

SOCIÁLNÍ ASPEKTY EDUKACE JEDINCŮ S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

Šárka Šalomonová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka ŠALOMONOVÁ
Osobní číslo: H118303
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Sociální aspekty edukace jedinců s poruchami učení a chování

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na historii výchovy v rodině a rodinné prostředí
- na výchovu a vzdělání ve školním prostředí
- na možnosti edukace jedinců s poruchami učení a chování

Součástí práce bude empirické šetření, event. realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na zjištění vlivu sociálních aspektů na edukaci jedinců s poruchami učení a chování.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bartoňová, M. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD, 2005.

Hintnaus, L. Člověk a rodina; Smysl a funkce rodiny. České Budějovice, 1998.

Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.

Matoušek, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Slon, 1997.

Plaňava, I. Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace. Brno: Doplněk, 2000.

Pokorná, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Slavomír Laca, PhD.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:


30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, PhD.

vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

V Brně
8.3.2014

ŠARKA ŠALOMONOVÁ

Jméno, příjmení studenta

Šarka Salomonová

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice výchovy a vzdělání jedinců s poruchami učení a chování na základní škole. Teoretická část je zaměřena na analýzu rodinného a školního prostředí těchto jedinců a na sociální aspekty jejich edukace v rámci individuální nebo skupinové integrace. Empirická část odráží postoje pedagogů k možnostem individuální a skupinové integrace a používání kompenzačních pomůcek při obou způsobech integrace. Na základě výzkumu uskutečněného formou dotazníkového šetření je provedena komparace názorů pedagogů z hlediska jejich věku i pohlaví.

Klíčová slova: Dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysmúzie, dysortografie, dyspraxie, edukace, hyperaktivita, individuální integrace, Individuální vzdělávací plán, inkluze, klima školy, kompenzační pomůcky, poruchy chování, rodinné prostředí, skupinová integrace, sociální adaptace, specifické poruchy učení, Školní vzdělávací program.

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with issues of education of individuals with learning and behavior disabilities in elementary school. The theoretical part focuses on analysing the family background and school atmosphere of these individuals and on social aspects of their education in terms of individual or group integration. The empirical part reflects attitudes of pedagogues to the possibilities of individual and group integration and using compensational aids for both ways of integration. Based on the research conducted through a questionnaire survey, a comparison of attitudes of pedagogues in terms of their age and gender is made.

Keywords: Dysgraphia, dyscalculia, dyslexia, dysmusia, dysortography, dyspraxia, education, hyperactivity, individual integration, individual education plan, inclusion, school climate, compensational aids, behavior disabilities, family background, group integration, social adaptation, specific learning disabilities, school education program.

Děkuji doc. PaedDr. Slavomíru Lacovi, Phd. za velmi užitečnou metodickou a odbornou pomoc, kterou mi při zpracování mé bakalářské práce poskytl.

Děkuji Mgr. Heleně Šteflové za odborné rady, které mi poskytla.

Děkuji Mgr. Janě Rojíkové za odbornou pomoc při zpracování bakalářské práce.

Děkuji synovi Vítu Šalomonovi za pomoc s typografickou úpravou bakalářské práce.

Děkuji synovi Janu Šalomonovi za jazykovou a stylistickou korekci bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 HISTORIE RODINY	10
1.1 FUNKCE A DRUHY RODIN	11
1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA	14
1.3 RODINA S JEDINCI S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ	17
2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA.....	21
2.1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ V ČR	24
2.2 ŠKOLY ZABÝVAJÍCÍ SE EDUKACÍ JEDINCŮ S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	27
2.3 PRÁVNÍ LEGISLATIVA ČR A EU.....	29
3 ZPŮSOBY A MOŽNOSTI EDUKACE JEDINCŮ S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	33
3.1 SKUPINOVÁ INTEGRACE V ZŠ.....	34
3.2 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE A JEJÍ SOCIÁLNÍ ASPEKTY.....	36
3.3 MEDIKACE V PROCESU EDUKACE	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	42
4.1 CÍL VÝZKUMU	42
4.2 HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	42
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
4.4 METODY VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	42
4.5 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	61
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z oboru své pedagogické praxe. Již řadu let pracuji jako vychovatelka ve školní družině na ZŠ Jubilejní park ve Znojmě. Škola je na našem okrese vyhlášena jako jedna z těch, která se kromě výuky ve standartních třídách specializuje i na výuku žáků s SPU. Žáci jsou zde integrováni jak skupinově ve třídách se sníženým počtem žáků, tak i individuálně. V praxi se tu jako pedagogové setkáváme s dětmi, které mají rozličné problémy. Nejčastěji mají právě některou ze specifických poruch učení, často se u nich vyskytuje ADHD a některé z nich provází také problematické chování. Již řadu let se zabývám otázkou, co je pro tyto děti nejen z hlediska jejich edukace, ale i celkového zařazení do společnosti lepší.

Cílem práce je zjistit, zda je pro děti s poruchami učení nebo chování prospěšnější individuální integrace ve standartní třídě nebo je pro ně vhodnější integrace skupinová. Další problematika s tím související pak je, kolik individuálně integrovaných žáků je vhodné vzdělávat v jedné standartní třídě a zda je vhodné tomu přizpůsobit i celkový počet žáků. Zajímat nás bude také používání kompenzačních pomůcek při výuce žáků s poruchami učení. Zabývat se budeme rovněž sociálním zařazováním těchto jedinců do kolektivu ostatních spolužáků. V teoretické části bakalářské práce použijeme metodu analýzy odborných textů souvisejících s daným tématem. Budeme se zabývat rodinným i školním prostředím těchto jedinců a sociálními aspekty edukace při individuální nebo skupinové integraci. Empirické šetření bude prováděno s použitím kvantitativního výzkumu metodou výběrového šetření respondentů. Při šetření bude použita forma dotazníku, přičemž výběrovým vzorkem bude skupina pedagogů ZŠ. Součástí výzkumu bude zmapování postojů pedagogů k individuální a skupinové integraci. Zabývat se budeme také problematikou vhodnosti používání kompenzačních pomůcek při obou způsobech integrace. Cílem šetření bude analýza názorů pedagogů na celou tuto problematiku a komparace výsledků z hlediska věku i pohlaví pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE RODINY

Vysvětlením a charakteristikou pojmu rodina se zabývají specialisté různých vědních oborů. Shodují se v každém případě na tom, že každý lidský jedinec z nějaké rodiny pochází. Je všeobecně známo, že už od pradávna je rodina považována za základ společnosti. V současnosti je rodina nejčastěji charakterizována jako společensky schválená forma partnerského soužití, přičemž členy rodiny spojují pevné příbuzenské svazky. Rodina také žije pod jednou střechou a její členové si pomáhají při plnění různých povinností a zároveň společně vychovávají a zabezpečují děti (Laca, 2011).

Vývoj rodiny prošel během historie mnohými zvraty. Už v historii se ale rodina stala nejmenší jednotkou společnosti. Dobu, kdy vedoucí úlohu v rodině a společnosti hrály ženy, nazýváme obdobím matriarchátu. Odborníci ale nevyklučují možnost existence mužských náčelníků i za tzv. matriarchátu. (Matoušek, 1993) Toto období pak vystřídalo období patriarchátu, kdy hlavní úlohu v rodině měl muž. Přesuneme-li se z období pravěku do doby předklasické, můžeme říct, že rodina v ní byla striktně patriarchální, i když žena v ní měla větší volnost než např. v době klasické (mohla se samostatně pohybovat na veřejnosti bez doprovodu). Už staří Římané si rodiny cenili natolik, že ve svém prvním právním kodexu zákonu Dvanácti desek prohlásili rodinu za základní jednotku společnosti (Matoušek, 1993). Období středověku je spojeno s příchodem křesťanství, které svátost rodiny také podporuje a zdůrazňuje v ní vzájemnou úctu. S novověkem přišla vlna feminismu, emancipace a zrovnoprávnění žen a patriarchální rodina se od té doby opět proměňuje. Ale i přesto se stále kladla tradiční rodina za základ společnosti.

Nejznámějším a nejběžnějším typem rodiny je po dlouhé roky tzv. nukleární rodina. Ta je podle sociologů složena z manželů a vlastních nebo adoptivních dětí, žijících ve společné domácnosti. Během historie se však způsob uspořádání a chápání rodiny postupně vyvíjel.

Z velké většiny byla nukleární rodina v tradiční společnosti včleněna do širších rodinných vztahů. Často žili ve společné domácnosti kromě rodičů a dětí také další příbuzní, nejčastěji to byli prarodiče, výjimkou nebylo, že ve společné domácnosti žili také sourozenci se svými manžely a dětmi. V takovém případě hovoříme o rodině rozšířené. Dříve se sociologové domnívali, že v tradiční společnosti převládali právě rodiny rozšířené typu. Podle nových výzkumů však byl tento názor nesprávný, protože v

evropských rodinách se nukleární rodiny vyskytují už dlouhou dobu. Zdání toho, že se jednalo o rodiny rozšířené, mohl vyvolávat fakt, že nukleární rodiny spolu udržovaly ve své komunitě velmi úzké vztahy. Rozšířené rodiny se podle těchto výzkumů vyskytovaly mnohem více ve východní Evropě a Asii (Giddens, 1997).

Dnes je považováno za běžnou normu, že manželství spolu uzavírají lidé, kteří k sobě cítí vzájemné sympatie, fyzickou přitažlivost, lásku a svého partnera si sami vyberou. Vztah založený na zamilovanosti je založený nejen na vzájemné sexuální přitažlivosti, ale přítomen musí být i soulad duševní, jehož projevem je pocit blaha, pohody a jistoty vyvolaný přítomností milovaného. Citový vztah je zdůrazněn společnými sexuálními prožitky a naopak k plně prožitému sexuálnímu uspokojení je nutný právě vztah citový (Hintaus, 1998). Ale ne vždy tomu bylo tak, že si muži i ženy vybírali své partnery na základě sexuální i citové přitažlivosti. Ještě před zhruba dvěma sty lety, zejména v majetnějších rodinách a vyšších společenských vrstvách, bylo uzavření manželství otázkou dohody rodičů snoubenců a budoucích manželů. Ti se před uzavřením sňatku mnohdy vůbec neznali, sňatek byl dohodnut pro udržení nebo rozšíření majetku. V aristokratických kruzích bylo dokonce běžné dohodnutí sňatku svých dětí již krátce po jejich narození. Lidé se tedy dříve často nebrali z lásky, ale společným vedením domácnosti, sdílením životních zkušeností a výchovou dětí mezi nimi mohla vzniknout úcta, přátelství a láska. Oproti tomu dnes manželství v západním světě začíná láskou, následně pokračuje výchovou dětí a často končí sporem o majetek v době, kdy už láska vyprchala (Boswell, 1995 in Giddens, 1997). V době tradiční společnosti byl zároveň i pohlavní styk považován v manželství spíše za nutnost ke zplození dětí než za akt plný rozkoše (Giddens, 1997). Postupem času se však mnohé i v tomto ohledu vyvinulo a změnilo.

1.1 Funkce a druhy rodin

Rodina se stále vyvíjí, ale nemůžeme říci, že se od té tradiční liší nějak radikálně. V mnoha směrech se funkce manželství a rodiny v současnosti posunula dál. Právě biologicko – sexuální funkce je nyní považována za jednu ze základních funkcí rodiny. Zabezpečuje totiž základní biopsychické potřeby obou manželů (intimní styk, milostné soužití i vzájemnou lásku) a narození dětí i zachování lidského rodu. Manželům přináší

pocit uspokojení a štěstí a neméně důležitá je tato funkce také pro společnost (Laca, 2011). Další funkce rodiny je pak ekonomická. Ta se týká zejména materiálního zabezpečení rodiny a jejího celkového zařazení do společnosti. Určuje, jaké postavení má rodina v rámci společnosti. Velmi důležitá je také emocionální a ochranná funkce, spočívající v plnění základních i vyšších potřeb. Je to zejména potřeba porozumění, zájmu, vzájemné opory a ochrany. V neposlední řadě je velmi důležitá také výchovná funkce, která zabezpečuje v rodině péči o děti a jejich výchovu. Přirozená výchova v rodině je součástí socializačního procesu, který je potřebný pro zařazení jedince do společnosti. Zodpovědnost rodičů za výchovu dětí předepisuje i zákonná norma (Laca, 2011). Rodina má zásadní význam v rámci socializačního procesu jedince. Podle toho, do jaké míry se daří rodině plnit její funkce, můžeme rodinu dělit na několik typů. Ten nejvhodnější je rodina funkční (ta plní všechny funkce přiměřeně). Afunkční rodina je ta, kde občas dochází k poruchám jedné nebo několika funkcí, ale zásadně negativně neovlivňuje vývoj dítěte. Co se týká dysfunkční rodiny, dochází zde k vážným poruchám, vnitřnímu rozkladu rodiny a je tedy zásadně narušován socializační proces jedince (Kraus, Poláčková et al., 2001)

Nová rodina tedy vzniká uzavřením manželství. Připomeňme ještě, že v našem, tedy „západním světě“, je manželství od pradávna zvykově i nábožensky spojeno s monogamií. Také zákony v těchto zemích nepřipouštějí, aby muž nebo žena měli více zákonných partnerů. Když však přihlédneme k vysoké rozvodovosti, je současný model manželství v těchto zemích možné považovat za sériovou monogamii. To znamená, že někteří jedinci za život vystřídají dva nebo i více manželských partnerů, které však nesmí mít současně. Tato skutečnost se týká pouze postavení zákonného partnera. V praxi se ale také stává, že někteří jedinci mají i mimomanželské sexuální styky (Giddens, 1997). Monogamní způsob manželství, na který jsme zvyklí v našich krajinách, však zdaleka neplatí pro celý svět. V některých zemích (většinou arabských) je naopak polygamie normou, která je podpořena i tamním náboženstvím. Polyandrie (mnohomužství) bývá mnohem vzácnější (vyskytuje se např. u Eskymáků). Daleko běžnější způsob však je, aby muž měl více zákonných manželek. Tomuto typu manželství se říká polygynie (mnohoženství). Připomeňme, že v těchto arabských zemích, kde polygynie převládá, je stále rodina silně patriarchální. Převažuje zde islámský fundamentalismus, který se ostře staví proti jakýmkoliv změnám v postavení žen. Ženy se zde většinou musí zahalovat, aby

nevzbuzovali u mužů žádost, a také jejich přístup ke vzdělání je těžší. Lidé tu žijí v širších rodinách a žena, která je přivdaná, je podřízena své tchyni. Také pověst jejího manžela je posuzována podle toho, jak mravně se žena chová (Matoušek, 1993).

Zůstaneme však u běžnější monogamie. Už od pradávna se rodina vyvíjela z různých velkých společenství, kdy se rozhodující slovo v rodině střídalo. Období, kdy měla hlavní rozhodující slovo žena, se říká matriarchát. Době, kdy převzal hlavní rozhodující slovo ve společnosti muž, se říká patriarchát. Ten převládal po většinu naší historie. V současné lidské společnosti převládá tzv. patrilinearita. Ta spočívá v tom, že děti většinou dědí jméno po otci (Giddens, 1997). Zvykově i při uzavření manželství si žena většinou nechává mužovo příjmení. Jestli v dnešních rodinách má rozhodující slovo muž nebo žena nelze jednoznačně říci. Všeobecně by se dalo říci, že manželé by měli o všem společně rozhodovat jako „my“. Jestli tomu tak skutečně je, se dá jen stěží zjistit. Dříve byly jednoznačně role muže a ženy rozděleny. Muž byl lovec a žena se starala o rodinný krb. Potažmo převedeno do dob nedávné minulosti muž pracoval a živil rodinu a žena se starala o domácnost a děti. V dnešní době už role takto jednoznačně rozděleny nejsou a ženy kromě role matky plní své povinnosti v zaměstnání. Proto pro celkovou pohodu rodiny velmi záleží na tom, jak ženě pomáhají v domácnosti její ostatní členové. V současné době se oproti minulosti více mění rodinné role. Muži se dnes podstatně více zapojují do domácích prací, vaření a péči o malé děti. Dělení těchto rolí je z velké míry založeno na povaze jedinců, jejich vzdělání a tradicích přinesených z původních rodin. Ten z partnerů, který přebírá vedoucí roli v rodině, zároveň určuje i její zásadní sociální klima (Hintnaus, 1998). Protože se také zvyšují nároky na čas rodičů, který tráví v pracovním procesu, dochází v některých rodinách k tomu, že není dětem poskytováno tolik času, kolik by bylo potřeba. Problémem však není jen nedostatek času, ale také jeho náplň. Přispívají k tomu i tzv. „dvoukariérová manželství“, kdy se o děti řádně nestará ani jeden z rodičů, protože oba se věnují plně své kariéře (Kraus, Poláčková et al., 2001). Někdy se role muže a ženy zase oproti minulosti tak výrazně mění, že dnes je brán fakt, že např. muž zůstane doma na mateřské dovolené (většinou z důvodu, že žena vydělá více), již celkem normálně. Jak dalece je tento model vhodný pro výchovu dětí, je otázkou.

1.2 Rodinné prostředí a výchova

Vhodné a harmonické rodinné prostředí je pro zdravý a vyrovnaný vývoj jedince bezesporu velmi důležité a zásadní. Pro jedince je to vůbec první prostředí, se kterým se setkává. Vývoj člověka je zahájen okamžikem jeho početí. Už sama skutečnost, jestli dítě, které se zatím vyvíjí v matčině lůně, je chtěné nebo nechtěné, ovlivňuje jeho budoucí vývoj. Psychicky vyrovnaná, pohodová a spokojená nastávající matka je prvním předpokladem pro narození zdravého a šťastného dítěte. *„Mladí lidé by měli do svého očekávání od života pojmout, započítat, zabudovat požadavek, aby měli děti, které chtějí mít, s tím, s kým je chtějí mít, a v době, která je pro ně příhodná.“* (Matějček, 2008, s. 17). Na výchově v rodině, která probíhá od okamžiku jeho narození, totiž nejvíce záleží, a to z důvodu, jak se bude dítě vyvíjet a jakým způsobem bude schopné se zařadit v budoucnosti do společenského života.

Prostředí, které jedince obklopuje, je pro jeho vývoj velmi důležité. Jedním z prvních je právě rodina a její atmosféra. Rodinné prostředí je blíže nespecifikované území, ve kterém žijí jednotliví členové rodiny za určitých materiálních, kulturních a psychických podmínek. Vytváří tak prostor vhodný k vývoji, životu a výchově jedince (Hučíková, Hučík, 2009). Do jaké rodiny se narodíme, nemůžeme ovlivnit. Její atmosféra nás provází celé dětství, to, co během dětství prožíváme, považujeme za normu a zvyky z této doby si přinášíme s sebou do dalšího života. Chyby, kterých se dopouštěli naši rodiče, zřejmě opakujeme také, i když si říkáme, že „to“ nikdy dělat nebudeme. Prvním důležitým faktorem, který ovlivňuje rodinné prostředí, je úplnost rodiny. Jestli rodiče žijí společně, ale nejen to, zdali si dokáží vzájemně projevovat city a lásku, vzájemně se respektovat a vážit si jeden druhého. *„Matka, která chrání autoritu otce, ho tím podporuje a dělá ho v očích dětí kompetentnějším. Manžel, který miluje svoji manželku, přispívá k její spokojenosti a vyrovnanosti a tím i mateřské kompetentnosti.“* (Laca, S. – Laca, P., 2013, s. 98). Kromě toho, že jejich vzájemná láska a úcta jsou zdrojem šťastné atmosféry v rodině, jsou také vzorem a modelem pro budoucí chování jedince k partnerovi opačného pohlaví. Pro zdravý vývoj jedince je tedy důležité, aby měl vzor chování matky (ženy) i otce (muže). Při výchově je velmi správné, když si rodiče vzájemně projevují svou citovost. Neměly by v ní chybět prvky něžnosti, sympatie, ohledu a samozřejmě vzájemné úcty (Matějček, 2007). Co výchovu dětí velmi ovlivňuje kromě její úplnosti je také počet dětí v rodině. Pro rozvoj některých kladných vlastností dítěte a zároveň jako předejití

některým záporným (sobeckost, neschopnost se domluvit na kompromisu) je vhodnější, když dítě není jedináček. Přestože jsou často mezi sourozenci patrné projevy soupeření o přízeň rodičů, není nutné tuto skutečnost dramatizovat. Na druhou stranu není vhodné ji podporovat neustálým srovnáváním a kladením druhého za vzor (Kohoutek, 1998). Můžeme říct, že k největšímu sourozeneckému soupeření dochází v případě, kdy jsou si sourozenci věkově velmi blízcí. Naopak u většího věkového rozdílu mezi nimi dochází k soupeření vzácněji. U rodin, kde jsou tři nebo i více dětí je situace v soupeření mírnější (Hintnaus, 1998). Samozřejmě dva potomci v rodině zabezpečují také pro společnost alespoň prostou reprodukci. Nezanedbatelné je pro rodinné prostředí i věk a vzdělání rodičů, jejich zaměstnání a pracovní zařazení. S tím také souvisí skutečnost, jakým způsobem jsme schopni trávit se svými dětmi volný čas a jak ho můžeme naplnit, co dětem nabídnout. To již hovoříme o kvalitě společně prožitého času, přičemž neméně důležité je jeho množství, které s dětmi trávíme. V neposlední řadě je také materiální zabezpečení rodiny a vztah dítěte k penězům. Jedním ze základních momentů, které ovlivňují atmosféru v rodině, je také jednota výchovného postupu obou rodičů, skutečnost, jaké používají odměny a tresty. K navození vhodné atmosféry v rodině jsou důležité také vztahy mezi rodiči vzájemně a vztahy rodičů a dětí, přičemž vztah rodič - rodič je pro bezpečí mladého člověka důležitější, než vztah rodič - dítě (Laca, 2011).

Z pedagogického hlediska rozlišujeme několik druhů výchovného prostředí. Jedním z nich je prostředí podnětové chudé, kde dítě trpí nedostatkem výchovných podnětů. Důvodem může být nefunkčnost rodiny, nezralost nebo duševní zaostalost rodičů. Stejně škodlivé je ale pro dítě i prostředí přesycené na podněty, které v dítěti může způsobovat zmatek a přetížení. Vhodné prostředí není ani podnětově jednostranné, kde se klade do popředí jeden zásadní podnět. Pro výchovu dítěte je nejvhodnější podnětově optimální prostředí. To poskytuje dítěti optimální množství podnětů vhodných pro jeho rozvoj a zdravou výchovu. Nejnevhodnější pro výchovu dítěte je prostředí podnětově závadné. To se vyskytuje v rodinách, kde se vyskytují sociální problémy, jako např. alkoholismus, různé ostatní druhy závislostí nebo jiné negativní chování - např. kriminální, asociální nebo syndrom CAN (Laca – Pasternáková, 2012).

Výchova je záměrné a cílevědomé formování osobnosti. Ale výchovu v rodině takto pojmut nelze. Tady se jedná o výchovu přirozenou. Jaký by tedy měl být vhodný a správný způsob této výchovy? Rozhodně by v něm neměla chybět především láska,

trpělivost a porozumění, které by posilovaly sebedůvěru dítěte (Kohoutek, 1998). Neméně důležitá je při výchově kromě lásky, trpělivosti, tolerance a porozumění také dobrosrdečnost, důvěra a otevřenost mezi členy rodiny, ale také přiměřená kontrola, důslednost a vedení k samostatnosti. Vychováváme svým způsobem života, svými postoji, tedy vlastním příkladem. Výchovou v rodině se formují charaktery lidí, jejich celkový postoj k ostatním lidem, společnosti a práci (Laca, 2011). Výchova dítěte je snad vůbec nejdůležitější do třetího roku jeho života. Začíná vlastně okamžikem jeho narození. To, jak na dítě mluvíme, jak ho hladíme, jak se k němu chováme, jak se na něj smějeme, to vše ho od raného dětství velmi ovlivňuje. Pozdější společný smích je totiž jakýmsi vyšším stupněm komunikace. Je to silný citový náboj, který přispívá k soudržnosti a sounáležitosti rodiny i společnosti (Matějček, 2008).

Z pedagogického hlediska rozlišujeme několik typů výchovy. Nejvhodnějším je harmonická, demokratická výchova, která je plná pochopení, demokracie, ale zároveň v ní existují daná pravidla hry, která je nutno dodržovat a která jsou přiměřeně kontrolována. Od dětí se očekává chování přiměřené jejich věku a schopnostem, a to na vyzrálé sociální úrovni. Dítě se v takovémto typu výchovy vyjadřuje i k některým rodinným rozhodnutím. Nevhodná je výchova autoritářská, kde panují příkazy a rozkazy rodičů, ti jsou k dětem příliš nároční a prosazují svoji moc. Děti, které jsou takto vychovávány, bývají přetížené, zakřivené a neumí se ve společnosti zdravě prosazovat. Škodlivá je ale i liberální výchova. Rodiče jsou k dětem příliš benevolentní, ve výchově chybí mantinely, kontrola a sociální zodpovědnost. Další z typů nevhodné výchovy je výchova zanedbávající. Rodiče neví, co jejich děti dělají, jak a s kým tráví volný čas. Děti potom často „vychovává ulice“. Název „opičí láska“ se používá pro nadměrně ochrannou výchovu. Rodiče si myslí, že dělají vše „jen pro dobro svého dítěte“, ale tím mu vlastně škodí. Dítě je nesamostatné a bývá rozmazlené. Disharmonická výchova se vyznačuje spoustou rozporů. Za stejné věci je dítě občas trestáno, jindy chváleno. Dle momentální nálady rodičů. Neexistuje tu jednotné kritérium pro výchovu a dítě je pak zmatené. Nevhodná je také merkantilní výchova, kterou můžeme popsat jako bezdůvodné odměňování dítěte (Laca – Pasternáková, 2012). Typologií stylů rodinné výchovy je více. Uvedme např. ještě třídění podle E. Sprangera, který rozlišuje několik stylů. Výchovu, kdy se snažíme chránit dítě před společností, nazval jako izolující. Výchova, kdy chceme dítě co nejvíce adaptovat na společnost, je nazvaná jako styl přibližující se životu, liberální styl počítá se silami

dítěte. Opakem pak je omezující styl, kdy rodiče vyžadují absolutní poslušnost. Ti, kteří se snaží své dítě neustále předbíhat v jeho vývoji, ho vedou ve stylu předjímacím. Pedocentrismus a očekávání zralosti dítěte je charakterizován jako styl vyčkávací. Uniformní styl je ten, kdy při výchově uplatňujeme pro všechny stejné normy. Výchova v individuálním stylu je ta, kdy bereme ohled na přání dítěte (Hintnaus, 1998)

Výchovu můžeme chápat jako celoživotní proces, který se postupně proměňuje. Správná a demokratická výchova dětí v rodině by měla vést jedince k sebevýchově a autoregulaci. Současná společnost ale klade na jedince vysoké nároky, a proto je nutné se při výchově také zaměřit na trénink duševní otužilosti (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Chceme, aby naše děti jednou obstály ve společnosti jako slušní a potřební lidé, kteří budou šťastní, spokojení a pocity štěstí budou sdílet i ti, kteří se s nimi v životě setkají.

1.3 Rodina s jedinci s poruchami učení a chování

Skutečnost, že výchova je jednou z nejsložitějších lidských činností, je všeobecně známá. O to složitější je výchova v rodině, kde jsou děti, které trpí nějakou poruchou nebo jsou např. fyzicky či mentálně postižené. Rodičům, kterým se narodí dítě, které je znatelně mentálně postižené, nezbyvá, než se s tímto faktem postupně smířit. Dítě je přirozenou součástí naší rodiny. Ne vždy se tomu tak děje, ale touto otázkou se nyní zabývat nebudeme. Některým rodičům se může narodit potomek na první pohled zdravý, ovšem v pozdější fázi vývoje se u něj projeví nějaké zvláštnosti v chování. Velice často je to právě velká neposednost dítěte a zvýšená aktivita. Zpočátku mohou někteří rodiče brát jeho neposednost jako zábavu, být na ni pyšní a brát své dítě jako „skutečnou osobnost“. Později jim přerůstá přes hlavu a nevědí si s dítětem rady. Jak však rozlišit hranici, kdy už se jedná o nějakou poruchu, je mnohem složitější, než si sami myslí. Tady může pomoci náznak paní učitelky ze školky nebo, a to mnohem častěji, se tyto odlišnosti řeší v 1. a 2. třídě ZŠ. O tom, zda se skutečně jedná o poruchu, potom musí rozhodnout odborníci. S vyšetřením a poskytnutím informací ovšem musí souhlasit rodiče. Zprávu a závěry z vyšetření nesmí odborníci bez souhlasu rodičů poskytnout ani škole, ani jiným institucím. Vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně a následná zpráva je však mnohdy formální podmínkou pro to, aby mohla být dítěti ve škole poskytnuta speciální péče – např. odklad povinné školní docházky nebo integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Mertin, 2011). K vysvětlení a rozšíření pojmu integrace se

vrátíme v samostatné kapitole. Pokud se po odborném vyšetření nějaká porucha potvrdí, velmi často trpí děti poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou – ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Některé děti si abnormálně vymýšlí, jsou zlobivé, nerespektují žádné pokyny, často hovoří vulgárně. V tomto případě se může jednat o poruchu chování (CD – conduct disorder). Pokud je dítě velice zlobivé a stále se hádá, může trpět poruchou opozičního vzdoru – ODD – oppositional defiant disorder (Train, 2001). Poruchu pozornosti bez hyperaktivity označujeme ADD. V rámci poruch spojených s hyperaktivitou lze ještě rozlišit ADHD s agresivitou a bez agresivity (Zelinková, 2009). O tom, zda se jedná skutečně o poruchu, však musí rozhodnout pouze specialista. Vina za špatné chování dětí se často připisuje právě rodičům, kteří nedokáží své děti nasměrovat k takovému chování, jaké společnost očekává. Často tento pocit mají i sami rodiče. Tady je nutné zdůraznit, že v těchto případech rodiče skutečně za chování dětí z velké většiny nemohou (Laca, S. – Laca, P., 2013). Ale právě zejména u dětí trpících poruchou chování je důsledná výchova nutná k tomu, aby dítě rodiče zvládli v rámci možností co nejlépe. Poruchy v chování se stanovují hlavně proto, aby odborníci poradili rodičům, jak při výchově jejich dítěte správně postupovat. Ti by si poté měli v určitých chvílích zachovávat jistý odstup a celou situaci pak lépe zvládat. Děti s poruchami chování bývají citově labilnější a mnohem hůře reagují na změny, než ostatní děti. Pociťují-li nedostatek vnější autority v rodině, dokáží v těchto chvílích reagovat mnohem impulzivněji a bývají hůře zvladatelní. Také velikost rodiny a počet dětí v ní ovlivňuje dítě, které trpí nějakou poruchou. Větší roztěkanost a nesoustředěnost projevují děti z velkých a sociálně slabších rodin. Zároveň tyto děti nemají příliš možností k rozvoji komunikativních schopností. Mladší děti se pak většinou učí komunikaci od starších. Další nezanedbatelnou položkou je pozice dítěte v rodině. Pokud se dítě s poruchou narodí jako prvorozené, mohou se u něj častěji projevovat po narození sourozence dlouhodobé a vážné formy regrese. Druhozené dítě trpící nějakou poruchou může zase pociťovat nepřátelský postoj svého staršího sourozence. Děti s problematickým chováním často pocházejí z rodin, kde chybí jasná autorita, rodiče se chovají nejednoznačně a život v rodině doprovází špatná komunikace. Někdy se problémem pro výchovu problematických dětí může stát společné soužití s prarodiči. Ty chtějí při výchově pomoci, ale ne vždy se skutečnou pomocí stanou (Train, 1997).

Příčiny poruch chování nejsou úplně jednoznačné. Vliv na vznik poruchy mohou mít vnější i vnitřní činitelé. Mezi vnější činitele patří jednoznačně nevhodné a nepodnětné rodinné prostředí, nesprávná a nedostatečná výchova nebo citová deprivace dítěte. Vnitřní činitelé, kteří často stojí za poruchou chování, jsou vrozené vlastnosti, odlišnosti v procesu dozrávání nervové soustavy nebo různá organická poškození mozku (Laca, S. – Laca, P., 2013). Za poruchy chování způsobené vnitřními činiteli zpravidla rodiče nemohou. Tyto poruchy bývají také často doprovázeny poruchami učení. Specifické vývojové poruchy učení je souhrnný název pro jednotlivé poruchy, kterými dítě může trpět. Jedná se o dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha písemného projevu), dysortografii (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulii (porucha získávání matematických dovedností), dyspraxii (jedná se o poruchu provádění a osvojování volných pohybů) a dysmúzii (porucha týkající se hudebních dovedností). Připomeňme ještě neverbální poruchy učení, které se týkají obtíží v prostorové orientaci. Dítě není např. schopné hrát míčové hry, protože nemá představu, kde stojí a kde jsou druzí. Podobné je to i v oblasti sociální, kdy dítě s touto poruchou nedokáže odhadnout výraz gest a afektivnost v řeči. Dítě se může potýkat s jednou nebo i více těmito poruchami. I když jsou tyto poruchy často souběžné s jinými obtížemi (již zmíněná porucha chování, mentální retardace, senzorycká postižení) nebo potížemi způsobenými vnějšími vlivy (nedostatečné vedení ze strany rodičů), nemůžeme říct, že by poruchy učení byly přímým důsledkem těchto vlivů (Zelinková, 2009). Stává se, že někteří rodiče dětí s poruchami učení, stejně jako ostatní laická veřejnost, mají tendenci dítě trpící některou z těchto poruch označit jako dítě, které má nedostatek inteligence. Podle nich je prostě dítě hloupé. Nedokáží pochopit, že něco tak snadného, jako je např. čtení, se nejsou schopni naučit. Zkrátka kdyby se více snažilo, tak by mu to šlo. To však platí i naopak. Někteří rodiče se snaží snížený intelekt svého dítěte schovat za nějakou poruchu, i když dítě žádnou ze specifických poruch učení netrpí. Diagnostika specifické poruchy učení může rodičům, kteří si kladli za vinu neúspěchy svého dítěte, přinést částečně úlevu (Matějček, Vágnerová, ed. a kol., 2006). Zároveň však pro ně začíná další náročná situace. Je potřeba se dítěti zvýšeně věnovat, dělat s nimi systematická nápravná cvičení, pravidelně navštěvovat pedagogicko–psychologickou poradnu a někdy také změnit školu. I když dnes je integrace dítěte se specifickými poruchami učení ve standardních ZŠ běžnou záležitostí, pokud nastane problémů více, škola raději doporučí některou z těch škol, ve kterých se na tyto děti specializují. Ta může být relativně hodně vzdálena od jejich bydliště a nastávají další problémy. Způsoby

zvládání těchto situací závisí na každé rodině, na jejich přizpůsobení a odolnosti na zátěžové situace. Odolávat zátěží, udržet si v rodině rovnováhu nebo ji znovu rychle získat, schopnost překonávat potíže, se nazývá resilience (Matějček, Vágnerová, ed. a kol., 2006). Způsob organizování rodiny s dítětem, které trpí specifickou poruchou učení, je možné nazvat jako rigidní. Přičemž se v tomto významu nejedná o negativní pojetí rodinné situace, ale o účelné zvládání této situace (Kappers a Veerman in Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Jednoznačně můžeme říci, že výchova dítěte trpícího poruchou učení nebo i chování nebo dítěte, které trpí mentální retardací, či se sejde více těchto komponentů současně, je velmi náročná pro celou rodinu. Proto je zapotřebí přizpůsobit požadavky na dítě jeho možnostem. V tomto ohledu rozlišujeme několik základních typů rodin. Nejvhodnějším prostředím pro výchovu dítěte trpícího nějakou poruchou nebo mentálně postiženého dítěte je rodina s reálným pohledem. Ta vidí možnosti svého dítěte reálně a spolupracuje i se školou. Opakem je rodina s přehnanými požadavky, která nerespektuje postižení svého dítěte a nedokáže přijmout jeho reálný potenciál. Ta ani nedokáže spolupracovat se školou a často ji obviňuje za dosáhnutou vědomostní úroveň. Zcela kontraproduktivně pak působí rodina, která zájem o vzdělávání svého dítěte neprojevuje vůbec (Hučík a kol., 2013).

2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA

Škola se pro nás všechny stala součástí našeho života a nedokážeme si představit, že by tomu tak nebylo. Každý z nás v ní strávil mnoho hodin po řadu let a s odstupem času na některé okamžiky určitě rád vzpomíná. První zmínky o škole najdeme už před zhruba dva a půl tisíci lety, kde ve starověkých státech, jako např. v Egyptě, Řecku nebo Mezopotámii, existovaly školy, které vzdělávaly děti, patřící k vyšším vrstvám. V našich zemích je pojem školy snad neodmyslitelně spjat se jménem J. A. Komenského, jehož pedagogické myšlenky, týkající se výchovy a vzdělání, přesáhly daleko hranice naší země. Škola prošla za tu obrovskou řadu let mnohými změnami, aby se přizpůsobovala společenským potřebám. Nikdy ale nešlo o změny zásadní a stále máme možnost čerpat a čerpáme z tradičních myšlenek a dlouholetých zkušeností našich předků.

Můžeme říct, že školní prostředí je v rámci socializace jedince chápáno jako sekundární, tedy, co se týká důležitosti, hned po prostředí rodinném. V životě dítěte sehrává velmi podstatnou roli. Tady se setkává se svými vrstevníky, učí se navazovat kontakty bez pomoci svých nejbližších, tedy rodičů a prarodičů. Vstupuje samostatně do nového prostředí, kde se ukáže, jak dalece ho právě rodiče připravili na tento vstup. Jak úspěšná byla jejich dosavadní výchova, jak samostatně se bude umět dítě v kolektivu zapojovat, prosazovat, umět domluvit s kamarády a jak bude umět přijmout autoritu svého pedagoga. To vše v kontextu s vrozenými povahovými vlastnostmi utváří malou osobnost setkávající se s realitou mimo ochranná křídla svých rodičů. Školní prostředí má kromě rodiny na jedince snad největší vliv. Společnost vliv školy, co se týká výchovy, také očekává. Nové záležitosti, které v souvislosti s nástupem dítěte do školy nastanou, se netýkají jen prospěchu dítěte ve škole, ale i jeho společenského zařazení a postavení v dětském kolektivu. A právě ten mají tendenci rodiče podceňovat a ani učitelé mu někdy nekladou takovou váhu, jak by si situace zasloužila. Tyto dva problémy se ve skutečnosti vzájemně prolínají (Matějček, 2007). Jako společenská instituce má škola svoji organizaci, metody a techniky práce a stanovené má zároveň i výchovné a vzdělávací cíle (Střelec, s. 1998). Nejzákladnějším úkolem školy je v první řadě realizace kvalitní edukace. Právě speciální edukační funkce ji odlišují od jiných sociálních institucí v naší společnosti. Podle knihy *Schooling in Modern European Society* (in Laca – Pasternáková, 2012) je škola institucí, která přispívá k rozvoji jedince, přičemž mu má poskytovat poznatky a speciální zručnosti, které by nezískal obyčejnou zkušeností mimo školu. Škola by měla být institucí,

vedoucí děti a mládež k ideálům a hodnotám. Zároveň formuje mladou generaci podle určitých norem a hodnot. Je také nástrojem sociální politiky, připravuje jedince na trh práce a zároveň potlačuje v mladé generaci negativní jevy a návyky, které jsou přítomné v dané společnosti. Je také součástí životního prostředí dětí, místem, kde vyrůstají a vyvíjí se.

Jako každá instituce, i škola má své funkce, které působí na jedince, a to buď přímo, nepřímo nebo skrytě. „*Funkce školy jsou výsledkem procesu modelování, idealizace, které mají umožnit orientaci ve složité realitě, ve které se setkávají skupiny osobností „tváří v tvář“*“ (Mühlpachr, 2000 in Laca 2011, s. 91). Základní funkce školy je funkce výchovná. Jedná se o přenos kulturních vzorců z generace na generaci a zároveň kultivaci jedince. Funkce vzdělávací znamená osvojování znalostí a dovedností a důraz je kladen také na metody, kterými se tyto vědomosti a dovednosti získávají, na fakt, aby žáci uměli tyto znalosti využít a naučili se způsobu, jak je správně získávat, učit se. Funkce socializační má za úkol zapojení jedince do společnosti. Příprava jedince na život ve společnosti a práci, zprostředkování odborného vzdělání má za úkol funkce kvalifikační. S ní souvisí také selektivní funkce školy, která některým usnadňuje, jiným zase stěžuje další vzdělávání a postup v životě. Zmínit musíme i funkci legitimizační, která napomáhá reprodukci stávajícího hodnotového systému společnosti. Integrační funkci naplňuje škola tím, že učí děti respektovat odlišnosti a individualitu ostatních, učí je jim rozumět, navazovat s nimi kontakty a umět s nimi jednat (Laca, S. – Laca, P., 2013). Další funkcí školy, kterou můžeme zmínit, je funkce poradenská. Ta by měla být směřována nejen dětem a rodičům, ale i samotným učitelům. Týkat by se měla kromě otázek profesní orientace také pomoci v řešení výchovných a vzdělávacích problémů nebo otázky diagnostikování jednotlivých zvláštností. Za nezanedbatelnou zmínku určitě stojí funkce rekreační, která byla v 90. letech minulého století částečně opomíjena (Kraus, 1998). Má za úkol náplň a smysluplné využití volného času. Dá se říct, že tato funkce je výhradou školních družin a klubů. V současné době už většina těchto zařízení nabízí skutečně širokou škálu zájmových útvarů, kde se mohou žáci pod odborným vedením zkušených pedagogů realizovat.

Další nezanedbatelnou součástí školního prostředí je klima školy, potažmo klima třídy. Tím se rozumí emocionální a sociální naladění žáků a pedagogů. Krátkodobé naladění ve třídě můžeme nazvat atmosférou. Podle Krause se učitelé příliš tímto aspektem

nezabývají a klimatu věnují málo pozornosti. Jestliže však neznají klima ve své třídě, mohou těžko navazovat individuální přístup k žákům a studentům (Kraus, 1998). Můžeme říct, že v současnosti se situace v tomto směru v mnohém posunula dopředu a na otázku klimatu ve škole a třídě se klade nyní mnohem větší důraz, zejména se mnohem více sledují vztahy mezi žáky navzájem. Pedagogové se snaží tímto problémem intenzivně zabývat, téma se stává i součástí metodických sdružení pedagogů. K celkovému klimatu přispívají samozřejmě i vztahy mezi jednotlivými učiteli ve škole. Mnohem příznivější klima panuje na škole, kde spolu učitelé vzájemně týmově spolupracují. Přílišná soutěživost o to, kdo bude lepší, vzájemné konkurování a špatná nebo žádná spolupráce přináší do školního prostředí napětí a špatnou atmosféru. Ta se následně promítá do klimatu školy. Podle J. Mareše (2003, in Laca, 2011) existuje několik typů školního klimatu: klima aktuální (bráno z časového hlediska), klima specifické (každá škola má svoje) a klima generické, které je typické pro většinu škol. Dále ho podle Mareše můžeme rozlišit podle komunity (zda se jedná o školu vesnickou nebo velkoměstskou) a také podle programu školy. Jiné klima panuje na škole tradiční a jiné nalezneme ve škole s alternativním programem. Podíváme-li se na klima v závislosti vztahu učitel – žák, můžeme rozlišit podle H. Hencka a K. Wöhlera (in Kraus, 1998) dvě zásadní pojetí: prvním z nich je přístup explicitní (kustodický), kde dominuje veškerá pozornost učitele na žáka, kdy cíle určuje učitel jednotně pro všechny žáky. Druhým pak je přístup implicitní (edukativní), kdy učitel věnuje veškerou pozornost na žáka, aby mu mohl být nápomocen při edukaci. Učitel je v něm pojímán jako zástupce žáka (Kraus, 1998). V současnosti je možné tvrdit, že oba modely se vzájemně prolínají, přičemž zřejmě druhý model převládá. Rovina vztahu žák – učitel (vychovatel) je podle Skalkové (1994 in Kraus, – Poláčková, 2001) v současné době ohrožena familiarizací a emocionalizací. Někdy se zase tvoří napětí mezi vlastní odpovědností žáků a jejich kontrolou ze strany pedagogů.

S klimatem školy také úzce souvisí prostředí, ve kterém se škola nachází. Podle M. Havlínové (1993 in Laca, 2011) je kvalita prostředí školy ovlivněna těmito složkami: materiální, fyzikální a estetické podmínky, ve kterých se škola nachází, nazýváme Ekologickým prostředím školy. Do Společenského prostředí školy můžeme zařadit kompetenci a kvalitu učitelů, žáků, ale i rodičů. Nejdůležitější však jsou kompetence vedení a pedagogů, kteří školu tvoří. Způsoby vzájemné spolupráce mezi učiteli i žáky, vzorce sociálních vztahů, které ve škole fungují, zahrnujeme do Sociálního systému školy.

Veřejné mínění a hodnotové priority školy zařazujeme do Kultury školy. Kvalita sociálních vztahů znamená mít na pracovišti dobré kolegiální vztahy. Aktivizující a facilitující (podpůrné) klima ve škole je dáno vzájemnými vstřícnými vztahy vedení s ostatními pedagogy, kvalitními a kolegiálními vztahy mezi zaměstnanci, pohodovou atmosférou mezi žáky navzájem a v neposlední řadě dobrými vztahy učitelů a žáků. Současná česká škola se právě o vytvoření takového klimatu snaží.

2.1 Školní prostředí v ČR

České školství má dlouholetou tradici. První zmínky o školách se objevují už na počátku 10. stol. a jsou spojeny se vznikem Českého státu. Zpočátku se jednalo výhradně o školy, které byly zřizovány při klášterech. Dalším druhem škol byly školy katedrální, zakládané v sídlech biskupů. Asi o tři sta let později zakládala města školy partikulární, sloužící k přípravě úředníků městské správy. Ty se později staly přípravným stupněm pro studium na univerzitě. První, Karlova univerzita, byla zřízena už v r. 1348. Až do 17. stol. postupně vznikaly další církevní školy, většinou se jednalo o školy jezuitské, bratrské, příp. dalších církevních řádů (Vališová - Kasíková, 2007). Později vznikají také školy triviální a tzv. „dětinské“, kde se vyučovalo v mateřském jazyce. Základní školství je spojováno až s tereziánskými reformami. V této době vznikaly školy jako veřejná instituce. Všeobecný školní řád, který stanovil mimo jiné všeobecnou vzdělávací povinnost, zavedla naše panovnice Marie Terezie už v roce 1774. Povinnou školní docházku pak ustanovil v r. 1805 panovník František I. Hlavním autorem tereziánských reforem byl Johan Ignaz Felbiger, jehož metody zásadně ovlivnily podobu elementárního školství u nás. V triviálních školách, které byly zřizovány ve farních obcích a malých městech, se vyučoval katechismus, čtení, psaní a počítání. Žáci z těchto škol neměli ale přístup k vyššímu vzdělání. Ten byl pouze pro vyšší vrstvy, absolventy hlavních škol, které byly zřízeny při klášterech a ve větších městech. Gymnázia byla zřizována v kompetenci státu. Nutno podotknout, že hlavním předmětem na těchto školách byla latina a vyučovacím jazykem v Habsburské monarchii byla němčina. Čeština byla zavedena jako nepovinný předmět až začátkem 19. stol (Walterová a kol., 2011). Vznik tzv. „preparand“ se v době tereziánských reforem stal institucí, která vzdělávala světské učitele. Jednalo se o školu, která kromě pedagogiky a didaktiky upevňovala učivo normální nebo hlavní školy. V té době také pronikl do vysokého školství vliv státu (Vališová – Kasíková, 2007). Roku 1860 byla v prosincové ústavě potvrzena svoboda vzdělání a národní rovnoprávnost ve školství.

V druhé pol. 19. stol. byl zároveň zřízen státní dozor nad školami a zavedena byla povinná školní docházka, která mohla být plněna na obecné (tzv. obyčejná) nebo měšťanské škole, po které mohlo následovat studium na některém z typu gymnázií. Na sklonku 20. stol. opět sílí tlaky na další reformu školství (Walterová a kol., 2011). Ještě mnoho let po vzniku samostatné ČSR se však vyučovalo podle systému Rakouska-Uherska. Během dalších let pak prošlo školství obrovským vývojem a mnoha reformami, na které se podrobněji zaměříme v části týkající se legislativy našeho školství. Jaké je tedy současné prostředí v českém školství?

První institucí, se kterou se jedinec zpravidla v ČR setkává, je mateřská škola. Teprve potom ho čeká vstup do školy základní, kde stráví většinu svého dětství. Škola se pro dítě stává přípravou pro skutečný život. Školu si mohou u nás zvolit rodiče dle vlastního výběru. Ve většině případů se snaží školy samy zviditelnit, aby přilákaly na svoji půdu co nejvíce zájemců. V současné době není už o děti mezi školami takový „boj“ jako před několika lety. Může se tedy stát, že z kapacitních důvodů dítě na zvolené škole nepřijmou. Protože je však školní docházka povinná, musí dítě přijmout tzv. „spádová škola“, to je škola v místě trvalého bydliště. Výběr školy, kterou rodiče pro dítě volí, není zdaleka jednoduchým problémem. Většinou se snaží najít reference o vhodných školách ze zkušeností svých známých, školu si také mohou sami prohlédnout, seznámit se s jejím prostředím a teprve potom vybrat. Každá škola má svoji neopakovatelnou atmosféru, která na rodiče při návštěvě dýchne. Zároveň se v dnešní době mohou také seznámit na internetových stránkách s jejím školním vzdělávacím plánem nebo hodnocením v podobě inspekčních zpráv. Jenomže dítě neučí škola, ale učitel. I ve škole se sebelepší pověstí se může stát, že dítě bude učit pedagog, se kterým rodiče příliš spokojeni nebudou, případně nebude vyhovovat ani jejich dítěti. Při zjišťování informací by rodiče určitě neměli čerpat z jednoho zdroje. Nezanedbatelnou položkou při výběru školy by mělo být, kolik dětí je umístěno v jedné třídě, kolik zpravidla bývá v jedné třídě integrovaných žáků nebo jaká je kvalifikovanost učitelů na dané škole (Mertin, 2011).

Škola je instituce, která se v průběhu let vyvíjí v souladu s potřebami naší společnosti. I když od poloviny minulého století se stále hovoří o krizi české školy, protože se neumí pružně přizpůsobit požadavkům společnosti. Instituci školy definuje S. Kučerová: *„Škola se formuje jako relativně uzavřený svět, jako místo soustředěné práce při rozvíjení lidských předpokladů, má být chráněna rušivých elementů. Škola je přípravou pro život*

zajisté, ale nemělo by nám uniknout, že škola je zároveň sám život. Žáci, učitelé, vychovatelé tráví ve školách a výchovných zařízeních podstatnou část svého života a nalézají tu smysl své aktuální existence.“ (Kučerová in Kraus, 1998, s.105 – 106). Současná škola by měla pružněji reagovat na změny společnosti a života. Zásadněji naučit vzdorovat mladé lidi životním nástrahám, zároveň v nich posilovat solidaritu a altruismus, vést je k zodpovědnosti za jednání své i druhých. Tak, aby se naučili orientovat také sami v sobě (Kraus, 1998).

Školu tvoří zejména žáci a učitelé. Je všeobecně známo, že status pedagoga je v Čechách na poměrně průměrné úrovni, ve srovnání s minulostí, kdy učitel „měl vždy pravdu“ a jeho slovo bylo vysoce ceněné. Od jeho role očekává každý něco jiného. Žáci od něj často očekávají ochranu, rodiče by chtěli, aby kompenzoval nedostatky jejich dětí. Školní správa vidí jeho roli jako úředníka, který by měl mít zejména v pořádku dokumentaci. Jakékoliv nesplněné očekávání je pak posuzováno jako selhání. Role žáka je určena tím, že patří do systému školy. Rodiče od této role očekávají zejména, že se přizpůsobí požadavkům a normám školy. Jeho role je dána i legislativně, a to na základě povinné školní docházky. Jejich skupina je nejpočetnější, ale zároveň jsou nejnižší vrstvou v hierarchii školy. Musí se podřizovat, což je zároveň v rozporu se snahou o seberealizaci (Kraus, 1998). Můžeme říct, že v současné době se v českých školách velmi dbá na vytváření vhodného klimatu, který je ovlivněn zároveň i jiným přístupem učitelů k žákům. Respekt, který si učitelé u dětí vytvoří, nemusí být dán jen podřízeností žáků učiteli. Dobrý pedagog si umí děti získat mnohými způsoby a používá přitom právě i demokratický a individuální přístup k žákům. Pomáhá tak spoluvytvářet ve škole příznivé klima. Podle J. Mareše (in Walterová a kol., 2011, s. 162) je chápáno sociální klima školy jako relativně stálá charakteristika sociálního prostředí školy, jedná se o „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku, a procesualnost zahrnovaných jevů.*“ Dle Mareše je výzkumně dokládáno, že právě klima má vliv na spokojenost žáků ve škole, na jejich zdravý vývoj, a v neposlední řadě příznivé klima předchází výskytu sociálně patologických jevů, má velký vliv na efektivitu výuky a výsledky, kterých žáci ve škole dosahují. Podle průzkumu, který provedl Němec a Vlčková (in Walterová a kol.,

2011) v několika školách jižní Moravy (zahrnuty byly školy z Brna, jeho okresu, okresu Břeclav, Znojmo a Vyškov) vnímají žáci prvního stupně sociální klima školy pozitivněji než žáci druhého stupně, přičemž čím nižší ročník, tím lépe je hodnoceno sociální klima školy. Z jejich výzkumu dále vyplývá, že pozitivnější hodnocení sociálního klimatu vykazují dívky. Sociální klima školy není dle jejich průzkumu determinováno velikostí školy. Z jejich závěru vyplývá, že žáci nejlépe hodnotí povídání se spolužáky, zábavu o přestávkách a těšení se na přestávky. Nejhorší pocit mají žáci z pocitu vlastní důležitosti ve škole a mají pocit, že učitelé upřednostňují některé žáky. Žáci podle závěru chodí průměrně do školy spíše neradi (Walterová a kol., 2011). I když se otázka klimatu školy stala předmětem mnoha metodických sdružení a debat je zřetelné, že se pedagogové touto otázkou stále musí zabírat a v tomto směru na sobě neustále pracovat.

2.2 Školy zabývající se edukací jedinců s poruchami učení a chování

Můžeme říct, že v každém okrese ČR existují školy, které se specializují pouze na edukaci jedinců s poruchami učení a chování. Ještě častější jsou případy, kdy má základní škola kromě standardních tříd specializované dyslektické třídy. Stále více se také prosazuje přístup, kdy dítě, které trpí některou z poruch učení nebo chování či jinou specifickou poruchou, je integrováno do standardní třídy ZŠ. Jsou také školy, které dokáží touto formou pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, ale zároveň se dokáží přizpůsobit i skutečnosti, že mezi dětmi se vyskytnou i děti mimořádně nadané a nabídnout stejně tak i jim individuální integraci k tomu, aby se mohly co nejlépe rozvíjet.

Chceme-li vysvětlit pojem integrace, můžeme říci, že slovo integrace znamená včlenění nebo zapojení. V našem případě jedinců s poruchami učení a chování, tzn. těch, kteří se nějakým způsobem odchylojí od norem ve společnosti. Normy ve společnosti se během vývoje postupně mění a otázka norem je také otázkou filozofickou. Hovoříme-li o výchově a vzdělání „normálních“ jedinců, myslíme tím, že jsou to jedinci, kteří se nijak od většinové společnosti neodlišují. Jde tedy o výchovu klasickou. Výchova speciální probíhá u jedinců s nějakým postižením, u jedinců, kteří se odchylojí od norem společnosti. Podíváme-li se blíže na normy, musíme říct, že jsou relativní. Normy, které jsou dnes závazné, např. dříve neplatily a možná nebudou platit ani v budoucnu. Dalším aspektem je fakt, že u různých národů jsou normy různé. Zároveň jsou uvnitř společnosti normy ještě dále diferenciovány podle příslušnosti k určité skupině (Mühlpachr in Vítková

(ed.), 2004). Snahou škol, které se zabývají edukací jedinců se specifickými poruchami učení a chování, je integrace těchto žáků do odpovídající reality. Skutečnost, že se jedná o záležitost velmi složitou, netřeba nijak zdůrazňovat. Jedinci se specifickými poruchami učení, kteří nemají ke svému postižení přidruženu také poruchu chování, bývají často integrováni v běžné škole (pokud se nejedná o postižení výrazné). V případě, že toto postižení doprovází velký neklid, hyperaktivita nebo dokonce porucha chování, většinou škola doporučí rodičům přeřazení jejich dítěte na školu, která se specializuje na integraci těchto žáků. Školy, které se na edukaci jedinců s poruchami učení a chování specializují, musí být na tuto skutečnost náležitě připraveny, a to po všech stránkách. Ve škole by měl pracovat dostatečný počet speciálních pedagogů, kteří by se měli ve svém oboru neustále vzdělávat. Velmi vhodná je přítomnost sociálních pedagogů, a to zejména při pomoci sociálního začlenění těchto jedinců. Důležitým faktorem v kvalitě škol, které se specializují na edukaci jedinců s poruchami učení a chování je připravenost pedagogického sboru. Integrace těchto žáků bude úspěšná v případě, že budou kladné aspekty sociálního začleňování převažovat nad zápornými. Takový žák se nesmí stát terčem posměchu pro ostatní spolužáky, ale zároveň se s ním nesmí jednat přespříliš soucitně. Tyto aspekty je možno shrnout slovy prof. Mühlpachra: „*Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné.*“ (in Vítková, 2004, s.15).

Práce ve třídě s integrovanými žáky je mnohem obtížnější, než ve třídě, kde tito žáci nejsou. Stejně tak obtížnější je výuka v dyslektických třídách, přestože je v nich zákonem snížený max. počet žáků na 14. Právě tyto třídy se ve školách zaměřených na edukaci těchto jedinců nacházejí. Pro některé poruchy je právě skupinová integrace podle odborníků vhodná. Jedním z velmi důležitých aspektů začlenění žáků se specifickými poruchami učení je sociální začlenění do společnosti, jehož nezbytným předpokladem je bezpochyby zvládnutá sociální komunikace s ostatními spolužáky. Podle průzkumu, který provedla D. Brožová (in Mühlpachr, 2007) v jihomoravských školách, se na podporu a rozvoj komunikace žáků s SPU více zaměřují učitelé 1. stupně základní školy. Mnohem více rozvíjí kompetence žáků v této oblasti, což také souvisí s předmětem výuky na tomto stupni ZŠ. Učitelé na druhém stupni se více zaměřují na zvládnutí učiva ve svém oboru a komunikaci zaměřují tímto směrem. Školy, které se specializují na žáky s SPU by měly podporovat pro dobré začlenění těchto jedinců do společnosti také jejich komunikační dovednosti. A to nejen verbální, ale naučit je lépe se orientovat i v neverbální

komunikaci. Právě tito jedinci mají v souvislosti se svými poruchami ztížené vnímání pro signály v neverbální komunikaci. Žákům, kteří mají diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení, také velmi pomáhá při výuce používání tzv. kompenzačních pomůcek. Zmínit můžeme např. nejznámější plastová čtecí okénka, záložky, čítanky pro dyslektiky, bzučáky a jiné. Způsob a frekvence jejich používání pak závisí na jednotlivém pedagogovi.

Zmiňujeme-li se o školách, které se specializují na edukaci jedinců s poruchami učení a chování, můžeme zmínit jednu na okrese Znojmo. Pro tento okres je nejvyhlášenější škola, která se tímto směrem specializuje, ZŠ Václavské nám., jejíž součástí je také odloučené pracoviště Jubilejní park, který se edukací těchto jedinců zabývá již dlouhá léta v rámci 1. stupně. V každém ročníku (kromě prvních tříd, kdy ještě mnoho poruch není specifikováno) tady existuje jedna třída se sníženým počtem žáků, která se specializuje na edukaci žáků s SPU („dyslektická“ třída). Kromě toho je v každé standardní třídě začleněn 1 nebo i více žáků s poruchou učení nebo i chování. V těchto třídách jsou z velké většiny učitelům k dispozici asistentky, které při výuce integrovaným žákům pomáhají. Asistentky bývají zpravidla přiděleny k žákům s poruchou autistického spektra nebo Aspergerovým syndromem. Nutno zmínit, že tato škola jako jedna z mála má Přípravnou třídu. Ta byla zřízena zpočátku pro žáky se sociálním znevýhodněním, postupně se její kompetence rozšířila i pro žáky, kteří mají odklad školní docházky, nebo je u nich už zjištěno nějaké postižení. Tato třída děti s různým druhem postižení nebo sociálně znevýhodněné vhodně připravuje na vstup do prvních tříd.

Školy specializující se na edukaci jedinců s poruchami učení a chování mají kapacitu stále naplněnou a o ty kvalitní je z řad rodičů opravdu velký zájem. Nelze však všechny žáky integrovat do jedné školy v okrese, proto by bylo zapotřebí, aby se ostatní standardní školy nebály i ve svých třídách více integrovat žáky s poruchami učení a chování.

2.3 Právní legislativa ČR a EU

Legislativním rámcem pro vzdělávací proces v České republice je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky,

za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Podle něj je „vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“

Od vzniku ČSR však prošlo školství mnoha reformami. Připomeňme si ve stručnosti jakými. Přestože se ještě dlouhá léta čerpalo ze školského systému Rakousko-Uherska, stal se prvním významným zákonem v této oblasti Malý školský zákon z r. 1922, který zahrnoval organizaci a obsah vzdělávání na obecných a měšťanských školách a také rozšiřoval škálu vyučovacích předmětů. Zároveň v něm byla zakotvena bez výjimek povinná osmiletá školní docházka. Dalším významným zákonem byl pak Zákon o újezdních měšťanských školách z r. 1935, který zvýšil dostupnost měšťanských škol pro venkovské žáky. Ve 30. letech se zároveň univerzitní docent Václav Příhoda pokusil po vzoru USA o rozpracování koncepce jednotné demokratické školy. Jeho reforma však nikdy dokončena nebyla. V období 2. sv. války bylo školství poznamenáno stejně jako jiné oblasti našeho života. Školství bylo podřízeno vůdcovskému principu a protektorátu, z výuky byl odstraněn dějepis a povinně byla zavedena výuka němčiny. Prvním poválečným zákonem se stal zák. č. 95/1948 Sb. nazývaný jako „zákon o jednotné škole“, jehož celý název zní: „Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství“, který čerpal nejvíce ze sovětského modelu školství. V 50. letech pak bylo zavedeno oslovení „soudruhu“, které přetrvalo až do roku 1989. V r. 1960 byl přijat nový školský zákon „O soustavě výchovy a vzdělávání“. Změnou, kterou přinesl, bylo prodloužení školní docházky na devět let. Zároveň vznikaly školy s celodenní péčí, lidové školy umění nebo také např. střední školy pro pracující. Zlomový rok 1968 nestihl přinést do oblasti školství žádné změny. O deset let později byla legislativně devítiletá ZŠ opět změněna na osmiletou a první stupeň se zkrátil na čtyři roky. Základní škola se zároveň podle tehdejší legislativy stává předstupněm pro středoškolské vzdělání. Poslední zákon ze socialistického období je z roku 1984, podle nějž je základní škola osmiletá a povinná školní docházka desetiletá. „Základní a střední školy jsou součástí československé výchovně vzdělávací soustavy a svými vzdělávacími cíli a obsahem tvoří jednotný celek.“

(Zákon č. 29/1984 Sb., Základní ustanovení, § 1 in Walterová a kol., 2011, s. 39) Podle tohoto zákona může být také vyučovacím jazykem kromě češtiny a slovenštiny také jazyk národnostních menšin. Novinkou se také staly školy s rozšířenou výukou některých předmětů a vytvářely se podmínky pro rozvoj mimořádně nadaných žáků. Ti mohou mít podle tohoto zákona individuální plán a ukončit školu dříve (Walterová a kol., 2011).

Rok 1989 přinesl změny do celé společnosti, výjimkou nebylo samozřejmě ani školství. Podíváme-li se na překotné změny, které v průběhu příštích let ve školství nastaly (rušení některých předmětů, atd.) z dnešního pohledu, musíme říct, že některé překotné změny nebyly při transformaci domyšleny. Ale to zřejmě patřilo k atmosféře tehdejší doby. Časem se zjistilo, že některé potřebné informace nejsou obsaženy v žádném předmětu a dnes se po nich zpětně volá a postupně jsou zabudovávány zpět do školského systému. V 90. letech tedy došlo k významné transformaci, jejímž výsledkem byla např. možnost vzniku soukromých škol nebo zavedení svobodné volby školy. Začala opět vznikat víceletá gymnázia, čímž byl opět obnoven selektivní princip v rámci povinného základního vzdělávání. V červnu 1990, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona (zák. č. 171, 1990 Sb.) byla stanovena apolitičnost školství a osmiletá ZŠ byla opět prodloužena na devítiletou (Walterová a kol., 2011).

Přijetí soudobého školského zákona (zák. č. 561/2004 Sb.) se stalo významným mezníkem ve vývoji našeho školství. V jeho preambuli byly schváleny základní cíle a zásady vzdělávání v demokratickém státu, zákon zároveň musí respektovat vzdělávací politiku zemí EU. Podle tohoto zákona byly nově vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP), a to pro všechny stupně a typy škol. Na základě RVP má každá škola povinnost vypracovat si svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), který odpovídá konkrétním podmínkám a potřebám jednotlivých škol. *„Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy“* (zák. č. 561/2004 Sb., § 5, čl. 2) O vhodnosti zavedení ŠVP se mezi odborníky dlouze diskutovalo a nutno říct, že se mezi pedagogy neustále diskutuje. Objevují se také hlasy, že by bylo lépe z mnoha důvodů se opět vrátit k jednoduššímu systému plánování výuky. Jestli zavedení ŠVP bylo dobrým řešením, však ukáže teprve čas.

Vzdělávací systém u nás vychází v současnosti logicky ze vzdělávací politiky EU. Když však srovnáváme jednotlivé části Evropy, je nutné říct, že ne ve všech těchto zemích

je vzdělávací systém totožný. Rozdílnost se projevuje už ve věku, kdy má dítě povinně nastoupit do školy. Ve většině zemí je, stejně jako u nás, brán jako nejvhodnější věk nástupu do školy šestý rok věku dítěte. V Anglii a Walesu je věk pro začátek školního vzdělávání stanoven už na pátý rok věku dítěte, naopak např. v Polsku, Finsku nebo Švédsku je povinná školní docházka zahájena až od sedmi let věku dítěte. Podíváme-li se na způsoby vzdělávání v zemích EU, najdeme rozdíly i tady. Podle F. V. Krejčího, profesora Karlovy university, můžeme rozlišit v rámci zemí EU anglický, francouzský a německý typ vzdělávání. Jejich srovnáním následně došel k tomu, že české školství je svým charakterem nejpodobnější německému typu vzdělání, a to jak obsahem, tak i svým charakterem. V těchto typech vzdělání nacházíme jak kulturní otevřenost, tak i schopnost vstřebat vlivy z cizích zemí a zpracovat je. Oproti tomu jsou podle Krejčího Angličané i Francouzi, co se týče typu vzdělání, zaměřeni více sami na sebe (Průcha, 1999). Nutno poznamenat, že v každém z těchto systémů se najde jistě mnoho pozitivního, tak každý z nich má jistě nějaké slabiny. Důležité je se při inspiraci jakýmkoli z nich řídit „selským“ rozumem a snažit se inspirovat pouze pozitivy a ponechat si jen to, co je dobré.

3 ZPŮSOBY A MOŽNOSTI EDUKACE JEDINCŮ S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

To, že vychovávat a vzdělávat je jedna z nejtěžších činností, je všeobecně známé. O to těžší je výchova a vzdělání jedinců, kteří se nějakým způsobem odlišují od normy. Tak je to i v případě jedinců s poruchami učení a chování. Způsoby a možnosti jejich edukace jsou různé a většinou závisí na míře závažnosti těchto poruch.

Předpisy o vzdělávání těchto žáků se zabývá Úplné znění vyhlášky č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle této vyhlášky se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. *„Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“* (vyhl. č. 73/2005 Sb., ÚZ Školství, 2013). Vyrovnávací opatření ve vzdělání žáků s poruchami učení nebo chování jsou např. speciálně pedagogické postupy a metody, časté je také využití služeb asistenta pedagoga, tito žáci bývají také vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje až na základě speciálně pedagogického popř. psychologického vyšetření, a to školským poradenským zařízením. Žáci, u kterých je zjištěna některá z poruch učení nebo chování, jsou zařazeni do režimu speciálního vzdělávání. Toto vzdělávání je pak uskutečňováno buď formou individuální nebo skupinové integrace v běžné škole nebo může být také uskutečňováno formou individuální integrace ve speciální škole, a to v případech zvláštního zřetele. *„Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení neb studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“* (čl. 3, § 3, vyhl. 73/2005 Sb., ÚZ Školství, 2013). Podle této vyhlášky existuje pro tyto žáky základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení nebo základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování. V těchto školách a speciálních třídách bývá často zřízena funkce asistenta pedagoga. Jeho hlavní náplní je

pomoc pedagogickým pracovníkům školy. Asistenti pomáhají jak při výchovné a vzdělávací činnosti, tak i při komunikaci s některými žáky. Případně pomáhají také při komunikaci s komunitou, ze které žák pochází. Asistenti také pomáhají problematickým žákům přizpůsobit se školnímu prostředí.

Vrátíme-li se k individuálním vzdělávacím plánům, tak ty se stanovují především pro individuálně integrované žáky v běžné škole a třídě, dále se IVP může stanovit také pro žáka, který je integrovaný skupinově. Individuální vzdělávací plány se vypracovávají také pro žáky s hlubokou mentální retardací nebo pro žáka speciální školy. IVP se stává zároveň součástí dokumentace žáka (ÚZ Školství, 2013).

Co se týká žáků s poruchami učení nebo chování, kteří jsou individuálně integrováni, bývají často zařazeni do standardní třídy běžné školy. Skupinová integrace v sobě zahrnuje specifika, která se týkají počtu žáků v jedné třídě. Ten je stanoven na min. 6, max. však 14 žáků v jedné skupině či třídě.

A jaká může být organizace speciálního vzdělávání? „*Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Speciální vzdělávání a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením*“ (§ 8, vyhl. č. 73/2005 Sb., ÚZ Školství, 2013). Pokud dojde v průběhu edukace ke změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka, musí to opět přezkoumat školské poradenské zařízení a navrhnout úpravu jeho režimu. Nutno podotknout, že tito odborníci velmi úzce s pedagogy škol spolupracují a často se uskutečňuje přezkoumání situace právě na návrh učitelů.

3.1 Skupinová integrace v ZŠ

Skupinová integrace je jeden ze způsobů zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do školní edukace. Jak již z názvu vyplývá, jedná se o zařazení do určité skupiny, kterou tvoří jedinci se stejnými nebo podobnými potřebami. Tito žáci bývají umístěni v jedné třídě, a jak už bylo zmíněno, jejich maximální počet nesmí přesáhnout 14. Pedagogové se již dlouhá léta zabývají otázkou, jaký z druhů integrace je pro žáky s SPU vhodnější. Jistě, že nejvíce záleží na druhu a míře speciální péče, kterou jednotliví žáci

potřebují. Vezmeme-li v úvahu typického žáka, který trpí některou ze speciálních poruch, např. dyslexií a dysgrafií, k tomu je u něj přidružena častá porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD), která z druhu integrací je pro tohoto žáka vhodnější, skupinová nebo individuální? Je-li žák zařazen do speciální dyslektické třídy v běžné škole, setkává se tu s dětmi, které jsou na tom podobně jako on. Má tedy dobrý pocit z toho, že „v tom“ není sám a že jsou i ostatní děti, kterým dělá potíže např. čtení, nebo mají problémy se psaním. Z psychologického hlediska je to pro něj určitě pozitivní zjištění. Podle průzkumů, kterým se věnovali vědci v 80. letech 20. stol., mají totiž žáci, kteří trpí některou ze specifických vývojových poruch, často sociální a emocionální problémy. Margaret Brucková podle své studie rozlišuje dvě možná vysvětlení tohoto problému: „1. *Sociální a emocionální problémy dyslexie jsou součástí nebo projevem téže poruchy, která způsobuje prospěchové problémy.* 2. *Problémy sociální a emocionální adaptace jsou důsledkem stresu, do kterého se dítě dostává tím, že je dyslektik. Dyslexie totiž způsobuje, že je dítě od svého okolí odlišné.*“ (Kucharská, ed., 1997, s. 33). Tyto důvody hovoří pozitivně právě pro skupinovou integraci. Neurolog Samuel Orton popsal emocionální aspekty dyslexie tak, že problém s emocemi nastává u dětí, které trpí SPU právě ve chvíli, kdy nastoupí do školy a jejich frustrace stále narůstá. Podle něj je většina těchto dětí v předškolním věku téměř spokojená. Frustrace dyslektiků narůstá zároveň s tím, že také nejsou schopni vyhovět požadavkům jiných. Rodiče, ale i učitelé pak mívají pocit, že se dítě málo snaží (Ryan in Kucharská, ed., 1997).

Děti s SPU mívají také často problémy se sociálními vztahy. Jak dalece je v tomto případě skupinová integrace vhodná? Podle Ryana bývají tito jedinci fyzicky i sociálně nezralí ve srovnání se svými vrstevníky. Právě to může způsobovat, že se chovají neadekvátně v mnoha sociálních situacích. Mívají často potíže s odhadem osobní vzdálenosti v interpersonálním styku nebo nedokáží dostatečně vnímat neverbální komunikaci. Problémy jim činí rovněž mluvené slovo, často se zarazí, také jim déle trvá, než odpoví na položenou otázku. Zajímavá je také jeho myšlenka, že dyslektik, který má potíže při zapamatování pořadí písmen ve slově, má také potíže si pamatovat přesné pořadí událostí. Okolí si pak často myslí, že je patologický lhář (in Kucharská, ed., 1997). Jak tedy potom funguje interakce mezi jednotlivci ve skupině, kde všichni mají podobné problémy? Zvládání takovéto skupiny je samozřejmě mnohem náročnější, předcházení konfliktům bývá často velmi složité. Už z tohoto důvodu je jistě počet takových žáků

ve skupině omezen. Je zapotřebí také připomenout, že stejně jako každý člověk, tak jedinci s SPU mají své špatné a dobré dny. Na rozdíl od ostatních jsou jejich výkyvy podstatně vyšší. Nezřídka jsou pak nařčeni z toho, že jsou líní. Ve skutečnosti je podle Ryana příčinou toho, že se vyhýbají některým úkolům, úzkost z toho, že to nezvládnou. Naopak většina z nich je k tomu všemu hyperaktivní. ADHD je, jak už bylo zmíněno, podle definice vývojová porucha, charakteristická nepřiměřeným stupněm nepozornosti, impulzivity a hyperaktivity. Její příčiny mohou být biologické, tzn., že zde hraje důležitou roli genetická dispozice. Pokud těmito obtížemi trpěli rodiče, je velmi pravděpodobné, že děti budou mít tyto problémy také. Podle psychologické teorie je hyperaktivita podmíněná spojením dispozice k tomuto chování a nevhodnou výchovou (Zelinková, 2003). Podle současných průzkumů, které nejsou ještě zcela potvrzené, může být příčinou ADHD také vliv některých látek, obsažených v potravinách.

Ve třídě skupinově integrovaných se vyskytují také jedinci s poruchou ADD, což je prostá porucha pozornosti bez impulzivity a hyperaktivity. Tito jedinci působí pomalým dojmem, jakoby snili ve dne. Také oni nejsou schopni se dlouhodobě soustředit na jednu činnost. Ve skupině integrovaných žáků se často vyskytují jedinci s ADHD s agresivitou, která je často svým projevem blízká ODD (opoziční chování). Pro tyto děti je typická nesnášenlivost, hádavost nebo nedostatek sebeovládání. Podle průzkumů je ve skupině dětí s ADHD přibližně 60% dětí s ODD.

Každá skupina integrovaných není samozřejmě úplně stejná. Ale pokud se sejde více problematických žáků, je pro pedagoga zvládnutí výuky i sociálních situací při skupinové integraci velmi náročné. Pozitivem zůstává fakt, že dítě vidí a cítí, že není samo, co má problémy. Ale kde brát v takovýchto skupinách jedince, kteří třídu tzv. „táhnou“ k lepším výkonům a od kterých se ostatní učí? Není pak opravdu vhodnější individuální integrace?

3.2 Individuální integrace a její sociální aspekty

Chceme-li srovnat individuální integraci se skupinovou, máme v tomto případě na mysli zařazení dítěte se specifickými poruchami učení nebo chování do standardní třídy.

Aby mohli být tito žáci individuálně integrováni, musí mít vypracovaný individuální

vzdělávací plán (IVP). IVP musí obsahovat základní informace o žákovi, jeho diagnózu a prognózu na výchovně vzdělávací proces, požadavky na úpravu učebních postupů, organizaci výchovně vzdělávacího procesu, učebních plánů a osnov. Tento individuální plán by měl konzultovat třídní učitel s rodiči a speciálním pedagogem (Hučík a kol., 2013). Další otázkou je, kolik žáků by mělo být max. v jedné standardní třídě integrováno, aby byl tento způsob integrace přínosem pro obě strany. Názory na to se různí, v každém případě se určitě shodnou v tom, že by neměl být narušen výchovně vzdělávací proces standardní třídy.

V jedné standardní třídě může být v současnosti podle legislativy integrováno max. 5 žáků s SPU. Vhodná je v tomto případě přítomnost asistenta pedagoga, který by měl být flexibilní a měl by fungovat při výchovně vzdělávacím procesu i při určitých obslužných činnostech (Hučík a kol., 2013).

Individuální školní integrace je chápána tak, že se děti s SPU nebo jiným postižením vzdělávají a vychovávají podle jejich specifických potřeb, ale v naprosto běžném reálu. Integrace je považována za vzájemný proces, ve kterém se obě strany vzájemně ovlivňují a mění. Dochází tak ke vzájemnému porozumění mezi dětmi postiženými i nepostiženými (Vítková ed., 2004).

Individuální integrace dětí s některou ze specifických poruch učení je určitě přínosem jednak pro to dítě samotné, jednak také pro ostatní děti, pro které je pak přirozený fakt, že někteří jedinci mají nějaké netradiční problémy a jsou tak trochu „sví“. Ostatní se naučí to respektovat a zároveň jim pomáhat, jak to zlepšit. Obě strany se naučí tzv. „dávat i brát“. To vše z velké části také závisí na osobnosti pedagoga a jeho vlastních pedagogických schopnostech. Je zapotřebí, aby pedagog, který má ve své třídě integrovaného žáka nebo žáky, o to více podporoval pozitivní přátelské a vstřícné vztahy mezi všemi dětmi, a to s prvky vzájemné pomoci, podpory a v žádném případě se nesmí tento žák stát terčem posměchu. Vezmeme-li v úvahu také skutečnost, že integrovaný žák má kolem sebe ty, kteří mu jeho školní či jiné obtíže pomohou lépe zvládat, berou ho takového, jaký je a dokáží ho podpořit v jeho snaze, je pro něj individuální integrace určitě velkým přínosem a lépe se naučí zvládat i sociální situace, ve kterých, jak už jsme zmínili, někdy velmi tápe.

Vzájemné přiblížení žáků s postižením a bez postižení může mít různou míru akceptace. Existují tři procesy přizpůsobení, ve kterých může integrace probíhat:

asimilace, akomodace a adaptace. Asimilace se vyskytuje v zemích, kde jsou menší snahy o integraci, a znamená, že se postižený vyrovná s chováním většiny a snaží se ho převzít. Akomodace uznává svébytná práva postižených a tlak na přizpůsobení působí v hlavní míře na většinu. Adaptace vyžaduje oboustranné přiblížení a přizpůsobení postižených i nepostižených. Je to nejpřirozenější způsob dynamického procesu vzájemného přizpůsobování (Vítková, 2004).

Co se týká samotné práce s dětmi s SPU, má většina pedagogů tendenci jim odpouštět drobné nedokonalosti v jejich práci, je to lidské a přirozené. Podle Feuersteina by se však od dětí i dospělých se specifickými poruchami učení měla vyžadovat dobrá a dokonalá práce, a pokud ji nevyžadujeme, je to podle něj snížení sebeoceňování takového jedince (Pokorná, 2010). *„Jen tehdy, když se musíme namáhat, když překonáme nějakou překážku, když nedosáhneme zcela lehce svého cíle, můžeme být na svůj výkon hrdí a takový výkon nás uspokojuje, a proto i motivuje k další činnosti“* (Pokorná, 2010, s. 173).

Individuální integrace je v zahraničí chápána jako jediný možný způsob integrace. Specializované třídy, kde probíhá skupinová integrace, není v zahraničí chápána jako integrativní přístup. Žáci jsou v dyslektické třídě jakoby schováni a to působí diskriminujícím dojmem. V současnosti není možné specializované třídy radikálně zrušit, protože na to naše školství není dostatečně připraveno. Je ale nabíledni, že tento přístup neodpovídá inkluzivnímu myšlení (Pokorná, 2010). Inkluze předpokládá, že by všichni jedinci měli umět žít společně a vzájemně se respektovat a podporovat. Termín integrace však nemůžeme nahrazovat pojmem inkluze, který je považován za nejvyšší stupeň socializace osob s postižením, jde o úplné splynutí všech jedinců a celkové akceptování „bližního svého“ (Lechta, 2010 in Hučík a kol., 2013). Doufáme, že tento inkluzivní přístup se stane v průběhu následujících let naprostou přirozeností.

3.3 Medikace v procesu edukace

Jak už zde bylo mnohokrát zmíněno, edukace žáků se specifickými poruchami učení nebo chování je velmi náročná. Aby mohla být v některých případech vůbec skutečně naplněna, je mnohdy nevyhnutelná dopomocná léčba medikamenty. Podle desáté revize mezinárodní klasifikace nemocí z r. 1992 je pod poruchami psychického vývoje kromě „Specifické poruchy čtení, psaní, počítání“ uvedena rovněž kategorie nazvaná

„Smíšená porucha školních dovedností“ (F81.3). Podle Brožové (in Mühlpachr, 2009) ji lze přirovnat k pojmu „learning disabilities“, která se týká poruch s výrazným omezením čtení, psaní a počítání, aniž by u těchto žáků byla snížena inteligence.

Medikováni bývají žáci, kteří mají k poruše učení přidruženou také poruchu chování, která není na bázi etických faktorů. U těchto žáků bývá při vyšetření zjištěno ADHD, neboli „hyperkinetický syndrom“. Dítě je hyperaktivní, neposedné, motoricky nestabilní, vykřikuje a mluví bez vyvolání. *„Jde o následek funkčního oslabení centrálního nervového systému na základě subtilní mozkové příhody, a to zvláště perinatální, o čemž svědčí mimo jiné i anamnestický údaj o těžkém a komplikovaném porodu. Někdy to bývá zvláště po encefalitidách. V takovýchto případech je vhodné lékařské vyšetření. Někdy se zde objevuje i sekundární epilepsie. Tyto děti mívají sníženou koncentraci pozornosti, která je též nevytrvalá a mnohdy fluktuující. Příčinou může být i poškození v prenatálním životě“* (Langer, 1999, s. 158).

Výskyt těchto poruch chování se podle průzkumů uvádí mezi 5 až 10 %, přičemž poměr chlapci : dívky činí 10 – 2,5 : 1. U poloviny těchto případů dochází k pozvolnému ústupu až úplnému vymizení těchto obtíží kolem 12. roku věku dítěte. U druhé poloviny obtíže přetrvávají do dospělosti, přičemž se poměr mezi chlapci a dívkami postupně vyrovnává a případně může dojít k rozvoji dalších nemocí (Šlapal, 2007). Mnoho těchto žáků nezvládne průběh výuky bez medikace. Podíváme-li se na počátky medikamentózní léčby těchto problémů, datuje se na konec 30. let minulého století, kdy byl používán lék Dexamphetamin, původně však určený na bolesti hlavy. Přitom se přišlo na skutečnost, že lék pomáhá v koncentraci dětem s poruchami učení. O dvě desetiletí později přišel na trh lék s obchodním názvem Ritalin (methylphenidate), který byl koncem 50. let uznán jako špičkový lék při léčbě hyperaktivních dětí (Serfontein, 1999). Ritalin by měl být používán spolu s dalšími formami léčby jako součást komplexního léčebného programu. Ten zahrnuje psychologická, výchovná i sociální opatření. Podle odborníků je zaměřen právě na stabilizaci dětí s ADHD. Užití tohoto psychostimulantu musí být indikováno lékařem. Ten léčbu stanoví dle závažnosti a chroničnosti příznaků ve vztahu k věku dítěte. Ritalin není schválen pro užívání dospělých s ADHD (www.sukl.cz). Tento lék zvyšuje u dětí s ADHD exekutivní kontrolní procesy, zlepšuje také funkci provozní paměti. Řadí se mezi stimulanty, a proto zlepšuje kvalitu pozornosti, zkracuje reakční čas a zároveň zlepšuje krátkodobou paměť (Šlapal, 2007). Tento psychostimulant je tedy pro samotný

edukační proces velkým přínosem. Z vlastní zkušenosti z práce s těmito dětmi vím, že účinky tohoto léku jsou až neskutečné. Po určité době pravidelného užívání máte pocit, že pracujete s úplně jiným dítětem.

Ale jako všechno má své pro i proti, můžeme se zamyslet i nad stinnou stránkou užívání tohoto léku. Vedlejší účinky tohoto léku podle příbalového letáku jsou právě možnost způsobení zpomalení růstu, může dojít k anorexii nebo nechutenství. K častým nežádoucím účinkům se řadí nervozita, nespavost nebo bolest hlavy (www.sukl.cz). Právě nechutenství bývá častým problémem, který trápí rodiče i pedagogy. Je tedy potřeba opravdu zvážit, kdy medikaci v procesu edukace užít, kdy je nevyhnutelná. Důležité je zvolit v pravou chvíli správnou cestu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 EMPIRICKÝ VÝZKUM

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjištění a zmapování názoru pedagogů na vhodnost individuální nebo skupinové integrace při edukaci jedinců s poruchami učení nebo s problematickým chováním. S touto problematikou zároveň souvisí možnosti používání kompenzačních pomůcek při obou způsobech integrace žáků, k němuž se učitelé rovněž vyjádřili. Cílem výzkumného šetření je analýza názorů pedagogů a komparace výsledků výzkumu z hlediska věku pedagogů.

4.2 Hypotézy výzkumu

Hypotéza č. 1: Více než polovina pedagogů preferuje individuální integraci žáků s poruchami učení a chování před integrací skupinovou.

Hypotéza č. 2: Třetina pedagogů považuje kompenzační pomůcky za přínosné při skupinové integraci, ale jako rušivý element při integraci individuální.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem empirického šetření byl výběrový vzorek respondentů. Jednalo se o 53 pedagogů ZŠ různého věkového složení a délky praxe.

4.4 Metody výzkumu a zpracování výsledků

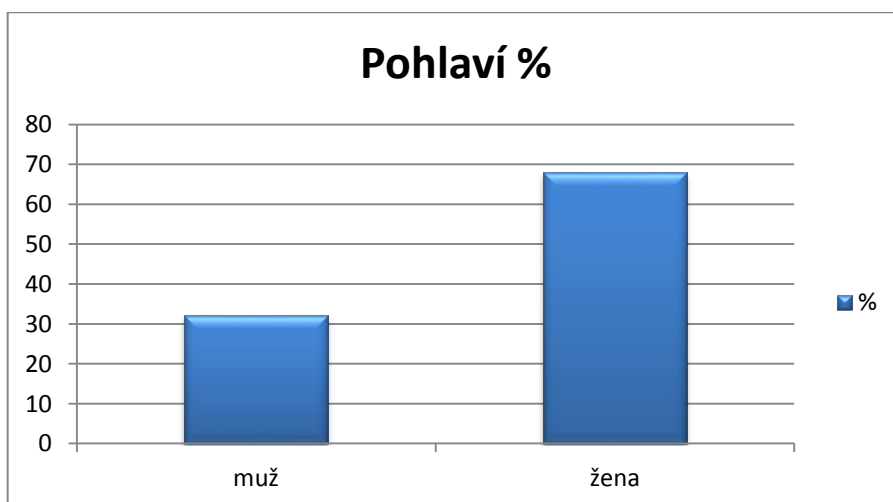
K dosažení cíle mé bakalářské práce jsem použila kvantitativní výzkum. Jako statistickou metodu jsem zvolila metodu výběrového šetření respondentů, a to formou dotazníku. Dotazník je výzkumný prostředek, jehož pomocí se získávají data, kterými respondenti vyjadřují svůj názor k danému tématu. Pozitivním faktorem dotazníku je poměrně rychlé získávání informací během krátkého časového období. Tuto metodu je rovněž možné po určitém časovém intervalu opakovat a případně srovnat zjištěné údaje.

Nevýhodou zjišťování informací dotazníkem je možné zkreslení výstupních informací subjektivním posuzováním respondentů a nemožnost osobní komunikace. Výběrovým vzorkem byla skupina pedagogů ZŠ. Výzkum byl prováděn v lednu 2014 po dohodě s vedením školy ZŠ Václavské nám. Znojmo na obou pracovištích, tzn. i na odloučeném pracovišti Jubilejní park. Dotazníky byly anonymní, protože mým cílem bylo získat co největší množství validních dat. Dotazník obsahoval 19 uzavřených otázek, z nichž první tři byly demografické. Doplnují údaje o pohlaví, věku a délce pedagogické praxe. Další otázky byly koncipovány ke zjištění dané problematiky. Důležitá byla jejich zřetelná a srozumitelná formulace. Respondenti měli na výběr ze tří, popř. dvou možností. Dotazník vyplnilo a odevzdalo 53 pedagogů.

Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy

Tab. 1. Pohlaví.

Pohlaví	N	%
muž	17	32,1
žena	36	67,9
celkem	53	100

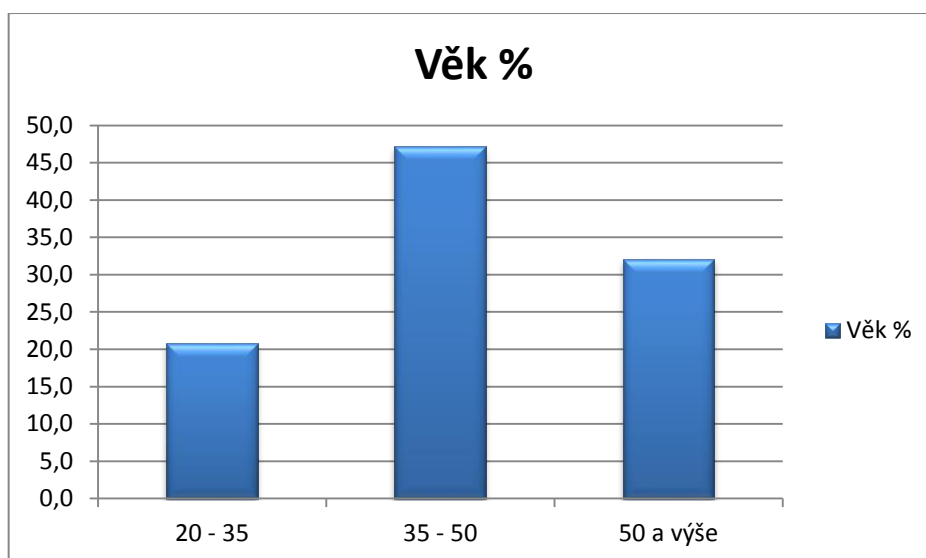


Obr. 1. Pohlaví respondentů

Sledovaný soubor tvořilo celkem 53 respondentů, přičemž převážnou část z nich tvořily ženy, a to 67,9 %. Zástupci mužského pohlaví tvořili zbylých 32,1 %. Relativní četnost znázorňuje obr. 1.

Tab . 2. Věk respondentů.

Věk	N	%
20 – 35	11	20,8
35 – 50	25	47,2
50 a výše	17	32,1
celkem	53	100,0

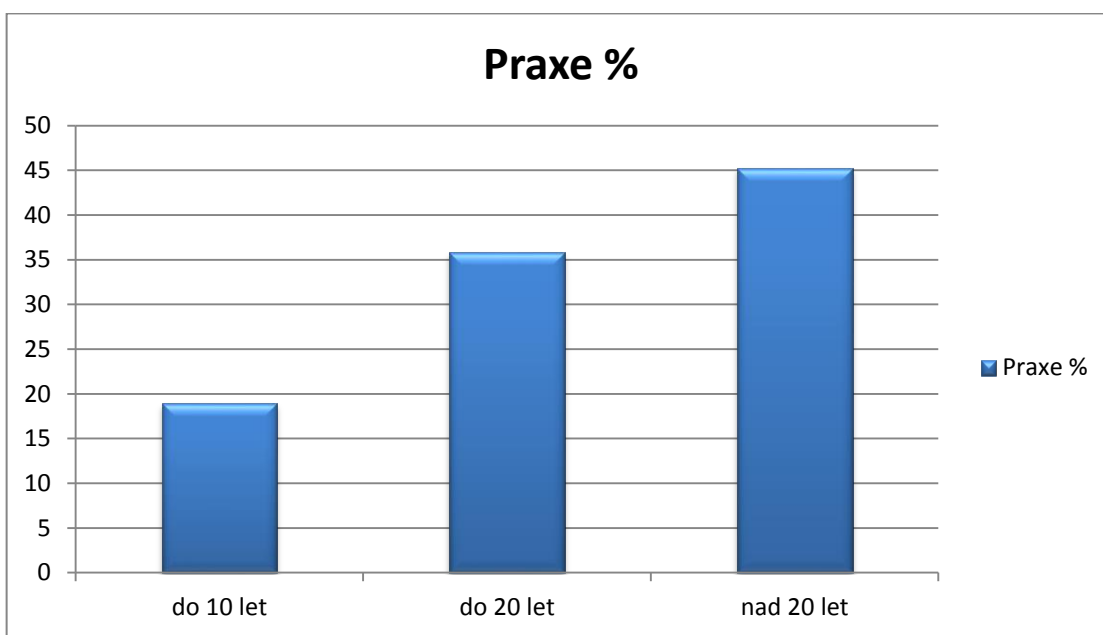


Obr. 2. Věk respondentů

Věk zúčastněných se pohyboval nejčastěji mezi 35 až 50 lety (47,2 %), což je 25 respondentů. Pedagogů, kteří dosáhli věku 50 let a výše bylo 17, což tvoří 32,1 % z celkového počtu respondentů. 11 zúčastněných dosáhlo věku 20 až 35 let a jejich část tvořila 20,8 % ze všech zúčastněných. Relativní četnost věkového rozložení respondentů v % zobrazuje obr. 2.

Tab. 3. Délka pedagogické praxe.

Délka pedagogické praxe	N	%
do 10 let	10	18,9
do 20 let	19	35,8
nad 20 let	24	45,3
celkem	53	100

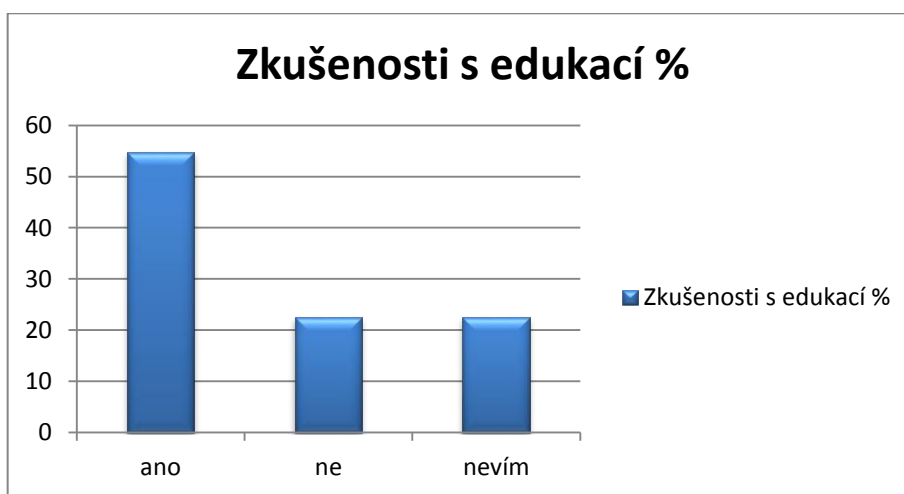


Obr. 3. Délka pedagogické praxe

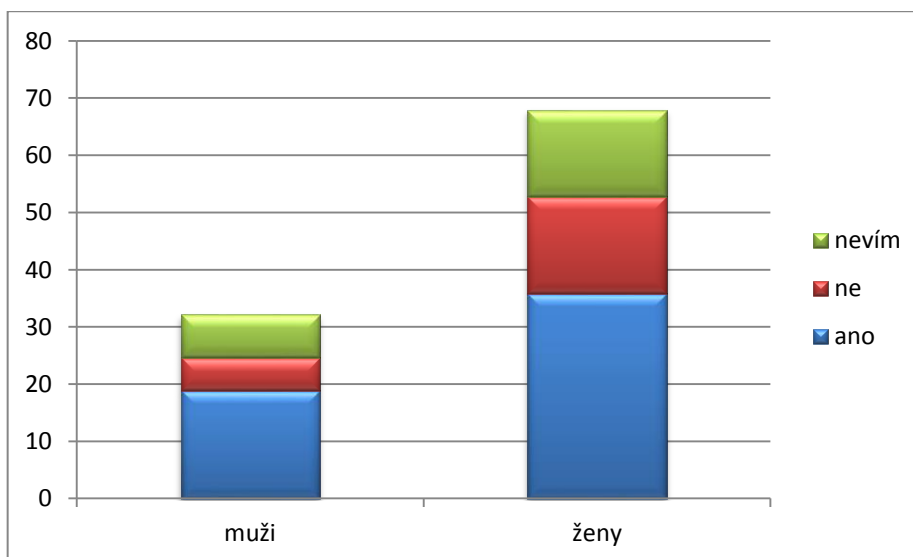
Pedagogická praxe respondentů je nejčastěji vyšší než 20 let. Z celkového počtu dotazovaných spadá do této kategorie 24 pedagogů, což tvoří 45,3 %. Další početně zastoupenou kategorií respondentů byli učitelé s praxí do 20 let (35,8 %). Nejméně dotázaných 18,9 % je v kategorii pedagogů do let praxe.

Tab. 4. Zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování.

Myslíte si, že máte dostačující zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování?	N	%
ano	29	54,8
ne	12	22,6
nevím	12	22,6
celkem	53	100



Obr. 4. Zkušenosti s edukací



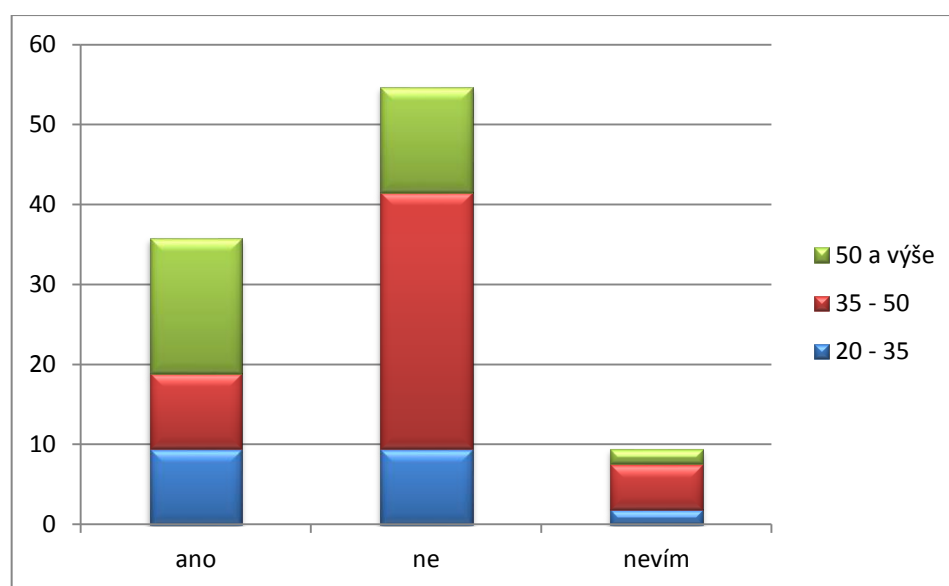
Obr. 5. Komparace zkušeností s edukací dle pohlaví v %

Většina z dotázaných (29, což je 54,8 %) si myslí, že má s edukací žáků s poruchami učení a chování dostačující zkušenosti. Shodný podíl je těch, kteří si myslí,

že dostatečné zkušenosti nemá, popř. neví, jestli je má, a to 12 dotázaných, což tvoří 22,6 %. Pokud porovnáme zkušenosti s edukací jedinců dle pohlaví, je v poměru názorů na tuto problematiku velmi podobná. Viz obr. 5.

Tab. 5. Náročnost edukace skupinově a individuálně integrovaných.

Myslíte si, že edukace skupinově integrovaných je náročnější, než individuálně integrovaných?	N	%
ano	19	35,9
ne	29	54,7
nevím	5	9,4
celkem	53	100



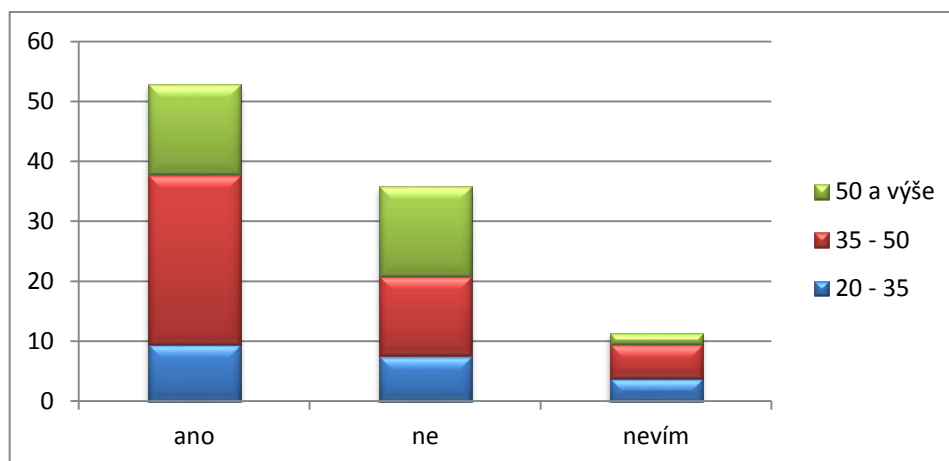
Obr. 6. Komparace náročnosti individuální a skupinové integrace podle věku respondentů v %

Více než polovina dotazovaných (54,7 %) si nemyslí, že edukace skupinově integrovaných žáků je náročnější, než individuálně integrovaných. Opačný názor sdílí 35,9 % respondentů. Pět pedagogů (9,4 %) tuto otázku nedokáže jednoznačně posoudit. O tom, že edukace skupinově integrovaných je náročnější jsou přesvědčeni zejména respondenti ve věku 50 let a výše (47,4 %). Naopak většina pedagogů ve věku 35 až 50 let

(58,6 %) jsou přesvědčeni o opaku a myslí si, že edukace skupinově integrovaných náročnější není. Viz obr. 6.

Tab. 6. *Vhodnost individuální nebo skupinové integrace pro žáky s SPU.*

Myslíte si, že individuální integrace je pro žáky s SPU vhodnější než integrace skupinová?	N	%
ano	28	52,8
ne	19	35,9
nevím	6	11,3
celkem	53	100

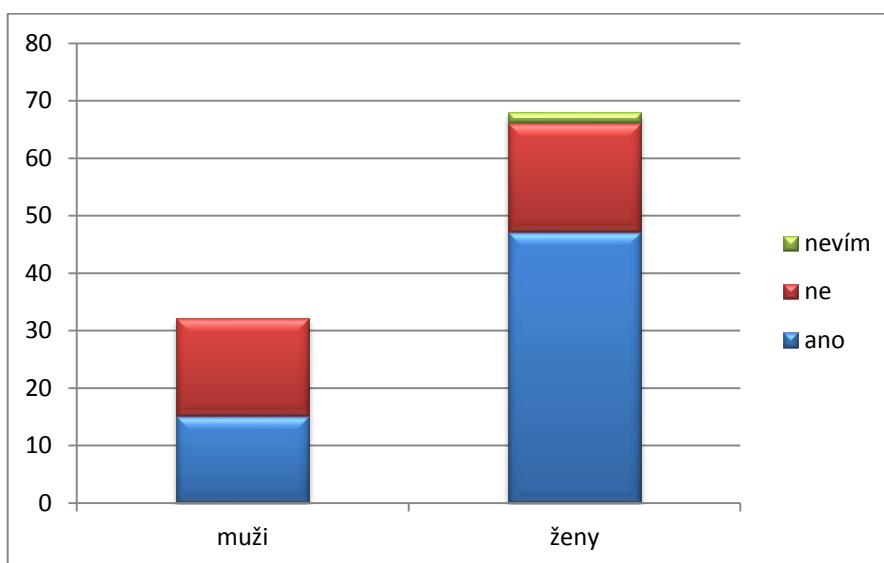


Obr. 7. *Komparace vhodnosti individuální a skupinové integrace podle věku respondentů v %*

Ve shodě s trendem posledních let si velká část dotazovaných pedagogů (52,8 %) myslí, že je pro žáky s SPU vhodnější individuální integrace do standardní třídy. Asi třetina respondentů (35,9 %) je ale přesvědčena, že žákům s SPU lépe prospívá integrace skupinová. Část z nich (11,3 %) na tuto problematiku jednoznačný názor nemá. Z výzkumu vyplývá, že individuální integraci dávají přednost pedagogové ve věku 35 - 50 let. Viz. obr. 7.

Tab. 7. Zpomalování vyučovacího procesu individuálně integrovanými žáky.

Myslíte si, že individuálně integrovaní žáci s SPU zpomalují vyučovací proces?	N	%
ano	33	62,3
ne	19	35,8
nevím	1	1,9
celkem	53	100

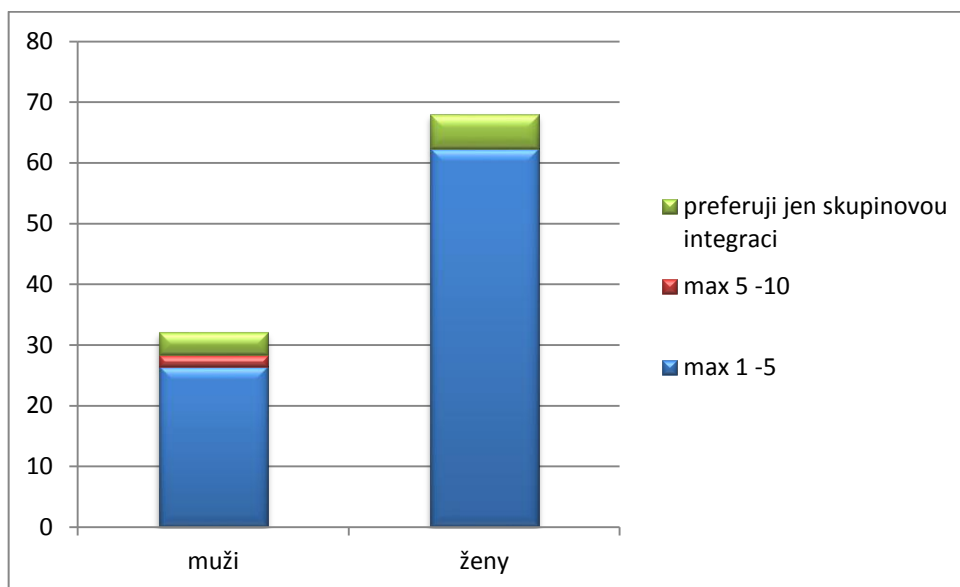


Obr. 8. Zpomalování vyučovacího procesu individuálně integrovanými žáky – komparace dle pohlaví v %

Individuálně integrovaní žáci podle velkého počtu dotazovaných respondentů (62,3 %) zpomalují ve standartní třídě vyučovací proces. Pouze 19 z dotázaných (35,8 %) zastává opačný názor a pouze jeden z respondentů nemá na tuto problematiku vyhraněný názor. O tom, že individuálně integrovaní žáci zpomalují vyučovací proces, jsou více přesvědčeny ženy. Myslí si to 69,5 % z celkového počtu žen. Co se týká názoru mužů na tuto problematiku, je o zpomalování vyučovacího procesu přesvědčeno 47,1 % z celkového počtu mužů. Viz. obr. 8.

Tab. 8. *Vhodnost počtu individuálně integrovaných žáků s SPU v jedné třídě.*

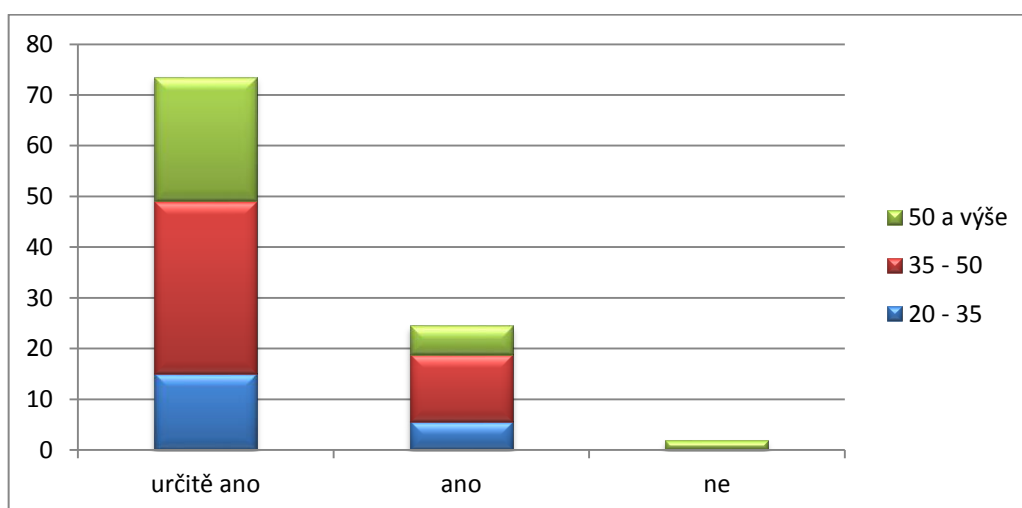
Kolik individuálně integrovaných žáků s SPU je podle vás vhodné mít ve třídě?	N	%
max. 1 -5	47	88,7
max. 5 -10	1	1,9
preferuji jen skupinovou integraci	5	9,4
celkem	53	100


 Obr. 9. *Vhodnost počtu integrovaných ve třídě – komparace dle pohlaví v %*

Dle většiny dotázaných respondentů, a to 47 (88,7 %), je vhodné mít ve třídě max. 5 nebo méně individuálně integrovaných žáků. Pouze 5 (9,4 %) z respondentů preferuje jen skupinovou integraci a jeden pedagog je přesvědčen, že je možné ve standardní třídě vzdělávat více než 5 individuálně integrovaných žáků. Zaměříme-li se na komparaci výsledků této otázky dle pohlaví respondentů, tak 82,4 % z celkového počtu mužů a 91,7 % z celkového počtu žen jsou přesvědčeni, že individuálně integrovaných žáků v jedné třídě by mělo být max. 5 a méně. Viz. obr. 9.

Tab. 9. Legislativní omezení celkového počtu žáků ve třídě s individuálně integrovanými žáky.

Maximální počet individuálně integrovaných žáků v jedné třídě je stanoven na pět. Jste pro to, aby byl v těchto případech také legislativně omezen celkový počet žáků?	N	%
určitě ano	39	73,6
ano	13	24,5
ne	1	1,9
celkem	53	100



Obr. 10. Legislativní omezení celkového počtu žáků ve třídě - komparace dle věku v %

Max. počtu 5 integrovaných žáků ve třídě, který je legislativně stanoven, je také podle většiny respondentů nutné legislativně přizpůsobit i celkový počet žáků v této třídě. 39 z nich (73,6 %) je přesvědčeno, že by měl v tomto případě být určitě legislativně omezen celkový počet žáků v jedné třídě. 13 dotazovaných (24,5 %) si myslí, že by měl být omezen a pouze jeden je přesvědčen, že celkový počet žáků v těchto třídách být omezen nemusí. Viz. obr. 10.

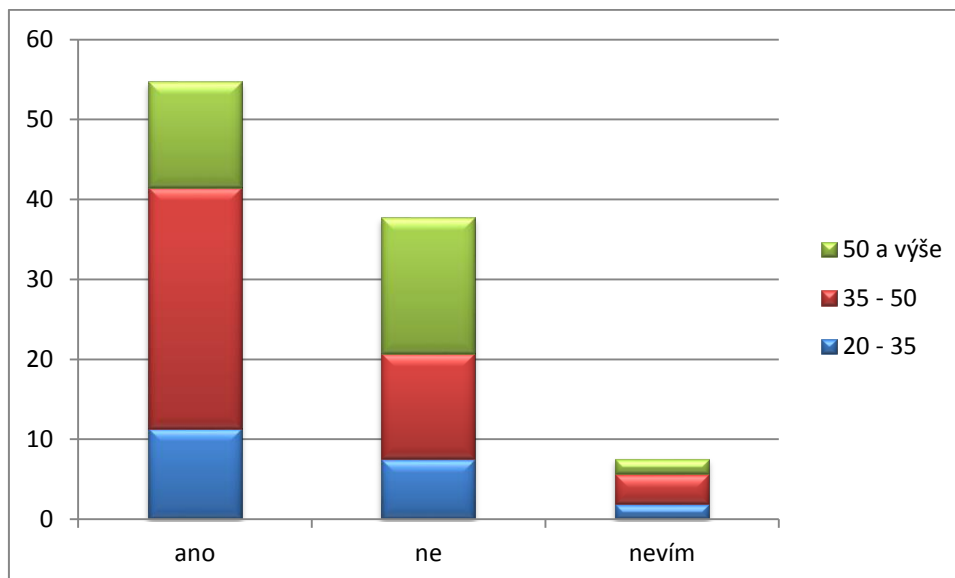
Tab. 10. Usnadnění práce učitelům pomocí asistenta.

Myslíte si, že asistent pedagoga usnadňuje učiteli práci s integrovanými žáky?	N	%
ano	53	100
ne	0	0
nevím	0	0
celkem	53	100

Úplně jednoznačně se všichni respondenti shodli na tom, že asistent pedagoga v každém případě usnadňuje učiteli práci s integrovanými žáky.

Tab. 11. Tolerance žáků s SPU nebo problematickým chováním ostatními žáky.

Tolerují podle vás dostatečně ostatní žáci odlišnosti žáků s poruchami učení, případně jejich problematické chování při individuální integraci?	N	%
ano	29	54,7
ne	20	37,7
nevím	4	7,6
celkem	53	100

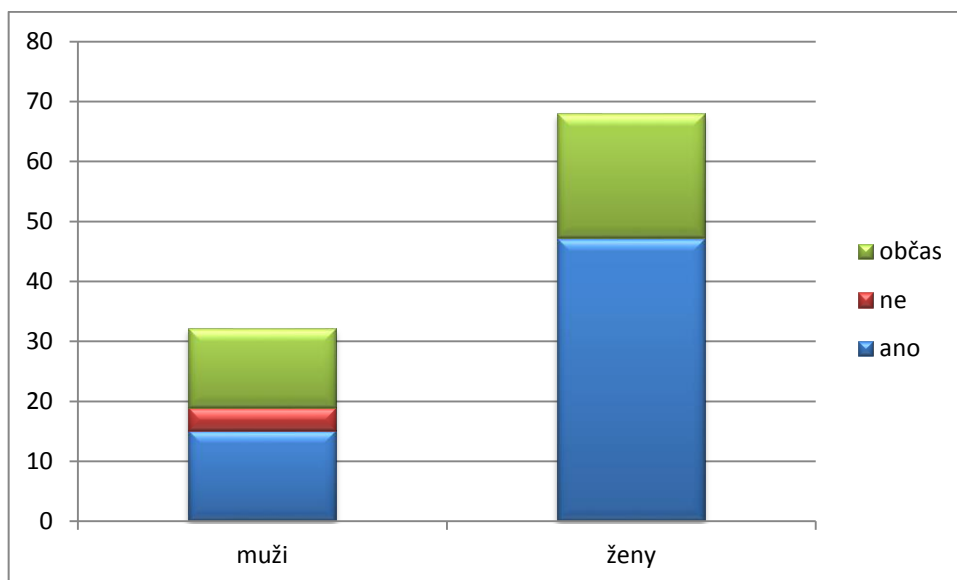


Obr. 11. Komparace názorů podle věku respondentů na toleranci žáků s SPU nebo problematickým chováním ostatními žáky v %

Názor na toleranci ostatních žáků vůči žákům s poruchami učení nebo s jejich problematickým chováním nemají respondenti tak jednoznačný, 29 z nich (54,7 %) je přesvědčeno, že ostatní spolužáci tyto žáky tolerují dostatečně. 20 respondentů (37,7 %) je opačného názoru a 4 pedagogové (7,6%) na tuto otázku jednoznačný názor nemají. Viz. obr. 11.

Tab. 12. Příprava speciálního programu pro individuálně integrované.

Připravujete si pro individuálně integrované žáky do výuky speciální program?	N	%
ano	33	62,2
ne	2	3,8
občas	18	34
celkem	53	100



Obr. 12. Příprava speciálního programu pro individuálně integrované – komparace dle pohlaví v %

Asi dvě třetiny pedagogů – 33 (62,2 %) si do výuky pravidelně připravuje pro individuálně integrované žáky speciální program. Pouze 2 z dotazovaných si program pro tyto žáky nepřipravuje vůbec a 18 (34 %) si speciální program pro individuálně integrované žáky připravuje občas. Porovnáme-li přípravu speciálního programu pro individuálně integrované žáky, tak respondenti z řad žen (69,4 % z celkového počtu) si ho připravují pravidelně. U mužů je to 47,1 % z celkového počtu dotázaných mužů a 41,2 % si ho připravují občas, zbytek mužů si speciální program pro tyto děti nepřipravuje vůbec. Žen, které si ho připravují občas je 30,6 % z celkového počtu žen. Viz. obr. 12.

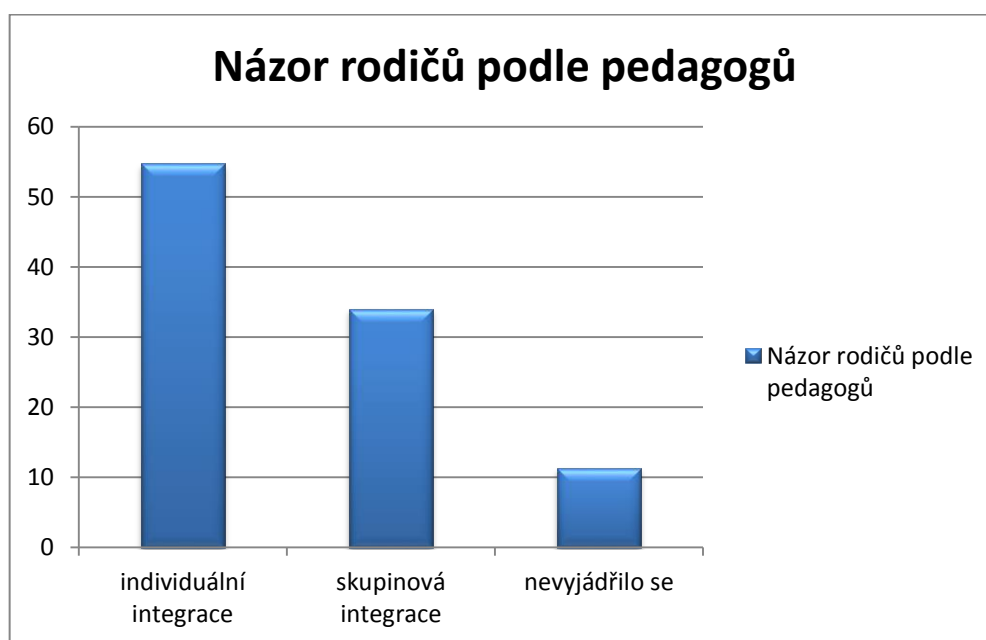
Tab. 13. Zájem rodičů o rady, jak s jejich dítětem pracovat.

Mají podle vás rodiče žáků s poruchami učení a chování zájem o rady, jak s jejich dítětem pracovat?	N	%
ano	18	34
ne	5	9,4
občas	30	56,6
celkem	53	100

Dle dotázaných učitelů mají rodiče zájem o rady, jak s dítětem pracovat pouze občas. To si myslí 30 respondentů (56,6 %). 18 z respondentů (34 %) je přesvědčeno, že rodiče zájem o jejich rady mají.

Tab. 14. *Názor pedagogů na představu rodičů o integraci.*

Myslí si podle vás rodiče, že je pro jejich dítě vhodnější	N	%
individuální integrace	29	54,7
skupinová integrace	18	34
nevyjádřilo se	6	11,3
celkem	53	100

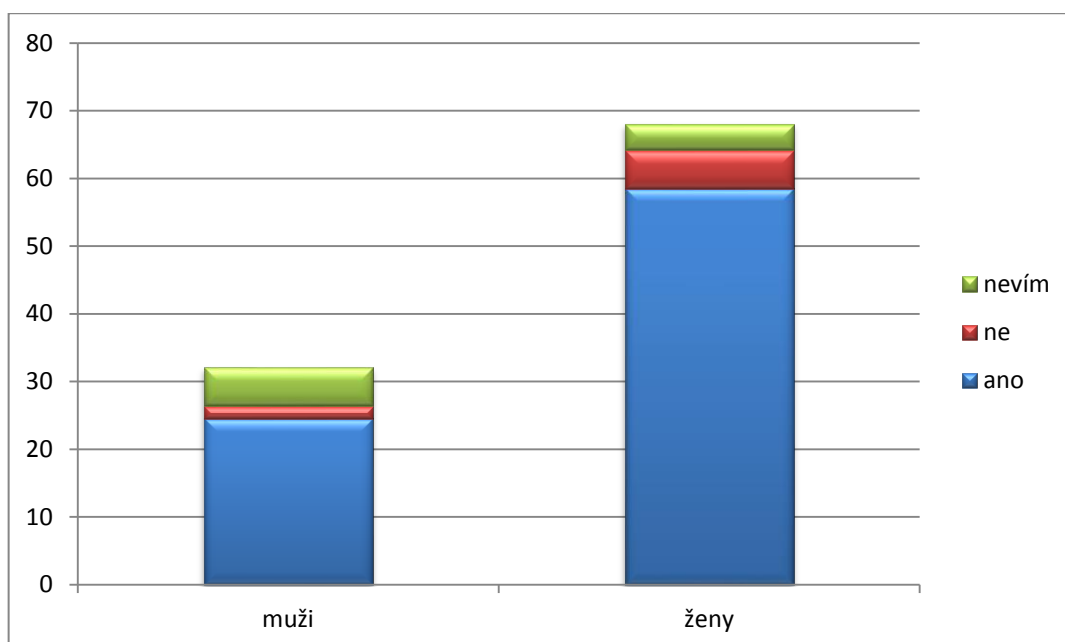


Obr. 13. *Názor rodičů na integraci podle pedagogů v %*

Podle dotazovaných pedagogů si rodiče převážně myslí, že pro jejich dítě je vhodnější individuální integrace. Tento názor sdílí 29 respondentů, což je 54,7 % z dotazovaných. 34 % pedagogů je toho názoru, že rodiče preferují skupinovou integraci a 11,3 %, což je 6 dotázaných, se k této problematice nevyjádřilo.

Tab. 15. Zájem o vzdělávání k problematice používání kompenzačních pomůcek.

Měli byste zájem o další vzdělávání k dané problematice, a to v rámci používání kompenzačních pomůcek?	N	%
ano	44	83
ne	4	7,6
nevím	5	9,4
celkem	53	100

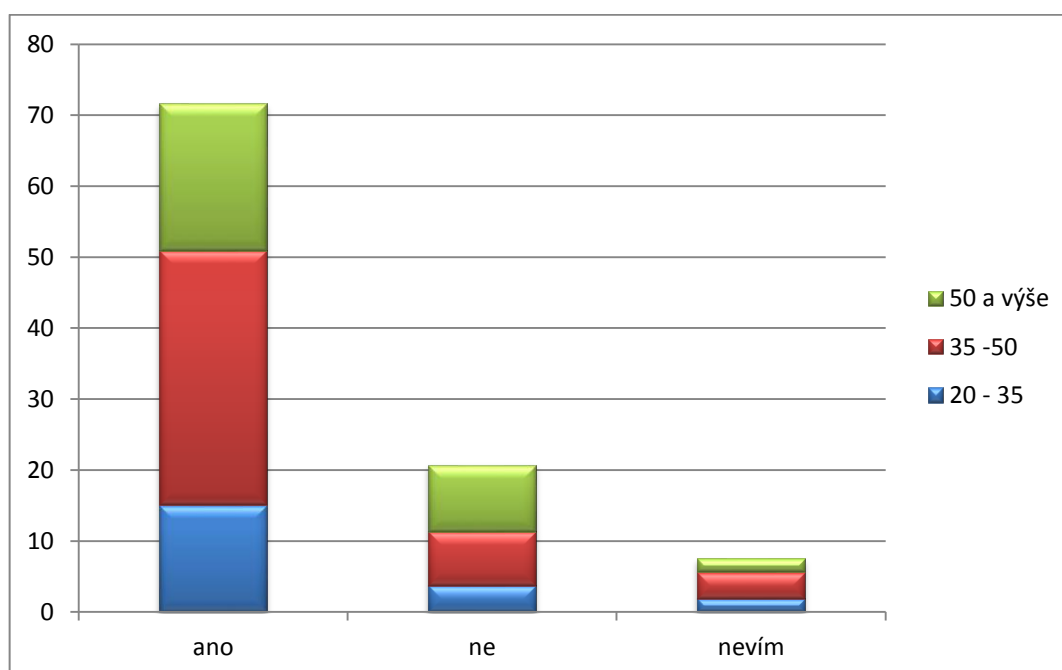


Obr. 14. Zájem o vzdělávání k problematice používání kompenzačních pomůcek- komparace dle pohlaví v %

Velká většina z dotazovaných učitelů (44), což je 83 %, by měla dále zájem se vzdělávat v problematice kompenzačních pomůcek, které pomáhají při výuce žáků s SPU. Pouze 4 z dotázaných se vzdělávat nechtějí a 5 respondentů (9,4 %) neví, jestli se vzdělávat v této oblasti chtějí. Porovnáme-li názory respondentů dle věku, vzdělávat by se chtělo 76,5 % z celkového počtu mužů a 86,1 % z celkového počtu žen. Viz. obr. 14.

Tab. 16. Časté využívání kompenzačních pomůcek.

Využíváte často při práci s individuálně integrovanými žáky s SPU kompenzační pomůcky?	N	%
ano	38	71,7
ne	11	20,8
nevím	4	7,5
celkem	53	100

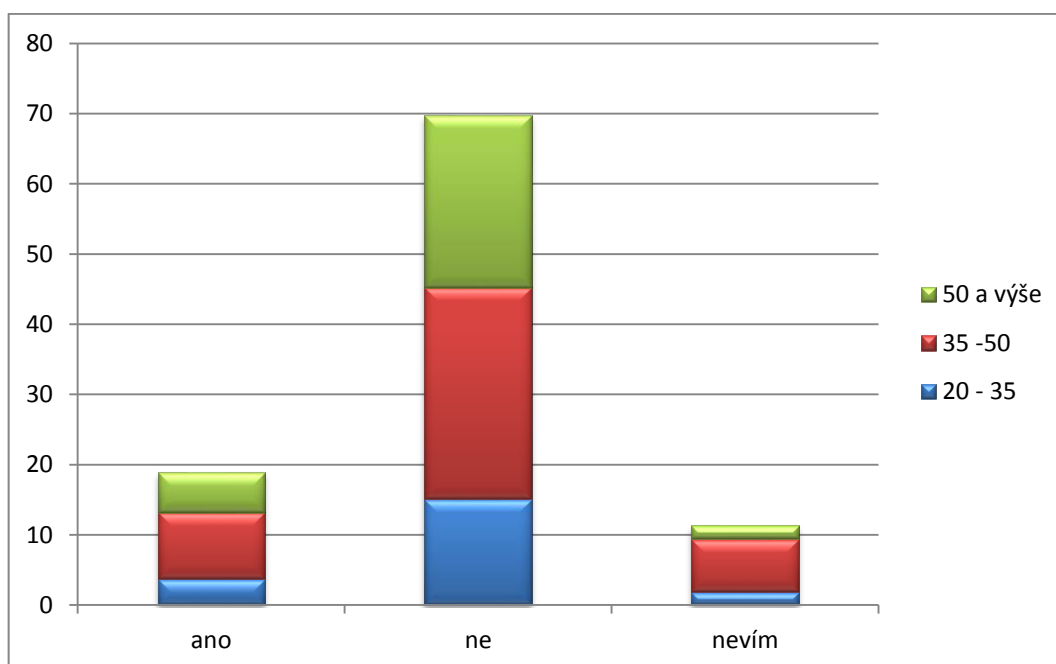


Obr. 15. Komparace využívání kompenzačních pomůcek ve výuce podle věku respondentů v %

Většina z dotazovaných respondentů, a to 38 (71,7 %), využívá při výuce kompenzační pomůcky často. Nejčastěji pak používají pro žáky s SPU kompenzační pomůcky pedagogové ve věku 35 – 50 let. Viz. obr. 10. Naopak 11 (20,8 %) respondentů tyto pomůcky nevyužívá vůbec a 4 (7,5 %) neví, jestli je používá často. Viz. obr. 15.

Tab. 17. Kompenzační pomůcky jako rušivý element.

Myslíte si, že kompenzační pomůcky ruší při výuce ostatní žáky?	N	%
ano	10	18,9
ne	37	69,8
nevím	6	11,3
celkem	53	100

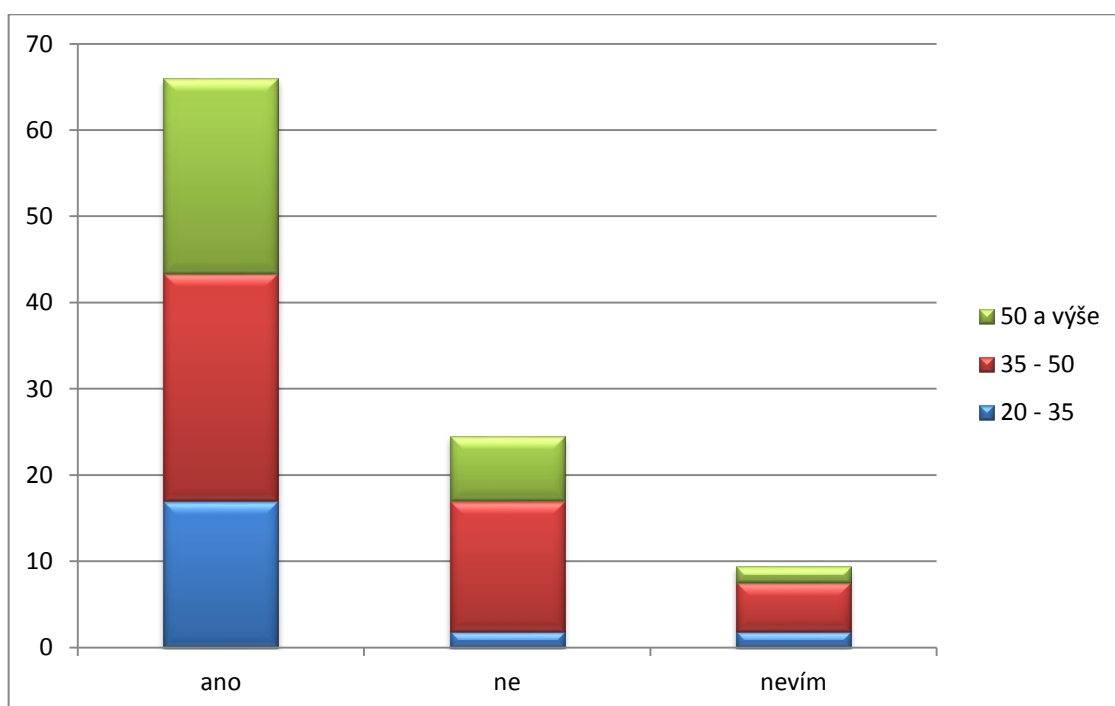


Obr. 16. Kompenzační pomůcky jako rušivý element – komparace dle věku v %

O tom, že kompenzační pomůcky při výuce ostatní žáky neruší, je přesvědčeno 37 dotazovaných, což je 69,8 %. 10 učitelů (18,9 %) je přesvědčeno, že kompenzační pomůcky při výuce ostatní žáky ruší. Poměry názorů jednotlivých respondentů podle věku jsou v této otázce přibližně totožné. Viz. obr. 16.

Tab. 18. Přínos kompenzačních pomůcek spíše pro třídu skupinově integrovanou.

Myslíte si, že kompenzační pomůcky jsou spíše přínosem pro třídu se skupinovou integrací než pro individuálně integrované?	N	%
ano	35	66,1
ne	13	24,5
nevím	5	9,4
celkem	53	100



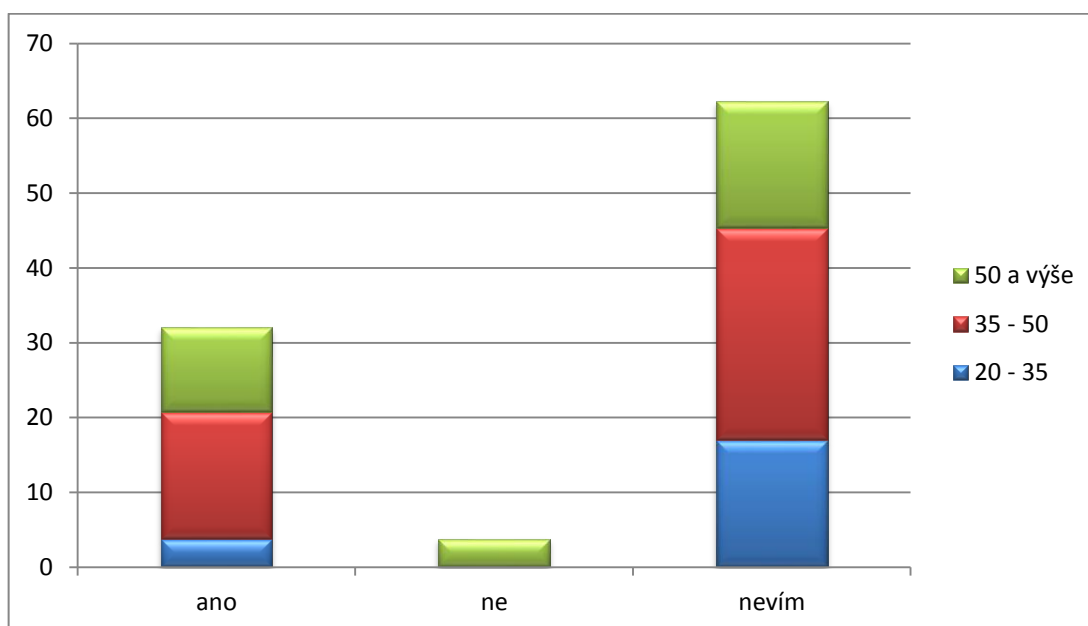
Obr. 17. Přínos kompenzačních pomůcek spíše pro třídu skupinově integrovanou – komparace dle věku v %

Podle 35 pedagogů, což je 66,1 %, jsou kompenzační pomůcky spíše přínosem pro třídu skupinově integrovaných žáků. 13 z dotázaných respondentů (24,5 %) tento názor nesdílí a 5 pedagogů nemá na tuto otázku vyhraněný názor. Také v této otázce je poměr názorů pedagogů v jednotlivém věku přibližně podobný, jen nejmladší část pedagogů není

úplně přesvědčena, že kompenzační pomůcky jsou přínosem spíše pro třídu skupinově integrovanou. Viz. obr. 17.

Tab. 19. Prospěšnost využívání kompenzačních pomůcek při další adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni škol.

Podle vašich zkušeností z praxe, pomohlo používání kompenzačních pomůcek při další adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni škol?	N	%
ano	17	32,1
ne	2	3,8
nevím	34	64,1
celkem	53	100



Obr. 18. Zkušenost prospěšnosti používání kompenzačních pomůcek při adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni – komparace dle věku v %

V této otázce se velká část respondentů (64,1 %) shodla na názoru, že neví, zda používání kompenzačních pomůcek pomohlo nějak při adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni škol. Pouze dva z dotazovaných (3,8 %), a to ve věku nad 50 let, jsou přesvědčeni, že používání těchto pomůcek nijak při další edukaci těchto jedinců nepomohlo. 17 (32,1 %) z dotázaných je přesvědčeno, že tyto pomůcky při další adaptaci žákům pomohly. Viz. obr. 18.

4.5 Diskuse a doporučení pro praxi

Po analýze výzkumu, který jsme prováděli formou anonymního dotazníku mezi pedagogy, považují za velmi užitečné výsledky výzkumu obohatit o faktické poznámky, které mi pedagogové poskytli, ať již písemnými poznámkami do dotazníku, tak i ústní formou. Mnoho z nich se vyjádřilo, že názor na to, jestli je pro žáky s SPU vhodnější individuální nebo skupinová integrace, velmi záleží případ od případu. Na tuto otázku se jim údajně velmi těžko odpovídalo. Jak jsme zmínili v teoretické části práce, individuální integrace je v zahraničí chápána jako jediný možný způsob integrace. V dyslektické třídě jsou žáci jakoby schováni a to působí diskriminujícím dojmem. U nás nejsme ještě stále připraveni takto zcela pracovat (Pokorná, 2010). To také potvrzuje, že většina pedagogů sice přijímá za svůj dlouholetý trend individuální integrace, ale v některých případech to dle nich až tak jednoznačné není. Podle jejich mínění se v této otázce skutečně musí posuzovat každý žák individuálně a pak se rozhodnout pro vhodný způsob integrace. Dodejme, že individuální integraci upřednostnili ve výběru v dotazníku zejména mladší pedagogové, z čehož vyplývá, že bychom se v této otázce do budoucna mohli více přibližovat zahraničnímu trendu chápání individuální integrace jedinců s poruchami učení nebo chování do společnosti jako jediné možné.

V případě, že mají ve třídě individuálně integrované žáky, se mnozí z pedagogů vyjádřili, že maximum pěti integrovaných (který je legislativně stanoven, jak jsme se dozvěděli v teoretické části) by bylo lépe snížit na dva až tři. V každém případě by podle nich měl být za těchto okolností legislativně omezen celkový počet žáků.

V souvislosti s individuálně integrovanými žáky se všichni dotazovaní vyjádřili, že asistent pedagoga práci učiteli usnadňuje. Mnozí z pedagogů si však postesklí, že asistenta ve své třídě nemají (i když by ho potřebovali), protože školy na asistenty nedostávají žádné finance.

Další otázka, která u pedagogů vyvolala diskusi, byla tolerance odlišností žáků s poruchami učení a problematickým chováním ostatními žáky. Mnozí z nich se vyjádřili, že co se týče tolerance, nejvíce záleží na osobnosti třídního učitele, jak celou problematiku umí vysvětlit ostatním žákům. Tím podpořili také moji zkušenost a názor, který jsme podrobně rozebírali v části 3.2.

Zájem rodičů o rady, jak s dítětem pracovat, se stal také velmi diskutovanou otázkou. I tato problematika je podle pedagogů zcela individuální. Ze svých zkušeností mohu potvrdit, že s některými rodiči se komunikuje mnohem lépe a snadněji než s jinými, a podobné je to i s jejich zájmem o co nejefektivnější edukaci jejich dětí. Už v kapitole „Rodina s jedinci s poruchami učení a chování“ jsme zmínili, že nevhodná je pro dítě rodina s přehnanými požadavky, ale zcela kontraproduktivně pak působí rodina, která zájem o vzdělávání svého dítěte neprojevuje vůbec (Hučík a kol., 2013).

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit subjektivní názory respondentů na individuální a skupinovou integraci žáků s SPU a její sociální aspekty. Dále nás v souvislosti s integrací žáků s SPU zajímalo používání kompenzačních pomůcek a jejich vliv pro edukaci i následné zařazení žáků na vyšších stupních škol. Výzkumem jsme ověřovali 2 hypotézy. Na verifikaci těchto hypotéz jsme použili metodu anonymního dotazníku. Průzkumu se zúčastnilo 53 respondentů – pedagogů, z toho více žen (36) než mužů (17). Nejvyšší počet respondentů byl ve věku 35 – 50 let (25), nejnižší ve věku 20 – 35 let (11). Respondentů ve věku 50 a výše bylo 17. Ve výzkumném vzorku nejvíce převládali pedagogové s praxí 20 let a výše (24), o něco méně jich bylo s praxí do 20 let (19) a nejméně respondentů bylo s praxí do 10 let (10).

V této části se budeme věnovat potvrzení hypotéz.

Hypotéza č. 1: Více než polovina pedagogů preferuje individuální integraci žáků s poruchami učení a chování před integrací skupinovou. K této hypotéze se vztahují otázky č. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 a 14. Většina z dotázaných pedagogů (54,8 %) si myslí, že má dostačující zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování. Převážná část pedagogů (57,7 %) se domnívá, že edukace skupinově integrovaných žáků není náročnější, než individuálně integrovaných. O tom, že individuální integrace je pro žáky s SPU vhodnější než integrace skupinová je přesvědčeno 52,8 % z dotázaných respondentů. Zároveň je ale většina z pedagogů (62,3 %) přesvědčena, že individuálně integrovaní žáci vyučovací proces zpomalují. Velká většina respondentů (88,7%) je toho názoru, že v jedné třídě je vhodné mít maximálně 5 a méně individuálně integrovaných žáků a podle nich by zároveň v tomto případě měl být také legislativně omezen celkový počet žáků. To si myslí (73,6 %) z dotázaných pedagogů. Podle většiny (54,7%) pedagogů ostatní žáci tolerují odlišnosti žáků s poruchami učení, případně jejich problematické chování dostatečně. Podle většiny z dotázaných (56,6 %) mají rodiče těchto žáků zájem o rady, jak s jejich

dítětem pracovat jen občas, o tom, že zájem mají, je přesvědčeno 34 % pedagogů. Názor rodičů na to, jaká integrace je pro jejich dítě vhodnější, je podle pedagogů takový, že také upřednostňují pro své dítě individuální integraci. To si myslí 54,7 % respondentů. Těmito výsledky můžeme konstatovat, že se nám **hypotéza č. 1 potvrdila**.

Hypotéza č. 2: Třetina pedagogů považuje kompenzační pomůcky za přínosné při skupinové integraci, ale jako rušivý element při integraci individuální. K této hypotéze se vztahují otázky č. 4, 10, 12, 15, 16, 17, 18 a 19. Většina z dotazovaných pedagogů (54,8 %) je přesvědčena, že má dostačující zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování. Všichni z dotazovaných si myslí, že asistent pedagoga učiteli práci s integrovanými žáky usnadňuje. Většina pedagogů (62,2 %) si pro individuálně integrované žáky připravuje do výuky speciální program, nezanedbatelná (34 %) je i část těch, kteří si tento program připravují občas. Velká část pedagogů (83 %) by také měla zájem o další vzdělávání v oblasti kompenzačních pomůcek. Kompenzační pomůcky využívá při práci s individuálně integrovanými žáky s SPU 71,7 % pedagogů. Respondenti jsou zároveň přesvědčeni (69,8 %), že kompenzační pomůcky při výuce ostatní žáky neruší. Opačného názoru je 18,9 % z dotázaných a 11,3 % pedagogů neví. Jsou ale zároveň toho názoru (66 % z dotazovaných), že kompenzační pomůcky jsou přínosem spíše pro třídu se skupinovou integrací. Většina z dotázaných se vyjádřila, že neví, jestli používání kompenzačních pomůcek pomohlo při další adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni škol. Protože většina z dotázaných považuje kompenzační pomůcky za přínosné při skupinové integraci, ale zároveň si ani třetina z nich nemyslí, že by kompenzační pomůcky rušily při výuce ostatní žáky, **potvrzuje se hypotéza č. 2 částečně**.

Na základě praktických zkušeností, vlastních znalostí podpořených studiem odborné literatury i legislativních dokumentů a výsledků vlastního průzkumu by bylo vhodné navrhnout některá opatření, která by přispěla ke zlepšení a zkvalitnění edukace jedinců s poruchami učení a chování a jejich sociálních aspektů.

Navrhuji tato opatření:

- legislativní snížení maximálního počtu individuálně integrovaných žáků v jedné třídě na 2 – 3
- legislativní omezení celkového počtu žáků ve třídě s individuálně integrovanými jedinci
- podpora financování asistentů pedagoga při individuální integraci žáků tak, aby mohl být běžně pedagogům k dispozici

- podpora dalšího vzdělávání pedagogů nejen v rámci používání kompenzačních pomůcek, ale i v rámci práce ve třídách s individuálně integrovanými žáky

K řešení těchto návrhů je zejména zapotřebí změna legislativy v resortu školství České republiky, ke které mohou přispět návrhy asociací pedagogických pracovníků.

ZÁVĚR

Text mé bakalářské práce věnovaný problematice sociálních aspektů edukace jedinců s poruchami učení a chování je rozdělen do dvou samostatných částí. Úvodní, teoretická stať mapuje aspekty výchovy a vzdělání obecně, vycházející z rodiny a rodinného prostředí, zároveň se zaměřuje i na rodinu s jedinci s poruchami učení a chování. Tato část je věnována i sociálnímu prostředí škol v České republice a naší legislativě v komparaci s legislativou EU. Přibližuje způsoby, možnosti a podmínky edukace jedinců s poruchami učení a chování, vysvětluje a porovnává sociální aspekty individuální i skupinové integrace.

Druhá část mé bakalářské práce je věnována výzkumnému projektu, který byl proveden empirickým šetřením a následnou komparací zjištěných skutečností. Formou anonymního dotazníkového průzkumu určeného pedagogům ZŠ byly zmapovány postoje a názory pedagogů na individuální i skupinovou integraci, na jejich sociální aspekty, problémy, které mohou oba dva způsoby integrace přinést. Zjišťovány byly i názory na používání kompenzačních pomůcek při edukaci jedinců s SPU, jejich prospěšnost, vhodnost nebo frekvenci používání. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny a porovnány podle věku i praxe pedagogů. Na základě výsledků průzkumu, doporučení pedagogů i vlastní zkušenosti byla navržena opatření, která by mohla přispět ke zkvalitnění edukace žáků s poruchami učení nebo problematickým chováním a jejich sociálních aspektů.

Cíle mé práce se podařilo dosáhnout, ale téma ještě zdaleka není vyčerpáno. Empirické šetření by mohlo být provedeno v širším záběru názoru, dotazníkové šetření rozšířeno i o názory rodičů, eventuálně dětí. Rekognoskovat by mohlo širší část území a analyzovat tak výsledky k tomuto tématu ve větším rozpětí. Faktorů ovlivňujících sociální aspekty edukace jedinců s poruchami učení a chování je mnoho a i když jsme se snažili v této práci pokrýt co možná jejich nejširší část, bylo by možné je dále rozpracovávat. To vše není v silách jednoho člověka, ale nabízí se tu možnost zkoumání této problematiky širšímu týmu odborníků, který by mohl přispět ke zkvalitnění edukace těchto jedinců a také pozitivním změnám v legislativě týkající se této problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1997, ISBN 80-7203-124-4
- HINTNAUS, L. *Člověk a rodina; Smysl a funkce rodiny*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998, ISBN 80-7040315-2
- HUČÍKOVÁ, A. – HUČÍK, J. *Deti trochu iné v školskej edukácii*, Liptovský Ján: PROHU s.r.o., 2011, ISBN 978-80-89535-01-9
- HUČÍK, J. a kolektív. *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján: PROHU s.r.o., 2013, ISBN 978-80-89535-13-2
- KOHOUTEK, R. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Olomučany: Final tisk, 1998, ISBN 80-7204-105-3
- KRAUS, B. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, ISBN 80-7041-841-9
- KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha: Portál, 1997, ISSN 1211-670X
- LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, ISBN 978-80-87182-19-2
- LACA, S. – LACA, P. *Úvod do sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Tlačiareň svidnícka, s.r.o. pre VŠZaSP sv. Alžbety, 2013, ISBN 978-80-89392-56-8
- LACA, S. – PASTERÁKOVÁ, L. *Komunikácia vo svete edukácie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012, ISBN 978-80-87182-30-7
- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní škol*. Hradec Králové: Kotva, 1999, ISBN 80-900254-5-5
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-504-2
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-325-3
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.) a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. UK Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1997, ISBN 80-85850-24-9

- MERTIN, V. Psychický nebo pedagogický problém přes noc nezmizí. Praha: In: Informatorium – Časopis pro výchovu a vzdělání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, In: Informatorium, č. 2, roč. XXI, 2014, ISSN 1210-7506
- MERTIN, V. Výchovné maličkosti. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-857-9
- MÜHLPACHR, P. (ed.) Dilemata speciální pedagogiky. MSD, 2007, ISBN 978-80-7392-012-8
- MÜHLPACHR, P. (ed.) Sociální inkluze v prostředí biodromální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita, 2009, ISBN 978-80-210-4951-2
- POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-773-2
- POSPÍŠILOVÁ, Z. Lidé s poruchou učení nejsou hloupí. Praha. In: Informatorium – Časopis pro výchovu a vzdělání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, In: Informatorium, č. 3, roč. XXI., 2014, ISSN 1210-7506
- PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-290-4
- SERFONTEIN, G. Potíže dětí s učením a chováním. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-315-3
- STŘELEČEK, S. et al., Kapitoly z teorie a metodiky výchovy. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-61-3
- ŠLAPAL, R. Vývojová neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-160-7
- TRAIN, A. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-503-2
- TRAIN, A. Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-131-2
- ÚZ ŠKOLSTVÍ, nakl. Sagit, a.s., Ostrava – Hrabůvka, k 4. 3. 2013, MK ČR E 10981
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kolektiv. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1734-0
- VÍTKOVÁ, M. (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-071-9
- WALTEROVÁ, E. a kolektiv. Dva světy základní školy. Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-80-246-2043-5

WALKEN, J. Výzkumné metody a statistika. Grada Publishing, a. s., 2013, ISBN 978-80-247-3920-5

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-800-7

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál 2009, ISBN 978-80-7367-514-1

JINÉ ZDROJE:

<http://www.sukl.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperaktivity Disorder
CAN	Child Abuse and Neglect
CD	Conduct Disorder
IVP	Individuální vzdělávací plán
ODD	Opposition Defiant Disorder
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPU	Specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Pohlaví respondentů</i>	<i>str. 43</i>
<i>Obr. 2. Věk respondentů</i>	<i>str. 44</i>
<i>Obr. 3. Délka pedagogické praxe</i>	<i>str. 45</i>
<i>Obr. 4. Zkušenosti s edukací</i>	<i>str. 46</i>
<i>Obr. 5. Komparace zkušeností s edukací dle pohlaví v %</i>	<i>str. 46</i>
<i>Obr. 6. Komparace náročnosti individuální a skupinové integrace podle věku respondentů v %</i>	<i>str. 47</i>
<i>Obr. 7. Komparace vhodnosti individuální a skupinové integrace podle věku respondentů v %</i>	<i>str. 48</i>
<i>Obr. 8. Zpomalování vyučovacího procesu individuálně integrovanými žáky - komparace dle pohlaví v %</i>	<i>str. 49</i>
<i>Obr. 9. Vhodnost počtu integrovaných ve třídě – komparace dle pohlaví v %</i>	<i>str. 50</i>
<i>Obr. 10. Legislativní omezení celkového počtu žáků ve třídě – komparace dle věku v %</i>	<i>str. 51</i>
<i>Obr. 11. Komparace názorů podle věku respondentů na toleranci žáků s SPU nebo problematickým chováním ostatními žák v %</i>	<i>str. 53</i>
<i>Obr. 12. Příprava speciálního programu pro individuálně integrované - komparace dle pohlaví v %</i>	<i>str. 54</i>
<i>Obr. 13. Názor rodičů na integraci podle pedagogů v %</i>	<i>str. 55</i>
<i>Obr. 14. Zájem o vzdělávání k problematice používání kompenzačních pomůcek - komparace dle pohlaví v %</i>	<i>str. 56</i>
<i>Obr. 15. Komparace využívání kompenzačních pomůcek ve výuce podle věku respondentů v %</i>	<i>str. 57</i>
<i>Obr. 16. Kompenzační pomůcky jako rušivý element – komparace dle věku v %</i>	<i>str. 58</i>
<i>Obr. 17. Přínos kompenzačních pomůcek spíše pro třídu skupinově integrovanou - komparace dle věku v %</i>	<i>str. 59</i>
<i>Obr. 18. Zkušenost prospěšnosti používání kompenzačních pomůcek při adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni – komparace dle věku v %</i>	<i>str. 60</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Pohlaví.</i>	<i>str. 43</i>
<i>Tab. 2. Věk respondentů.</i>	<i>str. 44</i>
<i>Tab. 3. Délka pedagogické praxe.</i>	<i>str. 45</i>
<i>Tab. 4. Zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování.</i>	<i>str. 46</i>
<i>Tab. 5. Náročnost edukace skupinově a individuálně integrovaných.</i>	<i>str. 47</i>
<i>Tab. 6. Vhodnost individuální nebo skupinové integrace pro žáky s SPU.</i>	<i>str. 48</i>
<i>Tab. 7. Zpomalování vyučovacího procesu individuálně integrovanými žáky.</i>	<i>str. 49</i>
<i>Tab. 8. Vhodnost počtu individuálně integrovaných žáků s SPU v jedné třídě.</i>	<i>str. 50</i>
<i>Tab. 9. Legislativní omezení celkového počtu žáků ve třídě s individuálně integrovanými žáky.</i>	<i>str. 51</i>
<i>Tab. 10. Usnadnění práce učitelům pomocí asistenta.</i>	<i>str. 52</i>
<i>Tab. 11. Tolerance žáků s SPU nebo problematickým chováním ostatními žáky.</i>	<i>str. 52</i>
<i>Tab. 12. Příprava speciálního programu pro individuálně integrované.</i>	<i>str. 53</i>
<i>Tab. 13. Zájem rodičů o rady, jak s jejich dítětem pracovat.</i>	<i>str. 54</i>
<i>Tab. 14. Názor pedagogů na představu rodičů o integraci.</i>	<i>str. 55</i>
<i>Tab. 15. Zájem o vzdělávání k problematice používání kompenzačních pomůcek.</i>	<i>str. 56</i>
<i>Tab. 16. Časté využívání kompenzačních pomůcek.</i>	<i>str. 57</i>
<i>Tab. 17. Kompenzační pomůcky jako rušivý element.</i>	<i>str. 58</i>
<i>Tab. 18. Přínos kompenzačních pomůcek spíše pro třídu skupinově integrovanou.</i>	<i>str. 59</i>
<i>Tab. 19. Prospěšnost využíván kompenzačních pomůcek při další adaptaci žáků s SPU ve vyšším stupni škol.</i>	<i>str. 60</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 – Dotazník pro pedagogy – 3 str.

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážení kolegové,

předem děkuji za vyplnění dotazníku, který potřebuji ke své bakalářské práci.

Šárka Šalomonová

DOTAZNÍK:

1. Pohlaví:
 - a) muž
 - b) žena

2. Ve věkovém rozmezí:
 - a) 20 - 35 let
 - b) 35 - 50 let
 - c) 50 a výše

3. Délka mojí pedagogické praxe je:
 - a) do 10 let
 - b) do 20 let
 - c) nad 20 let

4. Myslíte si, že máte dostačující zkušenosti s edukací žáků s poruchami učení a chování?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

5. Myslíte si, že edukace žáků skupinově integrovaných je náročnější, než individuálně integrovaných?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

6. Myslíte si, že individuální integrace je pro žáky s SPU vhodnější než integrace skupinová?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

7. Myslíte si, že individuálně integrovaní žáci s SPU zpomalují vyučovací proces?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
8. Kolik individuálně integrovaných žáků s SPU je podle vás vhodné mít ve třídě?
- a) max 1-5
 - b) max 5-10
 - c) preferuji jen skupinovou integraci
9. Maximální počet individuálně integrovaných žáků v jedné třídě je stanoven na pět. Jste pro to, aby byl v těchto případech také legislativně omezen celkový počet žáků ve třídě?
- a) určitě ano
 - b) ano
 - c) ne
10. Myslíte si, že asistent pedagoga usnadňuje učiteli práci s integrovanými žáky?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
11. Tolerují podle vás dostatečně ostatní žáci odlišnosti žáků s poruchami učení, případně jejich problematické chování při individuální integraci?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
12. Připravujete si pro individuálně integrované žáky do výuky speciální program?
- a) ano
 - b) ne
 - c) občas

13. Mají podle vás rodiče žáků s poruchami učení a chování zájem o rady, jak s jejich dítětem pracovat?
- a) ano
 - b) ne
 - c) občas
14. Myslí si podle vás rodiče, že je pro jejich dítě vhodnější
- a) individuální integrace
 - b) skupinová integrace
15. Měli byste zájem o další vzdělávání k dané problematice, a to v rámci používání kompenzačních pomůcek?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
16. Využíváte často při práci s individuálně integrovanými žáky s SPU kompenzační pomůcky?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
17. Myslíte si, že kompenzační pomůcky ruší při výuce ostatní žáky?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
18. Myslíte si, že kompenzační pomůcky jsou spíše přínosem pro třídu se skupinovou integrací než pro individuálně integrované?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
19. Podle vašich zkušeností z praxe, pomohlo používání kompenzačních pomůcek při další adaptaci žáků s SPU na vyšším stupni škol?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím