinou a školou je velice podstatné, aby rodina realizovala formální povinnosti. Díky tomu si je totiž škola vědoma, že rodina přistupuje ke školní docházce zodpovědně. Rodiče musí pravidelně kontrolovat žákovskou knížku, podepisovat domácí úkoly, reagovat na učitelovy vzkazy, zúčastňovat se třídních schůzek a podporovat pravidelnou školní docházku svého dítěte. Také dbají na to, aby mělo jejich dítě dobrý zdravotní stav, bylo odpočaté, čisté, vhodným způsobem oblečené, nebo aby mělo vypracované domácí úkoly či nosilo pomůcky, které jsou k výuce potřebné (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

Dle Průchy (2002) pedagogové očekávají od rodičů, že s nimi budou moci řešit případné problémy žáka, pečlivou a pravidelnou kontrolu nad přípravou na výuku, zájem o dítě, o jeho volný čas a o spolupráci se školou.

Na druhé straně rodiče chtějí od pedagogů cenné rady pro intenzivnější učení nebo řešení školních problémů na půdě školy. Dále je z jejich strany požadováno, aby byly zprávy o dítěti podávány soukromým a taktním způsobem, a aby měl pedagog rád jejich dítě a snažil se mu porozumět. Často též rodiče očekávají, že vyučující naučí žáka vše ve škole a doma s dětmi již nebudou muset pracovat, či že je škola nebude ničím zatěžovat (Průcha, 2002).

Sami pedagogové vymezují na základě zájmu rodičů o dítě a zájmu o školu typy rodičů. Kolláriková, Pupala (eds.) (2001) představují tyto čtyři typy rodičů: rodiče, kteří projevují zájem jak o dítě, tak i o školu; rodiče, zajímající se jen o své dítě; rodiče, selhávající v jedné z rodičovských funkcí a rodiče, kteří nespolupracují se školou.

Rodiče, kteří projevují zájem jak o dítě, tak i o školu

Patří sem ti rodiče, kteří spolupracují se školou. Buď sponzorují školu, pracují v příslušných orgánech školy nebo zasedají v jejích radách. Do tohoto typu spadají také rodiče, kteří mají ke škole nějakým způsobem blízko. Jsou to uklízečky, kuchařky, vychovatelky ŠD a další osoby pracující ve škole. Rovněž sem bývají zařazovány i maminky na mateřské dovolené, které se rády angažují do činností školy. Tyto ženy, většinou s vysokoškolským titulem, se chtějí podílet ve větší míře na životě školy, ba dokonce i na náplni a struktuře vyučování. Právě z tohoto důvodu jsou takoví rodiče učiteli vnímáni jako problémoví a nebezpeční. Záleží však jen na pedagogovi, kam až nechá rodiče zajít. Někteří vyučující je umějí usměrnit a využívají jejich zájmu o školu například při výletech, besídkách či při jiných školních akcích.

Rodiče projevující zájmem jen o své dítě, zejména o jeho školní výsledky

Tito rodiče bývají pokládáni za bezproblémové a jejich děti jsou považovány za relativně úspěšné žáky. Kontakty se školou těchto rodičů nejsou ani příliš časté, ale ani nedostačující.

Rodiče, kteří selhávají v jedné z rodičovských funkcí

Zařazují se sem rodiče starající se nesprávně o své dítě, tedy alkoholici, psychicky nemocné osoby, asociální jedinci či lidé těžce nebo dlouhodobě nemocní. Pokud nemají tito rodiče či děti se školou konflikty, škola se snaží rodině pomoci. Rovněž do této skupiny spadají rodiče mající o své dítě jiný zájem než ten proškolní a ti, kteří výchovu o děti nezvládají, například z důvodu pracovní vytíženosti. Stává se pak, že děti musí hlídat mladší sourozence místo toho, aby byly ve vyučování, nebo

dokonce pomáhají rodičům v práci. Takoví rodiče pak se školou komunikují jen velice zřídka nebo s ní spolupracují neúčelně.

Rodiče, kteří sice nemají vážné výchovné potíže, ale zato se školou vůbec nespolupracují

Tato skupina rodičů se školou vůbec nespolupracuje. Francouzský sociolog Charlot (in Kolláriková, Pupala (eds.), 2001) však říká, že i rodina, která nenavštěvuje školu, může působit proškolně na své děti a upozorňuje na to, že jsou to právě učitelé, kdo má zájem, aby rodina spolupracovala se školou.

Spolupráce mezi rodinou a školou se odehrává různými formami komunikace. Ta může být buď přímá (bezprostřední) nebo bývá realizována prostřednictvím nepřímých kontaktů. *Mezi přímé kontakty* patří setkávání rodičů, učitelů a vychovatelů tváří v tvář, tedy třídní schůzky, konzultační hodiny, schůze rodičovských rad, besídky a jiné školní akce, při nichž se tyto tři subjekty mohou setkat osobně. Zařazují se do nich také návštěvy rodičů ve vyučování či učitele v rodině. Jsou však velmi málo frekventované. *Do nepřímé komunikace* začleňujeme telefonické rozhovory a jakékoliv písemné kontakty realizující se pomocí žákovské knížky, dopisů, časopisů nebo oběžníků. Za nepřímou komunikaci je považována i spolupráce pedagogů a rodičů prostřednictvím žákovy osoby, o které již byla řeč. Při telefonických a písemných dialogích se učitelé s rodiči domlouvají o školním prospěchu žáka, o jeho výchovných či jiných problémech nebo o záležitostech organizačního rázu. Třídní schůzky se týkají rovněž školního prospěchu dítěte či žákovy přípravy na výuku nebo jejího samotného průběhu. Považují se za základní formu komunikace školy a rodiny, ale protože mívají malé časové dotace, často se na nich nevyřídí vše, co by bylo třeba projednat (Hájek, Pávková a kolektiv, 2003; Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

4.4 Příprava žáků na vyučování

Prvním důležitým krokem *při přípravě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na výuku* je vést je i jejich rodiče k tomu, aby při ní dodržovali určité zásady. Nejdříve je důležité stanovit určitou hodinu pro přípravu na vyučování a snažit se ji dodržovat. Přípravu se doporučuje vykonávat mezi čtrnáctou a patnáctou hodinou, což je pro dítě nejvhodnější čas na přípravu. Po této době výkonnost klesá. Zcela

nejnižší je okolo osmnácté až dvacáté hodiny. Proto jakmile se příprava realizuje v této době, musíme počítat se značnou únavou dítěte, s menší schopností si dané učivo zapamatovat a s nesoustředěním se na učení. Z důvodu psychohygienických by se děti druhého stupně ZŠ neměly na výuku připravovat po dvacáté hodině (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Příprava na výuku může probíhat jednak ve škole, ve volné chvíli žáka, například o dopolední pauze, popřípadě v rámci kroužku určeného žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v domácím prostředí či **ve ŠD**.

„Příprava na vyučování je součástí obsahu výchovy mimo vyučování ve školní družině. Není součástí volného času, patří společně se sebeobslužnými činnostmi do oblasti dětských povinností. Rozsah i obsah přípravy na vyučování může být ve školních družinách rozmanitý. Také formami práce se školní družiny odlišují. Záleží na specifických výchovných podmínkách“ (Hájek, Pávková a kolektiv, 2003, s. 127).

Příprava na vyučování ve ŠD může mít tyto formy: *skupinovou* (práce v menších skupinách, přičemž každá skupina má jiný úkol), *hromadnou* (práce s celou skupinou dětí) a *individuální* (práce s jednotlivými žáky vyžadující specifickou péči).

Při přípravě žáků na vyučování musí mít vychovatelé na paměti požadavky rodičů a učitelů, které by měli respektovat, pokud vedou k žákovu prospěchu. Velmi podstatnou roli hraje délka pobytu žáka ve ŠD. Jestliže děti odcházejí ze ŠD domů v brzkých odpoledních hodinách, připravují se na výuku spíše doma. Pro některé děti je tato varianta vhodnější, protože se učí v domácím prostředí a mají na svou přípravu klid. Pokud však žáci opouštějí ŠD v pozdních či podvečerních hodinách, měli by mít většinu svých školních povinností splněnou. Mezi další ovlivňující faktory efektivní přípravy patří počet žáků v odděleních, prostory a vybavení ŠD, její provoz a organizace či individuální specifika dětí. Pro přípravu je důležité, aby prostory ŠD umožňovaly dětem zábavné i klidné činnosti a vyhovovaly počtu žáků. Družina by měla též poskytovat dostatečné množství učebnic a pomůcek, které mohou děti upotřebit během své přípravy (Hájek, Pávková, 2003).

Také se předpokládá, že vychovatelé znají základní didaktické znalosti (učební plány, osnovy, používané učebnice aj.) a pokud jsou na ZŠ integrovány děti s postižením či jiným znevýhodněním, pak se musí orientovat i v problematice výchovy a vzdělávání těchto žáků. Naopak učitelé musí ovládat základy pedagogiky volného času a obsah výchovně-vzdělávací činnosti ŠD (Hájek, Pávková, 2003).

Jak pedagog, tak rodič musí s dítětem předem stanovit postup práce a připravit pomůcky potřebné k přípravě. Vždy by se mělo začít tím nejdůležitějším nebo tím nejsložitějším. Méně důležité činnosti (úkoly na jiný den) a ty jednodušší je vhodné ponechat na pozdější dobu, neboť ty dítě zvládne mnohem snáze a nevyžadují tolik úsilí či soustředění jako náročnější úkoly (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Při přípravě problémových dětí na vyučování využíváme například práci s textem (můžeme s žáky procvičovat čtení, učíme je v textu vyhledávat hlavní myšlenky, odpovídat na dané otázky apod.), učení nazpaměť (žáci si tímto způsobem osvojují básně, pravidla, data, slovíčka aj.), procvičujeme s žáky poznatky prostřednictvím didaktických her, prohlubujeme, upevňujeme a zapojujeme učivo z vyučování do praxe (na vycházkách či exkurzích), vypracováváme s dětmi písemné, výtvarné a praktické úkoly, sleduje s nimi televizní a rozhlasové programy nebo pracujeme s počítačovými výukovými programy (Hájek, Pávková, 2003).

Vždy dbejme na to, aby byly úkoly rozloženy do kratších intervalů (10-20 minut u dětí druhého stupně ZŠ) a střídaly se různé druhy činností nebo dokonce i polohy. Děti mohou chvíli sedět, chvíli chodit či chvíli stát. Též se doporučuje střídat psaní se čtením a mluveným projevem.

Dle Jucovičové, Žáčkové, Sovové (2001) by mělo mít dítě také vyhrazeno místo na učení. Jedná se o nerušivé prostředí, dobře osvětlené, nepřetopené a vyvětrané. Tyto autorky rovněž radí, že je třeba pro žáky, kteří zapomínají své úkoly a pomůcky na výuku vytvořit jednotný postup kontroly, kdy pedagog kontroluje, zda si žák školní požadavky zapsal do svého notýsku a rodiče pak zápis zkontrolují a vše zajistí.

Efektivita přípravy na vyučování je výsledkem spolupráce mezi učiteli, vychovateli a rodiči. O jednotlivých způsobech přípravy ve ŠD rozhoduje vychovatel na základě dohody s rodiči a učitelem. Je důležité, aby byl učitel i rodič seznámen s tím, že úkolem ŠD není doučování, ale vedení dítěte k samostatné práci a efektivnímu učení (Hájek, Pávková, 2003).

5 Spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

5.1 Vymezení cílů, metodologie a hypotézy

5.1.1 Vymezení cílů

Tématem diplomové práce je spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů školní družiny při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem a na jaké úrovni tato spolupráce probíhá v oblasti přípravy žáků na vyučování. Dílčími výzkumnými cíli jsou výukové materiály, speciální metody a pomůcky, které dítěti usnadňují učení.

5.1.2 Metodologie

Výzkum má kvantitativní charakter. K naplnění stanovených cílů byla využita dotazníková metoda. Dotazník patří ke specifickým metodám, které se využívají ve společenských vědách, tedy i v pedagogice. Jedná se o metodu, díky níž získáváme údaje hromadným způsobem na základě dotazování osob (Skalková a kolektiv, 1985).

5.1.3 Hypotézy

Vzhledem k seznámení se s danou problematikou byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1

Při přípravě žáka na výuku učitelé spolupracují s rodiči.

Hypotéza 2

Při přípravě žáka na výuku učitelé nespolečně pracují s vychovateli školní družiny (školního klubu).

Hypotéza 3

Při přípravě žáka na výuku rodiče nespolupracují s vychovateli školní družiny (školního klubu).

Hypotéza 4

Žáci se ve školní družině (ve školním klubu) na výuku nepřipravují.

5.2 Charakteristika místa šetření, výzkumného vzorku a dotazníků

5.2.1 Charakteristika místa šetření

Výzkum byl realizován na prvním a druhém stupni základních škol a na nižším stupni gymnázia v Pardubickém kraji. Účastnily se ho tyto školy:

- Gymnázium Suverénního řádu maltézských rytířů ve Skutči
- Základní škola Komenského ve Skutči
- Základní škola a Mateřská škola Krouna
- Základní škola a Mateřská škola Prosetín
- Základní škola a Mateřská škola při Hamzově odborné léčebně pro děti a dospělé Luže
- Základní škola Svratka
- Základní škola Kameničky

Gymnázium Suverénního řádu maltézských rytířů ve Skutči sídlí na adrese Vítězslava Nováka 584, 539 73 Skuteč. Zřizovatelem školy je rytířský řád, Suverénní řád maltézských rytířů – České velkopřevorství. Škola poskytuje žákům osmiletý i čtyřletý studijní cyklus s možností složit maturitní zkoušku a získat střední vzdělání. V její budově je školní jídelna, knihovna a Základní umělecká škola Vítězslava Nováka. Poblíž budovy školy se nachází domov mládeže a školní klub. Škola pomáhá žákům se specifickými poruchami učení. Žáci se učí v přátelském klimatu a je jim dle potřeb poskytnut individuální přístup.

Základní škola Komenského ve Skutči se sídlem na adrese Komenského nám. 150, 539 73 Skuteč, nabízí dětem základní vzdělání, při jehož získávání mohou děti navštěvovat mnoho zájmových kroužků a rozvíjet svou osobnost. Škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků, zdravý životní styl, práci s počítačem a na vytváření přátelské atmosféry ve škole. Pozornost školy je věnována také prevenci sociálně patologických jevů a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména dětem s poruchami učení a chování, a to nejen v rámci běžné výuky, ale i prostřednictvím nepovinných předmětů.

Základní škola a Mateřská škola Krouna sídlí na adrese Krouna 303, 539 43 Krouna a zřizovatelem je obec. Při základní škole je zřizována mateřská škola a školní jídelna. Součástí školy je i školní divadlo a knihovna. V roce 2009 se škola

stala SMART centrem interaktivní výuky a nabízí kurzy ICT (tabulkových kalkulačtorů, textových editorů, využití interaktivní tabule aj.). Rovněž se pyšní i svým časopisem ŠKROB (Školní krounský občasník).

Základní škola a Mateřská škola Prosetín je též zřizována obcí a nachází se na adrese Prosetín 3, 539 76 Prosetín. Žáci mají možnost docházet do školní družiny a stravovat se v jídelně.

Základní škola a Mateřská škola při Hamzově odborné léčebně pro děti a dospělé Luže má sídlo na adrese Košumberk 37, 538 54 Luže a nachází se v areálu léčebny. Zřizovatelem je Pardubický kraj. Při základní škole je zřizována mateřská škola, základní škola praktická a základní škola speciální. Škola poskytuje dětem speciální pomůcky, moderní metody a formy práce. Klade velký důraz na individuální přístup k dětem a podporuje tvůrčí a přátelské prostředí pro všechny žáky školy.

Základní škola a Mateřská škola Svatka se sídlem na adrese Partyzánská 310, 592 02 Svatka má k dispozici školní jídelnu a školní družinu. Žáci mohou navštěvovat keramickou dílnu a zájmové kroužky.

Základní škola a Mateřská škola Kameničky sídlí na adrese Kameničky 38, 539 41 Kameničky. Škola má tři budovy, které jsou propojené vestibuly. Největší budovu zaujímá základní škola a školní družina. Nejmenší budova je určena mateřské škole. Mezi oběma budovami se nachází školní jídelna. Poblíž školy je sportovní hřiště s umělým povrchem.

5.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili žáci prvního a druhého stupně základních škol a též nižšího stupně gymnázia. Výzkumu se účastnili chlapci (51) a dívky (22) ve věku 8-15 let (N=73). Přesný počet učitelů, rodičů a vychovatelů školní družiny podává následující tabulka, která subjekty člení na základě výchovy a vzdělávání žáků s určitou poruchou (SPU, ADHD, DMO) a podle jednotlivých škol. Pod ní se nachází další dvě tabulky. První z nich rozděluje všechny žáky dle věku (N=73). Druhá se zaměřuje na frekvenci druhů poruch (SPU, ADHD, DMO) mezi jednotlivými dětmi (N=73).

Škola	Počet respondentů									Celkem dotazníků
	Učitelé			Rodiče			Vychovatelé			
	DMO	SPU	ADHD	DMO	SPU	ADHD	DMO	SPU	ADHD	
ZŠ Luže	5	0	0	4	0	0	2	0	0	11
ZŠ Kameničky	0	12	4	0	8	2	0	2	1	29
ZŠ Skuteč	0	10	1	0	9	1	0	2	1	24
ZŠ Svatka	0	4	2	0	5	2	0	0	0	13
ZŠ Prosetín	0	6	0	0	11	1	0	3	0	21
ZŠ Krouna	0	15	2	0	10	0	0	8	0	35
Gymnázium Skuteč	0	4	1	0	4	1	0	0	1	11
Celkem Dotazníků	5	51	10	4	47	7	2	15	3	144

Tabulka 5.2.2-1 Rozdělení učitelů, rodičů a vychovatelů školní družiny na základě výchovy a vzdělávání žáků s určitou poruchou (SPU, ADHD, DMO) a podle jednotlivých škol

Škola	Věk								Celkem
	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	13 let	14 let	15 let	
ZŠ Luže	0	0	1	0	2	0	1	1	5
ZŠ Kameničky	0	2	3	3	5	2	1	0	16
ZŠ Skuteč	0	2	2	2	2	2	1	0	11
ZŠ Svatka	0	0	0	2	3	1	1	0	7
ZŠ Prosetín	3	0	3	2	1	1	2	0	12
ZŠ Krouna	1	4	3	1	3	3	0	2	17
Gymnázium Skuteč	0	0	0	0	2	2	0	1	5

Tabulka 5.2.2-2 Rozdělení žáků dle věku

	Počet
Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie	17
Dyslexie, Dysortografie	10
Dyslexie	8
Dyslexie, Dysgrafie	7
Dysgrafie	6
Dysortografie	2
ADHD	2
Dyslexie, ADHD	2
Ostatní	14
DMO	5
Celkem	73

Tabulka 5.2.2-3 Frekvence druhů poruch (SPU, ADHD, DMO) mezi jednotlivými žáky

	Počet
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie	1
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADHD	1
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, ADHD	1
Dysortografie, ADHD	1
Dyslexie, dysgrafie, ADHD	1
Dyslexie, dysortografie, ADHD	1
ADHD, LMD, praktická slepota	1
ADHD, LMD	1
Dyslexie, dysortografie, LMD	1
Dysortografie, sluchové postižení	1
Dyslexie, dysortografie, epilepsie	1
Dyskalkulie	1
Dysortografie, dysgrafie, dyspraxie	1
Dysgrafie, Dyspraxie	1

Tabulka 5.2.2-4 Ostatní

5.2.3 Charakteristika dotazníků

Protože cílem diplomové práce je zjistit spolupráci mezi učiteli, rodiči a vychovateli školní družiny (školního klubu) bylo nutné vytvořit dotazníky pro všechny tři uvedené strany. Celkem bylo rozdáno 168 dotazníků na první i druhý stupeň základních škol a na nižší stupeň gymnázia. Dotazníky pro učitele a rodiče byly rozdány třídním učitelům, kteří mně podali informace o počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě a o jejich znevýhodnění. Dotazníky pro rodiče byly dále distribuovány mezi znevýhodněné žáky a ti je předali svým rodičům. Někteří rodiče a učitelé však odmítli spolupracovat. Tedy návratnost dotazníků 100 % nebyla. Ze 168

rozdaných dotazníků se vrátilo 144 (24 se jich nevrátilo). Na některých školách bylo třeba učitele a vychovatele informovat osobně, na jiných mi pomohl ředitel školy.

5.2.3.1 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele obsahuje 15 otázek. Nachází se v něm otázky uzavřené, ze kterých učitelé vybírají správné odpovědi a otázky otevřené umožňující jim vyjádřit se vlastními slovy.

Na začátku dotazníku se nachází identifikační otázky týkající se na poruchu či znevýhodnění dítěte, jeho pohlaví a věk.

Otázky jsou zaměřeny na spolupráci učitele s rodiči a vychovateli školní družiny při přípravě na vyučování. Zjišťují způsob, jakým se spolupráce realizuje, jak často se odehrává, z jakého důvodu rodiče nejčastěji navštěvují školu a zda učitel spolupracuje s jinými osobami či institucemi. Zajímají se o to, jestli se děti na výuku připravují ve škole, s kým příprava probíhá, jak dlouho, jaké výukové materiály, speciální metody a pomůcky jsou při přípravě na výuku, popřípadě ve výuce využívány a na jaké úrovni příprava dle učitelů je.

První otázka se zajímá o rodinné prostředí dítěte, v němž žije a poslední dvě otázky dovoluují učitelům vyjádřit, zda si přejí spolupráci s rodiči a vychovateli školní družiny změnit nebo ne.

5.2.3.2 Dotazník pro vychovatele

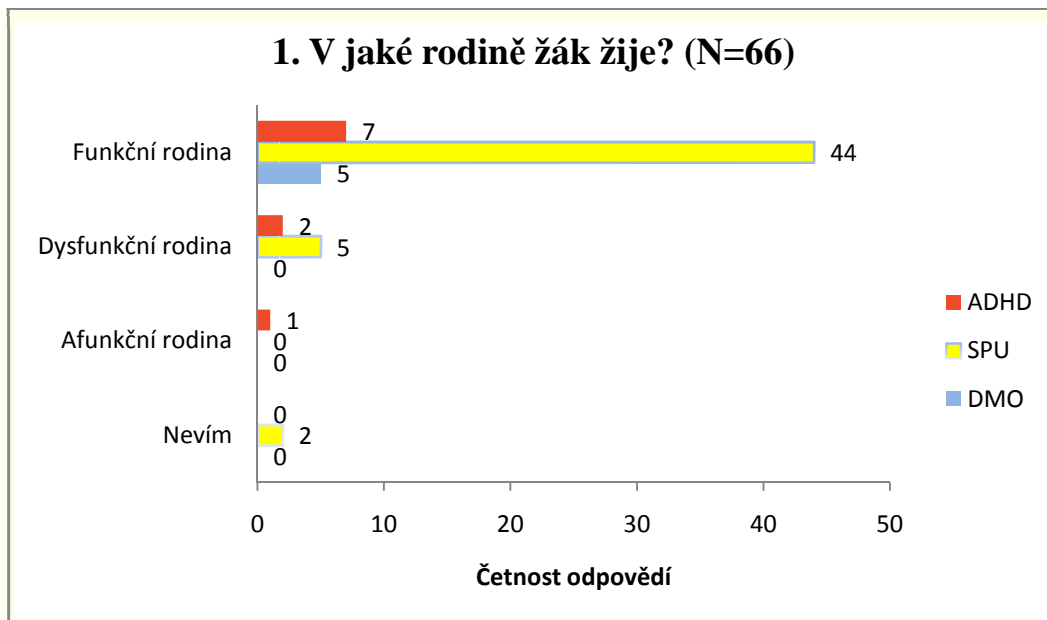
V dotazníku pro vychovatele je obsaženo též 15 otázek. Otázky mají stejný charakter jako otázky v dotazníku pro učitele, ale jsou uzpůsobeny pro vychovatele.

5.2.3.3 Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče obsahuje 17 otázek. Otázky jsou stejného obsahu jako otázky v dotazníku pro učitele, ale jsou formulované vzhledem k rodičům. Otázka týkající se rodinného prostředí, která se nachází v předchozích dotaznících, se v dotazníku pro rodiče již nevyskytuje. Dotazník určený rodičům má na rozdíl od již zmiňovaných dotazníků dvě otázky navíc. Jedna z nich se zaměřuje na docházku dítěte do školní družiny a druhá na jeho přípravu v ní.

5.3 Analýza a zpracování výsledků dotazníkového šetření

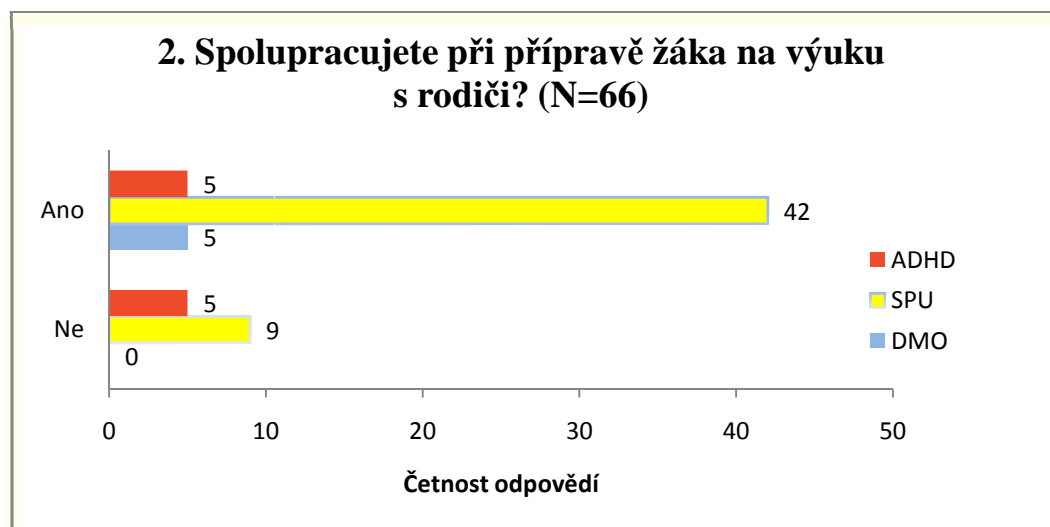
5.3.1 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro učitele



Graf 5.3.1-1 Znárodnění výsledků otázky č. 1

První otázka v dotazníku pro učitele se zabývala rodinným prostředím, v němž žák žije. Učitelé měli na výběr ze čtyř odpovědí.

Dle učitelů nejvíce dětí (56) žije ve funkční rodině. 7 žáků pochází z dysfunkční rodiny a pouze 1 dítě žije v afunkční rodině. 2 učitelé na tuto otázku neznali odpověď, proto označili variantu „nevím“.



Graf 5.3.1-2 Znárodnění výsledků otázky č. 2

Druhá otázka zjišťovala, zda učitelé při přípravě žáka na výuku spolupracují s rodiči. Učitelé si mohli vybrat variantu „ano“ či „ne“. Pokud označili „ano“, měli napsat, jakým způsobem spolupracují. Jestliže si vybrali „ne“, mohli vyjádřit, proč nespolupracují. Poněvadž mohlo být vyjádřeno více způsobů, jakými učitelé vedou spolupráci s rodiči, popřípadě několik důvodů, proč spolupráce s nimi není realizována, je uvedena frekvence jejich odpovědí.

Nejčastěji (52 učitelů) se objevovala odpověď „ano“. 14 vyučujících odpovědělo, že s rodiči nespolupracují.

Nejčastější způsob, jakým učitelé spolupracují s rodiči u skupiny dětí se SPU jsou pravidelná setkávání učitelů a rodičů. Podle učitelů se rodiče zajímají o prospěch dítěte i o probírané učivo ve škole, informují se o přípravě na vyučování, ptají se učitelů, jak s dítětem pracovat, jaké používat metody, pomůcky a na co se v přípravě zaměřit (20 x). 6 x bylo odpovězeno, že se s rodiči vzájemně domlouvají na speciálních úkolech a společných postupech při přípravě žáka na výuku, přičemž nebyla uvedena forma kontaktu. Dále učitelé spolupracují s rodiči jak písemnou formou, tak osobní v rámci konzultačních hodin (4 x). Komunikace osobní a telefonická byla uvedena též 4 x. Pouze písemná forma dialogu je upřednostňována 3 x. 2 x bylo napsáno, že učitelé kopírují a posílají rodičům probíranou látku na domácí procvičování. 2 x nebyl způsob spolupráce vypsán a 1 x se objevila odpověď, že učitel spolupracuje s rodiči jen telefonickým způsobem.

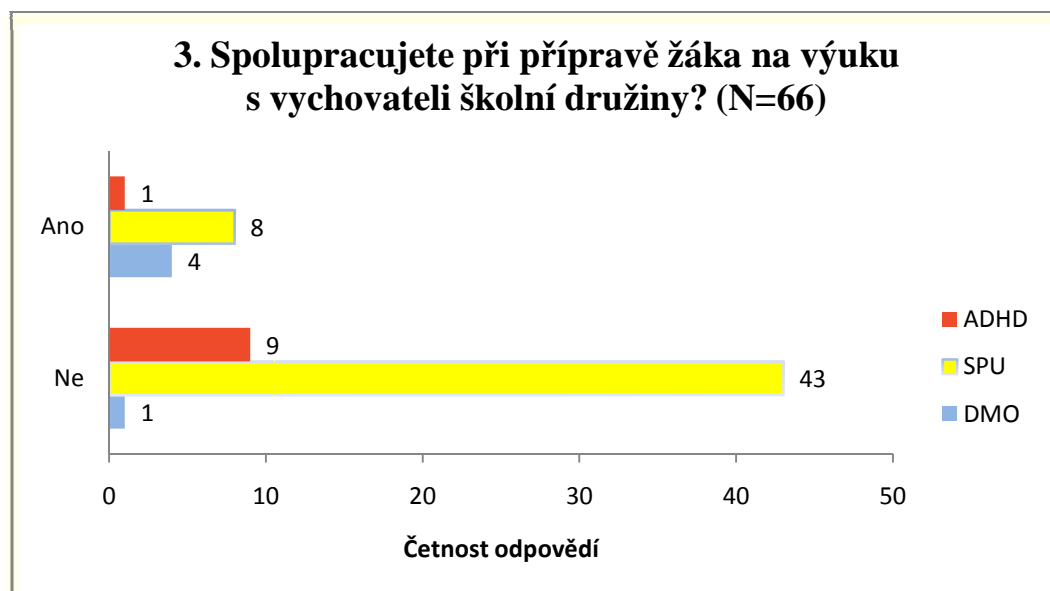
Nejvíce učitelů (4 x) u žáků s ADHD spolupracuje s rodiči pravidelnými konzultacemi týkajícími se prospěchu a způsobu přípravy žáka na výuku. Individuální domácí úkoly byly zaznamenány pouze 1 x.

Ve třídě, kde se vyskytují žáci s DMO, učitelé s rodiči vedou spolupráci denně, při příchodu žáka do školy nebo při vyzvednutí si ho z ní, přičemž nejčastěji konzultují postup způsobu výuky (3 x). 1 x bylo odpovězeno, že při předávání žáka matce učitel vysvětlí postup zadaných úkolů, popřípadě vede s matkou konzultace o případných problémech při jejich vypracovávání a informuje ji o probraném učivu, jeho rozsahu i zvládnutí. Rovněž 1 x se objevila odpověď, že učitel s rodiči spolupracuje jen při nástupu dítěte na léčení nebo při odchodu z něho.

Na otázku, proč tyto dva subjekty spolu nespolupracují, učitelé ze skupiny žáků se SPU uvedli, že „žákyně navštěvuje novou školu a s rodiči se teprve bude jednat“ (1 x), či že „rodiče byli informováni o možnosti konzultací, ale nevyužívají je“ (1 x).

Hlavním důvodem, proč učitelé vzdělávající žáky s ADHD nevedou spolupráci s rodiči je, že „rodiče se školou téměř nekomunikují, při návštěvách mají tendenci syna neustále omlouvat a poukazovat na jeho postižení“ (1 x). Nespolupráce však pramení také z toho důvodu, že „syn s rodiči nežije a rodiče o něho nejeví zájem“ (1 x).

Další učitelé příčinu, proč se spolupráce neuskutečňuje, nevyjádřili.



Graf 5.3.1-3 Znárodnění výsledků otázky č. 3

V této otázce měli učitelé vyjádřit, jestli při přípravě žáka na výuku spolupracují s vychovateli ŠD. Učitelé měli na výběr odpověď „ano“ nebo „ne“. Jestliže si vybrali „ano“, pak měli za úkol vypsát, jak spolupracují. Pokud označili „ne“, bylo třeba napsat, proč nespolupracují. Protože mohli učitelé odpovídat volným způsobem, je zachycena četnost odpovědí.

Většina učitelů (53) napsala, že s vychovateli ŠD nespolupracuje. Pouze 13 vyučujících uvedlo, že s vychovateli spolupracují.

Spolupráce učitelů a vychovatelů probíhá dle učitelů ze skupiny žáků se SPU velice okrajově. Buď vychovatel umožní žákovi dopsat učivo, které nevládl při hodině nebo vychovatelky vyučují hudební výchovu (3 x). Rovněž také tyto vyučující konstatovali, že žák je ve ŠD krátkou dobu na to, aby zvládl takovou práci, která by měla smysl. 2 x bylo uvedeno, že si z družiny mohou brát žáka kdykoliv, kdy se to hodí. Dále učitelé vychovatelům poskytují pracovní listy a vzájemně si vyměňují informace o dětech (2 x). Též se s vychovateli domlouvají na tom, jaké jevy je třeba procvičit,

sdělují si konkrétní metody a postupy práce, které je třeba použít u jednotlivých žáků (1 x).

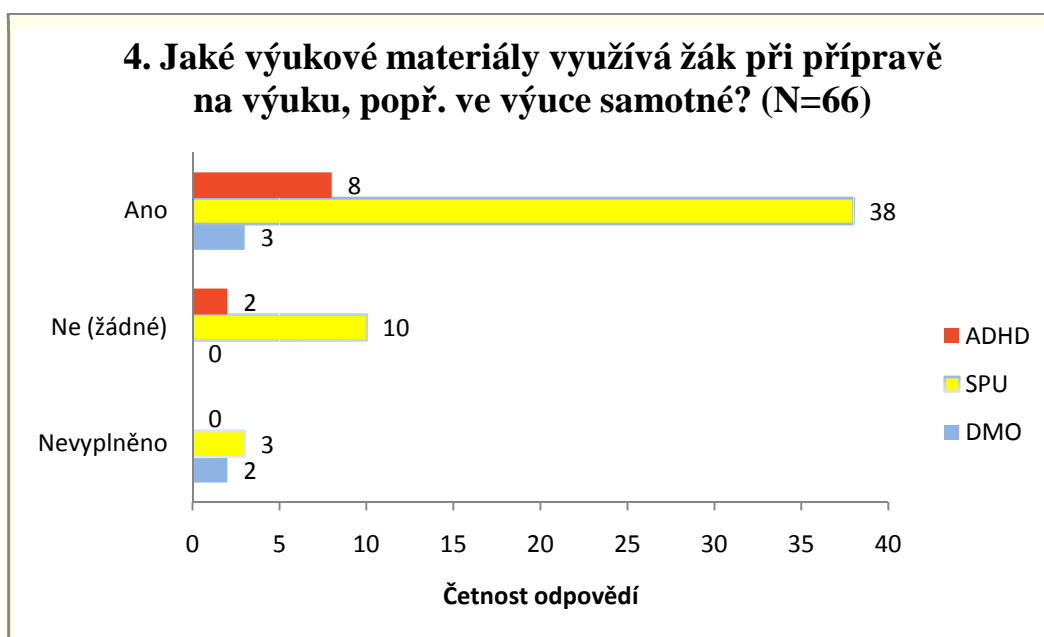
Učitelé vzdělávající děti s ADHD odpověděli, že vedou s vychovateli pravidelné schůzky, při nichž si povídají o žácích (1 x).

Učitelé a vychovatelé, kteří mají ve své třídě děti s DMO, se spolu domlouvají na jednotném přístupu k těmto dětem (2 x). Také vedou vzájemné konzultace o dětech (1 x) nebo učitelé vychovatelům poskytují rady o způsobu výuky (1 x).

Učitelé žáků se SPU vidí hlavní příčinu, proč nespolupracují s vychovateli ŠD v tom, že někteří žáci nenavštěvují ŠD (6 x). Rovněž se objevila i odpověď, že „chlapec se nechce ve ŠD na výuku připravovat, protože mu to matka zakazuje“ (1 x).

Učitelé ze tříd, kde se nacházejí žáci s ADHD napsali jako důvod nespolupráce též nenavštěvování ŠD dítětem (2 x).

Zbytek učitelů označilo „ne“, ale na otázku „proč“ nebylo odpovězeno.



Graf 5.3.1-4 Znáznornění výsledků otázky č. 4

Tato otázka sledovala, jaké výukové materiály využívá žák při přípravě na vyučování, popřípadě ve výuce samotné. Učitelé mohli při odpovědi na tuto otázku odpovědět dle svého mínění, přičemž bylo předpokládáno, že ve výuce nebo ve chvíli, kdy se dítě připravuje na výuku, používá nějaké materiály. Předpoklad byl však mylný a mnoho učitelů odpovědělo, že žáci nevyužívají výukové materiály. Ti jsou pak v grafu uvedeni pod variantou „ne“ (žádné) a ti, kteří nějaké výukové materiály uvedli,

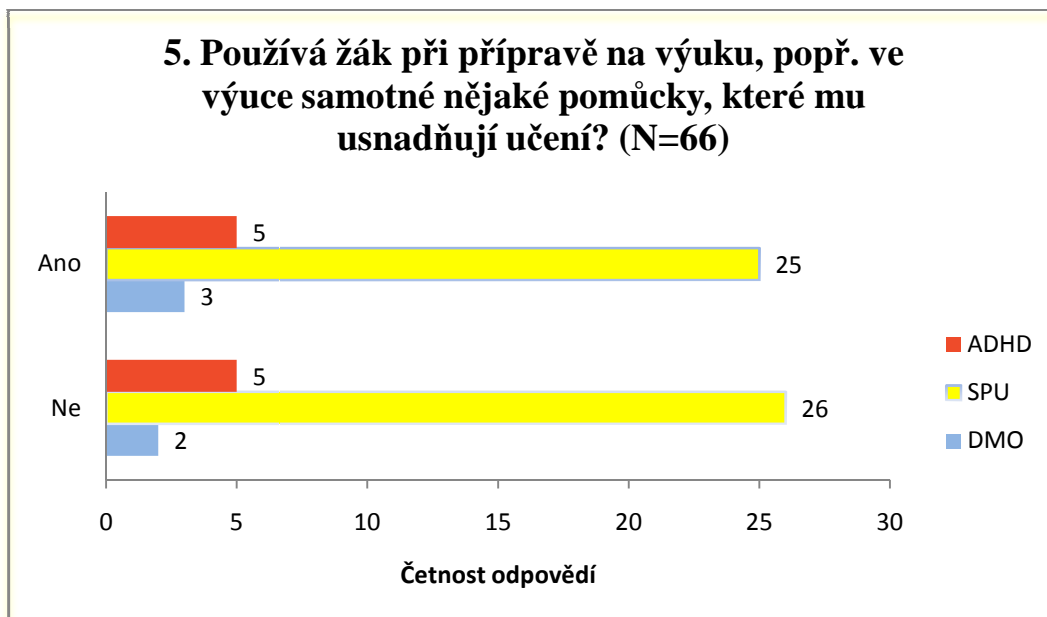
označuje graf jako „ano“. Jelikož učitelé mohli vypsát několik materiálů, je uvedena frekvence odpovědí.

49 učitelů vypsalo, jaké výukové materiály žák využívá a 12 vyučujících uvedlo odpověď „žádné“. Někteří učitelé (5) na tuto otázku neodpověděli.

Nejčastější využívané materiály u žáků se SPU jsou běžné učebnice a sešity (21 x). 13 x byly uvedeny běžné pracovní sešity a 13 x doplňovací cvičení. 6 x se při odpovědi na tuto otázku vyskytuje počítač, 6 x běžné pracovní listy, 5 x učebnice pro žáky se SPU, 4 x pracovní sešity pro nápravu vývojových poruch učení, 4 x vhodná CD a MC, 4 x výukové programy na počítači, 3 x interaktivní tabule, 3 x mimočítanková četba, 3 x encyklopedie, 3 x mapy, 3 x okopírované materiály (kopírovaná cvičení), 3 x výukové materiály tvořené učitelem pro práci s interaktivní tabulí SMART Board, 2 x běžná čítanka, 1 x Power Point, 1 x odborné učebnice, 1 x předepsané listy na český jazyk, 1 x speciální výukové materiály, 1 x doplňování textu s obrázkem, 1 x pexeso, 1 x přehledy, 1 x ergonomicky tvarované pero, 1 x vizuální diferenciacie, 1 x soubor listů „Cvičíme zrak, bystrost a pohotovost“ a 1x knihu „Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii“.

Děti s ADHD používají též běžné učebnice a sešity (2 x), výukové materiály pro ZŠ praktickou (2 x), v matematice tabulky násobků, převody jednotek (1 x), při čtení slovních úloh tabulku s okénkem (1 x), výukové programy na počítači (1 x), počítač (1 x), běžný pracovní sešit (1x), učebnice pro žáky se SPU (1 x) a doplňovací cvičení (1 x).

Mezi nejčastěji používané materiály u žáků s DMO patří obrazové materiály k danému tématu (3 x), běžné pracovní listy (2 x) a knihy (2 x).



Graf 5.3.1-5 Znárodnění výsledků otázky č. 5

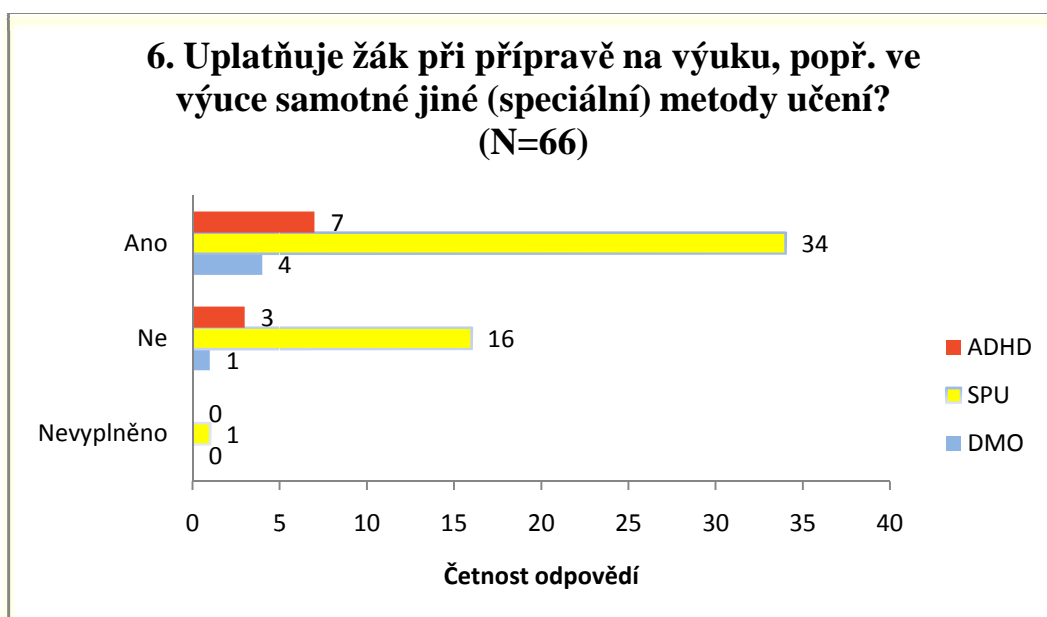
Pátá otázka měla za úkol zjistit, zda žáci při přípravě na výuku, popřípadě ve výuce samotné používají nějaké pomůcky, které jim usnadňují učení. Vyučující si mohli vybrat odpověď „ano“ nebo „ne“. Pokud vybrali „ano“, měli uvést, jaké pomůcky žák využívá. Protože mohli vypsát více pomůcek, je opět uvedena četnost jejich vyjádření.

Výsledky této otázky vychází zcela vyváženě. 33 učitelů odpovědělo, že žák při přípravě na vyučování nebo ve výuce využívá nějaké pomůcky a 33 učitelů uvedlo, že žák nepoužívá žádné pomůcky.

Mezi nejčastější pomůcky pro děti se SPU patří dyslektické podložky (okénka, mřížky), které byly uvedeny 10 x, dále různé přehledy s učivem (8 x) a interaktivní tabule (8 x). Další místo zaujímají názorné pomůcky (5 x), počítač (4 x), CD a MC (3x), mapy (3 x), pomůcky pro dyslektiky v rámci reedukace (3 x), běžné školní pomůcky (3 x) a hlasovátka SMART Response (3 x). Dále jsou uplatňovány pomůcky pro žáky se SPU (2 x), didaktické pomůcky – DiPo (2 x), elektrická násobilka (2 x), Logico PICCOLO (2 x) a notebook (2 x). Méně používanými pomůckami jsou sešity se širšími a pomocnými linkami (1 x), nástěnné tabule (1 x), číselná osa (1 x) a modely peněz (1 x).

Žáci s ADHD používají tabulky násobků a převody jednotek (1 x), čtecí okénko (1 x), didaktické pomůcky – DiPo (1 x), Logico PICCOLO (1 x), hry se vzdělávací tematikou (1 x), počítač (1 x), pomůcky určené žákům se SPU (1 x), interaktivní tabuli (1 x) a přehledy (gramatické, násobků aj.), které byly uvedeny rovněž 1 x.

Děti s DMO využívají hračky (2 x), názorné pomůcky (2 x), grafické znázornění druhů vět (2 x), skládky (1 x) a číselnou řadu 0-20, 0-100 (1 x).



Graf 5.3.1-6 Znázornění výsledků otázky č. 6

Další otázka zjišťovala, jestli se žák při přípravě na výuku, popřípadě ve výuce samotné učí jiným způsobem než ostatní žáci. Učitelé mohli označit variantu „ano“ nebo „ne“. Jestliže označili „ano“, bylo třeba, aby napsali, jaký způsob učení žák uplatňuje. Jelikož mohli odpovídat volně, uvádí se pouze frekvence odpovědí.

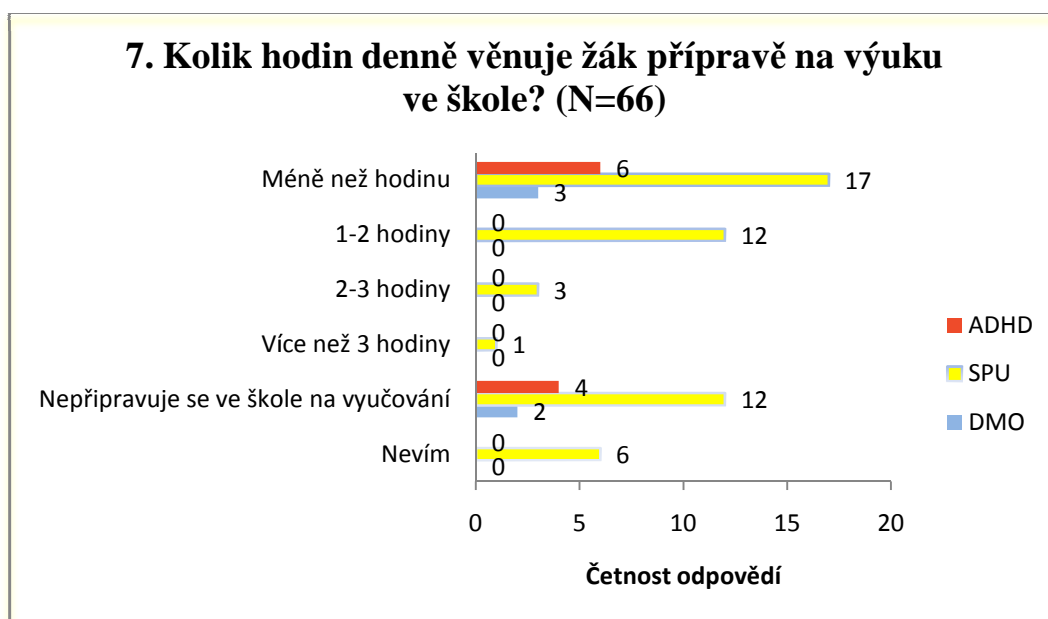
Většina učitelů (45) se vyjádřila, že žák je vyučován odlišným způsobem než ostatní děti ve třídě. 20 vyučujících si však myslí, že žák při přípravě na vyučování či ve výuce nevyužívá žádné speciální metody. 1 učitel na tuto otázku neodpověděl.

Nejvyužívanějším způsobem, který je u žáků se SPU uplatňován je ústní forma zkoušení. Většina učitelů totiž uvádí, že žák se ústně vyjádří lépe než písemně, protože si je v ústní formě více jistý a tudíž méně chybuje (9 x). Na druhém místě se umístila odpověď „více času na práci“ (7 x). Individuální přístup byl uveden 6 x stejně jako respektování individuálního tempa žáka. Další místo zaujímaly samostatné úkoly doplňovacího charakteru (5 x), testy s možností volby odpovědi (5 x), práce s žákem dle doporučení PPP (5 x), úlevy při plnění úkolů, například zkrácené úkoly a diktáty, popřípadě čtení kratších úseků (3 x), při hodnocení odlišování specifických a gramatických chyb (3 x), skupinová práce (3 x), kontrola porozumění (2 x), opravování chyb (2 x), zadávání úkolů pro domácí procvičování (2 x), větší názornost (2 x), přiměřené hodnocení (2 x), povzbuzování a zvyšování sebevědomí (2 x), práce

s chybou (2 x), nedokončené věty (2 x), myšlenková mapa (2 x), speciální metody pro žáky se SPU (2 x), interaktivní výuka (2 x), kopírování materiálů (2 x), pochvala (1 x), hodnocení na vysvědčení z českého a anglického jazyka slovním způsobem (1 x), neustálé opakování učiva (1 x), zvýrazňování textu (1 x) a nácvik správné techniky čtení (1 x).

U dětí s ADHD bývají využívány různé úlevy (přestávky na odpočinek, protáhnutí se, projít se po třídě aj.), přičemž bylo uvedeno, že ostatní žáci nebývají k takovýmto úlevám tolerantní, protože oni je nemají (3 x), dále individuální přístup (1 x), samostatné práce s volbou vlastního tempa a s využitím dostupných pomůcek (1 x), tvořivé aktivity (1 x), skupinová práce (1 x), tolerance při klasifikaci (1 x), dostatek času na práci (1 x), ústní zkoušení (1 x), kopírování materiálů (1 x), interaktivní výuka (1 x) a pohybové aktivity (1 x).

Žáci s DMO mají rovněž hodně času na vypracování úkolů (2 x), využívá se u nich individuální přístup (2 x), povzbuzování a zvyšování sebevědomí (2 x), opakování učiva (1 x), střídání aktivit (1 x), pomalá, opakovaná výslovnost slov a odezírání (1 x).

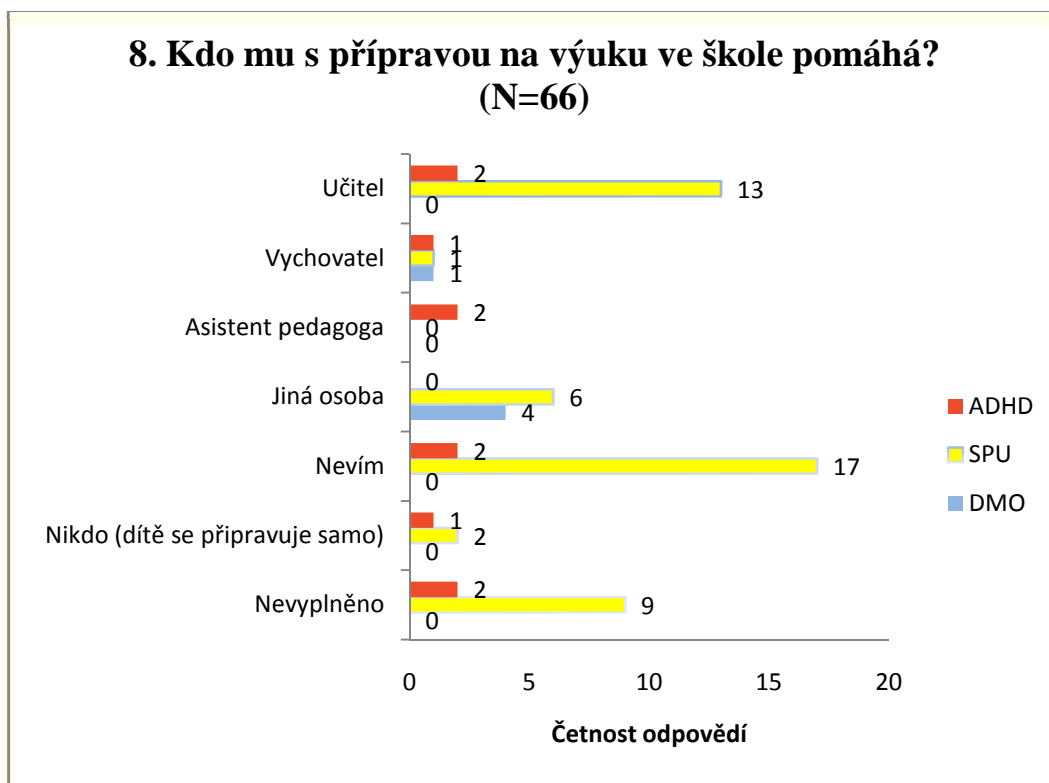


Graf 5.3.1-7 Znárodnění výsledků otázky č. 7

Následující otázka se zajímala o to, kolik času věnuje žák přípravě na vyučování ve škole. Předpokladem bylo, že žák navštěvuje po vyučování ŠD (ŠK), kde se připravuje na výuku nebo chodí do kroužku zaměřeného na nápravu poruchy (zejména

SPU), či že mu s přípravou pomáhá učitel v rámci doučování. Učitelé měli na výběr ze šesti předem připravených odpovědí.

Na první odpověď „méně než hodinu“ odpovědělo 26 učitelů. 18 dotazovaných vyjádřilo, že se žák ve škole na vyučování nepřipravuje. 12 vyučujících označilo „1-2 hodiny“, 6 učitelů neznalo na tuto otázku odpověď, 3 učitelé uvedli, že se žák na výuku připravuje „2-3 hodiny“ a variantu „více než 3 hodiny“ označil pouze 1 učitel.



Graf 5.3.1-8 Znárodnění výsledků otázky č. 8

Přehled odpovědí učitelů (U), kteří v dotazníku označili více možností:

SPU

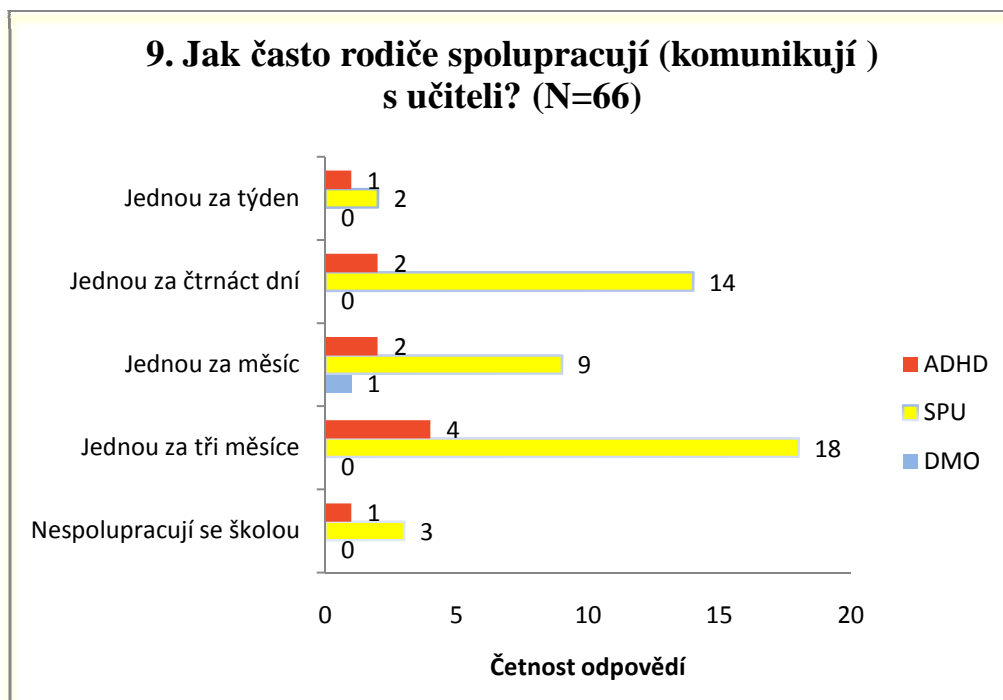
3 U - učitel, vychovatel

Tato otázka souvisela z předchozí. Zjišťovala, kdo žákovi s přípravou na výuku ve škole pomáhá. Učitelé vybírali ze šesti předem daných variant. Bylo předpokládáno, že jestliže se žák na výuku ve škole nepřipravuje, zůstane tato otázka nevyplněna, avšak nevyplněných otázek bylo pouze 11 a žáků, kteří se ve škole nepřipravují na vyučování v předcházející otázce 18.

19 učitelů uvedlo, že neví, kdo se s žákem připravuje ve škole na výuku. 15 vyučujících odpovědělo první možností „učitel“, 11 učitelů na tuto otázku nedalo

odpověď, 10 vyučujících označilo variantu „jiná osoba“, 3 učitelé označili možnost „vychovatel“ a další 3 uvedli odpověď „nikdo (dítě se připravuje samo)“.

Někteří dokonce zaznamenali dvě varianty, „učitel“ a „vychovatel“ (3 učitelé) a jen 2 vyučující vybrali možnost „asistent pedagoga“.



Graf 5.3.1-9 Znárodnění výsledků otázky č. 9

Přehled odpovědí učitelů (U), kteří v dotazníku označili více možností nebo neoznačili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

SPU

1 U – jednou za čtrnáct dní, jednou za měsíc

3 U – jednou za měsíc, jednou za tři měsíce

1 U – nová žákyně v 6. třídě, komunikace zatím neproběhla

DMO

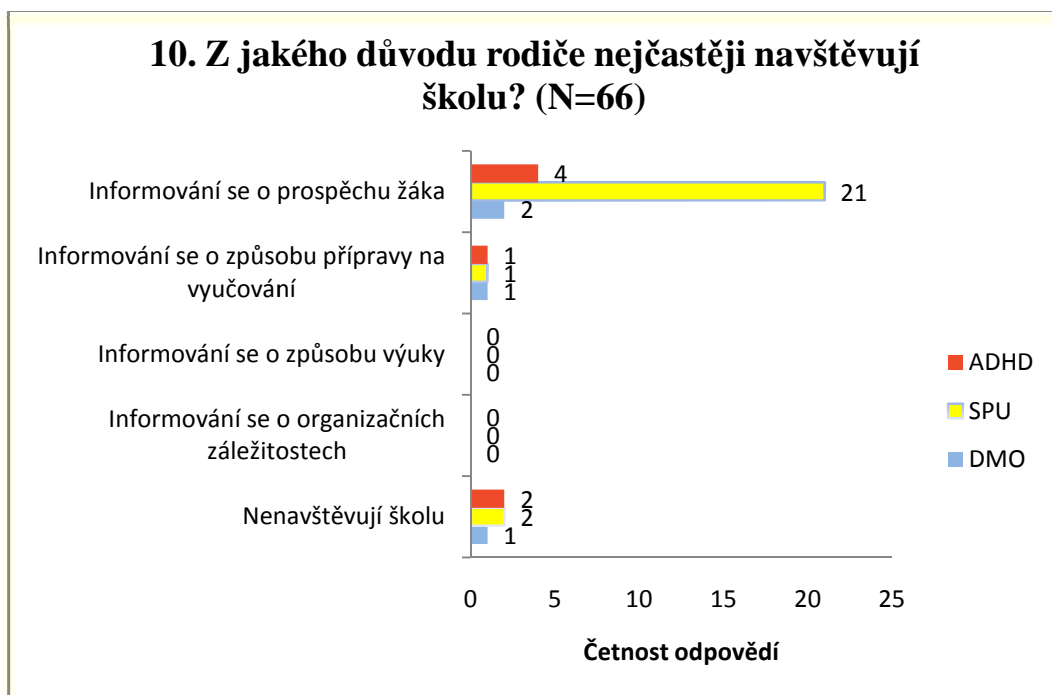
4 U – denně

Otázka číslo 9 sledovala, jak často rodiče spolupracují (komunikují) s učiteli. Učitelé měli na výběr z pěti předem připravených odpovědí.

Nejvíce učitelů (22) vede spolupráci s rodiči „jednou za tři měsíce“. Varianta „jednou za čtrnáct dní“ byla také frekventovaná a odpovědělo na ní 16 vyučujících.

„Jednou za měsíc“ komunikuje s rodiči 12 učitelů, 4 učitelé uvedli, že rodiče nespolupracují se školou a 3 označili „jednou za týden“.

Někteří vyučující (4) nevybrali žádnou z nabízených možností a napsali, že s rodiči spolupracují denně. Ostatní zvolili více variant. 3 dotazovaní vybrali jak variantu „jednou za měsíc“, tak odpověď „jednou za tři měsíce“. V grafu se rovněž nachází, že učitelé (1) komunikují s rodiči „jednou za čtrnáct dní“ nebo „jednou za měsíc“. Stejný počet učitelů (1) na otázku neodpovědělo a napsalo, že má ve své třídě novou žákyni a s jejími rodiči se zatím nekomunikovalo.



Graf 5.3.1-10 Znárodnění výsledků otázky č. 10

Přehled odpovědí učitelů (U), kteří v dotazníku označili více možností nebo neoznačili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

DMO

1U – informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

SPU

15U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování

1U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu výuky

5U - informování se o prospěchu žáka, informování se o organizačních záležitostech

3U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

1U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu výuky, informování se o organizačních záležitostech

1U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky, informování se o organizačních záležitostech

1 U - nová žákyně v 6. třídě, komunikace zatím neproběhla

ADHD

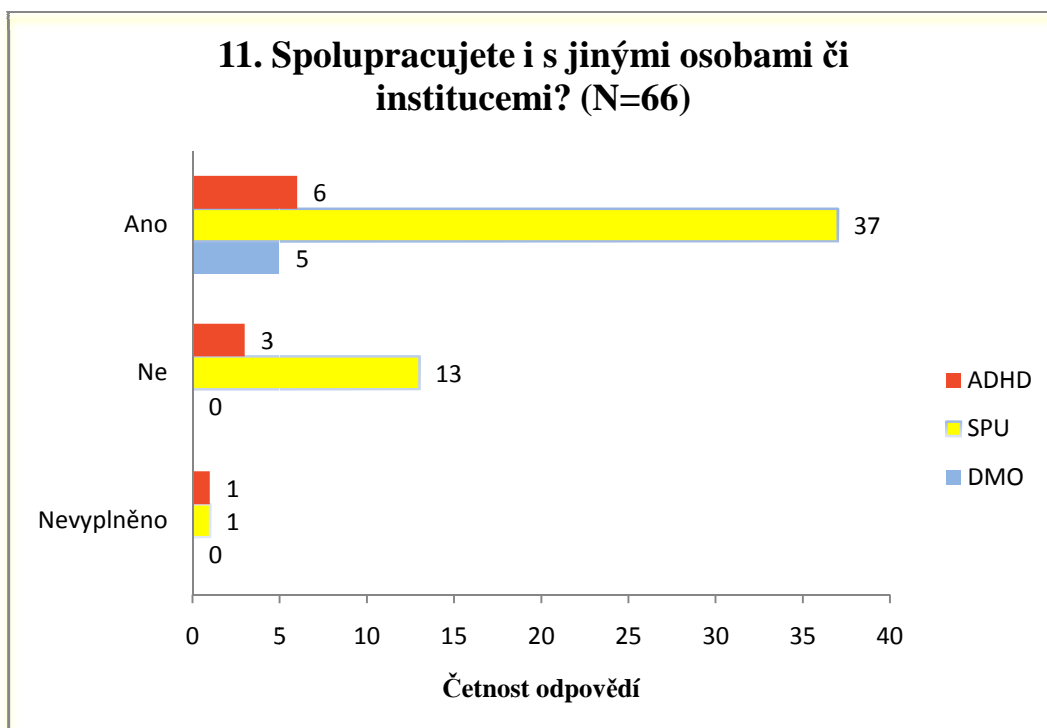
1U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování

2U - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

Další otázka měla za úkol zjistit, z jakého důvodu rodiče nejčastěji přicházejí do školy. V této otázce mohli učitelé vybírat z pěti variant.

Dle učitelů (27) rodiče nejčastěji navštěvují školu, aby se informovali o prospěchu žáka. Bylo též odpovězeno, že někteří rodiče nenavštěvují školu (5 vyučujících). 3 učitelé uvedli, že se rodiče do školy chodí informovat o způsobu přípravy na vyučování.

Učitelé často označovali i více variant. 16 učitelů dalo variantu „informování se o prospěchu žáka“ a „informování se o způsobu přípravy na vyučování“. 6 vyučujících odpovědělo na tuto otázku odpovědí „informování se o prospěchu žáka“, „informování se o způsobu přípravy na vyučování“ a „informování se o způsobu výuky. Dále bylo označeno „informování se o prospěchu žáka“ a „informování se o organizačních záležitostech“ (5 učitelů), „informování se o prospěchu žáka“ a „informování se o způsobu výuky“ (1 vyučující), „informování se o prospěchu žáka“, „informování se o způsobu výuky“ a „informování se o organizačních záležitostech“ (1 učitel). Jeden vyučující dokonce označil „informování se o prospěchu žáka“, „informování se o způsobu přípravy na vyučování“, „informování se o způsobu výuky“ a „informování se o organizačních záležitostech“. Jelikož se v jedné třídě vyskytuje nová žákyně, učitel (1) otázku nevyplnil.



Graf 5.3.1-11 Znárodnění výsledků otázky č. 11

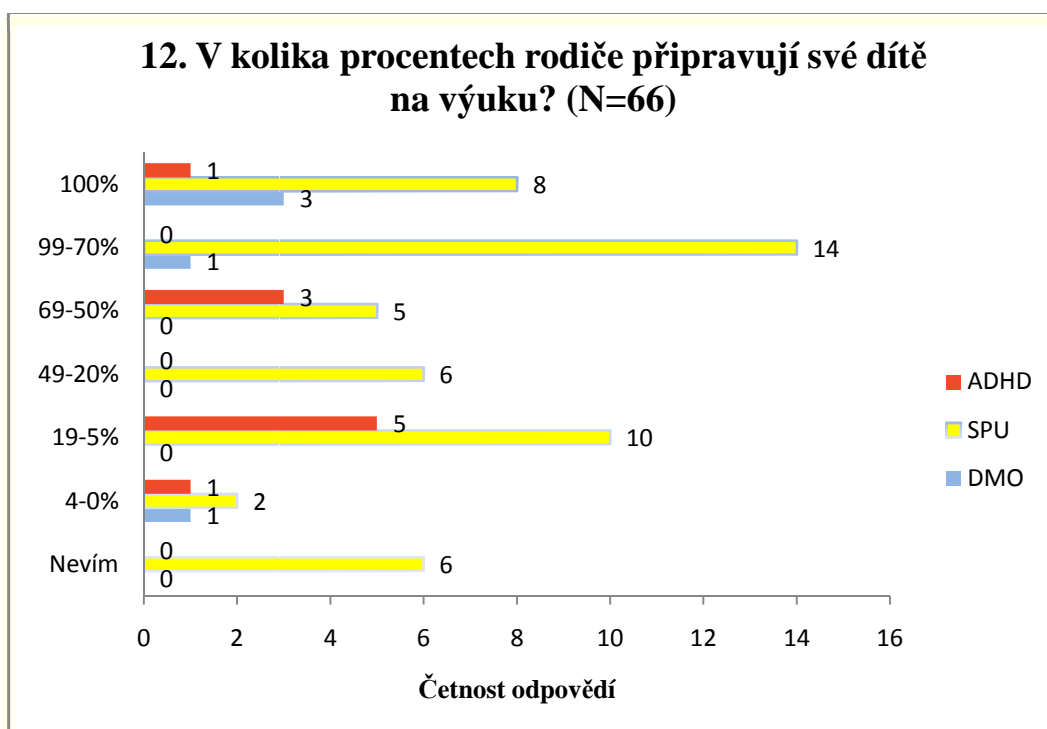
Tato otázka zkoumala, jestli učitelé spolupracují i s jinými osobami či institucemi než jen s rodiči a vychovateli v rámci školy. Zde učitelé měli označit „ano“ nebo „ne“. Pokud bylo označeno „ano“, museli uvést, o jaké osoby či instituce se jedná. Poněvadž jich mohlo být uvedeno více, je zachycena četnost vyjádření učitelů.

48 učitelů spolupracuje s nějakou osobou či institucí, která se zaměřuje na danou poruchu a 16 vyučujících s nikým nespolečuje. Pouze 2 učitelé na otázku odpověď nedali.

Mezi nejvyužívanější instituci, s níž učitelé při výchově a vzdělávání žáků se SPU spolupracují je PPP (27 x). Dále vedou též spolupráci s asistentkou, která je specializovaná na dyslexii (10 x), s neziskovou organizací Archa (6 x), se speciálním pedagogem (3 x), s výchovným poradcem (3 x), se SPC (3 x) a s psychologem (2 x). Jeden učitel označil, že spolupracuje s jinými osobami či institucemi, ale nenapsal, s jakými.

Učitelům vzdělávajícím děti se syndromem ADHD pomáhá rovněž PPP (2 x) a SPC (2 x), ale kromě těchto institucí spolupracují ještě s asistentem pedagoga (2 x) a dále s již zmíněným psychologem (1 x) či s asistentkou specializovanou na dyslexii (1 x).

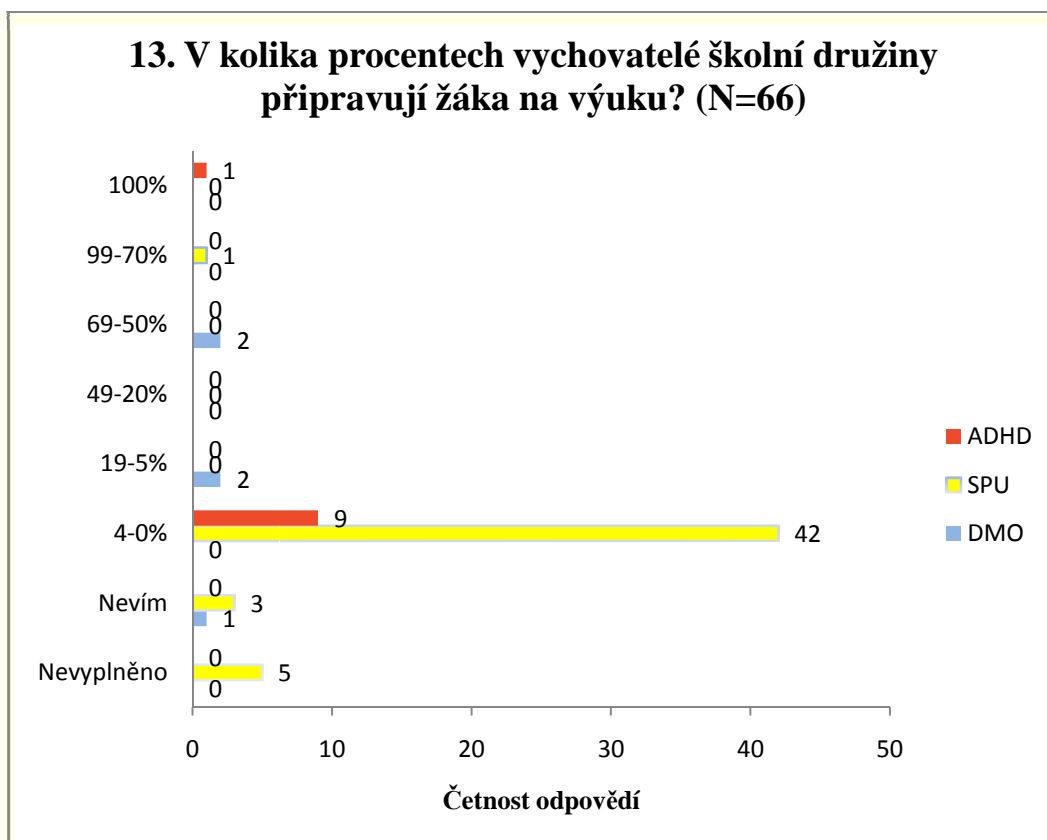
Učitelé, kteří mají ve třídách žáky s DMO, uvedli spolupráci s psychologem (5 x), SPC (3 x), logopedem (2 x) a jednou byl též zmíněn ošetřující personál (1 x).



Graf 5.3.1-12 Znárodnění výsledků otázky č. 12

Cílem této otázky bylo zjistit, na jaké úrovni se nachází domácí příprava žáků na vyučování, kterou zajišťují rodiče. Učitelé vybírali ze sedmi předem připravených variant.

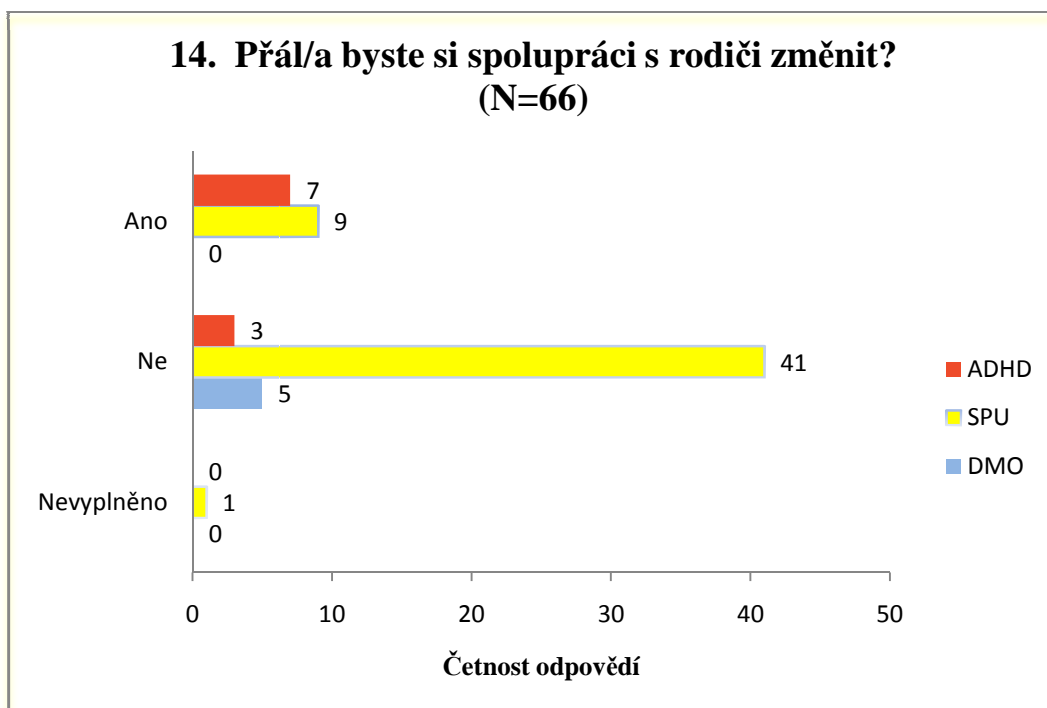
Dle 15 učitelů rodiče připravují své dítě na výuku až v „99-70 %“. Dalších 15 vyučujících si však myslí, že se rodiče s dítětem na vyučování připravují jen v „19-5 %“. „100%“ domácí přípravu rodičů s dítětem označilo 12 učitelů, 8 vyučujících vybralo variantu „69-50 %“ a 6 uvedlo „49-20%“. Někteří učitelé odmítli odpovědět nebo tuto skutečnost nedokázali posoudit (6 učitelů). Jen 4 vyučující zvolili poslední variantu „4-0 %“ a uvedli, že rodiče žáka na výuku nepřipravují.



Graf 5.3.1-13 Znárodnění výsledků otázky č. 13

Tento graf navazuje na předchozí a zabývá se rovněž úrovní přípravy na vyučování, avšak z hlediska vychovatelů ŠD. Podává tedy informaci o tom, v kolika procentech vychovatelé připravují žáka na výuku. Vyučující volili ze sedmi předem daných odpovědí.

Z grafu je jasné vidět, že vychovatel ve ŠD dítě na vyučování nepřipravuje, přičemž byla označena varianta „4-0 %“ (51 učitelů), ale též znázorňuje, že 5 vyučujících nevybralo žádnou odpověď, 4 učitelé uvádí variantu „nevím“ a „69-50 %“ označují 2 vyučující. Možnost „19-5 %“ vybrali rovněž 2 dotazovaní a „100%“ je uvedeno jen u 1 učitele. Stejný počet učitelů (1) si myslí, že vychovatelé ŠD zajišťují žákovi přípravu na výuku v „99-70 %“. Varianta „49-20%“ zůstala nevyplněna.



Graf 5.3.1-14 Znárodnění výsledků otázky č. 14

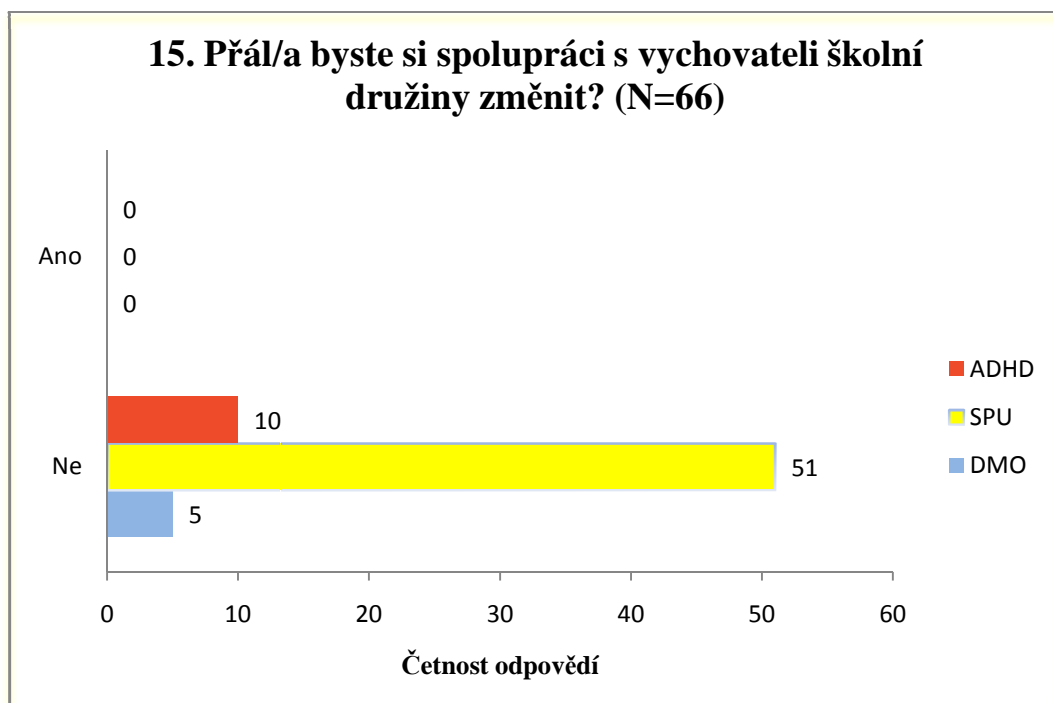
Otázka s číslem 14 umožňovala učitelům vyjádřit, zda by si přáli spolupráci s rodiči změnit. Mohli označit buď variantu „ano“ nebo „ne“. Pokud zvolili „ano“, bylo třeba uvést, v čem by ji chtěli pozměnit. Protože mohli učitelé odpovídat dle svého mínění, uvádí se opět frekvence jejich odpovědí.

Nejvíce učitelů (49) odpovědělo, že jim spolupráce vyhovuje na takové úrovni, na jaké je, a že ji měnit nechtějí. Naopak někteří učitelé (16) si přejí, aby spolupráce s rodiči byla na vyšší úrovni. Pouze 1 učitel otázku nevyplnil.

Co se týká změny ve spolupráci, u učitelů ze skupiny žáků se SPU byla 5 x uvedena důslednější a soustavnější kontrola dítěte při přípravě na výuku, přičemž oslovení uváděli, že by si přáli, aby měl žák připravené učení na další den, ořezané pastelky i tužky, a aby plnil školní požadavky. Odpověď „začít se zajímat o své dítě a jeho potíže“ se v dotaznících pro učitele objevuje 2 x. Dále by rodiče měli se žákem více pracovat (1 x) či je požadována větší spolupráce ze strany rodičů (1 x). „Přenést více zodpovědnosti na rodiče“ bylo napsáno 1 x. Stejná frekvence (1 x) se nachází též u odpovědi „lepší spolupráce při přípravě na výuku“. Využívání elektronického kontaktu, aby bylo možné rychle a pružně reagovat, je uvedeno rovněž 1 x.

Učitelé vzdělávající žáky s ADHD požadují též důslednou a pravidelnou kontrolu žáka při přípravě na vyučování (4 x). Někteří dokonce uvedli, že by bylo vhodné započít spolupráci (2 x). Dále by uvítali plnění domácích úkolů (1 x), větší

spolupráci ze strany rodičů, přičemž bylo napsáno, že „přístup matky je zarážející, protože nevyužívá možnosti komunikace po internetu při kontrole zadaných úkolů a při zadávání zvláštních cvičení“ (1 x) a zájem o průběžné výsledky žáka (1 x).

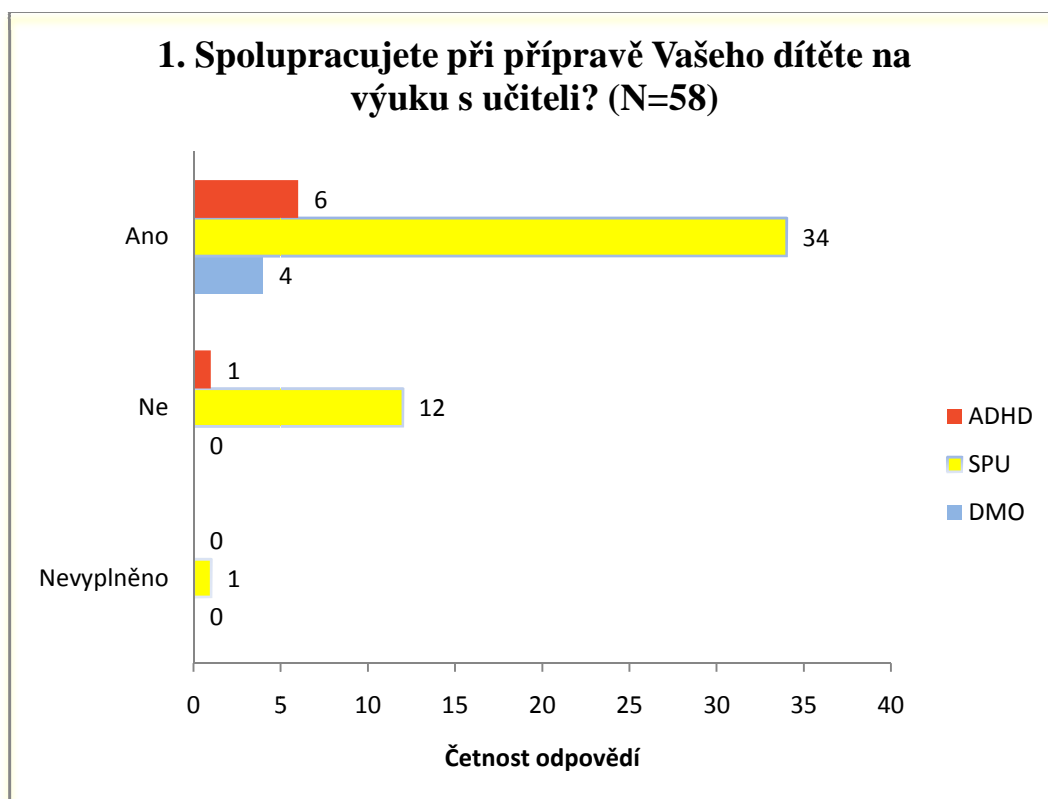


Graf 5.3.1-15 Znáznornění výsledků otázky č. 15

Poslední otázka v dotazníku pro učitele se zabývala skutečností, jestli si učitelé přejí změnit spolupráci s vychovateli ŠD. Učitelé volili odpověď „ano“ či „ne“. Jestliže si vybrali variantu „ano“, měli pak napsat, v čem by změnu uvítali.

Graf zcela zřetelně ukazuje, že nikdo neoznačil odpověď „ano“ a tedy žádný z učitelů (66) nemá potřebu spolupráci s vychovateli ŠD měnit.

5.3.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro rodiče



Graf 5.3.2-1 Znáznornění výsledků otázky č. 1

První otázka v dotazníku pro rodiče se zajímala o to, zda rodiče při přípravě svého dítěte na vyučování spolupracují s učiteli. Rodiče si mohli vybrat možnost „ano“ nebo „ne“. Jestliže bylo vybráno „ano“, pak bylo třeba poznamenat způsob, jakým se spolupracuje. Jelikož rodiče mohli volně odpovídat, jakým způsobem spolupráce s učiteli probíhá, je uvedena frekvence odpovědí. Pokud zvolili „ne“, měli napsat důvod, proč s učiteli nespolupracují. Protože se může jednat o více důvodů, uvádí se opět četnost jejich vyjádření.

Nejvíce rodičů (44) odpovědělo, že s učiteli spolupracují a 13 označilo „ne“. Pouze od 1 rodiče tato otázka zůstala nevyplněna.

Nejčastější způsob, jakým rodiče při přípravě svého dítěte se SPU spolupracují s učiteli, jsou setkávání rodičů a učitelů v rámci pravidelných konzultací. Jejich odpovědi byly podobné jako odpovědi od učitelů v předchozím dotazníku. Rodiče (11 x) často odpovídali, že se chodí k učitelům informovat o způsobu přípravy dítěte na výuku, o vhodných metodách a o individuálních úkolech. Stejný počet rodičů (11 x) způsob spolupráce nevedlo a označilo jen nabízenou variantu „ano“. Někteří (4 x)

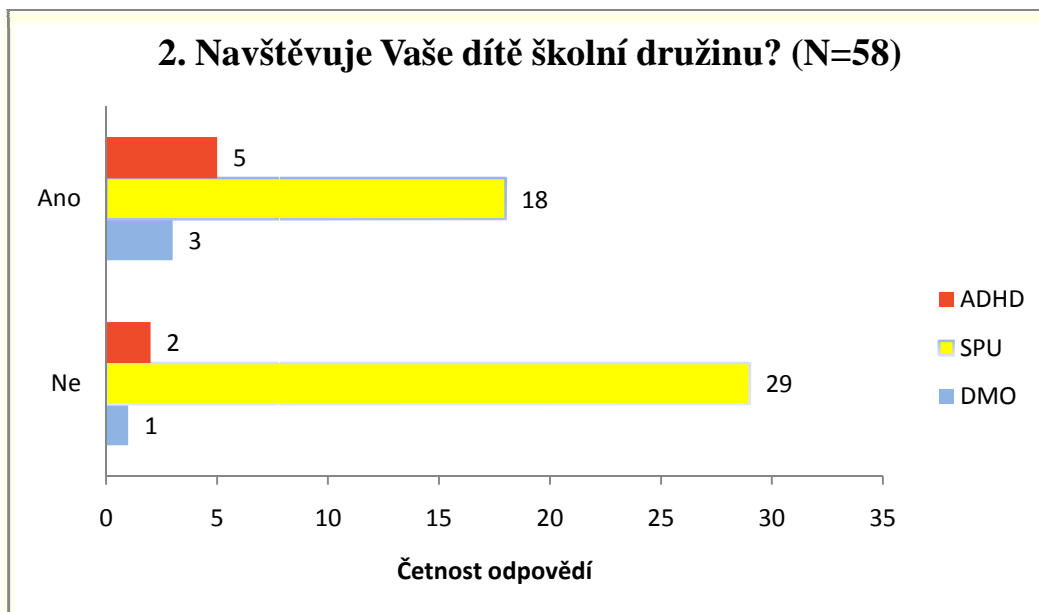
spolupracují s učiteli jen tehdy, má-li jejich dítě ve výuce nějaké potíže. 3 x bylo napsáno, že se s učiteli vzájemně domlouvají na společných postupech, jakým realizovat přípravu na výuku a předávají si pomůcky, které žákům usnadňují učení, přičemž nebyla označena forma kontaktu. Písemná komunikace se vyskytovala 2 x. Jako způsob spolupráce byl též uveden podpůrný vzdělávací plán pro žáky se specifickou poruchou učení (2 x), procvičování a opakování učiva (1 x), možnost dopředu nacvičit písemný projev (1 x), zkrácení diktovaného textu (1 x) a konzultace o zápisu do sešitu, například o názvosloví, značkách a prvcích (1 x).

Spolupráce rodičů a učitelů vzdělávající děti s ADHD probíhá zejména přes internet, kde učitelé kontrolují dítěti vypracované úkoly a vyměňují si s rodiči informace o výuce či o chování žáka (3 x). Ostatní rodiče (2 x) odpověděli, že se s učiteli vzájemně domlouvají na efektivním způsobu přípravy na vyučování a jen jednou se vyskytovala konzultace o speciálních úkolech.

Při přípravě žáků s DMO na výuku rodiče s učiteli spolupracují prostřednictvím konzultací při nástupu na léčení a při odchodu z něho. Konzultace se týkají průběhu výuky a úspěchů či neúspěchů dítěte v učení (1x). Rovněž 1 x bylo zmíněno, že rodič konzultuje s učitelem, jak má s dítětem doma pracovat, či že mu učitel radí s případnými problémy při vypracovávání úkolů. Rozhovory o probraném učivu, o známkách, o způsobu výuky a o postupu při psaní domácích úkolů byly uvedeny též 1 x. Někteří rodiče komunikují s učiteli dokonce i denně, přičemž se u nich informují o tom, jak dítě zvládá učivo při hodině, co je třeba s ním cvičit a jakým způsobem (1 x).

Hlavním důvodem nespolupráce s učiteli je pro rodiče vychovávající děti se SPU to, že chodí do PPP a využívají spíše její doporučení (2 x). Protože se ve výzkumném vzorku nachází i jedna žákyně, která navštěvuje novou školu, její rodič napsal, že „dcera je v šesté třídě na jiné škole a rodičovské sdružení zatím nebylo, proto tedy s učiteli v tuto chvíli nespolupracujeme“ (1 x). Objevil se však i takovýto důvod: „nemám čas chodit do školy, píšeme si s třídním učitelem na internetu“ (1 x).

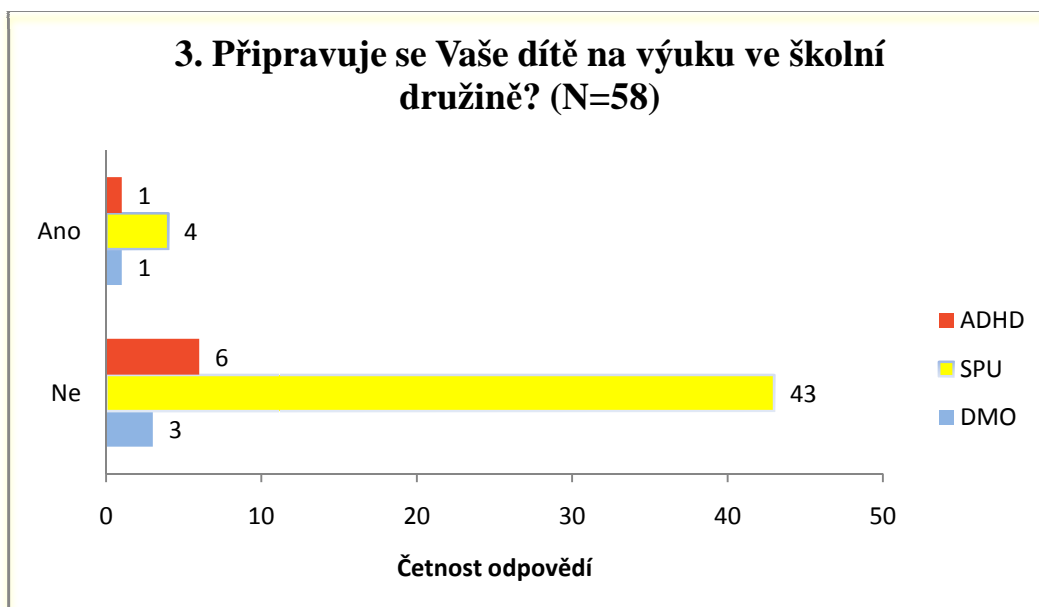
Zbytek rodičů příčinu, proč není spolupráce s učiteli realizována nevyjádřilo a označilo jen možnost „ne“.



Graf 5.3.2-2 Znárodnění výsledků otázky č. 2

Následující otázka zjišťovala, zda žák navštěvuje ŠD. Rodičům byla nabídnuta odpověď „ano“ a „ne“.

Nejvíce rodičů (32) na tuto otázku odpovědělo, že jejich dítě do družiny nechodí. Možnost „ano“ byla uvedena 26 rodiči.



Graf 5.3.2-3 Znárodnění výsledků otázky č. 3

Otázka s číslem 3 navazuje na předcházející. Jestliže dítě navštěvuje ŠD, nachází se zde možnost, že se v ní připravuje na vyučování. Rodiče vybírali variantu „ano“ nebo

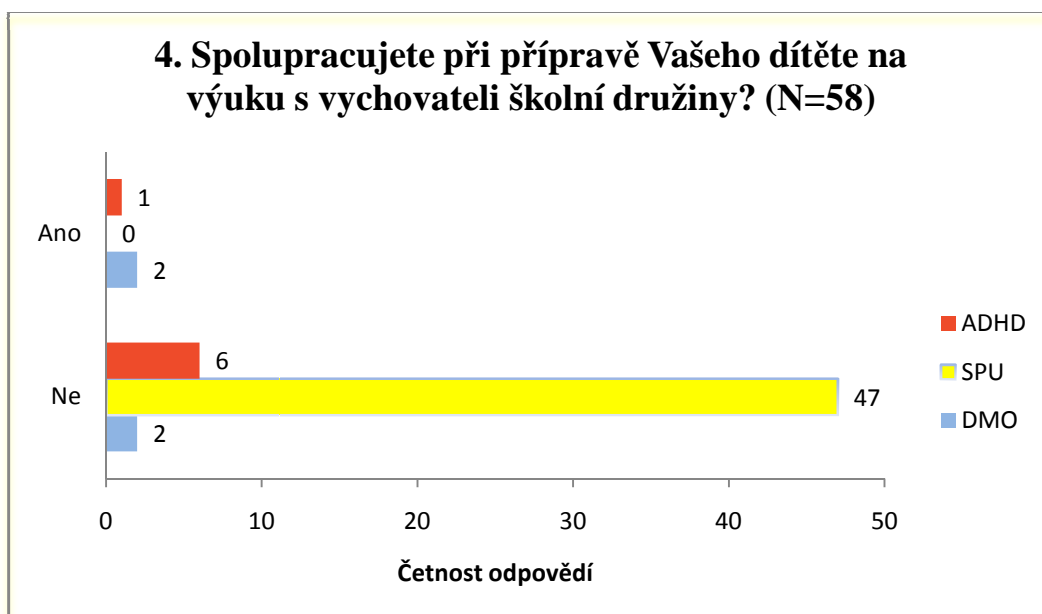
„ne“. Pokud odpověděli možností „ano“, měli uvést způsob přípravy dítěte na výuku ve ŠD. Z důvodu, že mohli na tuto otázku odpovídat volně, je též zachycena četnost jejich odpovědí.

Graf nám zcela jasně ukazuje, že příprava na vyučování ve ŠD spíše neprobíhá. Děti se dle 52 rodičů na výuku ve ŠD nepřipravují a jen 6 uvedlo přípravu jejich dítěte ve ŠD na vyučování.

Žáci se SPU vypracovávají ve ŠD převážně jen domácí úkoly (3 x). 1 x byla označena možnost „ano“, avšak jakým způsobem nebylo vyjádřeno.

Jedno dítě s ADHD se rovněž připravuje na výuku ve ŠD, ale způsob přípravy ani zde nebyl uveden (1 x).

Žák s DMO vypracovává ve ŠD občas své domácí úkoly nebo se s ním vychovatel učí na nějaký předmět, ale spíše tam odpočívá po škole (1 x).



Graf 5.3.2-4 Znáznornění výsledků otázky č. 4

Tato otázka rovněž navazuje na předchozí. Pokud žák navštěvuje ŠD a připravuje se v ní na vyučování, předpokládáme, že rodiče při přípravě dítěte na výuku spolupracují s vychovateli ŠD. Rodiče měli na výběr ze dvou odpovědí, buď mohli zvolit variantu „ano“ nebo „ne“. Jestliže označili „ano“, bylo třeba vypsát, jakým způsobem se spolupráce odehrává. Pokud odpověděli „ne“, museli vyjádřit, z jakého důvodu nespupracují. Protože bylo možné, aby rodiče uvedli několik způsobů, jimiž spolupracují s vychovateli ŠD či více důvodů, proč není spolupráce s nimi realizována, uvádí se opět frekvence odpovědí.

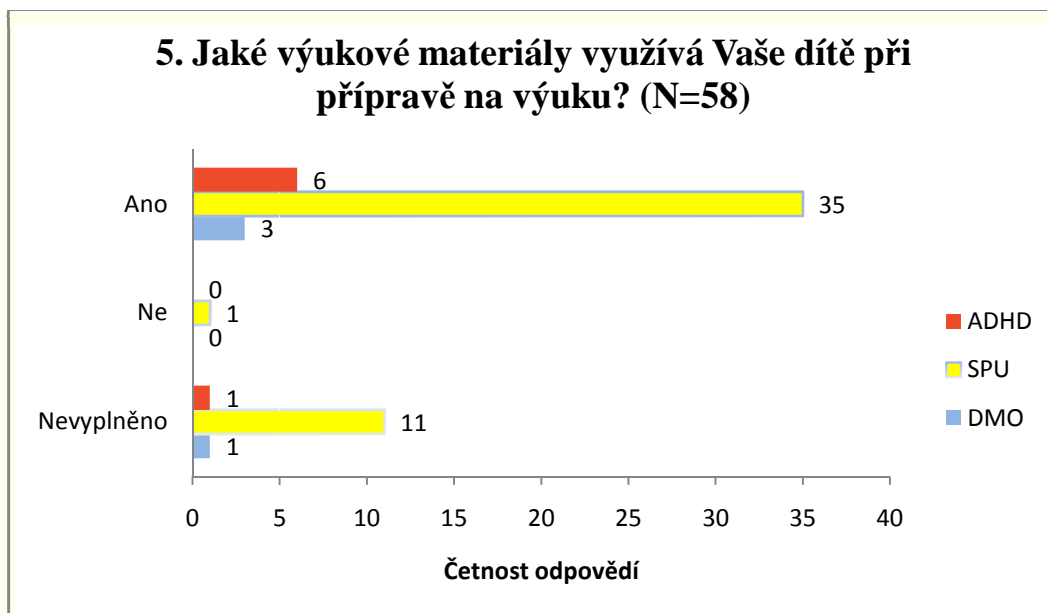
Z grafu je též zcela zřejmé, že rodiče a vychovatelé spolu nespolupracují (55 rodičů). Pouze 3 rodiče odpověděli, že s vychovatelem spolupracují.

Co se týká způsobu spolupráce, rodič vychovávající dítě s ADHD napsal, že si s vychovatelem ŠD sdělují vzájemné informace o tom, co žák ve ŠD vypracoval, co se naučil, či na co je třeba podívat se doma (1 x).

Rodiče ze skupiny dětí s DMO uvedli, že jim vychovatel sděluje, jakým způsobem dítě ve ŠD tráví čas (2 x).

Rodiče žáků se SPU uvádí jako hlavní důvod nespolupráce to, že dítě nechodí do ŠD (2 x), či že se s ním rodiče učí doma sami (1 x), nebo že v družině neprobíhá příprava na vyučování (1 x).

Další rodiče příčinu nespolupráce neuvedli.



Graf 5.3.2-5 Znárodnění výsledků otázky č. 5

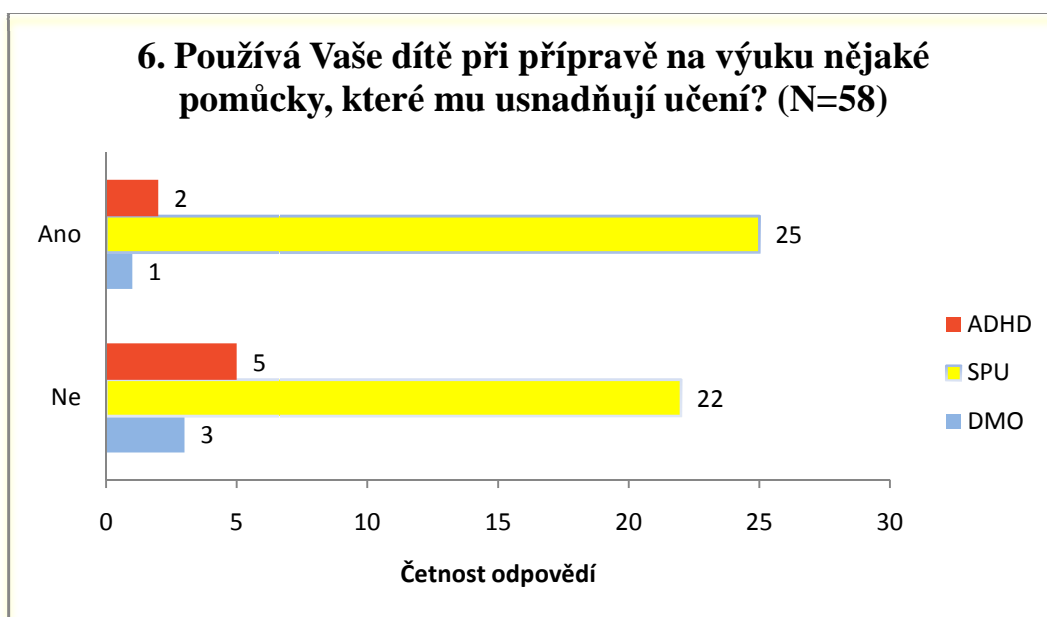
Další otázka se zabývala tím, jaké výukové materiály využívá žák při přípravě na vyučování. Rovněž jako v dotazníku pro učitele, tak i zde bylo předpokládáno, že žák při přípravě na výuku používá nějaké materiály. Jak je již uvedeno v předcházejícím dotazníku předpoklad byl mylný a jeden z rodičů odpověděl, že je jeho dítě nepoužívá. Odpověď tohoto rodiče graf znázorňuje formou „ne“ (žádné). Ti, kteří nějaké výukové materiály uvedli, jsou v grafu uvedeni pod variantou „ano“. Poněvadž mohli rodiče na tuto otázku odpovídat volně, bez předem stanovených možností, je uvedena četnost jejich vyjádření.

Většina rodičů (44) odpověděla kladně. Tedy, ve chvíli, kdy se dítě připravuje na výuku, používá nějaké výukové materiály. Někteří rodiče (13) otázku zabývající se touto skutečností, nevyplnili. Pouze jeden rodič uvedl zápornou odpověď, čímž vyjádřil, že žák materiály nevyužívá.

Mezi nejčastěji využívané výukové materiály při přípravě dítěte se SPU na vyučování patří běžné učebnice a sešity (21 x). Za nimi následují běžné pracovní sešity (4 x), počítač (4 x), předtištěné texty/ materiály (3 x), pracovní sešity pro nápravu vývojových poruch učení (2 x), výukové programy na počítači (2 x), učebnice doporučené PPP (2 x), cvičení na rozvoj jemné motoriky (2 x), běžné pracovní listy (1 x), písanky pro děti se specifickou poruchou učení (1 x), odborné knihy (1 x), předepsané listy na český jazyk (1 x), záložky na čtení (1 x), čítanka pro dyslektiky (1 x), encyklopedie (1 x), sešity s podpůrnými linkami (1 x), CD (1 x), sešit s cviky na uvolnění ruky (1 x), okopírované materiály (1 x), didaktické hry pro výuku anglického jazyka vlastní výroby (1 x), pexeso (1 x) a obrázkový slovník (1 x).

Při přípravě na výuku žáci s ADHD nejvíce používají též běžné učebnice a sešity (5 x), klasické pracovní sešity (1 x), běžnou čítanku (1 x) a běžné pracovní listy (1 x). Speciální výukové materiály nebyly uvedeny u žádného rodiče.

Děti s DMO se připravují na vyučování nejčastěji prostřednictvím běžných výukových materiálů: učebnic a sešitů (3 x), pracovních sešitů (2 x), pracovních listů (1 x) a čítanek (1 x). Rovněž ani u této skupiny dětí se nenacházejí speciální výukové materiály.



Graf 5.3.2-6 Znáznornění výsledků otázky č. 6

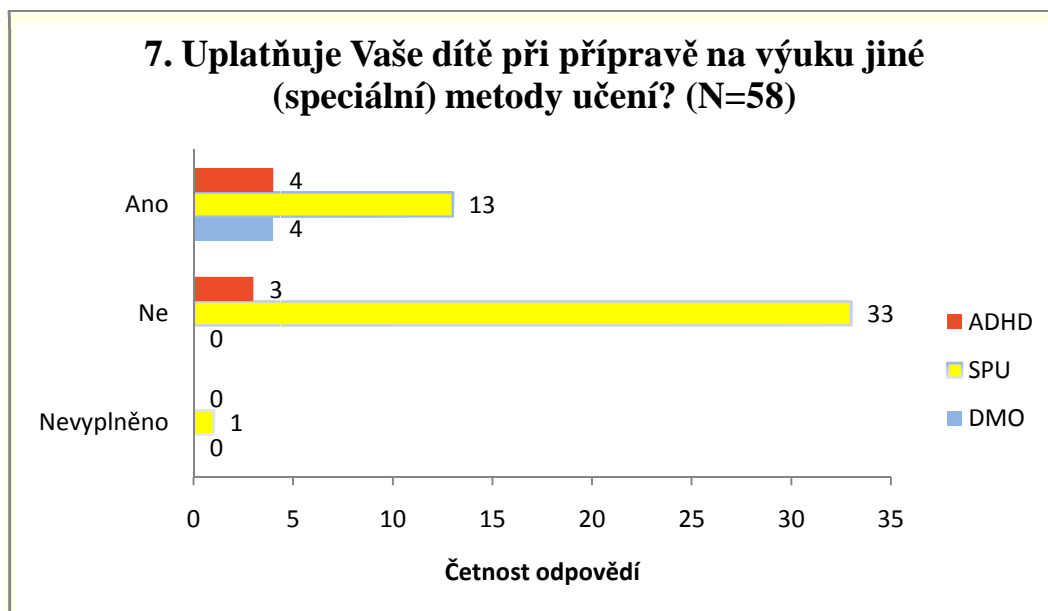
Šestá otázka sledovala, jestli žák při přípravě na výuku používá nějaké pomůcky, které mu usnadňují učení. Rodiče měli na výběr ze dvou variant, mohli zvolit „ano“ nebo „ne“. Jestliže označili „ano“, bylo třeba, aby napsali, jaké pomůcky jsou jejich dítětem využívány. Protože rodiče mohli vypsát několik pomůcek, je uvedena frekvence jejich odpovědí.

30 rodičů vyjádřilo, že dítě připravující se na výuku, nepoužívá žádné pomůcky a 28 vybralo možnost „ano“.

Nejvíce využívanou pomůckou u žáků se SPU je počítač, který byl též uveden jako výukový materiál. Jako pomůcka se však vyskytuje mnohem častěji (10 x). Na druhém místě se nachází čtenářská okénka (7 x) a třetí místo zaujímají kartičky z metody dílčího oslabení výkonu (2 x). Rovněž 2 x nebyla vypsána žádná pomůcka. Dále jsou uváděné tabulky násobků (1 x), převody jednotek (1 x), měkké a tvrdé kostky (1 x), obrázky (1 x), doplňovačky (1 x), kartičky na slovíčka z cizího jazyka (1 x), ergonomické pero STABILO (1 x) a testy na zrakové vnímání (1 x).

Žáci s ADHD se učí dle přehledných tabulek (1 x), počítače (1 x) či jim při učení pomáhají tabulky na násobky (1 x) a tabulky převodů jednotek (1 x).

Pro žáky s DMO se preferují názorné pomůcky (1 x), tvárné materiály (například modelína), které byly uvedeny 1 x a hračky (též 1 x).



Graf 5.3.2-7 Znárodnění výsledků otázky č. 7

Tato otázka měla za úkol zjistit, zda se žák připravuje na výuku jiným způsobem než ostatní děti ve třídě. Rodiče označovali odpověď „ano“ či „ne“. Pokud byla

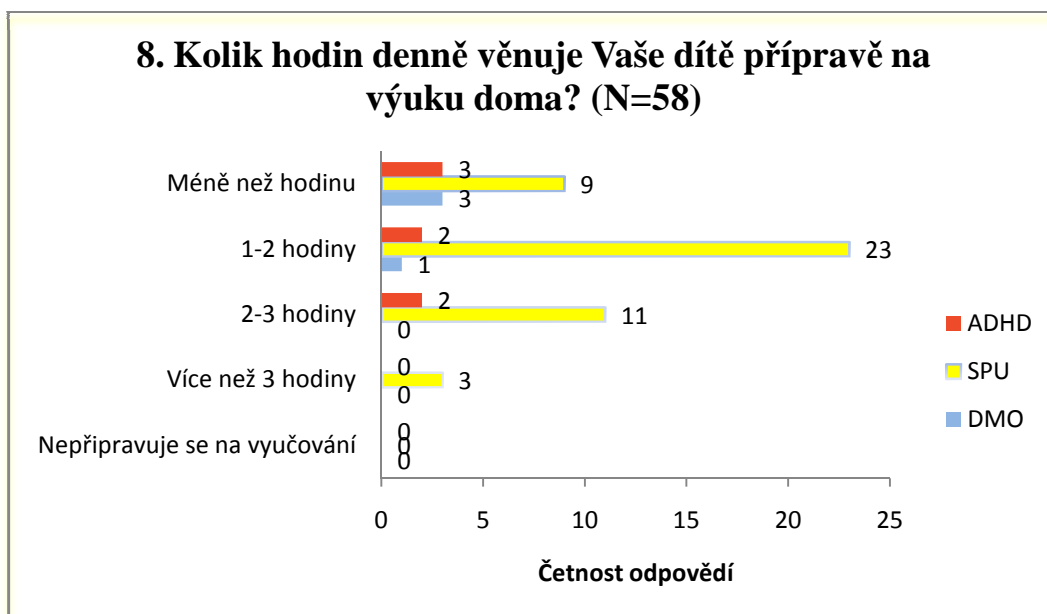
označena kladná varianta, museli uvést, jakým způsobem se žáci připravují na vyučování. Poněvadž mohli vypsát více způsobů, jimiž se jejich dítě připravuje na výuku, uvádí se četnost odpovědí rodičů.

Největší skupina rodičů (36) uvedla, že je jejich dítě na výuku připravováno běžnými způsoby. Někteří (21) však odpověděli kladnou formou odpovědi a dali tak na zřetel jiný způsob přípravy na vyučování. Jen 1 rodič odmítl otázku vyplnit.

Co se týká samotného způsobu, jakým probíhá příprava dětí na vyučování, na prvním místě se u žáků se SPU umístila odpověď „redukace v základní škole“, která probíhá 1 hodinu týdně a je určena dětem se SPU (4 x). Druhé místo obsadilo procvičování probíraného učiva ve větší míře (3 x). Pravidelná a systematická příprava byla uvedena 2 x. Rovněž 2 x nebylo na otázku odpovězeno. Dále byly rodiči vypsány tyto odpovědi: „neustálé opakování“ (1 x), „s paní učitelkou se učí po vyučování“ (1 x), „hádky, říkanky“ (1 x), „ústní procvičování a zkoušení“ (1 x), „různé úkoly z PPP“ (1 x) a „individuální vzdělávací plán“ (1 x).

Dle rodičů se při přípravě dětí s ADHD uplatňuje ústní zkoušení učiva (1 x), hry zaměřené na nácvik pozornosti (1 x), tvořivé činnosti (1 x), skupinová práce, kterou uskutečňují učitelé (1 x), zadávání speciálních úkolů (1 x), doplňovací cvičení (1 x), četba dle pokynů učitele (1 x), individuální vzdělávací program (1 x), vkládání menších přestávek mezi jednotlivé úkoly (1 x) a též byly uvedeny speciální vzdělávací potřeby (1 x).

Rodiče vychovávající děti s DMO odpověděli na tuto otázku, že při přípravě dítěte na výuku využívají výhradně individuální přístup (2 x), dávají jim mnoho času na práci (2 x), dělají mezi úkoly přestávky (1 x), hodně své dítě podporují (1 x) a neustále s ním opakují učivo, aby došlo k jeho upevnění (1 x).



Graf 5.3.2-8 Znárodnění výsledků otázky č. 8

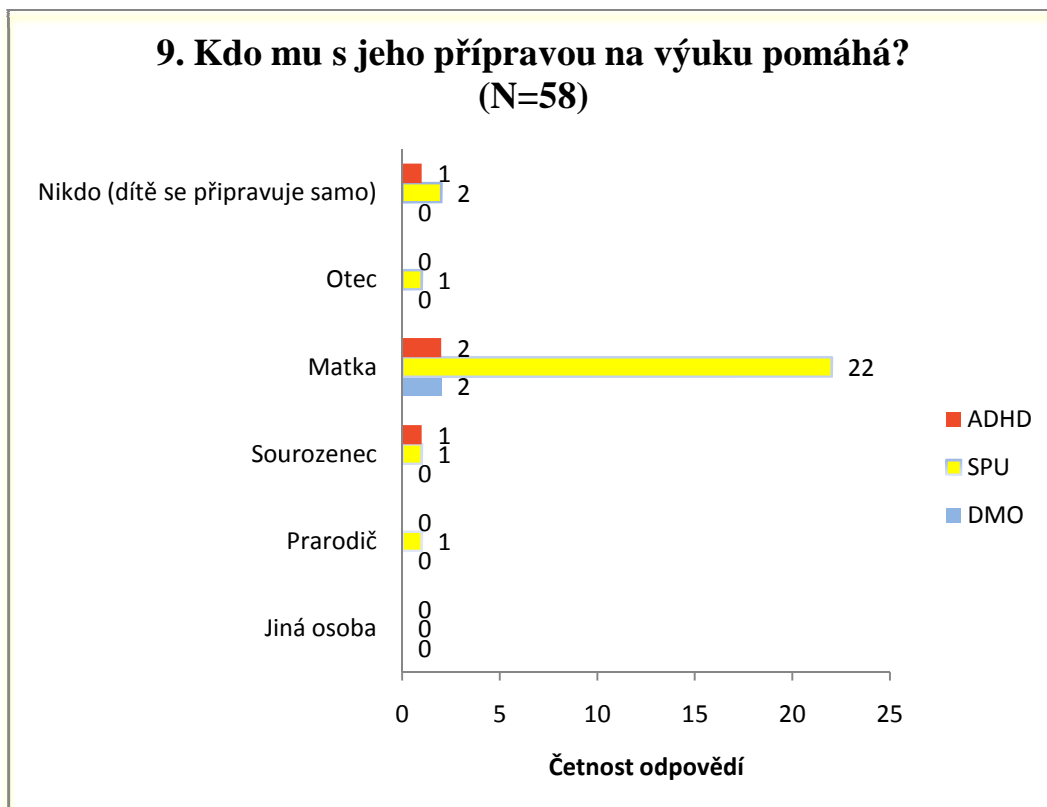
Přehled odpovědí rodičů (R), kteří v dotazníku označili více možností:

SPU

1R – méně než hodinu, nepřipravuje se na vyučování

Otázka s číslem 8 zjišťovala, kolik času žák věnuje každý den přípravě na výuku doma. Rodiče si mohli vybrat z pěti předem připravených variant.

Nejvíce rodičů (26) uvedlo, že se jejich dítě připravuje na vyučování „1-2 hodiny“ denně. „Méně než hodinu“ označilo 15 rodičů a „2-3 hodiny“ 13 dotazovaných. Pouze 3 rodiče odpověděli na tuto otázku variantou „více než 3 hodiny“. Poslední možnost zůstala nevyplněna. Byla označena jedním rodičem, avšak v kombinaci s první možností. Přehled nám tedy ukazuje, že jeden z rodičů označil dvě různé varianty, „méně než hodinu“ a „nepřipravuje se na vyučování“. Tímto chtěl dát pravděpodobně najevo, že jeho dítě věnuje přípravě na vyučování velmi krátkou dobu, nebo že se dokonce na výuku nepřipravuje.



Graf 5.3.2-9 Znárodnění výsledků otázky č. 9

Přehled odpovědí rodičů (R), kteří v dotazníku označili více možností:

DMO

1R - otec, matka, sourozenec

1R - otec, matka

SPU

2R - matka, prarodič

6R - matka, sourozenec

6R - otec, matka

1R – nikdo (dítě se připravuje samo), otec, matka

2R - otec, matka, sourozenec

2R - otec, matka, prarodič, jiná osoba

1R - otec, matka, prarodič

ADHD

1R - otec, matka, sourozenec

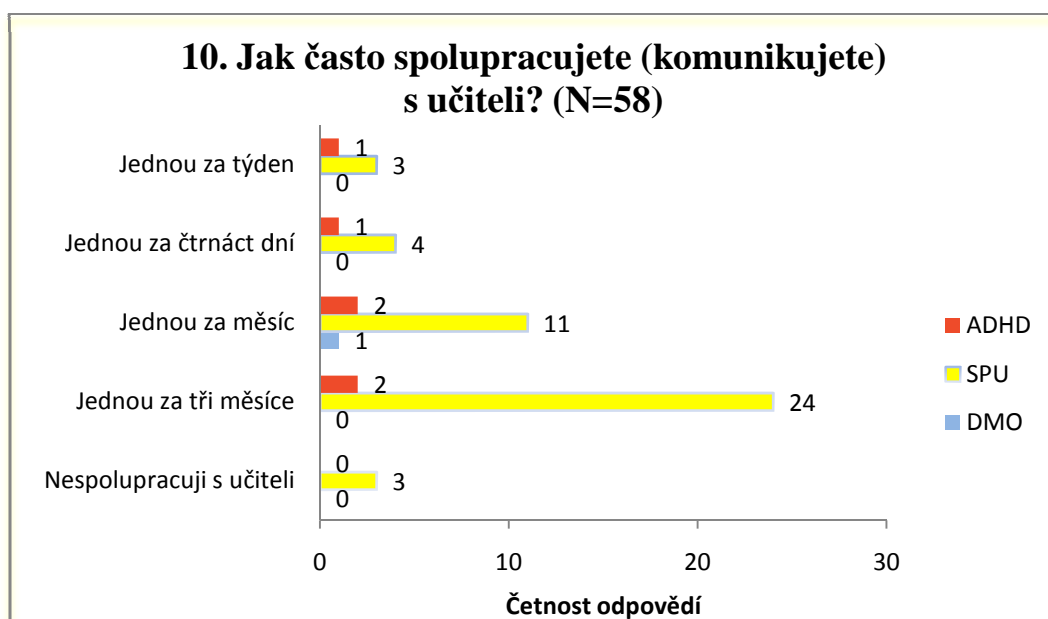
1R - matka, jiná osoba

1R - matka, sourozenec

Další otázka navazuje na předchozí a zabývá se tím, kdo se s dítětem na výuku v domácím prostředí připravuje. Rodiče vybírali z šesti variant.

Většina rodičů (26) odpověděla na tuto otázku třetí možností „matka“. Odpověď „nikdo (dítě se připravuje samo)“ zvolili 3 rodiče. Že dítě na výuku připravuje sourozenec, bylo označeno 2 rodiči a varianta „otec“ byla označena jen jednou stejně jako možnost „prarodič“.

Další rodiče volili více variant. Variantu „otec“ a „matka“ označilo 7 rodičů. Stejný počet (7) uvedlo jak možnost „matka“, tak variantu „sourozenec“. „Otec“, „matka“ a „sourozenec“ byla uvedena 4 rodiči, „matka“ a „prarodič“ se objevuje u 2 rodičů, „otec“, „matka“, „prarodič“ a „jiná osoba“ uvedli též 2 rodiče, „nikdo (dítě se připravuje samo)“, „otec“ a „matka“ uvedl 1 rodič. Se stejným počtem rodičů (1) se objevila také odpověď „matka“ i „jiná osoba“. „Otec“, „matka“ i „prarodič“ označil rovněž 1 rodič.



Graf 5.3.2-10 Znáznornění výsledků otázky č. 10

Přehled odpovědí rodičů (R), kteří neoznačili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

SPU

2R – komunikace dle potřeby

ADHD

1R – denně (komunikace skoro každý den po internetu)

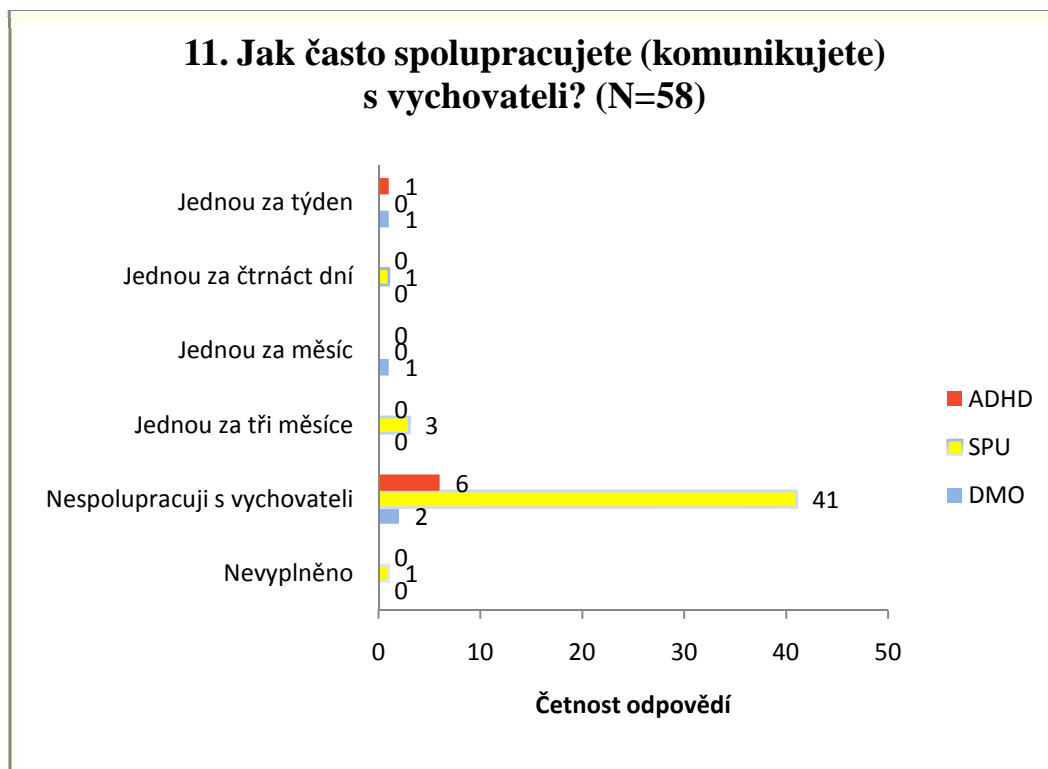
DMO

3 R – denně

Prostřednictvím desáté otázky bylo zjišťováno, jak často rodiče spolupracují (komunikují) s učiteli. Rodiče měli na výběr z pěti předem stanovených možností.

Nejčastěji se objevovala odpověď „jednou za tři měsíce“ (26 rodičů). To znamená, že spolupráce rodičů a učitelů probíhá nejvíce v rámci třídních schůzek, které se konají čtvrtletně. Třetí možnost „jednou za měsíc“ volilo 14 dotazovaných, 5 rodičů odpovědělo, že s učiteli spolupracují „jednou za čtrnáct dní“, 4 rodiče vybrali variantu „jednou za týden“ a někteří (3) dokonce uvedli nespolupráci s učiteli.

Třemi rodiči nebyla označena žádná z nabízených variant, ale bylo napsáno, že komunikují s učiteli denně. 2 rodiče uvedli spolupráci dle potřeby a jeden rodič napsal: „komunikujeme skoro každý den po internetu“.



Graf 5.3.2-11 Znáznornění výsledků otázky č. 11

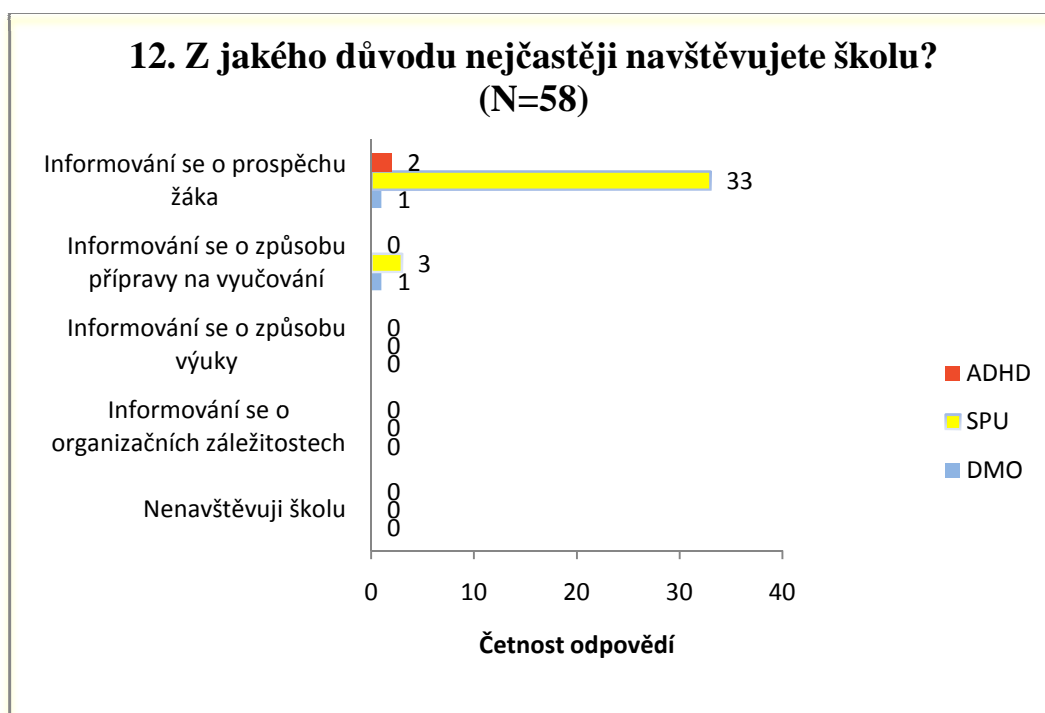
Přehled odpovědí rodičů (R), kteří neoznčili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

SPU

1R – komunikace dle potřeby

Následující otázka je stejného obsahu jako předchozí, jen s tím rozdílem, že zjišťuje, jak často rodiče spolupracují (komunikují) s vychovateli ŠD. Rodiče mohli označit jednu z nabízených možností.

Z grafu je zcela zřejmé, že spolupráce rodičů a vychovatelů spíše neprobíhá, poněvadž 49 rodičů označilo poslední možnost „nespolupracuji s vychovateli“. V grafickém znázornění se však nachází i kladná odpověď ze strany rodičů. 3 z nich totiž napsali, že spolupracují s vychovateli „jednou za tři měsíce“. „Jednou za týden“ označili 2 rodiče, „jednou za čtrnáct dní“ uvádí 1 rodič a „jednou za měsíc“ označil také jeden z rodičů. 1 rodič nevybral žádnou možnost, přičemž poznamenal, že spolupracuje s vychovateli dle potřeby. Stejný počet rodičů (1) nevyjádřilo svůj názor na tuto otázku.



Graf 5.3.2-12 Znázornění výsledků otázky č. 12

Přehled odpovědí rodičů (R), kteří v dotazníku označili více možností:

DMO

1R – informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

1R - informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

SPU

5R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování

2R - informování se o prospěchu žáka, informování se o organizačních záležitostech

1R - informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

1R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

1R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o organizačních záležitostech

1R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu výuky

ADHD

2R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování

1R – informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o způsobu výuky

1R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu přípravy na vyučování, informování se o organizačních záležitostech

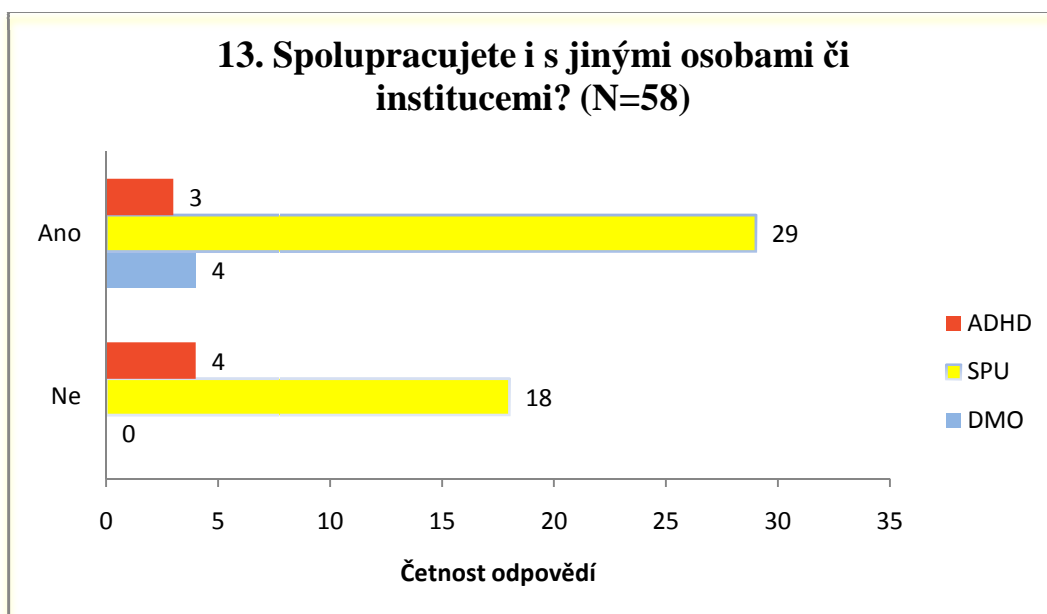
1R - informování se o prospěchu žáka, informování se o způsobu výuky, informování se o organizačních záležitostech

Tato otázka sledovala, z jakého důvodu rodiče nejčastěji navštěvují školu. Rodiče mohli vybírat z pěti daných odpovědí.

Nejvíce rodičů (36) navštěvuje školu z důvodu „informování se o prospěchu žáka“. 4 rodiče chodí do školy za účelem „informování se o způsobu přípravy na vyučování“.

Další rodiče zvolili více variant. 7 rodičů označilo jak variantu „informování se o prospěchu žáka“, tak možnost „informování se o způsobu přípravy na vyučování“. Další (3) odpověděli prostřednictvím první možnosti „informování se o prospěchu žáka“, druhé „informování se o způsobu přípravy na vyučování“ a třetí „informování se o způsobu výuky“. Společně zvolené varianty „informování se o způsobu přípravy na vyučování“ a „informování se o způsobu výuky“ byly označeny 2 rodiči. Rovněž 2

rodiče vybrali „informování se o prospěchu žáka“, „informování se o způsobu přípravy na vyučování“ a „informování se o organizačních záležitostech“. Stejný počet rodičů (2) dalo svou odpověď možností „informování se o prospěchu žáka“ a variantou „informování se o organizačních záležitostech“. Možnosti „informování se o prospěchu žáka“ a „informování se o způsobu výuky“ označil 1 rodič. Se stejným počtem (1) byla označena možnost „informování se o prospěchu žáka“ a varianta „informování se o způsobu výuky“ společně s odpovědí „informování se o organizačních záležitostech“.



Graf 5.3.2-13 Znáznornění výsledků otázky č. 13

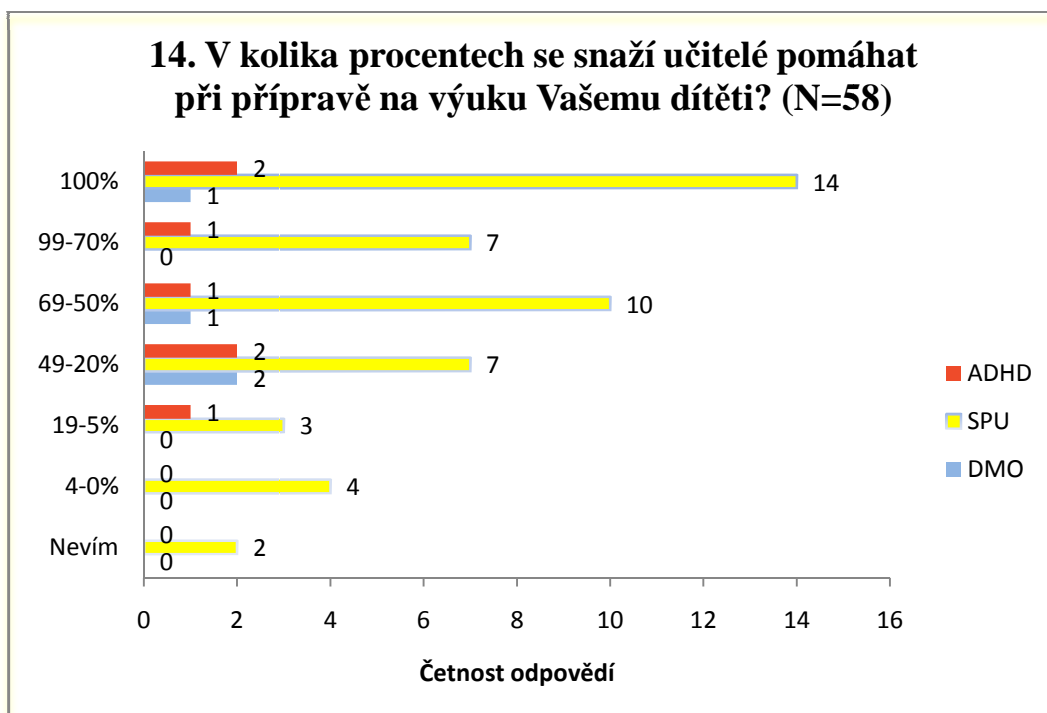
Otázka s číslem 13 se zabývala tím, zda rodičům pomáhají při přípravě dítěte na výuku ještě jiné osoby či instituce kromě učitelů a vychovatelů v rámci školy. Rodiče odpovídali na otázku kladnou formou „ano“ nebo zápornou „ne“. Pokud uvedli „ano“, měli též vyjádřit, s jakými osobami či institucemi spolupracují. Protože však mohli odpovídat volným způsobem, uvádí se frekvence jejich odpovědí.

36 rodičů spolupracuje i s jinými osobami a institucemi než jsou učitelé a vychovatelé. 22 oslovených označilo „ne“, čímž vyjádřili, že nespolupracují s nikým.

Rodiče dětí se SPU nejčastěji spolupracují s PPP (25 x), se SPC (4 x) a s psychologem (3 x).

Při výchově a vzdělávání žáků s ADHD rodičům pomáhá rovněž PPP (1 x), ale také dětský psychiatr (1 x) a specializovaný učitel (1 x).

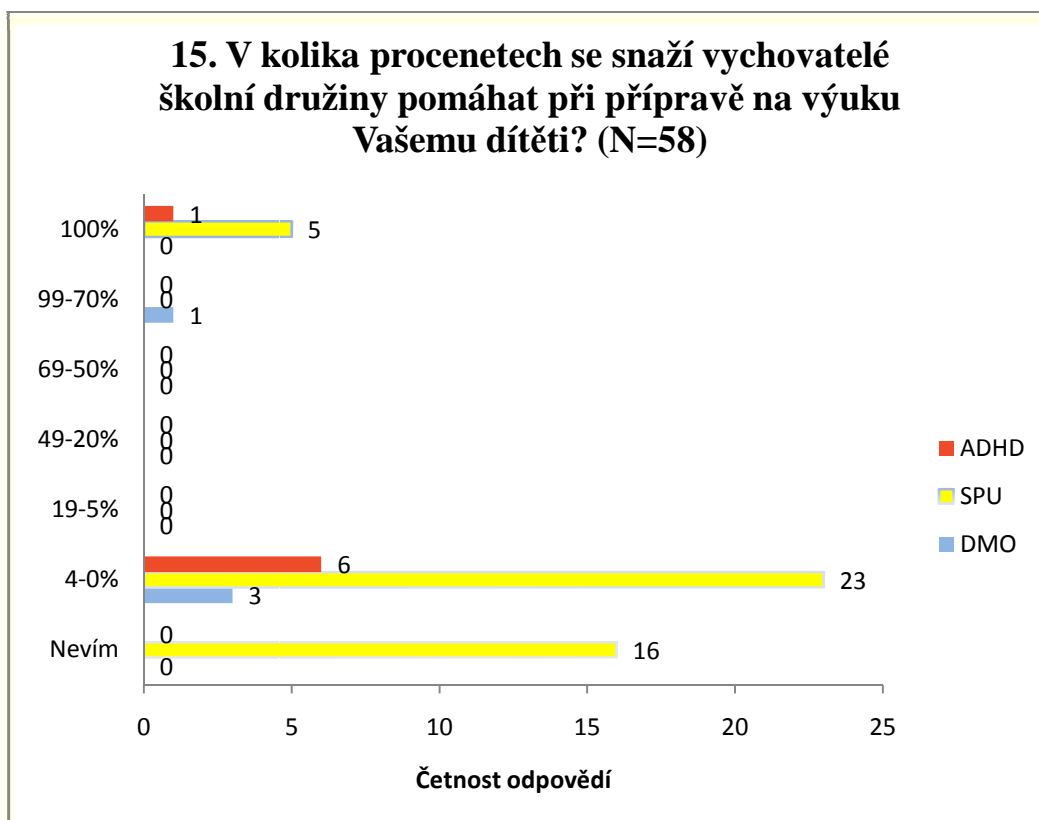
Žáci s DMO společně se svými rodiči vedou spolupráci s psychologem (2 x) a se SPC (2 x).



Graf 5.3.2-14 Znáznornění výsledků otázky č. 14

Čtrnáctý graf zaznamenává, do jaké míry se snaží učitelé pomáhat žákovi s přípravou na vyučování. Rodiče měli na výběr ze sedmi možností.

Na „100%“ odpovědělo 17 rodičů. 12 oslovených označilo variantu „69-50%“. „49-20 %“ vybralo 11 rodičů. Někteří (8) zvolili druhou možnost „99-70 %“. 4 rodiče se vyjádřili skrze předposlední odpověď „4-0 %“. Stejný počet rodičů (4) uvedl „19-5 %“ a 2 rodiče nevěděli, jak mají na tuto otázku odpovědět.



Graf 5.3.2-15 Znáznornění výsledků otázky č. 15

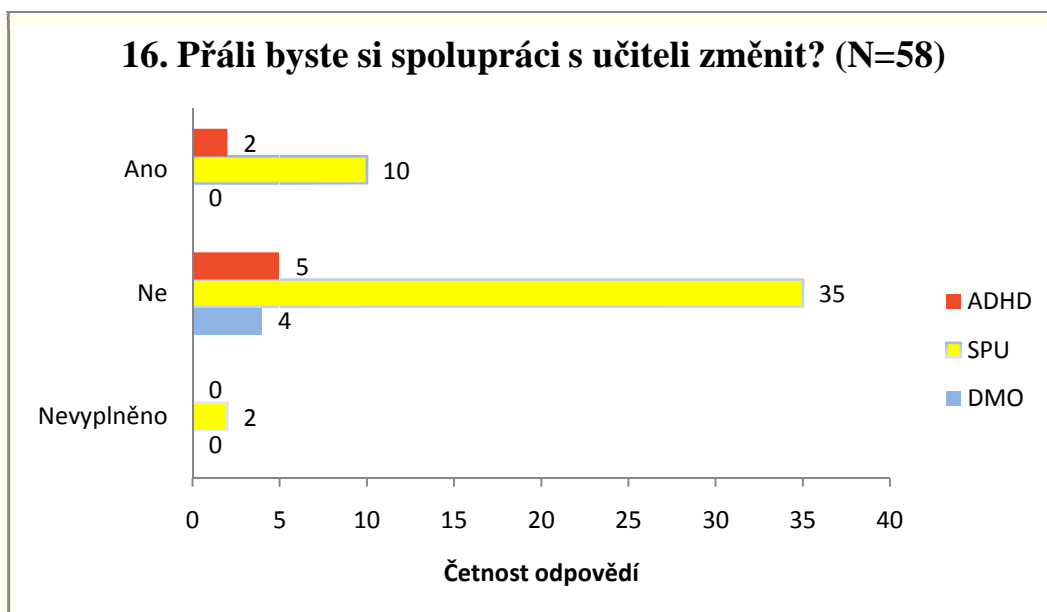
Přehled odpovědí rodičů (R), kteří neoznčili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

SPU

3R – dítě nechodí do ŠD

Následující otázka je stejného charakteru jako ta předchozí, s tím rozdílem, že rodiče zde odpovídali, do jaké míry vychovatelé ŠD připravují dítě na výuku. Rodiče vybírali ze sedmi předem připravených odpovědí.

Nejvíce rodiče (32) odpovídali variantou „4-0 %“. Tím dávají pravděpodobně najevo, že vychovatelé ŠD žáky na výuku spíše nepřipravují. 16 rodičů tuto skutečnost neumělo posoudit a 6 označilo „100%“. 3 rodiče neoznčili žádnou možnost a napsali, že jejich dítě do družiny nechodí. Pouze 1 rodič vybral druhou variantu „99-70 %“. Ostatní variant zůstaly nevyplněny.



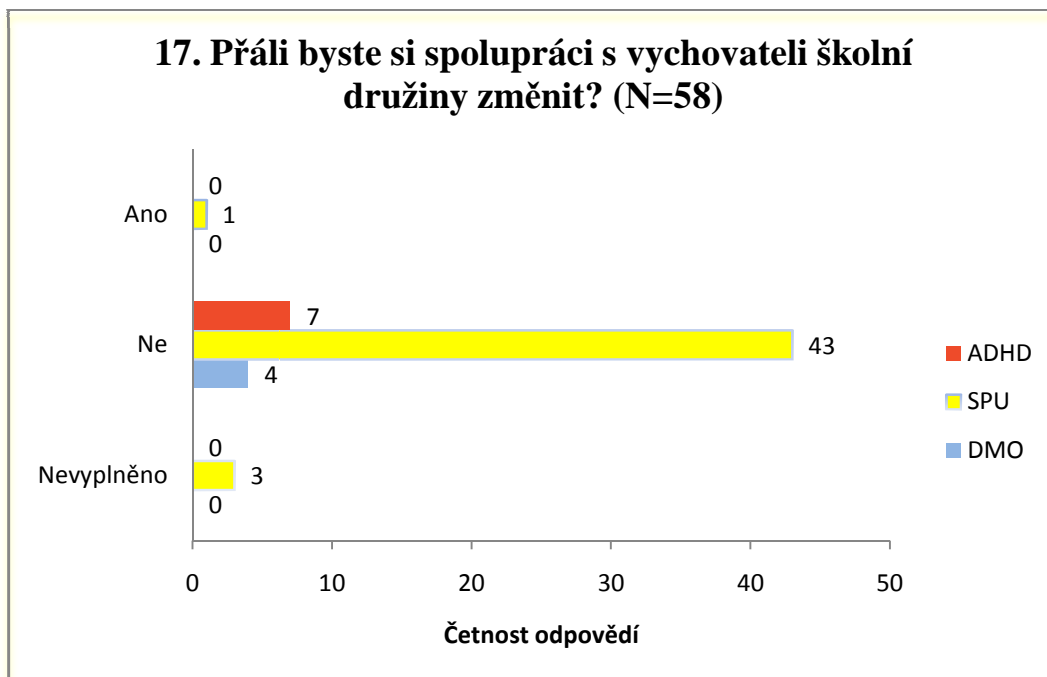
Graf 5.3.2-16 Znárodnění výsledků otázky č. 16

Tato otázka rodičům umožňovala vyjádřit, zda by si přáli spolupráci s učiteli změnit. Rodiče mohli označit „ano“ nebo „ne“. Pokud vybrali „ano“, bylo třeba uvést, v čem by si přáli spolupráci pozměnit. Protože rodiče mohli volně napsat, jaký způsob spolupráce by preferovali, je uvedena frekvence odpovědí.

Největší skupina rodičů (44) uvedla, že si nepřeje spolupráci s učiteli měnit. Někteří (12) by však změnu ve spolupráci s nimi uvítali. 2 rodiče odmítli tuto otázku vyplnit.

Mezi nejčastější odpověď u skupiny rodičů vychovávajících žáka se SPU patří „větší komunikace a spolupráce v oblasti přípravy na vyučování (rady pro intenzivní výuku)“ (2 x). „Aby dcera všemu rozuměla už ze školy a doma se nemusela tolik učit“ bylo uvedeno 1 x. Stejnou frekvenci (1 x) mají i tyto odpovědi: „více péče o mého syna“, „lepší komunikace a spolupráce“, „aby se učitelé řídili pokyny z PPP“, „koordinace výuky a přípravy na ní“ a „lepší spolupráce ohledně výuky cizího jazyka“. Jednou se dokonce objevila i odpověď „nevím“ či bylo označeno „ano“, ale nebylo uvedeno, v čem by si rodič přál spolupráci změnit.

Rodiče žáků s ADHD by si přáli změnu v lepší komunikaci s některými učiteli (1 x) či požadují více porozumění pro jejich dítě, zejména aby byly brány ohledy na jeho poruchu (též 1 x).



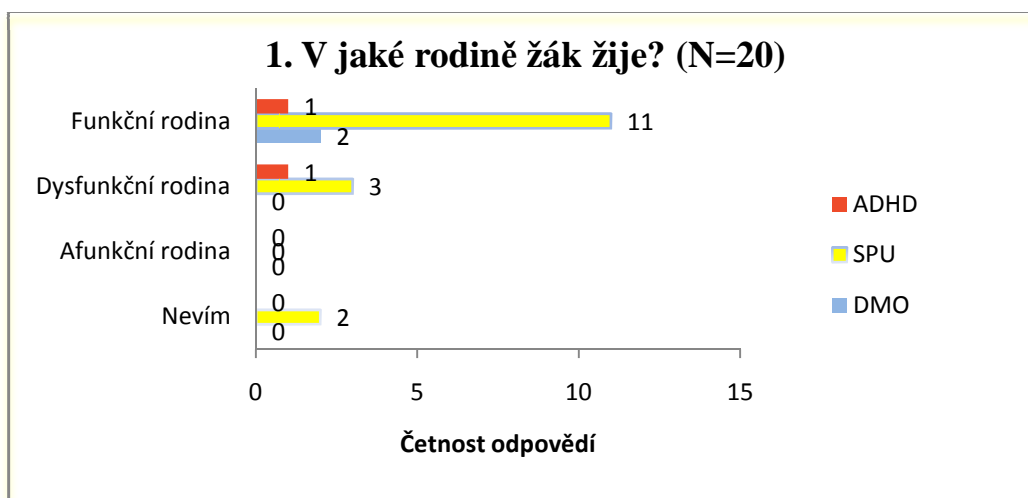
Graf 5.3.2-17 Znáznornění výsledků otázky č. 17

Poslední otázka v dotazníku pro rodiče má podobný obsah jako šestnáctá. Zjišťuje, zda si rodiče přejí změnit spolupráci s vychovateli ŠD. Rovněž zde měli na výběr variantu „ano“ nebo „ne“. Jestliže byla označena možnost „ano“, měli napsat, jak by spolupráce měla vypadat.

Graf ukazuje, že 54 rodičů si nepřeje spolupráci s vychovateli měnit a pouze 1 rodič by jiný způsob spolupráce preferoval. 3 rodiče nevyplnili otázku týkající se této skutečnosti.

Jediný rodič vychovávající dítě se SPU, který uvedl, že by si změnu přál a měl uvést, v čem by ji uvítal, napsal „nevím“.

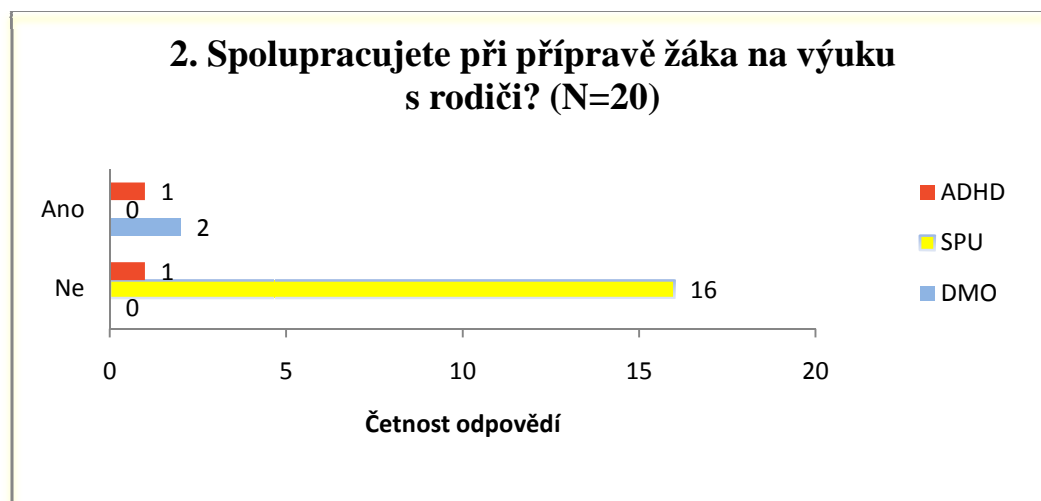
5.3.3 Vyhodnocení výsledků dotazníku pro vychovatele



Graf 5.3.3-1 Znárodnění výsledků otázky č. 1

První otázka v dotazníku pro vychovatele měla za úkol zjistit, v jaké rodině žák žije. Vychovatelé měli označit jednu ze čtyř nabízených možností.

Většina dětí, dle 14 vychovatelů, žije ve funkční rodině. „Dysfunkční rodina“ byla označena 4 vychovatelí. Možnost „nevím“ se objevila u 2 vychovatelů. Afunkční rodinu nezvolil žádný z oslovených.



Graf 5.3.3-2 Znárodnění výsledků otázky č. 2

Následující otázka se zajímá o to, jestli vychovatelé ŠD spolupracují při přípravě žáka na výuku s jeho rodiči. Vychovatelé mohli zvolit variantu „ano“ nebo „ne“. Pokud byla zvolena možnost „ano“, měli napsat, jakým způsobem s nimi spolupracují.

Poněvadž mohli uvést různé způsoby spolupráce, je zachycena frekvence odpovědí. Jestliže však u této otázky vychovatelé označili „ne“, vyžadovalo se po nich, aby uvedli, proč nespolupracují, přičemž je opět uvedena pouze četnost jejich vyjádření.

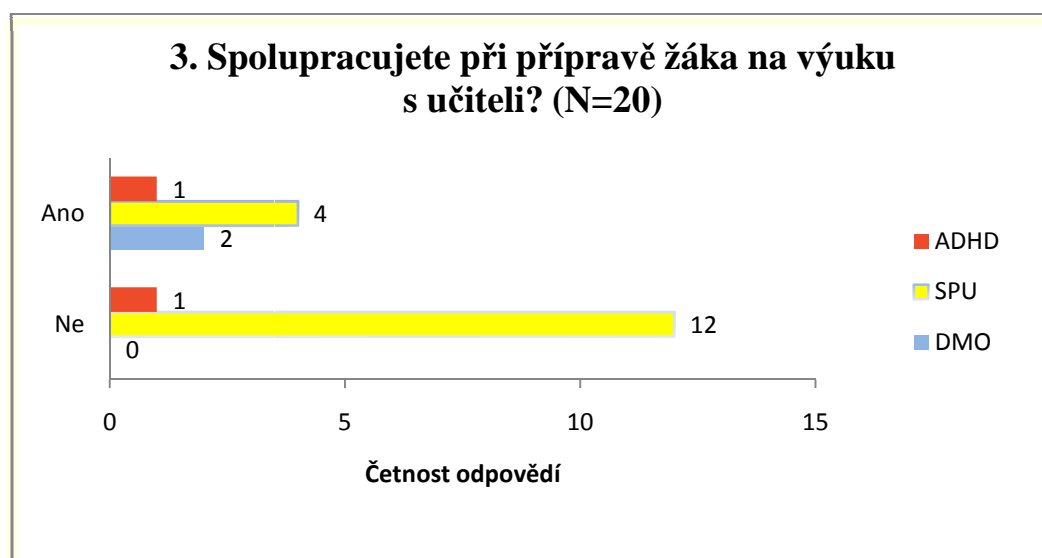
Největší skupina vychovatelů (17) s rodiči při přípravě dítěte na vyučování nespolupracuje. Pouze 3 vychovatelé spolupracují.

Jediný způsob spolupráce s rodiči vyjádřený vychovateli vzdělávající děti s ADHD je přímá komunikace (1 x).

Vychovatelé žáků s DMO realizují spolupráci s rodiči prostřednictvím denních konzultací, zejména při příchodu rodiče do školy nebo při jeho odchodu z ní (2 x).

Hlavní důvod, proč vychovatelé, kteří mají ve třídě děti se SPU nespolupracují s rodiči je: „nezájem ze strany rodičů“ (3 x). Dále bylo též napsáno, že „spolupráce není potřeba (žák se na výuku připravuje doma)“ (1 x).

Zbytek vychovatelů důvod nevyjádřilo.



Graf 5.3.3-3 Znárodnění výsledků otázky č. 3

Třetí otázka je stejného obsahu jako ta předcházející, ale týká se spolupráce s učiteli. Sleduje tedy, zda vychovatelé ŠD spolupracují při přípravě žáka na výuku s učiteli. Vychovatelé volili odpověď „ano“ nebo „ne“. Jestliže označili „ano“, pak bylo třeba, aby uvedli způsob spolupráce. Protože mohli odpovídat volně, uvádí se frekvence jejich odpovědí. Pokud napsali, že nespolupracují s učiteli, měl být vyjádřen důvod nespolupráce. Poněvadž bylo možné, aby napsali několik důvodů, proč s nimi spolupráce není realizována, je znovu zachycena četnost jejich vyjádření.

13 vychovatelů odpovědělo, že nespolupracuje s učiteli. U 7 dotazovaných spolupráce probíhá.

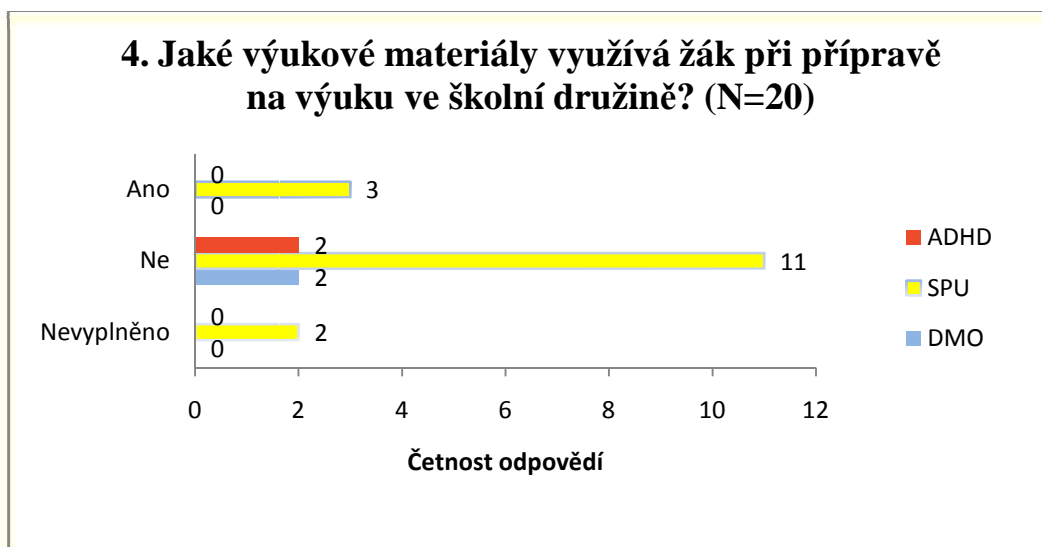
Pokud se nachází mezi vychovateli a učiteli vzdělávající děti se SPU spolupráce, pak na základě vzájemné ústní dohody (3 x). Dále vychovatelé dostávají od učitelů pracovní listy (2 x) či působí v učitelově třídě, například učí hudební nebo výtvarnou výchovu (1 x). Rovněž vychovatel umožňuje žákovi dopsat učivo, které nebylo zvládnuto v hodině (1 x).

Při výchově a vzdělávání žáků s ADHD, zejména při jejich přípravě na výuku vychovatelé s učiteli konzultují případné problémy a nedostatky žáků (1 x).

Vychovatelé a učitelé ze skupiny dětí s DMO se vzájemně informují o způsobu výuky (1 x) či domlouvají společný a jednotný postup pro žáky (1 x).

Jako důvod nespolupráce vychovatelů s učiteli bylo uvedeno, že „dětí se ve ŠD na vyučování nepřipravují, pouze v ní relaxují hraním různých her“ (2 x), či že se žák na výuku připravuje doma (1 x). Tyto důvody byly zmíněny vychovateli ze skupiny žáků se SPU.

U dalších vychovatelů nebyla otázka „proč“ zodpovězena.



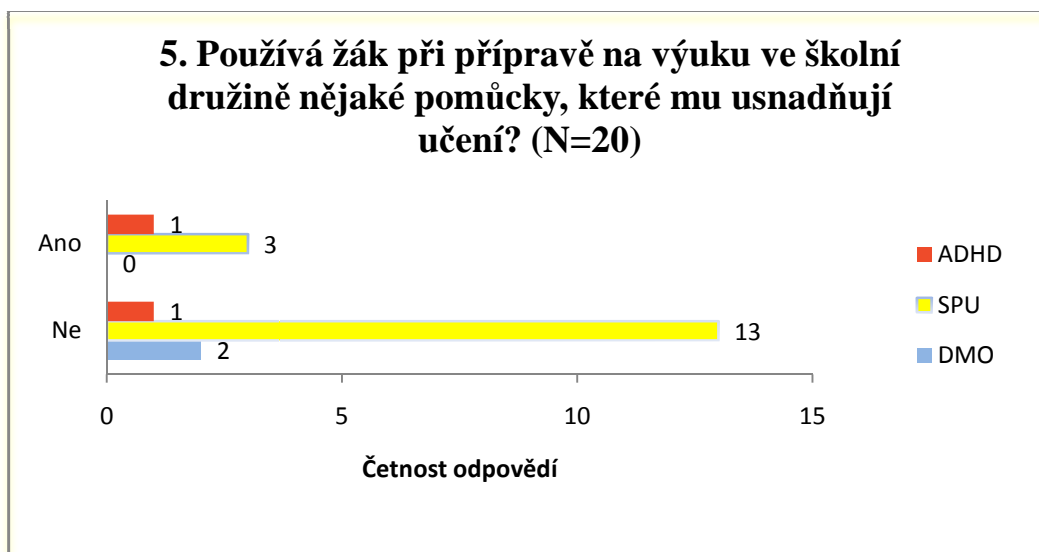
Graf 5.3.3-4 Znárodnění výsledků otázky č. 4

Ve čtvrtém grafu jsou uvedeny výsledky otázky číslo 4, která zjišťovala, jaké výukové materiály využívá žák při přípravě na vyučování ve ŠD. Jestliže vychovatelé vypsali nějaké materiály, jsou v grafu uvedeni pod „ano“. Pokud však uvedli, že materiály využívány nejsou, graf je zobrazuje formou „ne“ (žádné). Poněvadž

vychovatelé mohli na volné řádky vypsát několik materiálů, které jsou žákem využívány, je uvedena frekvence odpovědí.

Graf zobrazuje, že 15 vychovatelů, napsalo, že dítě se pomocí výukových materiálů na výuku nepřipravuje a jen 3 oslovení se vyjádřili nad jejich využíváním. 2 vychovatelé otázku nevyplnili.

Mezi nejvíce užívané výukové materiály ve ŠD, které žák se SPU využívá ve chvíli, kdy se připravuje na výuku, patří knihy (3 x), didaktické hry (3 x), výukové programy na počítači (3 x), pracovní listy (2 x) a pracovní sešity (1 x).



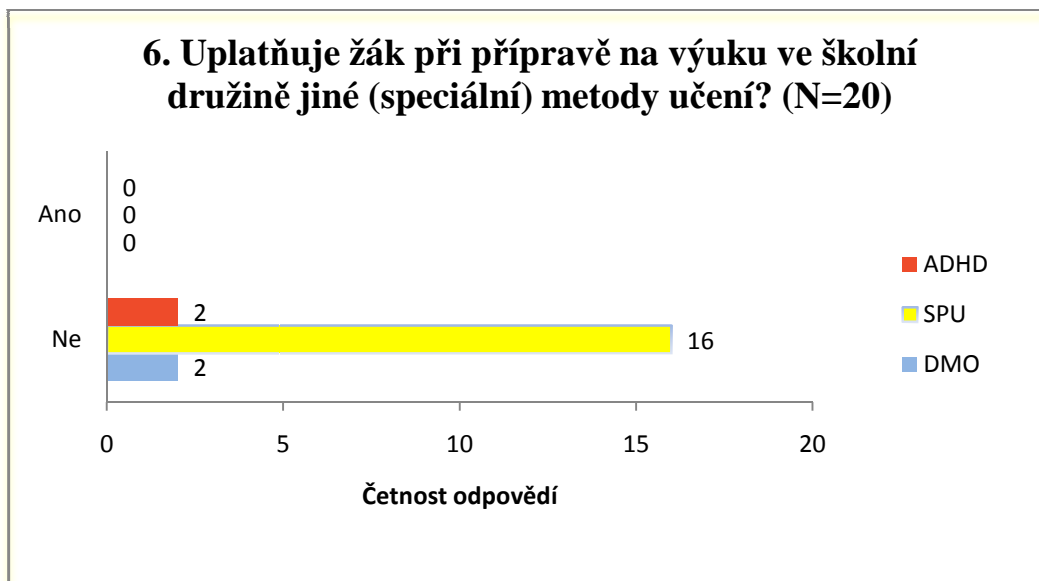
Graf 5.3.3-5 Znáornění výsledků otázky č. 5

Otázka číslo 5 sleduje, zda žák při přípravě na vyučování ve ŠD používá nějaké pomůcky, které mu usnadňují učení. Vychovatelům byly předloženy dvě předem připravené varianty odpovědí. Mohli označit „ano“ či „ne“. Pokud byla zvolena varianta „ano“, vychovatelé měli uvést některé žáky užívané pomůcky. Jelikož vychovatelé vypisovali různé pomůcky, uvádí se četnost odpovědí.

16 vychovatelů na tuto otázku dalo odpověď „ne“. Pouze 4 dotazovaní uvedli přítomnost pomůcek při přípravě na výuku.

K pomůckám pro přípravu žáků na vyučování u skupiny žáků se SPU patří počítač (3 x) či měkké a tvrdé kostky (2 x).

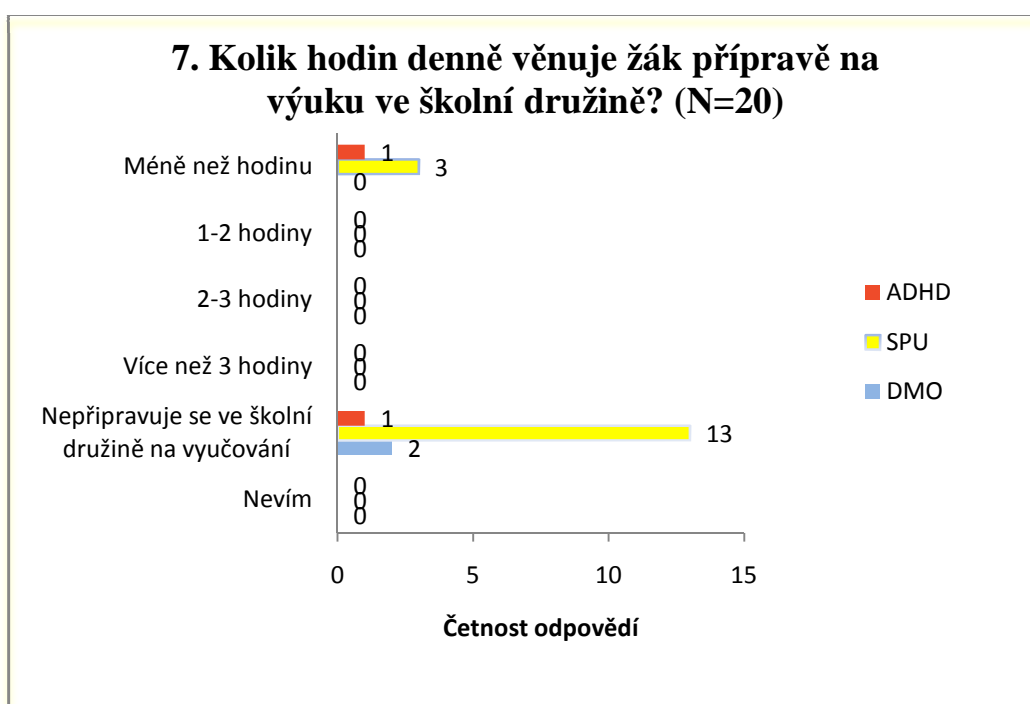
Děti s ADHD se připravují na výuku prostřednictvím pomůcek vybraných třídním učitelem (1 x).



Graf 5.3.3-6 Znárodnění výsledků otázky č. 6

Další otázka sledovala využívání jiných (speciálních) metod žákem při přípravě na výuku ve ŠD. Vychovatelé označovali kladnou nebo zápornou odpověď. Pokud uvedli, že je při přípravě žáka do školy využíván jiný způsob učení, bylo jejich úkolem vypsát, jaké metody jsou preferovány.

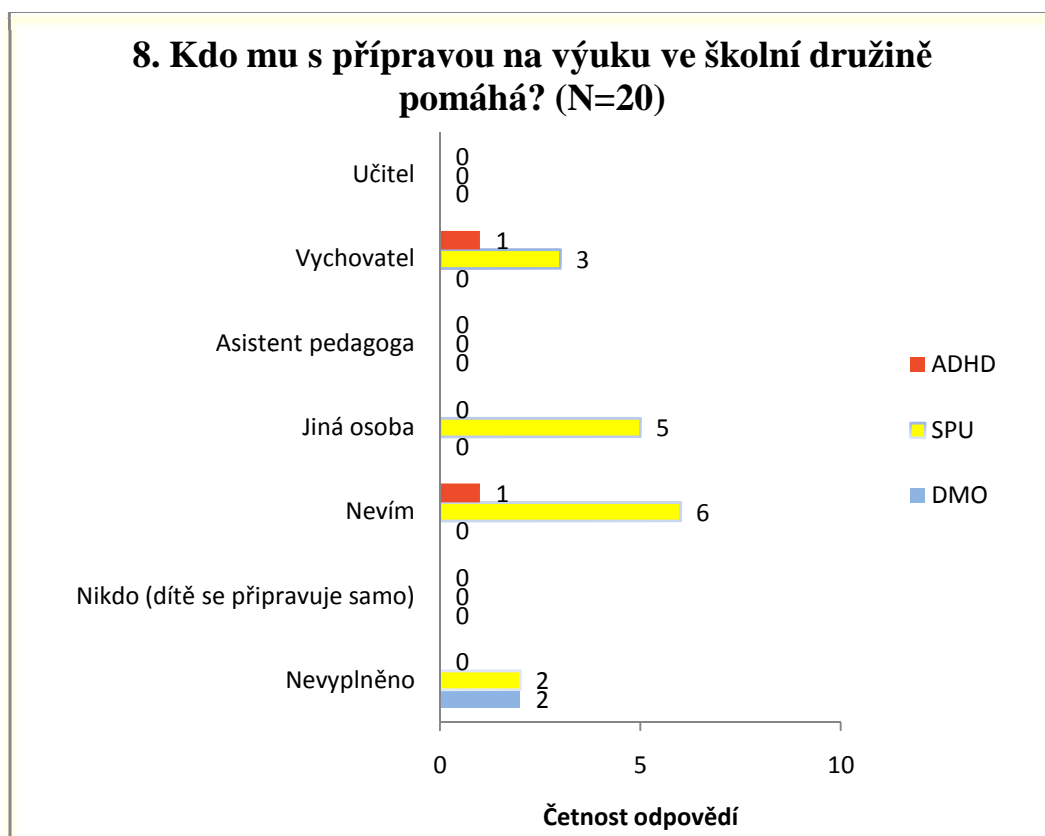
Graf nám však zcela zřetelně zobrazuje, že všichni vychovatelé (20) označili možnost „ne“ a tím vyjádřili, že žák v okamžiku, kdy se připravuje na vyučování ve ŠD, nevyužívá speciální metody učení. Odpověď „ano“ neoznačil žádný z dotazovaných.



Graf 5.3.3-7 Znáznornění výsledků otázky č. 7

Sedmá otázka v dotazníku pro vychovatele se zajímala o čas, který žák tráví při přípravě na vyučování ve ŠD. Vychovatelům bylo nabídnuto šest možností, ze kterých měli jednu vybrat.

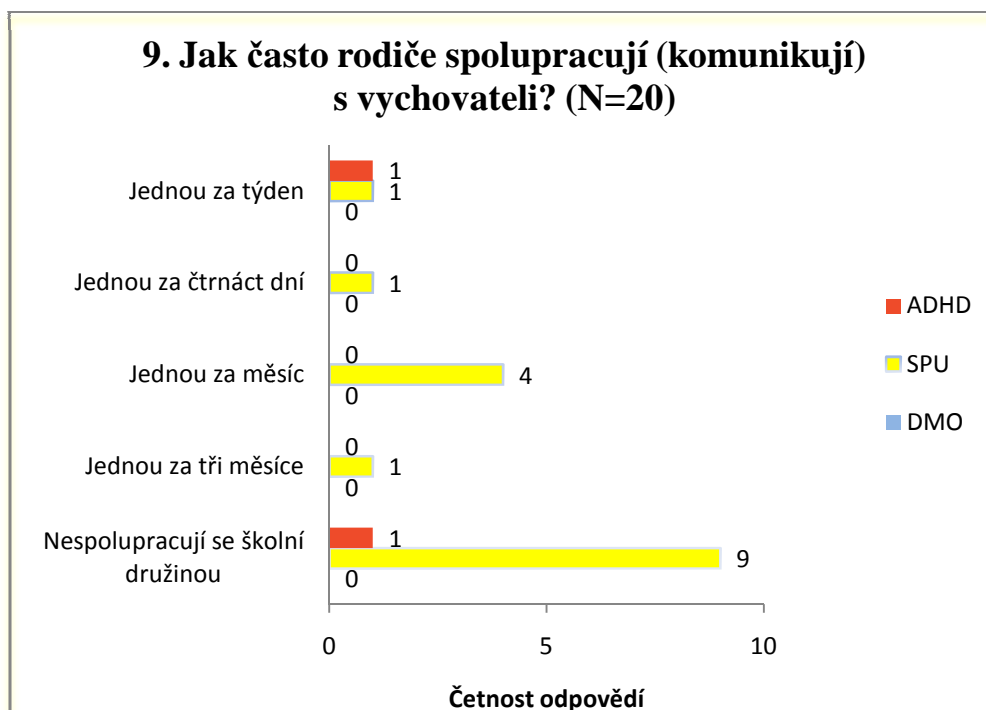
Nejvíce vychovatelé (16) označovali předposlední možnost „nepřipravuje se ve školní družině na vyučování“. První varianta „méně než hodinu“ byla zvolena 4 vychovateli. Ostatní možnosti nebyly označeny.



Graf 5.3.3-8 Znáznornění výsledků otázky č. 8

Tato otázka navazuje na předchozí a zaměřuje se na to, kdo žákovi s přípravou na výuku ve ŠD pomáhá. Vychovatelé mohli vybírat ze šesti předem daných odpovědí.

Nejčastěji byla volena pátá možnost „nevím“ (7 vychovatelů). Na druhém místě se nachází odpověď „jiná osoba“ (5 dotazovaných) a na třetím „vychovatel“ (4 vychovatelé). Stejný počet vychovatelů (4) odmítl otázku vyplnit. Zbylé varianty zůstaly nevyplněny.



Graf 5.3.3-9 Znáznornění výsledků otázky č. 9

Přehled odpovědí vychovatelů (V), kteří neoznčili žádnou z předem stanovených variant a uvedli jinou odpověď:

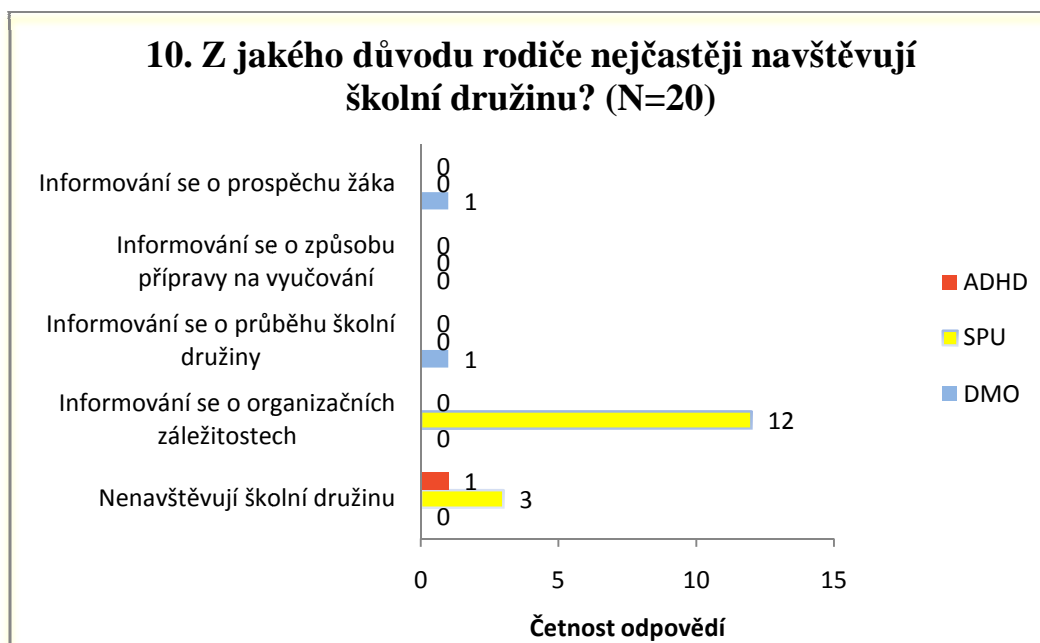
DMO

2 V – denně

Graf číslo 9 ukazuje, jak často rodiče a vychovatelé ŠD spolupracují (komunikují). Bylo na výběr z pěti předem připravených variant.

Největší skupina vychovatelů (10) odpověděla, že rodiče nevedou spolupráci se ŠD. „Jednou za měsíc“ uvedli 4 vychovatelé a 2 označili první odpověď „jednou za týden“. „Jednou za čtrnáct dní“ napsal 1 vychovatel a jiný se vyjádřil skrze čtvrtou možnost „jednou za tři měsíce“.

2 vychovatelé nevybrali žádnou z možných odpovědí a napsali, že s rodiči spolupracují denně.



Graf 5.3.3-10 Znárodnění výsledků otázky č. 10

Přehled odpovědí vychovatelů (V), kteří v dotazníku označili více možností:

SPU

1V – informování se o organizačních záležitostech, nenavštěvují školní družinu

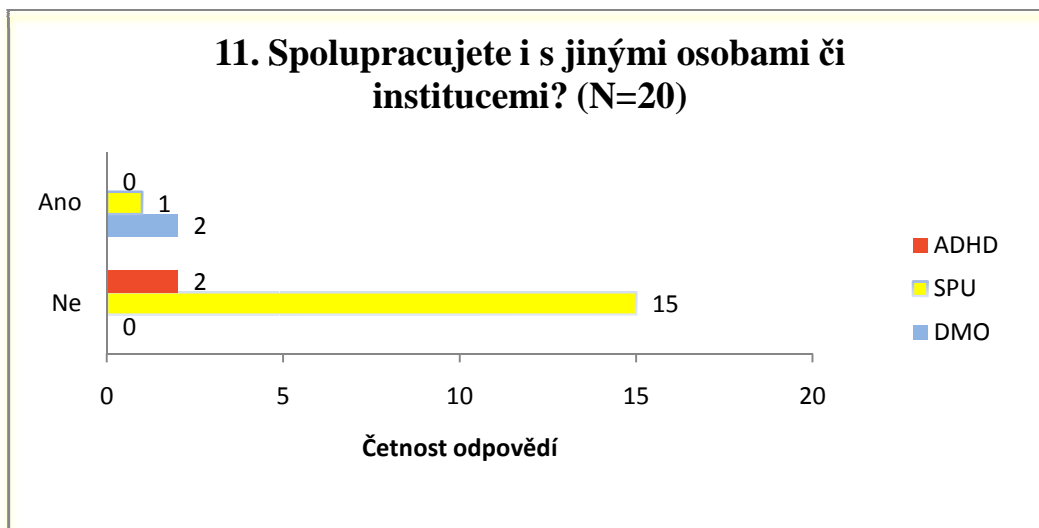
ADHD

1V – informování se o průběhu školní družiny, informování se o organizačních záležitostech

Následující otázka informuje o tom, jaký je nejčastější důvod, který přivádí rodiče do ŠD.

12 vychovatelů uvádí, že se rodiče chodí do školy nejvíce informovat o organizačních záležitostech. Dle 4 dotazovaných rodiče ŠD nenavštěvují a 1 vychovatel si myslí, že se především zajímají o prospěch žáka. Stejný počet vychovatelů (1) uvedl „informování se o průběhu školní družiny“.

Dva vychovatelé označili více možností. Jeden ze skupiny dětí se SPU uvádí možnost „informování se o organizačních záležitostech“ a poslední variantu „nenavštěvují školní družinu“ a druhý, který vzdělává žáky s ADHD „informování se o průběhu školní družiny“ a „informování se o organizačních záležitostech“.



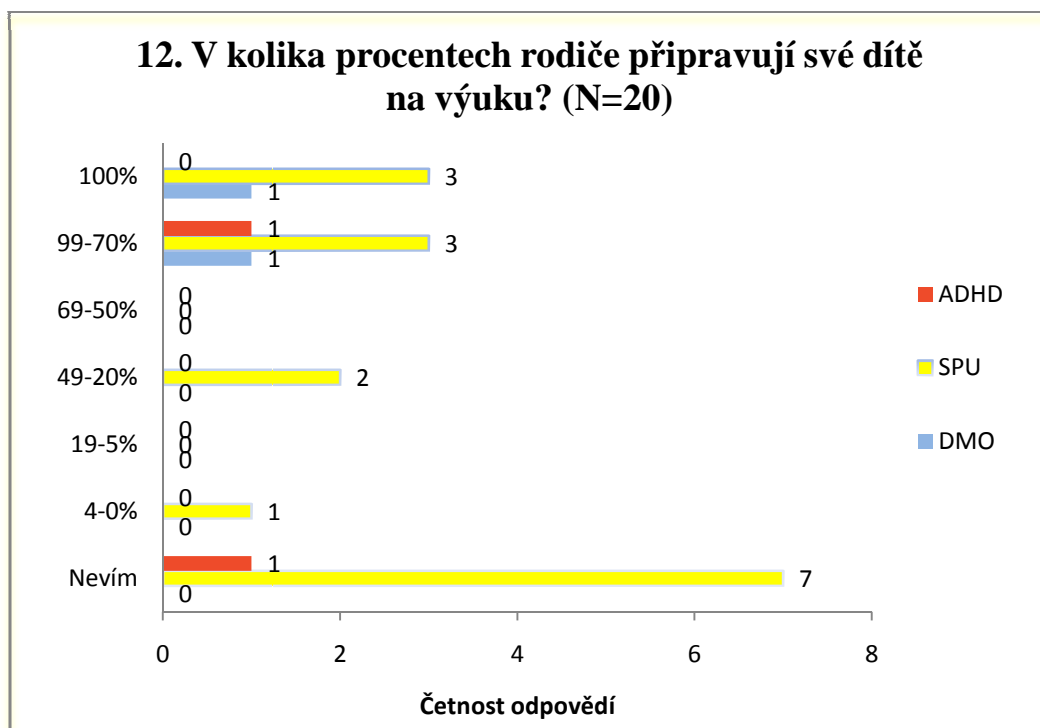
Graf 5.3.3-11 Znáznornění výsledků otázky č. 11

Tato otázka zkoumala spolupráci vychovatelů s jinými osobami či institucemi než jen s rodiči a učiteli ZŠ. Vychovatelé volili „ano“ nebo „ne“. Jestliže se rozhodli pro první možnost, měli též napsat, s jakými osobami či institucemi spolupracují. Jelikož mohlo být uvedeno více osob a institucí, uvádí se frekvence odpovědí.

Z grafu je jasně vidět, že vychovatelé ŠD (17) nespolupracují s nikým jiným než s rodiči a učiteli v rámci školy. Pouze 3 oslovení vedou spolupráci s dalšími osobami či institucemi.

Vychovatelé žáků se SPU spolupracují s PPP (1 x) a s asistentem pedagoga (1 x).

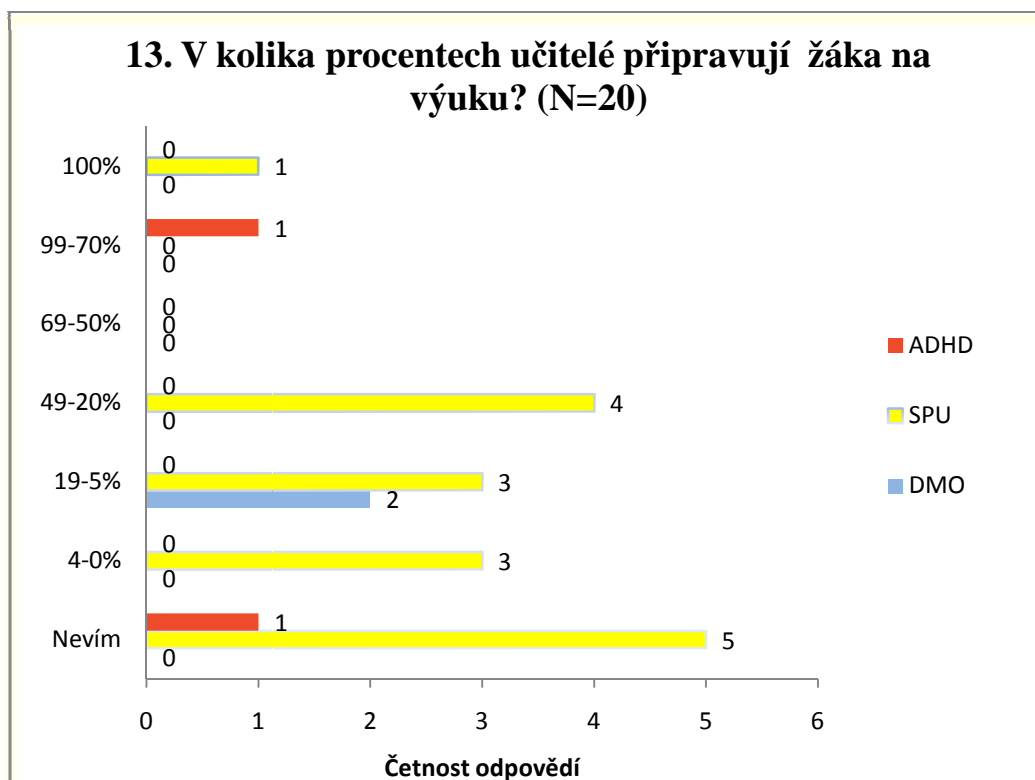
Při výchově a vzdělávání dětí s DMO bývá vychovateli využívána pomoc především psychologa (2 x) a logopeda (1 x).



Graf 5.3.3-12 Znáznornění výsledků otázky č. 12

Cílem otázky číslo 12 bylo zjistit, do jaké míry se snaží rodiče připravovat své dítě na výuku. Na tuto otázku mohlo být odpovězeno jednou ze sedmi nabízených možností.

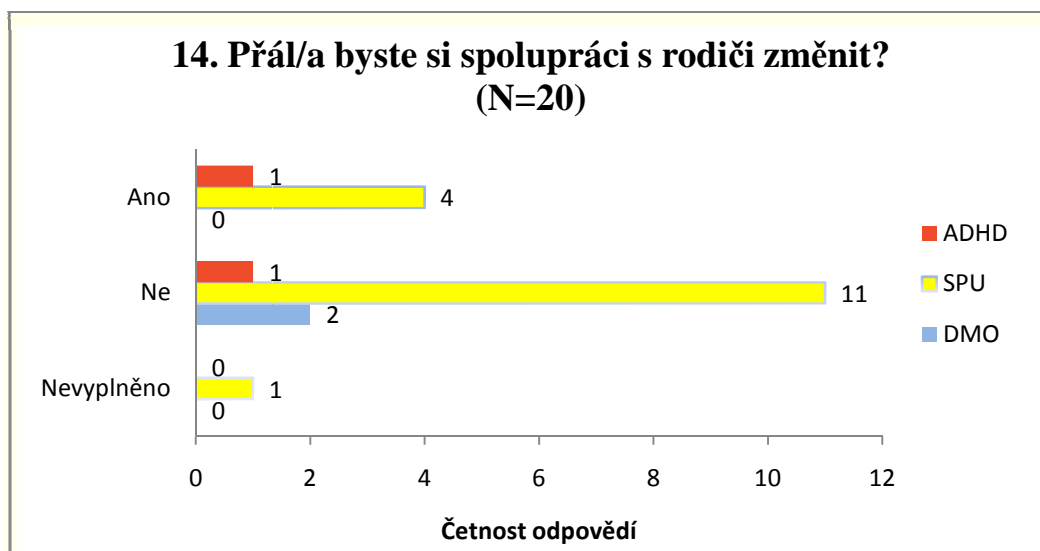
Většina vychovatelů (8) si s otázkou neporadila a označila poslední možnost „nevím“. Přípravu v „99-70 %“ vidí 5 dotazovaných. 4 vychovatelé si myslí, že rodiče připravují žáka na vyučování ve „100 %“. 2 uvedli „49-20 %“ a jen 1 vychovatel odpověděl předposlední variantou „4-0 %“. Ostatní možnosti nebyly označeny.



Graf 5.3.3-13 Znárodnění výsledků otázky č. 13

Následující otázka je stejného charakteru jako ta předchozí. Na rozdíl od ní, však zjišťuje, jak hodně se snaží pomáhat při přípravě žáka na vyučování učitelé. Pro vychovatele bylo připraveno sedm možných odpovědí, ze kterých měli jednu vybrat.

Rovněž tento graf ukazuje, že vychovatelé (6) neuměli otázku posoudit a zvolili poslední variantu „nevím“. Na druhém místě se umístila možnost „19-5 %“, na kterou odpovědělo 5 vychovatelů a třetí místo obsadila odpověď „49-20 %“ (4 vychovatelé). S počtem odpovědí 3 byla označena varianta „4-0 %“. Jeden vychovatel vyjádřil, že učitelé připravují žáka v „99-70 %“ a jiný uvedl první možnost „100 %“.



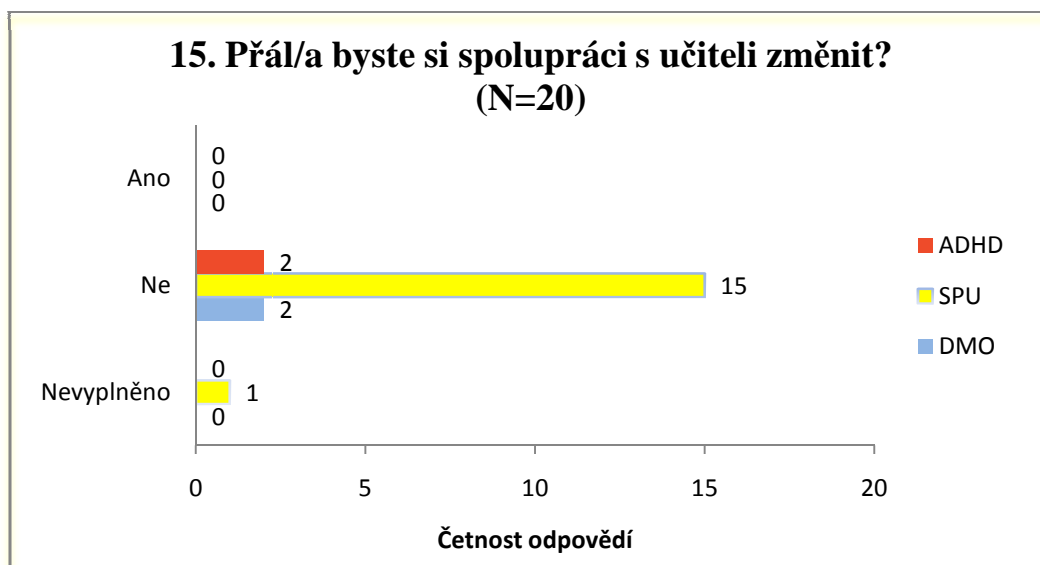
Graf 5.3.3-14 Znárodnění výsledků otázky č. 14

Díky předposlední otázce vychovatelé mohli vyjádřit, zda by si přáli spolupráci s rodiči změnit či zachovat takovou, jaká je. Vychovatelé vybírali z odpovědí „ano“ a „ne“. Pokud byla vybrána možnost „ano“, mělo být vypsáno, v čem by změna měla nastat. Protože vychovatelé mohli na volné řádky vypsát, jaký způsob spolupráce by si představovali, je uvedena frekvence odpovědí.

14 vychovatelů si nepřeje spolupráci s rodiči změnit a pouze 5 oslovených by změnu preferovalo. Od 1 vychovatele zůstala otázka nevyplněna.

Co se týká změny ve spolupráci s rodiči, vychovatelé mající ve třídě žáka se SPU, uváděli takovéto odpovědi: „větší komunikace s rodiči a zájem o dítě z jejich strany“ (2 x), „rodiče odkládají žáka do školní družiny, zájem o něho neprojeví, pouze v případě, je-li tím, kdo vyžádá spolupráci vychovatelka; od rodičů bych očekávala větší zájem o jejich dítě, například jak se zapojuje do činností, jak se chová vůči ostatním dětem i vůči vychovatelce“ (1 x), „rodiče by se měli sami více zajímat o své dítě a získávat informace o jeho chování a pracovitosti v prostorách základní školy i školní družiny“ (1 x).

1 vychovatel ze skupiny žáků s ADHD měl podobné přání jako ti předcházející a odpověděl, že „rodiče by se mohli více zajímat o svého syna“ (1 x).



Graf 5.3.3-15 Znárodnění výsledků otázky č. 15

Jako v předchozí otázce, tak i zde mohli vychovatelé říci svůj názor týkající se změny ve spolupráci. Tato otázka však zjišťovala, zda by si přáli změnit spolupráci s učiteli. Rovněž umožňovala vychovatelům vybírat ze dvou předem stanovených možností. Jestliže zvolili kladnou formu odpovědi, měli též uvést, čeho by se změna měla týkat.

Z grafu je zcela patrné, že žádný z dotazovaných neoznačil „ano“ a všichni (19) uvedli, že jim vyhovuje spolupráce na takové úrovni, na jaké je. Pouze 1 vychovatel na otázku neodpověděl.

5.4 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

Při přípravě žáka na výuku učitelé spolupracují s rodiči.

Tato hypotéza se v dotazníku pro učitele týká otázky číslo 2 a v dotazníku pro rodiče je to první otázka. Z grafů je zřejmé, že ve většině případů spolu tyto dvě strany vzájemně spolupracují.

U 52 učitelů (79%) bylo označeno „ano“, čímž dali najevo svou spolupráci s rodiči. 14 oslovených (21%) odpovědělo, že s rodiči nespolupracuje.

44 rodičů (76%) vyjádřilo, že s učiteli spolupracuje. 13 (22%) dotazovaných uvedlo nespolupráci s učiteli. Pouze od 1 rodiče tato otázka zůstala nevyplněna.

Dle výše uvedených výsledků byla *hypotéza 1 verifikována*. Při přípravě žáka na výuku učitelé a rodiče vzájemně spolupracují.

Hypotéza 2

Při přípravě žáka na výuku učitelé nespolupracují s vychovateli školní družiny.

Druhá hypotéza souvisí v dotazníku pro učitele s třetí otázkou a v dotazníku pro vychovatele se vztahuje též k otázce číslo 3.

53 učitelů (80%) napsalo, že s vychovateli ŠD nespolupracuje. Pouze 13 vyučujících (20%) uvedlo, že je s vychovateli spolupráce realizována.

Z grafu vyhodnocujícím třetí otázku u vychovatelů je zcela zřejmé, že 13 vychovatelů (65%) s učiteli nespolupracuje a jen 7 dotazovaných (35%) odpovědělo, že s učiteli vedou spolupráci.

Na základě výše uvedených výsledků byla *hypotéza 2 verifikována*. Při přípravě žáka na výuku učitelé a vychovatelé ŠD spolu nespolupracují.

Hypotéza 3

Při přípravě žáka na výuku rodiče nespolupracují s vychovateli školní družiny.

Třetí hypotéza souvisí v dotazníku pro vychovatele s otázkou číslo 2 a v dotazníku pro rodiče se vztahuje ke čtvrté otázce.

17 vychovatelů (85%) s rodiči při přípravě dítěte na vyučování nespolupracuje. Pouze 3 vychovatelé (15%) spolupracují.

Graf otázky číslo 4, který se nachází v dotazníku pro rodiče, ukazuje, že 55 rodičů (95%) s vychovatelem spoluprací nevede a pouze 3 rodiče (5%) odpověděli, že s vychovatelem spolupracují.

Z hlediska zjištěných výsledků byla *hypotéza 3 verifikována*. Při přípravě žáka na výuku rodiče a vychovatelé ŠD nespolupracují.

Hypotéza 4

Žáci se ve školní družině či ve školním klubu na výuku nepřipravují.

Hypotéza 4 se týká pouze dotazníku pro rodiče a vztahuje se k otázce číslo 3.

Graf nám zcela jasně ukazuje, že příprava na vyučování ve ŠD spíše neprobíhá. Děti se dle 52 rodičů (90%) na výuku ve ŠD nepřipravují a jen 6 rodičů (10%) uvedlo přípravu jejich dítěte ve ŠD na vyučování, přičemž se jedná pouze o vypracování domácích úkolů. Jak bylo předpokládáno, ŠD slouží spíše odpočinkovým činnostem.

Na základě analýzy výsledků byla *hypotéza 4 verifikována*. Žáci se tedy ve ŠD či ve ŠK na výuku nepřipravují.

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů základních škol, rodičů a vychovatelů ŠD v oblasti přípravy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vyučování. Jako dílčí výzkumné cíle byly stanoveny výukové materiály, speciální metody a pomůcky, které dětem usnadňují učení.

Z výše uvedených výsledků je zcela zřejmé, že učitelé a rodiče spolu při přípravě žáka na výuku navzájem spolupracují (R=76%, U=79%), zatímco spolupráce mezi učiteli a vychovateli spíše neprobíhá (U=80%, V=65%), podobně jako u vychovatelů a rodičů (V=85%, R=95%).

Nejčastější způsob, jakým se realizuje spolupráce mezi učiteli a rodiči je v rámci jejich osobního setkávání. Nejvíce spolu tyto dvě strany diskutují o způsobu přípravy žáka na vyučování, o jeho prospěchu, o probíraném učivu ve škole (učitelé například kopírují a posílají rodičům probíranou látku na domácí procvičování s dětmi), o speciálních úkolech či o vhodných metodách a pomůckách pro efektivnější učení. Též vysvětlují rodičům postup zadaných úkolů, popřípadě vedou s rodiči rozhovor o případných problémech při jejich vypracovávání. V menším počtu se ve výsledcích objevuje rovněž písemný a telefonický způsob spolupráce nebo kombinace osobního styku s písemnou či telefonickou komunikací.

Ve způsobu spolupráce se mnohdy odráží i rodinné klima žáka, proto byla první otázka v dotazníku pro učitele a v dotazníku pro vychovatele směřována na to, v jaké rodině žák žije. Nejvíce dětí pochází z funkční rodiny (U=85%, V=70%).

Druhá otázka v dotazníku pro rodiče zjišťovala, zda žák navštěvuje ŠD (ŠK). Většina rodičů napsala, že jejich dítě do družiny (klubu) nechodí (R=55%). Žáci, kteří družinu (klub) navštěvují (R=45%), se mohou v jejích (jeho) prostorách připravovat na výuku (otázka č. 3). Dle výsledků je ale zřejmé, že příprava na vyučování v družině (klubu) spíše neprobíhá (R=90%), tudíž na další otázky týkající se výukových materiálů, speciálních pomůcek a metod bylo vychovateli odpovězeno též záporně.

Co se týká výukových materiálů z pohledu učitelů, 74% z nich odpovědělo, že žák výukové materiály využívá. Mezi nejčastěji využívané materiály při přípravě žáka na výuku, popřípadě ve výuce samotné patří především běžné učebnice a sešity či klasické pracovní sešity a doplňovací cvičení. Dle rodičů (76%) jsou výukové materiály též využívány, přičemž se dítě nejvíce na výuku připravuje prostřednictvím běžných

učebnic a sešitů. Ostatní materiály, společně s těmi speciálními jsou využívány pouze v malém množství.

Stejnou pozici zaujímají i pomůcky. Výsledky otázky zabývající se pomůckami, vychází zcela vyváženě. Někteří učitelé (50%) odpověděli, že žák při přípravě na vyučování nebo ve výuce samotné nějaké pomůcky využívá a jiní (též 50%) uvedli, že pomůcky využívány nejsou. Podle učitelů, kteří přítomnost pomůcek zaznamenali, patří mezi ty nejfrekventovanější dyslektické podložky, přehledy s učivem a interaktivní tabule. Výsledky u rodičů jsou také téměř shodné, liší se totiž jen dvěma odpověďmi. Největší skupina rodičů (52%) se vyjádřila, že dítě ve chvíli, kdy se připravuje na výuku, nepoužívá žádné pomůcky. Další rodiče (48%) však zvolili možnost „ano“. Nejvíce využívanou pomůckou při přípravě dítěte na vyučování, je dle rodičů, počítač a čtenářská okénka.

Na otázku, která se zajímala o speciální metody učení, většina učitelů odpověděla, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je vyučován a připravován na výuku odlišným způsobem než ostatní děti ve třídě (68%). Rodiče jsou však jiného názoru a myslí si, že jejich dítě se vzdělává zcela běžnými způsoby (62%). Jako nejvyužívanější speciální metoda byla u učitelů uvedena ústní forma zkoušení, dále poskytování více času na práci, individuální přístup či respektování individuálního tempa žáka. Nejvyšší počet rodičů uvedl reedukaci v základní škole, která probíhá 1 hodinu týdně či procvičování probíraného učiva ve větší míře.

Další otázka zjišťovala, kolik času věnuje žák přípravě na výuku. Většina učitelů (39%) se vyjádřila skrze první možnost „méně než hodinu“, přičemž bylo uvedeno, že neví, kdo se s žákem na výuku ve škole připravuje (29%), avšak hned po této odpovědi učitelé často označovali odpověď „učitel“ (27%). Ze strany rodičů (45%) bylo nejčastěji odpovídáno, že se jejich dítě připravuje na vyučování „1-2 hodiny“ denně, a že mu s přípravou pomáhá „matka“ (88%). Vychovatelé (80%) nejvíce označovali předposlední možnost „nepřipravuje se ve školní družině na vyučování“.

Spolupráce mezi rodiči a učiteli probíhá nejčastěji „jednou za tři měsíce“ (U=38%, R=45%), přičemž školu rodiče nejvíce navštěvují proto, aby se informovali o prospěchu žáka (90%) a učitelé (86%) jako hlavní důvod návštěvy školy uvedli též variantu „informování se o prospěchu žáka“. Co se týká vychovatelů, 50 % uvádí, že rodiče nevedou spolupráci se ŠD (ŠK) a na další otázku zabývající se důvodem, proč rodiče navštěvují družinu (klub) bylo z jejich strany odpovězeno, že se rodiče chodí do ŠD (ŠK) nejčastěji informovat o organizačních záležitostech (70%).

V dotaznících se také objevila otázka, která sledovala, zda učitelé, rodiče a vychovatelé spolupracují i s jinými osobami či institucemi, než jen mezi sebou v rámci základní školy či nižšího stupně gymnázia. Nejvyšší počet učitelů (73%) spolupracuje s nějakou osobou či institucí, která se zaměřuje na danou poruchu, přičemž se nejčastěji jedná o PPP. Stejnou odpověď podali i rodiče (62%), avšak vychovatelé (85%) uvedli, že s nikým nespolečně spolupracují.

Na otázku zabývající se úrovní domácí a školní přípravy žáků na vyučování, odpověděli učitelé (23%), že rodiče připravují své dítě na výuku až v „99-70 %“, ale rovněž se u některých (též 23%) objevila odpověď, že se rodiče s dítětem na vyučování připravují jen v „19-5 %“. Za touto odpovědí hned následovala první možnost „100%“ (18%). Dále učitelé uvedli, že si myslí, že, vychovatelé ve ŠD dítě na vyučování nepřipravují a označili variantu „4-0 %“ (77%). Největší skupina rodičů (29%) odpověděla na tuto otázku prostřednictvím varianty „100%“ či možností „69-50%“ (21%) nebo zvolila „49-20 %“ (19%). Stejně jako předcházející skupina napsala, že vychovatelé žáky na výuku spíše nepřipravují, přičemž bylo označeno „4-0 %“ (55%). Většina vychovatelů (40%) nedokázala posoudit, v kolika procentech připravují své dítě na vyučování rodiče a zvolila „nevím“ podobně jako při otázce, která sledovala, do jaké míry se snaží učitelé pomáhat žákovi při přípravě na výuku (30%).

V posledních dvou otázkách ve všech dotaznících bylo učitelům, rodičům i vychovatelům umožněno, aby vyjádřili, zda by si přáli spolupráci změnit a v čem. Nejvíce učitelů (74%) označilo při odpovědi na otázku, jestli si přejí změnu ve spolupráci s rodiči, možnost „ne“. Zcela zřejmých výsledků od této skupiny bylo dosaženo v závěrečné otázce, ve které se zjišťovalo, zda by chtěli změnit spolupráci s vychovatelem ŠD. Dle grafu je zcela jasně vidět, že žádný z dotazovaných nemá potřebu spolupráci měnit a vyhovuje mu taková úroveň, na které se spolupráce nachází (100%). Taktéž největší množství rodičů (76%) neuvedlo změnu ve spolupráci ani s učitelem, ani s vychovatelem ŠD (ŠK) (93%). Co se týká poslední zkoumané skupiny, většina vychovatelů (70%) vzhledem ke změně ve spolupráci s rodiči, označila „ne“ a též uvedla, že si ji nepřeje měnit ani u učitelů (95%). Největší počet oslovených (učitelů, rodičů a vychovatelů) tedy uvedl, že jim vyhovuje spolupráce na takové úrovni, na jaké je, a že si změnu nepřejí, což je vzhledem ke zjištěným výsledkům zarážející. Úroveň spolupráce mezi těmito třemi subjekty není zcela vyhovující, a bylo by potřeba ji zlepšit, aby mohla výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhat efektivnějším způsobem.

Shrnutí

Diplomová práce obsahuje pět kapitol. První čtyři kapitoly jsou věnovány teoretické části a poslední se zabývá výzkumným šetřením. První kapitola se zaměřuje na problematiku handicapovaného člověka ve společnosti intaktních osob. Seznamuje s přístupy společnosti k jedincům s postižením z historického hlediska, klasifikuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zabývá se pedagogickou diagnostikou, rodinným prostředím dítěte a jeho začleňováním do společenství osob bez postižení. Druhá kapitola vymezuje charakteristiku dětské mozkové obrny, specifických poruch učení a syndromu ADHD. Uvádí příčiny vzniku postižení a klasifikaci poruchy, společně s jejími projevy. Třetí kapitola je věnována výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně podpůrným prostředkům (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Individuální vzdělávací plán a Asistent pedagoga) a doporučuje, jakými způsoby by mělo být k těmto žákům přistupováno. Čtvrtá kapitola poukazuje na možnost vzdělávacího procesu mimo výuku, v prostředí školní družiny nebo školního klubu. Zajímá se o to, co je náplní školní družiny (klubu), o spolupráci učitelů ZŠ, rodičů a vychovatelů a též o přípravu žáků na výuku.

Poslední kapitola je praktického charakteru. Cílem práce bylo zjistit, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů ZŠ, rodičů a vychovatelů školní družiny v oblasti přípravy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vyučování. Byly zjištěny též výukové materiály, speciální metody a pomůcky, které žákům pomáhají při učení. V praktické části dále najdeme stanovené hypotézy, charakteristiku místa šetření, výzkumného vzorku a dotazníků. Zpracování výsledků dotazníkového šetření bylo provedeno u každé skupiny respondentů. Jejich vyhodnocení ukázalo, že spolupráce probíhá ve většině případů jen mezi učiteli a rodiči a školní družina (klub) slouží spíše odpočinkovým činnostem. Jestliže by se však spolupráce mezi učiteli a vychovateli a též mezi pedagogy a rodiči zvýšila, mohla by školní družina (klub) sloužit nejen relaxaci, ale mohl by se tento volný čas využít i pro přípravu žáků na výuku, přičemž nejde jen o napsání domácích úkolů či procvičování učiva z vyučovací hodiny, ale rovněž by bylo například možné s žáky cvičit správné držení psací potřeby, motoriku či sluchovou a zrakovou percepci aj. K neefektivnějším účinkům pak dochází, učí-li se děti formou hry, tedy takovým způsobem, kdy nevědí, že se učí, což školní družina umožňuje daleko ve větší míře než vyučování.

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

DMO – dětská mozková obrna

IVP – individuální vzdělávací plán

LMD – lehké mozkové dysfunkce

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

R – rodiče

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

ŠD – školní družina

ŠK – školní klub

U – učitel

V – vychovatel

ZŠ – základní škola

Seznam použité literatury

- BERBERICHOVÁ, CH., LANG, G. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.
- BRAGDON, A., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. 113 s. ISBN 80-7367-066-6.
- DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 2006. 192 s. ISBN 80-7040-402-7.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994. 115 s. ISBN 80-7040-102-8.
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F., LUDVÍK, F., MARTINOVSKÁ, M., PREDMERSKÝ, V., VAŇOUS, J., SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978. 474 s. ISBN 14-804-78.
- HALLOWELL, E. M., RATEY, J. J. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Praha: Návrat domů, 2007. 306 s. ISBN 978-80-7255-154-5.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kolektiv. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-751-5.
- HELUS, Z. *Psychologie 3*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 109 s. ISBN 14-458-88.
- HOLEYŠOVSKÁ, A. *Rok ve školní družině*. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-752-3.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D + H, 2001. 83 s. ISBN neuvedeno.
- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí postižených dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970-71. 76 s. ISBN neuvedeno.
- KÁBELE, F., KOČÍ, J., JUDA, J., ČERNÝ, O. *Somatopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1970. 215 s. ISBN 14-392-70.
- KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Portál, 1997. 165 s. ISBN 80-7178-147-9.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 236 s. ISBN neuvedeno.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávání program*. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002. 119 s. ISBN 80-7178-625-X.
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 290 s. ISBN 80-244-0646-2.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-257-7.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
- SKALKOVÁ, J. a kolektiv. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985. 209 s. ISBN 14-275-85.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- STEHLÍK, A. a kolektiv. *Dítě s mozkovou obrnou v rodině*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1977. 242 s. ISBN 08-033-77.

- ŠEBEK, M. *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1990. 128 s. ISBN 80-04-23643-X.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. 164 s. ISBN 80-7178-131-2.
- VALENTA, M a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
- VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

Elektronické zdroje

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. [cit. 2010-08-04].

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (č. j. 17 749/2002-51). [online]. [cit. 2010-08-08].

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin?highlightWords=749%2F2002>>

Vyhláška č. 87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech. [online]. [cit. 2010-08-08]. Dostupné na WWW:

<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1992/zakon_03.html#castka_22>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický, 2005). [online]. [cit. 2010-08-09]. Dostupné na WWW:

<<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf> >

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002). [online]. [cit. 2010-12-13]. Dostupné na WWW: <http://www.sosvp.chytrak.cz/smer_spu.htm>

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace) Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 2010-12-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>>

Seznam grafických schémat

Tabulka 5.2.2-1 Rozdělení učitelů, rodičů a vychovatelů školní družiny na základě výchovy a vzdělávání žáků s určitou poruchou (SPU, ADHD, DMO) a podle jednotlivých škol

Tabulka 5.2.2-2 Rozdělení žáků dle věku

Tabulka 5.2.2-3 Frekvence druhů poruch (SPU, ADHD, DMO) mezi jednotlivými žáky

Tabulka 5.2.2-4 Ostatní

Graf 5.3.1-1 Znázornění výsledků otázky č. 1

Graf 5.3.1-2 Znázornění výsledků otázky č. 2

Graf 5.3.1-3 Znázornění výsledků otázky č. 3

Graf 5.3.1-4 Znázornění výsledků otázky č. 4

Graf 5.3.1-5 Znázornění výsledků otázky č. 5

Graf 5.3.1-6 Znázornění výsledků otázky č. 6

Graf 5.3.1-7 Znázornění výsledků otázky č. 7

Graf 5.3.1-8 Znázornění výsledků otázky č. 8

Graf 5.3.1-9 Znázornění výsledků otázky č. 9

Graf 5.3.1-10 Znázornění výsledků otázky č. 10

Graf 5.3.1-11 Znázornění výsledků otázky č. 11

Graf 5.3.1-12 Znázornění výsledků otázky č. 12

Graf 5.3.1-13 Znázornění výsledků otázky č. 13

Graf 5.3.1-14 Znázornění výsledků otázky č. 14

Graf 5.3.1-15 Znázornění výsledků otázky č. 15

Graf 5.3.2-1 Znázornění výsledků otázky č. 1

Graf 5.3.2-2 Znázornění výsledků otázky č. 2

Graf 5.3.2-3 Znázornění výsledků otázky č. 3

Graf 5.3.2-4 Znázornění výsledků otázky č. 4

Graf 5.3.2-5 Znázornění výsledků otázky č. 5

Graf 5.3.2-6 Znázornění výsledků otázky č. 6

Graf 5.3.2-7 Znázornění výsledků otázky č. 7

Graf 5.3.2-8 Znázornění výsledků otázky č. 8

Graf 5.3.2-9 Znázornění výsledků otázky č. 9

Graf 5.3.2-10 Znázornění výsledků otázky č. 10

Graf 5.3.2-11 Znázornění výsledků otázky č. 11
Graf 5.3.2-12 Znázornění výsledků otázky č. 12
Graf 5.3.2-13 Znázornění výsledků otázky č. 13
Graf 5.3.2-14 Znázornění výsledků otázky č. 14
Graf 5.3.2-15 Znázornění výsledků otázky č. 15
Graf 5.3.2-16 Znázornění výsledků otázky č. 16
Graf 5.3.2-17 Znázornění výsledků otázky č. 17
Graf 5.3.3-1 Znázornění výsledků otázky č. 1
Graf 5.3.3-2 Znázornění výsledků otázky č. 2
Graf 5.3.3-3 Znázornění výsledků otázky č. 3
Graf 5.3.3-4 Znázornění výsledků otázky č. 4
Graf 5.3.3-5 Znázornění výsledků otázky č. 5
Graf 5.3.3-6 Znázornění výsledků otázky č. 6
Graf 5.3.3-7 Znázornění výsledků otázky č. 7
Graf 5.3.3-8 Znázornění výsledků otázky č. 8
Graf 5.3.3-9 Znázornění výsledků otázky č. 9
Graf 5.3.3-10 Znázornění výsledků otázky č. 10
Graf 5.3.3-11 Znázornění výsledků otázky č. 11
Graf 5.3.3-12 Znázornění výsledků otázky č. 12
Graf 5.3.3-13 Znázornění výsledků otázky č. 13
Graf 5.3.3-14 Znázornění výsledků otázky č. 14
Graf 5.3.3-15 Znázornění výsledků otázky č. 15

Přílohy

DOTAZNÍK PRO UČITELE

Tento dotazník se zaměřuje na problematiku výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů družiny v oblasti přípravy žáků na vyučování. Získané informace budou zpracovány anonymním způsobem a budou využity pouze k vypracování diplomové práce. Za Vaši spolupráci a ochotu Vám předem děkuji. Lenka Svobodová, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Správné odpovědi prosím vypište nebo zakroužkujte.

Porucha/ znevýhodnění žáka (popř. uveďte i o jaký typ poruchy se jedná):

.....

Jeho/ její pohlaví:

Jeho/ její věk:

1. V jaké rodině žák žije?

- a) ve funkční rodině (rodina plní všechny funkce, které by měla plnit ve výchově)
- b) v dysfunkční rodině (rodina neplní jen jednu funkci, kterou by měla plnit ve výchově)
- c) v afunkční rodině (rodina neplní žádnou funkci ve výchově)
- d) nevím

2. Spolupracujete při přípravě žáka na výuku s rodiči?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....

.....

b) NE

Proč?

.....
.....

3. Spolupracujete při přípravě žáka na výuku s vychovateli školní družiny?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....
.....

b) NE

Proč?

.....
.....

4. Jaké výukové materiály využívá žák při přípravě na výuku, popř. ve výuce samotné?

.....
.....

5. Používá žák při přípravě na výuku, popř. ve výuce samotné nějaké pomůcky, které mu usnadňují učení?

a) ANO

Jaké pomůcky?

.....
.....

b) NE

6. Uplatňuje žák při přípravě na výuku, popř. ve výuce samotné jiné (speciální) metody učení?

a) ANO

Jaké metody?

.....
.....

b) NE

7. Kolik hodin denně věnuje žák přípravě na výuku ve škole?

a) méně než hodinu

b) 1-2 hodiny

c) 2-3 hodiny

d) více než 3 hodiny

e) nepřipravuje se ve škole na vyučování

f) nevím

8. Kdo mu s přípravou na výuku ve škole pomáhá?

a) učitel

b) vychovatel

c) asistent pedagoga

d) jiná osoba

e) nevím

f) nikdo (dítě se připravuje samo)

9. Jak často rodiče spolupracují (komunikují) s učiteli?

a) jednou za týden

b) jednou za čtrnáct dní

c) jednou za měsíc

d) jednou za tři měsíce

e) nespolupracují se školou

10. Z jakého důvodu rodiče nejčastěji navštěvují školu?

a) informování se o prospěchu žáka

b) informování se o způsobu přípravy na vyučování

c) informování se o způsobu výuky

d) informování se o organizačních záležitostech

e) nenavštěvují školu

11. Spolupracujete i s jinými osobami či institucemi?

a) ANO

S jakými?

.....
.....

b) NE

12. V kolika procentech rodiče připravují své dítě na výuku?

a) 100%

b) 99-70%

c) 69-50%

d) 49-20%

e) 19-5%

f) 4-0%

g) nevím

13. V kolika procentech vychovatelé školní družiny připravují žáka na výuku?

a) 100%

b) 99-70%

c) 69-50%

d) 49-20%

e) 19-5%

f) 4-0%

g) nevím

14. Přál/a byste si spolupráci s rodiči změnit?

a) ANO

V čem?

.....
.....

b) NE

15. Přejete si spolupráci s vychovateli školní družiny změnit?

a) ANO

V čem?

.....
.....

b) NE

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Tento dotazník se zaměřuje na problematiku výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů družiny v oblasti přípravy žáků na vyučování. Získané informace budou zpracovány anonymním způsobem a budou využity pouze k vypracování diplomové práce. Za Vaši spolupráci a ochotu Vám předem děkuji. Lenka Svobodová, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Správné odpovědi prosím vypište nebo zakroužkujte.

Porucha/ znevýhodnění Vaší dcery/ Vašeho syna (popř. uveďte i o jaký typ poruchy se jedná):

.....

Jeho/ její pohlaví:

Jeho/ její věk:

1. Spolupracujete při přípravě Vašeho dítěte na výuku s učiteli?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....
.....

b) NE

Proč?

.....

.....

2. Navštěvuje Vaše dítě školní družinu?

a) ANO

b) NE

3. Připravuje se Vaše dítě na výuku ve školní družině?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....

.....

b) NE

4. Spolupracujete při přípravě Vašeho dítěte na výuku s vychovateli školní družiny?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....

.....

b) NE

Proč?

.....

.....

5. Jaké výukové materiály využívá Vaše dítě při přípravě na výuku?

.....

.....

6. Používá Vaše dítě při přípravě na výuku nějaké pomůcky, které mu usnadňují učení?

a) ANO

Jaké pomůcky?

.....
.....

b) NE

7. Uplatňuje Vaše dítě při přípravě na výuku jiné (speciální) metody učení?

a) ANO

Jaké metody?

.....
.....

b) NE

8. Kolik hodin denně věnuje Vaše dítě přípravě na výuku doma?

a) méně než hodinu

b) 1-2 hodiny

c) 2-3 hodiny

d) více než 3 hodiny

e) nepřipravuje se na vyučování

9. Kdo mu s jeho přípravou na výuku pomáhá?

a) nikdo (dítě se připravuje samo)

b) otec

c) matka

d) sourozenec

e) prarodič

f) jiná osoba

10. Jak často spolupracujete (komunikujete) s učiteli?

a) jednou za týden

- b) jednou za čtrnáct dní
- c) jednou za měsíc
- d) jednou za tři měsíce
- e) nespolupracuji s učiteli

11. Jak často spolupracujete (komunikujete) s vychovateli?

- a) jednou za týden
- b) jednou za 14 dní
- c) jednou za měsíc
- d) jednou za tři měsíce
- e) nespolupracuji s vychovateli

12. Z jakého důvodu nejčastěji navštěvujete školu?

- a) informování se o prospěchu žáka
- b) informování se o způsobu přípravy na vyučování
- c) informování se o způsobu výuky
- d) informování se o organizačních záležitostech
- e) nenavštěvuji školu

13. Spolupracujete i s jinými osobami či institucemi?

- a) ANO

S jakými?

.....
.....

- b) NE

14. V kolika procentech se snaží učitelé pomáhat při přípravě na výuku Vašemu dítěti?

- a) 100%
- b) 99-70%
- c) 69-50%
- d) 49-20%
- e) 19-5%
- f) 4-0%
- g) nevím

15. V kolika procentech se snaží vychovatelé školní družiny pomáhat při přípravě na výuku Vašemu dítěti?

- a) 100%
- b) 99-70%
- c) 69-50%
- d) 49-20%
- e) 19-5%
- f) 4-0%
- g) nevím

16. Přejí byste si spolupráci s učiteli změnit?

- a) ANO
- V čem?

.....
.....

- b) NE

17. Přejí byste si spolupráci s vychovateli školní družiny změnit?

- a) ANO
- V čem?

.....
.....

- b) NE

DOTAZNÍK PRO VYCHOVATELE

Tento dotazník se zaměřuje na problematiku výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů, rodičů a vychovatelů družiny v oblasti přípravy žáků na vyučování. Získané informace budou zpracovány anonymním způsobem a budou využity pouze k vypracování diplomové práce. Za Vaši spolupráci a ochotu

Vám předem děkuji. Lenka Svobodová, studentka pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Správné odpovědi prosím vypište nebo zakroužkujte.

Porucha/ znevýhodnění žáka (popř. uveďte i o jaký typ poruchy se jedná):

.....

Jeho/ její pohlaví:

Jeho/ její věk:

1. V jaké rodině žák žije?

- a) ve funkční rodině (rodina plní všechny funkce, které by ve výchově měla plnit)
- b) v dysfunkční rodině (rodina neplní jen jednu funkci, kterou by ve výchově měla plnit)
- c) v afunkční rodině (rodina neplní ve výchově žádnou funkci)
- d) nevím

2. Spolupracujete při přípravě žáka na výuku s rodiči?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....
.....

b) NE

Proč?

.....
.....

3. Spolupracujete při přípravě žáka na výuku s učiteli?

a) ANO

Jakým způsobem?

.....
.....

b) NE

Proč?

.....
.....

4. Jaké výukové materiály využívá žák při přípravě na výuku ve školní družině?

.....
.....

5. Používá žák při přípravě na výuku ve školní družině nějaké pomůcky, které mu usnadňují učení?

a) ANO

Jaké pomůcky?

.....
.....

b) NE

6. Uplatňuje žák při přípravě na výuku ve školní družině jiné (speciální) metody učení?

a) ANO

Jaké metody?

.....
.....

b) NE

7. Kolik hodin denně věnuje žák přípravě na výuku ve školní družině?

a) méně než hodinu

b) 1-2 hodiny

c) 2-3 hodiny

d) více než 3 hodiny

e) nepřipravuje se ve školní družině na vyučování

f) nevím

8. Kdo mu s přípravou na výuku ve školní družině pomáhá?

- a) učitel
- b) vychovatel
- c) asistent pedagoga
- d) jiná osoba
- e) nevím
- f) nikdo (dítě se připravuje samo)

9. Jak často rodiče spolupracují (komunikují) s vychovateli?

- a) jednou za týden
- b) jednou za čtrnáct dní
- c) jednou za měsíc
- d) jednou za tři měsíce
- e) nespolupracují se školní družinou

10. Z jakého důvodu rodiče nejčastěji navštěvují školní družinu?

- a) informování se o prospěchu žáka
- b) informování se o způsobu přípravy na vyučování
- c) informování se o průběhu školní družiny
- d) informování se o organizačních záležitostech
- e) nenavštěvují školní družinu

11. Spolupracujete i s jinými osobami či institucemi?

a) ANO

S jakými?

.....
.....

b) NE

12. V kolika procentech rodiče připravují své dítě na výuku?

- a) 100%
- b) 99-70%
- c) 69-50%
- d) 49-20%
- e) 19-5%
- f) 4-0%
- g) nevím

13. V kolika procentech učitelé připravují žáka na výuku?

- a) 100%
- b) 99-70%
- c) 69-50%
- d) 49-20%
- e) 19-5%
- f) 4-0%
- g) nevím

14. Přejete si spolupráci s rodiči změnit?

- a) ANO
- V čem?

.....
.....

- b) NE

15. Přejete si spolupráci s učiteli změnit?

- a) ANO
- V čem?

.....
.....

- b) NE