

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ
KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Martina Skalická

Problémový žák v 1. třídě ZŠ

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

COMBINED MASTER'S STUDIES

2014-2015

THESIS

Martina Skalická

Problematic student in 1st grade of elementary school

Prague 2015

Thesis advisor: PhDr. Zdenek Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Martina Skalická

Poděkování

Děkuji všem, kteří přispěli k dokončení této práce.

Zejména pak PhDr. Zdeňkovi Mouchovi, CSc. za cenné rady a připomínky.

Anotace

Diplomová práce zpracovává otázku problémového žáka v 1. ročníku základní školy. V teoretické části se zabývá definicí problémového žáka, nejčastějšími typy problémů u žáků 1. ročníku, formami spolupráce školy a rodiny, ale i významem integrace. Opomenuta není ani osobnost pedagoga, která má v tomto tématu významnou roli. Praktická část se pak, zejména na základě dotazníkového šetření, zabývá přístupem pedagogů k problémovým žákům v 1. ročníku základní školy. Mapuje příčiny problémovosti žáků, formy práce s nimi i jejich začleňování do kolektivu. Řeší vstup do základní školy jako náročnou životní situaci a vše ukazuje na konkrétních případech z praxe.

Klíčová slova

Formy spolupráce, individuální přístup, individuální vzdělávací program, integrace, osobnost pedagoga, problémový žák, první ročník, rodina, základní škola.

Annotation

This thesis elaborates on the issue of pupils in 1st part is focused on defining the problematic student, the most frequent types of problems with such type of student, forms of cooperation between the school and parents, and also the importance of integration. Nor is the personality of teacher omitted, as it plays a significant role in this topic. The practical part is then based, in particular, on questionnaire surveys which focus on the approach of teachers when dealing with problematic 1st causes of the problems are mapped, as well as the various ways of working with them and how they are integrated into the group. It also addresses entry into elementary school as a stressful situation and everything refers to a specific story from practice.

Key words

Forms of cooperation, individual approach, individualized educational program, integration, personality of the teacher, problematic student, 1st grade of elementary school. The theoretical graders in elementary school. The grader, family, elementary school.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ... VSTUP DO ZŠ - NÁROČNÁ ŽIVOTNÍ SITUACE	11
1.1 Školní zralost a připravenost	12
2 POJEM „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“	14
3 NEJČASTĚJŠÍ TYPY PROBLÉMŮ U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU	15
3.1 Problematika předčasného zaškolení žáků	15
3.2 Prevence specifických poruch učení	16
3.3 Prevence specifických poruch chování	18
3.4 Sociální vztahy, problémy se začleněním do kolektivu	21
3.5 Žáci z romských rodin a národnostních menšin	23
3.6 Žáci s postižením	26
4 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY	28
4.1 Osobnost pedagoga	29
4.2 Formy spolupráce školy a rodiny	31
5 VYMEZENÍ POJMU INTEGRACE	33
5.1 Školský zákon, právní normy	34
5.2 Individuální vzdělávací program	35
PRAKTICKÁ ČÁST	36
1 PROJEKT VÝZKUMU - PŘÍSTUP UČITELŮ K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM 1. ROČNÍKU ZŠ A MOŽNOST PRÁCE S NIMI	37
1.1 Cíl a předpoklad výzkumu	37
1.2 Situace na ZŠ, kde výzkum proběhl	38

1.3	Metody výzkumu	40
1.4	Popis realizace výzkumu.....	42
1.5	Rozbor dotazníku - formulace hypotéz	43
1.6	Zpracování výsledků výzkumu	45
1.7	Interpretace a diskuse výsledků	57
1.8	Závěr výzkumu.....	61
2	VLASTNÍ PEDAGOGICKÁ PRAXE	63
2.1	Ukázka konkrétního případu z praxe	63
2.1.1	Příběh Martina K.	64
2.1.2	Příběh Jana N.	67
2.1.3	Příběh Michala D.	69
2.1.4	Příběh Šárky Š.	70
2.2	Vstup do základní školy	73
2.3	Individuální vzdělávací program.....	77
2.3.1	Tvorba individuálního vzdělávacího programu	78
	ZÁVĚR.....	78
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	81
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Společnost, ve které žijeme, se stále mění a rozvíjí. Žijeme v době technického pokroku, naše obzory se stále více rozšiřují, zvyšuje se naše životní úroveň. A přesto nebo právě proto se objevuje více rozmanitých problémů. Mnoho problémů, které přináší dnešní doba, umíme řešit. Víme, jak se k nim postavit, abychom je překonali, zvládli. Některé potíže však dokážeme zdolat jen částečně a hledáme odpovědi na otázky s nimi souvisejícími. A právě řadu nezodpovězených otázek nacházíme v oblasti výchovy a vzdělání.

Každý pedagog se ve své práci dostává do situací, kdy si není jistý svým postupem, kdy se potýká s určitými obtížemi. Pokud se snaží přistupovat k dětem správně, musí hledat řešení problémů velice zodpovědně. Vždyť úkolem učitelů je vychovat své žáky co nejlépe, co nejvíce je naučit, předat jim zkušenosti potřebné pro život. Právě „naše děti“ přeci budou tvořit příští společnost!

Hovoříme-li o problémech současnosti, musíme si uvědomit, že již v předškolním věku se objevují děti, které označujeme jako problémové. Při vstupu do základní školy se jejich potíže velmi často ještě prohlubují. Učitel totiž od svých žáků vyžaduje náročnou práci, vyšší kázeň a určitý výkon, který hodnotí. Na počátku první třídy si tak nejen učitelé, ale i rodiče, kladou řadu otázek. Jak dítě zvládne vstup do základní školy? Jak se mu bude dařit? Bude ve škole úspěšné a spokojené? Co budeme dělat, nastanou-li problémy? ...

Učitelé i řada dalších odborníků potvrdí, že žáků s určitými problémy bezesporu přibývá. Potkáme se s nimi v každém třídním kolektivu. Děti se často potýkají s různými poruchami řeči, jsou neklidné, nesoustředěné, neumí navazovat vztahy se spolužáky, jsou ustrašené nebo naopak agresivní, nezvládnou roli školáka apod. A je na učiteli, aby si uměl najít ke každému svému žáčkovi cestu, pomohl mu, poradil si v často nelehké situaci ...

Během své pedagogické praxe se s „problémovými“ dětmi setkávám opravdu často. A proto se potýkám i s tím, jak nejsprávněji o ně pečovat, jak jim nejlépe pomoci. Řadu let učím žáky právě v 1. ročníku základní školy. Moje zkušenosti ukazují, že již zde bojujeme s palčivými problémy. Mají podobný pocit i ostatní učitelé? Představují pro ně

tito žáci jistou zátěž? Zvyšují náročnost jejich práce? Umí si s nimi poradit? Zajímalo by mě, zda si podobné otázky kladou i moji kolegové.

Ve své diplomové práci bych ráda na tyto i některé další otázky našla odpověď. Zvyšující se „problémovost“ žáků je jistě závažným problémem. Je jasné, že většina pedagogických rozhodnutí je nesmírně náročná. Pokusím se proto zmapovat problematiku vstupu žáků do 1. ročníku základní školy. Zaměřím se na přístup k žákům a metody a postupy, které učitelé využívají. Zaznamenám jejich zkušenosti s prací v první třídě. Domnívám se, že zamyšlení nad touto problematikou a vzájemné si předávání praktických zkušeností může být v pedagogické práci prospěšné. Vždyť nejen začínající, ale i zkušený učitel je nejednou na pochybách, zda postupuje v péči o některého žáka správně. Sama se snažím být prospěšná, pomoci žákovi i jeho rodičům. Hledám proto v odborné literatuře, konzultuji své názory s kolegy ...

Jsem přesvědčena, že ostatní pedagogové řeší stejné problémy jako já. Jsou na tom tedy obdobně! To vše mě vedlo k tomu, abych se nad tím, jaké nejčastější problémy se u žáků vyskytují již od 1. třídy, zamyslela ve své práci. Zajímá mne také, jaké jsou vlastně jejich příčiny.

V teoretické části diplomové práce se budu snažit zpracovat teoretická východiska z daného tématu. V praktické části pak provedu dotazníkové šetření pro učitele, na jehož základě bych ráda zmapovala problematiku vstupu žáků do prvních tříd. Názory učitelů potom porovná s poznatky z vlastní pedagogické praxe. V závěru se pokusím vytvořit jistý přehled, ve kterém bych chtěla ukázat některé zásady, které mohou pedagogům pomoci řešit problémovost žáků v 1. ročníku.

V praktické části uvedu také několik příběhů z praxe, kdy jsem pracovala s konkrétními problémovými žáky. Tyto příběhy mohou být jakýmsi vodítkem při řešení jiných problémových situací. Kromě dotazníkového šetření tedy využiji i metody rozhovorů, pozorování i analýzy produktů lidské činnosti.

Věřím, že toto zamyšlení, jak v rovině teoretických poznatků z odborné literatury, tak zejména postřehy pedagogů, mi pomohou v mé další pedagogické práci. Ukáže se, jaké situace řeší ostatní učitelé, co se jim osvědčilo a co naopak případně nedoporučují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VSTUP DO ZŠ - NÁROČNÁ ŽIVOTNÍ SITUACE

Vstup do základní školy je velmi důležitý okamžik v životě každého dítěte i celé jeho rodiny. Úkolem nejen pedagogů, ale i rodičů je mu pomoci vše zvládnout. Od počátku školní docházky je podstatné, aby si žáci vytvářeli pozitivní vztah ke škole a ke školní práci. Učili se radovat z úspěchů a překonávat problémy. Záleží však hodně na tom, jak je dítě zralé a pro školu připravené. V každém případě je vstup do základní školy náročnou životní situací. Můžeme ji také označit jako situaci zlomovou, protože dítě přichází do etapy, která pro něj připraví řadu nového.

„Náročné životní situace jsou situace, ve kterých dochází k působení dvou či více tendencí proti sobě. Jedinec dané situace vnímá jako nepříjemné vnitřní napětí. Důsledkem tohoto napětí je narušení harmonie osobnosti, konflikt, frustrace, stres, vývojová krize.“ (Stibalová, 2011, str. 16)

„Nástup do školy znamená radikální životní změnu. Školní docházka a svět školy udává ráz dalších let více než cokoli jiného. Škola otevírá dítěti, a to velice rychle, obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem.“ (Franclová, 2013, str. 14)

„Škola - společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů

- *pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb*
- *stala se místem socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravující je na život osobní, pracovní a občanský“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 238)

Zvládnout roli školáka není tedy pro dítě vůbec snadný úkol. Samo se k této situaci postavit nedokáže, potřebuje plnou podporu svého okolí.

1.1 Školní zralost a připravenost

„Školní zralost - v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni organismu, která mu umožňuje adaptaci na školní prostředí

- *v oblasti školské legislativy je chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 243)

Školní zralost a připravenost je důležitá pro úspěšný vstup dítěte do školy. Je předpokladem pro dobré zvládnutí školních povinností i celé školní docházky jako takové (umět navazovat vztahy se spolužáky, respektovat nový denní režim, osobu učitele apod.).

„Školní zralost můžeme tedy definovat jako fyzickou a duševní připravenost dítěte na vstup do školy. Při vstupu na základní školu by se dítě mělo dokázat vyrovnat se změnou prostředí, lidí kolem sebe, od hry přejít k soustavnější organizační činnosti. Mělo by se umět podřídít určitému řádu, disciplíně. Řádná příprava do školy a plnění zadaných úkolů mnohdy nahrazuje zábavu.

Školní zralost lze posuzovat v několika základních oblastech vývoje dítěte. Mezi nejdůležitější patří:

- *motorický vývoj*
- *vývoj řeči*
- *vývoj poznávacích procesů*
- *vývoj sociální*
- *vývoj emocionální“*

(Kendíková, Vosmik, 2013, str. 34)

Tyto oblasti velmi dobře posoudí nejen rodiče, ale především učitelky z mateřských škol. Ty většinou děti znají, mohou je porovnávat a v případě nejasností doporučí spolupráci s příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou. Tam, pokud

souhlasí rodiče, proběhne odborné šetření školní zralosti. Pracovníci z odborného pracoviště k tomu využijí potřebné testy (např. Jiráskův test školní zralosti).

„Do motorického vývoje patří tělesná zdatnost dítěte, především pevná kostra a vyvinuté svalstvo. Za důležitou se považuje i koordinace pohybů. Velká pozornost se musí věnovat i jemné motorice. Úroveň motorického vývoje se projevuje také v sebeobsluze.

V oblasti řečového vývoje je důležité, aby mělo dítě dostatečnou slovní zásobu. Musí mluvit ve větách, plynule, gramaticky správně. Důležitá je i bezchybná výslovnost hlásek.

Hovoříme-li o poznávacích procesech, pak by školně zralé dítě mělo umět udržet pozornost (cca 15-20 minut). Potřebné je také analytické myšlení, určitá úroveň vnímání a představivosti. Nesmíme zapomínat ani na paměť.

Důraz se klade také na sociální vývoj. Dítě se ocitá v nové roli žáka, který je součástí třídního kolektivu. Je důležité, aby umělo reagovat na pokyny učitele, dodržovat stanovená pravidla chování atd. S tím nesporně souvisí také emocionální rozvoj. Dítě vstupující do školy by se mělo umět ovládat, respektovat pravidla a názory druhých apod.“ (Kendíková, Vosmik, 2013, str. 34-35)

Než dítě vstoupí do základní školy, je potřebné zvážit všechny okolnosti, utvrdit se v tom, že je na školní docházku opravdu zralé a připravené. To je první předpoklad dobrého zahájení školní docházky, mnohdy i úspěšného absolvování celé povinné docházky na základní škole.

2 POJEM „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“

„Problémové dítě - často užívané a málo přesné označení

- zpravidla se jím rozumí dítě, které se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty ocitá mimo normu“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 179)

S problémovým žákem se setkává v dnešní době většina pedagogů. Práce s ním je náročnější, obtížnější. Existuje však řada metod, které je možné při školní práci využít.

„Problémové děti jsou normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti je mají v mnohem větší míře.“
(Sheedyová-Kurcinková, 1998, str. 9)

„Každé problémové dítě je jiné, a přesto existují určité vlastnosti, z nichž je patrná jejich mimořádnost.“ (Tamtéž, str. 10)

Typickou vlastností problémových žáků je např.:

- vysoká citlivost (žáka rozptylují zvuky v okolí, reakce spolužáků ...)
- emocionálnost (žáci jsou hluční, neovládají se nebo naopak tišší, nekomunikují)
- vytrvalost (ale jen směrem, který je silně zaujme, zejména nevhodným směrem)
- přizpůsobivost (žáci nesnáší změnu, vše je rozruší, překvapí ...)
- náladovost (v náladách se objevují velké výkyvy, rychle se střídají ...)
- nerespektování režimu (žáci se neumí přizpůsobit daným pravidlům, odchylují se od nich ...)
- strach z neúspěchu (žáci jsou si vědomi svých nedostatků, bojí se selhání)
- rychlé až překotné reakce (nedokáží se zamyslet, jednají impulzivně ...)

Základním předpokladem úspěšné práce s problémovým žákem je správná a včasná diagnóza jeho problému. Neméně důležitá je pak i spolupráce školy a rodiny.

3 NEJČASTĚJŠÍ TYPY PROBLÉMŮ U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU

3.1 Problematika předčasného zaškolení žáků

„Posouzení školní zralost provádí odborný pracovník školského poradenského pracoviště. Nejčastěji se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum.

Diagnóza předčasně zaškoleného žáka je nesmírně náročná a žák se s ní může potýkat po celou dobu školní docházky.

Zkušenosti pedagogů ukazují na významné rozdíly mezi pohlavím. U chlapců bývá častěji pomalejší a méně vyrovnané vyzrávání než u dívek. Častěji je tedy u chlapců potřebné školní docházku odložit.

Následky předčasného zaškolení žáků:

- *výukové potíže nejrůznějšího rázu*
- *výchovné potíže (neúspěšní se kompenzují podle svého založení, zlobí nebo se uzavřou a izolují)*
- *dítě neuplatní plně své mentální schopnosti z důvodu nezralé práceschopnosti a má horší známky*
- *vzniká odpor k učení, ke knihám, ke škole, k duševní práci, nezájem o nové poznatky ...*
- *nepřiměřená psychická zátěž je příčinou neurotizace*
- *adaptační problémy žáka, snížené sebevědomí, zhoršení pozice ve třídě*

Důsledky nezralosti se nemusí projevit hned na samém počátku - v 1. třídě, ale mohou se projevit i v pozdějších letech školní docházky.“ (Zučková, 2011, internetový zdroj)

Je patrné, že předčasné zaškolení dítěte může být velkým problémem. Po zvážení všech okolností je odklad školní docházky nejvhodnějším řešením. Je však nutné ho dobře zvážit a posoudit. K posouzení školní zralosti a připravenosti je vhodné obrátit se na pracovnice pedagogicko-psychologické poradny, kde se také šetření školní zralosti provádí na velice dobré úrovni. Diagnóza předčasně zaškoleného dítěte může žáka provázet v průběhu celé docházky na základní škole.

3.2 Prevence specifických poruch učení

„Specifické vývojové poruchy učení

- *heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 224-225)*

Průcha, Walterová, Mareš definují základní specifické vývojové poruchy učení (Tamtéž, str. 51-52):

- dyslexie
 - porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost
- dysgrafie
 - porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je
- dysortografie
 - porucha pravopisu, která patří mezi specifické poruchy učení
 - typickými projevy jsou záměny krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, záměny sykavek
- dyskalkulie
 - porucha matematických schopností, kdy se dítě nemůže naučit počítat, ačkoliv mělo normální příležitost k učení a jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy
- dysmúzie
 - forma specifických poruch učení, projevující se poruchou hudebních schopností
- dyspixie
 - forma specifických poruch učení, projevující se poruchou kreslení
- dyspraxie

- motorická neobratnost, obvykle související s dalšími formami specifických poruch učení, popř. chování

Definování specifických vývojových poruch učení se vyvíjelo v závislosti na rozvoji poznání těchto poruch. Někteří autoři také pracují s termínem specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jedná se tedy o skupinu poruch, které se projevují specifickou poruchou učení se práce školským dovednostem.

„Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.“ (Zelinková, 2000, str. 16)

Podle Zelinkové (Tamtéž, str. 23) poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivňují situaci v rodině. Porucha je sice závažnou překážkou v osvojování vědomostí, mnohem závažnější je však celý řetěz nepříznivých následků. Vše může vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání vůbec, proto při práci se žáky s poruchami učení je sledování chování žáka stejně důležité jako sledování úrovně vědomostí a dovedností.

První třída je v rámci problematiky poruch klíčová, ovšem důležitá je prevence poruch učení již v předškolním věku, tedy již v mateřské škole. Podle Metodického portálu RVP (Michalová, 2007, internetový zdroj) není problematika poruch učení v dnešní době neznámým pojmem. Je tedy nutné zabývat se prevencí co nejdříve. Důležitá je podpora jazykového a myšlenkového rozvoje dítěte již v předškolním věku. Tady je důležitá role učitelek z mateřských škol, ale především rodičů. Dítě se musí umět dobře vyjadřovat, mít správnou výslovnost a dobrou slovní zásobu. Musíme tedy dítěti věnovat dostatek času, vyprávět si s ním, číst mu, pozorovat okolí atd. Dále je podstatné zaměřit se např. formou různých her na oblast sluchového a zrakového vnímání. Nesmí se opomíjet ani časoprostorová orientace, rozvoj hrubé i jemné motoriky, paměti a pozornosti. Pokud je v některé oblasti dítě slabší, je třeba zaměřit se na ni s větším úsilím a sledovat, zda zde dochází k pokroku a dalšímu rozvoji.

„Obecně můžeme říci, že ke zvládnutí čtení, psaní a počítání (základních školních dovedností) je potřebný rozvoj funkcí, které se na těchto dovednostech podílejí. Příčinu neúspěchu potom vidíme v oslabení těchto funkcí“. (Pipeková, 1998, str. 104)

Pokud v některé oblasti vidíme u dítěte oslabení výraznější, je možné již před vstupem do základní školy vyhledat pomoc odborníků.

3.3 Prevence specifických poruch chování

„Poruchy chování - projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy

- *vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 170)

Specifické vývojové poruchy chování se mohou objevit jako samostatný jev, ale mohou být i průvodním jevem jiných potíží. Podle Zelinkové (Zelinková, 2000, str. 164) se mohou poruchy chování objevit např. u žáka s poruchou učení a to zejména při špatném vedení. Nejčastěji se pak projevují špatné návyky, záškoláctví, agresivita apod.

Langer uvádí (Langer, 1999, str. 134), že v rámci školské praxe se poruchami chování míní především nedostatky v chování narušující výchovně vzdělávací proces, tedy kázeňské nedostatky různého typu, rozsahu a původu. Tento široký pojem zahrnuje poruchy chování jako jsou neplnění povinností, rušení při vyučování, lhaní, konflikty se spolužáky, krádeže, toulky apod. I zde je nutné pracovat s pojmem prevence.

„Prevence - soubor opatření zaměřených na přecházení nežádoucím jevům

- *rozlišuje se na prevenci*
 - *primární (zaměřená na celou sledovanou populaci)*
 - *sekundární (zaměřená na rizikové jednotlivce a skupiny)*

- *terciární (zaměřená na minimalizaci následků nebo potlačování nežádoucích jevů u jedinců, u nichž se sledovaný nežádoucí jev vyskytl)“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 178)

Podle Langer (Langer, 1999, str. 137) bývá dále často příčinou poruch chování nevhodné rodinné prostředí, nevhodná výchova či genetická zátěž. S prevencí poruch chování je třeba začít co nejdříve. Nevhodné chování je nutné řídit správným směrem již před vstupem do základní školy. Důležitá je však samozřejmě správná výchova a péče od útlého dětství.

Preventivní přístup k dítěti, u kterého je předpoklad vzniku poruchy chování:

- např:
- předpokládat adekvátní způsob řešení různých situací (být vzorem)
 - vytvářet situace, které přináší pozitivní seberealizaci a pocit úspěchu
 - vyhledávat problémy a včas je řešit
 - pomáhat při začleňování do kolektivu
 - zajišťovat podle potřeby včasnou spolupráci s odborníky
 - zajišťovat dlouhodobou spolupráci s dítětem, u kterého je předpoklad vzniku poruchy chování a s jeho rodinou
 - předcházet problémovým situacím apod.

Hovoříme-li o poruchách chování, je nutné zmínit, že ve školním prostředí se dnes velice často setkáváme s dětmi, nejen neklidnými, nesoustředěnými, ale často se jedná o poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Pak se jedná o syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), případně ADD (Attention Deficit Disorder), tam porucha pozornosti doprovázena hyperaktivitou není.

Syndrom ADHD je problém, který je ve většině případů závažnější, upoutává pozornost okolí. Syndrom ADD však také působí žákům nemalé potíže a většinou značně zhoršuje prospěch.

„Termín ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou, u nás se užívá v obdobném významu dosud starší termín lehká mozková dysfunkce (LMD)“

(Hartl, Hartlová, 2000, str. 17)

Podle Reifové (Reifová, 1999, str. 18) má porucha pozornosti s hyperaktivitou velmi typické projevy:

- vysoká míra aktivity (dítě je neustále v pohybu, hraje si s předměty, vrtí se, padá ze židle apod.)
- impulzivita a malé ovládání (skáče do řeči, nadměrně mluví, ruší, nedokáže počkat apod.)
- potíže s přechodem k jiné činnosti
- agresivní chování
- nepřiměřené reakce
- sociální nevyzrálost
- malá sebeúcta a značná frustrace

Reifová dále uvádí (Reifová, 1999, str. 21-25), že potíže ve školní práci může zmírnit vhodný přístup k žákům:

- např:
- učitelova pružnost, zainteresovanost a ochota s žákem pracovat a pochopit ho
 - další vzdělávání učitelů a získávání znalostí v dané problematice
 - úzká spolupráce školy a rodiny
 - vytváření přehledného a strukturovaného prostředí ve třídě
 - tvořivé a poutavé metody ve výuce
 - pomoc s udržením pořádku
 - oceňování toho, co žák zvládá apod.

S dětmi neklidnými, nepozornými, nesoustředěnými je třeba pracovat a co nejlépe k nim přistupovat, věnovat jim hodně péče, času a trpělivosti. Jen tak můžeme jejich obtíže zmírnit.

K nejdůležitějším opatřením patří podle Reifové (Tamtéž, str. 31):

- jasné sdělování požadavků na chování i práci žáka

- opakované vysvětlování požadavků
- jasná struktura vyučování a režimu vůbec
- jasně a spravedlivě stanovené důsledky nevhodného chování
- nácvik správného chování
- trpělivost a porozumění ze strany učitele i rodičů
- snaha předcházet problémům
- individuální přístup podle potřeby

Výskyt ADHD se podle různých výzkumů pohybuje u dětí školního věku mezi 3-7%. Chlapci bývají postiženi třikrát častěji než dívky. Některé studie odhadují, že v České republice má ADHD až 20 000 dětí. Řada pedagogů tato tvrzení potvrdí, neboť se ve své školní praxi s takovými žáky setkávají opravdu často.

3.4 Sociální vztahy, problémy se začleněním do kolektivu

Již od raného dětství se každý jedinec učí vytvářet sociální vztahy. Zpočátku je nejdůležitější vztah s matkou, který se později rozšíří na širší rodinu. Se vstupem do mateřské školy, později školy základní, se vztahy rozšiřují, stávají se ale mnohdy i složitější a ne každý si s nimi umí dobře poradit. V oblasti sociálních vztahů se proto často objevují problémy.

Podle Hartla, Hartlové (Hartl, Hartlová, 2000, str. 262, 548, 690) je možné vymezit základní pojmy, které s touto problematikou souvisí:

- sociální vztah - týkající se společenských vztahů
- sociální vztah - působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami
- socializace - postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách jako je školní třída apod.
- kolektiv - termín pro skupinu lidí, kteří mají společný cíl, společenskou činnost, jsou organizováni, mají své vedení, své normy chování a odpovědnost

sociabilita - družnost, schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy, začíná se vyvíjet již v prvním roce života

Přinosilová uvádí (Přinosilová, 2004, str. 38-41), že schopnost jedince utvářet a pěstovat mezilidské vztahy se dá do značné míry ovlivňovat výchovou.

Úroveň sociability poznáme:

- ve vztazích k ostatním lidem
- v chování na veřejnosti
- v aktivitě jedince
- v negativismu
- v egocentrismu

Chceme-li zjistit, zejména u dětí, jak si vedou v oblasti mezilidských vztahů, můžeme využít řadu metod. Nejvíce nám však prozradí pozorování, hra či kresba. V případě hry je podstatné, jak si při ní dítě vede, ale i její obsahová stránka. Chování jedince ve skupině, jeho postavení v ní a vztah skupiny k němu je třeba sledovat, poznat a pak je teprve možné řešit případné problémy v této oblasti či již přímo stanovit adekvátní výchovná opatření.

Žáci, kteří mají problém s navozováním sociálních vztahů, se jeví učitelům jako problémoví. Neumí s ostatními ve třídě komunikovat, škodí jim, pošťuchují je a obecně využívají k vytvoření vztahů s ostatními nevhodných forem. Jejich chování působí jako špatné, porušují normy dané ve třídě nebo ve škole. Problematický bývá většinou i postoj žáka k učiteli a naopak.

Takoví žáci se pak ve školním kolektivu necítí dobře, jsou nejistí, mají obavy, žijí v neustálém napětí. Neumí si sami s takovou situací poradit a kolektiv je někdy i vyřadí ze svého středu.

Na žáky, s těmito obtížemi, je nutné se zaměřit od počátku školní docházky. Učitel se musí obrnit trpělivostí, snažit se dítě pochopit, najít si k němu cestu a pomoci mu v řešení situací, které nezvládá. Velmi pozitivně působí, pokud je možné je za cokoliv před třídou pochválit, vyzdvihnout a ukázat tak spolužákům, za co by je i oni mohli ocenit.

Pokud se celá situace v třídním kolektivu nedaří ke spokojenosti všech, je na místě nejen pravidelná otevřená komunikace s rodiči, ale i spolupráce s odborníky. Učitel však může cenné informace vytěžit, pokud je dobrým pozorovatelem, všímá si, kdo s kým se baví, kdo se komu věnuje o přestávce či mimoškolních akcích, kdo v kolektivu poroučí, pomáhá apod.

Prospěšné je, pokud má učitel s žáky vztah plný důvěry. Děti se pak na něj rády obrací, komunikují s ním s chutí a ochotou. Tyto rozhovory mohou přinést opět nástin situace v celém kolektivu třídy.

Sociální vztahy jsou tedy neodmyslitelně spojeny s klimatem třídy.

„Klima třídy - sociálně psychologická proměnná představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitele)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 100)

Znalost klimatu třídy je prvním předpokladem k tomu, aby učitel mohl klima třídy ovlivnit. S diagnostikou klimatu třídy mohou třídnímu učiteli pomoci odborníci, kteří přímo ve škole pracují. Jedná se zejména o výchovné poradce, školní speciální pedagogy či školní psychology. Klima třídy je důležitým prvkem celého vyučování. Pedagogové mohou využít řadu metod, které jim slouží k diagnostice klimatu třídy.

Je však nutné podotknout, že ne všechny metody patří do ruky učitelům, s některými mohou pracovat jen odborníci, kteří prošli příslušným proškolením. Učitelé proto nejčastěji pracují s metodami, jako je rozhovor, pozorování, analýza produktů lidské činnosti, doplňování příběhu nebo nedokončených vět, kresba apod.

3.5 Žáci z romských rodin a národnostních menšin

„Vzdělávání Romů - vzdělávání romské populace v ČR představuje závažný společenský problém, který má jak aspekty sociální, ekonomické, tak i pedagogické

- *v důsledku výrazné etnické, jazykové, kulturní odlišnosti a nízké sociální přizpůsobivosti Romů má tato minorita potíže při*

začleňování do standardní vzdělávací dráhy (vstup romských dětí do předškolních a školních institucí)

- *v důsledku toho je celková úroveň vzdělanosti v romské minoritě podstatně nižší než v majoritní populaci“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 301)

Vzdělávání Romů tedy představuje bezesporu problém. Jedná se o aktuální téma dnešní doby. Romové jsou od nepaměti součástí naší společnosti, ale přesto toto soužití není jednoduché. Romové mají odlišné tradice, kulturu i rodinný život. Tato problematika přináší často různé otázky. Proč mají romské děti na základní škole problémy s výukou? Mají rodiče romských žáků zájem o jejich vzdělávání? Je problémem, že v rodinách se ještě často používá romština?

„Romské společenství je v mnoha směrech odlišné od majoritní společnosti.“
(Vágnerová, 2000, str. 70)

Vágnerová dále uvádí (Tamtéž, str. 70-73), že romské dítě se odlišuje již v mateřské škole a později se jeho odlišnost často ještě prohlubuje. Může to být důsledkem negativních postupů majoritní společnosti (je přesvědčena o nedostatečné ochotě těchto lidí akceptovat základní pravidla společenského soužití), ale i projevů chování typických pro romskou minoritu.

Typické pro romskou minoritu (v případě vzdělávání) je:

- velmi časté absence
- menší znalosti a zkušenosti než ostatní žáci (romská rodina má jiné hodnoty a normy)
- obecná nemotivovanost ke vzdělávání
- nedostatečné jazykové znalosti
- rozdílné způsoby chování romských dětí (mají jiné temperamentové vlastnosti)

Podle Říčana (Říčan, 1998. str. 73) je nástup do první třídy ZŠ pro dítě velkým okamžikem, který rozhoduje o mnohém, protože Romové mají často za školy strach. V prvních třídách bývají romské děti vůči učitelům milé, poddajné, ochotné učit se novým věcem. To se zlomí zhruba v páté. třídě. Žáci jsou svými neúspěchy frustrováni, opakují

ročníky, jsou agresivní vůči spolužákům a nudí se. Většina počítá s tím, že základním vzděláváním to pro ně končí.

Jistou možností, jak romským žákům pomoci je zřizování tzv. přípravných tříd. Zde je jim umožněno rozvíjet se před vstupem do první třídy právě v těch oblastech, které jim činí potíže.

„Hlavním problémem výchovy a vzdělávání romských žáků je především jazyková příprava. Z tohoto důvodu zůstává na prvním místě zkvalitnit výuku českého jazyka, abychom překonali jazykovou, ale i sociální bariéru. Právě zřizování přípravných tříd je jedním z řešení této problematiky. Děti se zde adaptují na nové prostředí a také na školní režim. Přípravné třídy se zřizují při mateřských nebo základních školách a jejich úkolem je osvojování a rozvíjení českého jazyka, kultury a tradic Romů. Děti zde mají získat základní dovednosti a návyky.“ (Šotolová, 2011. str. 85)

Velká zátěž je spojena i se vzděláváním žáků z národnostních menšin - cizinců. Problémem je zde často jazyková bariéra, přístup ke vzdělání však bývá značně rozdílný.

„Vzdělávání cizinců - dětem cizinců, kteří se zdržují na území ČR legálně je poskytováno bezplatné vzdělávání po dobu plnění povinné školní docházky

- podmínky pro přijímání a studium cizinců na českých středních školách a vyšších odborných školách upravují zvláštní předpisy“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 300)

V základních školách se se žáky - cizinci setkáváme poměrně často. Zařazení dítěte - cizince do vzdělávání upravuje školský zákon. Před vstupem žáka do školy je nutné připravit vhodné školské prostředí. Spolužákům celou situaci vysvětlit, připravit je na ni. S touto problematikou je potřebné seznámit i celý pedagogický sbor. Spolužáci musí nového žáka podporovat, být k němu vstřícní, ohleduplní a tolerantní. Z počátku je důležité pomoci mu i v orientaci ve školní budově.

Nového žáka musí učitel zapojovat nenásilně. Vytvořit si představu jaké vědomosti, dovednosti a návyky od něj může očekávat. Velká dopomoc je vždy nutná

především ve výuce českého jazyka. Při velké neznalosti češtiny je dobré komunikovat jednoduše, využívat obrázky, gesta apod. Důležitý je věk žáka, ale také to, jak blízká je podobnost jeho země s Českou republikou. Někdy je potřebné připravit pro žáka individuální vzdělávací program a pracovat podle něj.

Jistou výhodou může být, pokud dítě nastoupí přímo do první třídy ZŠ. Neumí číst a psát, ale to neumí ani jeho spolužáci. Získává tak tyto dovednosti postupně s ostatními a to může jeho situaci usnadnit. Je také velmi vhodné, pokud učitel seznámí celou třídu s kulturou nového žáka a s životem v jeho zemi. To může posílit vzájemné vztahy.

Problémem je také mnohdy komunikace s rodiči. Není snadné vyřešit jazykovou bariéru. Někdy je nezbytné použít i tlumočníka. Tím může být i jiný rodinný příslušník, který jazyk zvládá lépe. Přes všechna úskalí není vzdělávání cizinců neřešitelné a dá se zvládnout.

3.6 Žáci s postižením

Na základních školách patří mezi žáky občas i žáci s určitým postižením. V případě závažného postižení musí žáci pracovat ve školách speciálních, někdy je ale možné integrovat je mezi zdravé děti do běžné základní školy. Proces integrace je tu vždy složitý a je nutné postihnout všechny náležitosti, které se tohoto procesu týkají.

Podle Michalíka (Michalík, 2001, str. 105) patří mezi základní faktory, které od počátku ovlivňují úspěšnost školské integrace zejména:

- rodiče a rodina
- škola a učitelé
- poradenství a diagnostika
- forma integrace
- prostředky speciálně pedagogické podpory
 - podpůrný učitel
 - osobní asistent
 - doprava dítěte
 - kompenzační a učební pomůcky

- úprava podmínek
- další faktory
 - architektonické bariéry (bezbariérové budovy)
 - sociálně psychologické mechanismy (postoje a soudy veřejnosti, pomoc odborníků, překonávání předsudků ...)
 - organizace zdravotně postižených

Pokud se podaří zajistit všechny potřebné podmínky, je možné předpokládat, že integrace postiženého žáka na základní škole bude úspěšná. Důležitá je ovšem celá osobnost dítěte, jeho zájem, snaha, ochota spolupracovat.

Podle Pipekové (Pipeková, 1998, str. 79, 95, 151) může běžnou základní školu navštěvovat řada dětí s postižením. Jedná se např. o žáky s vadou řeči, nebo jinak narušenou komunikací. Učivo ZŠ mohou zvládnout, je ovšem často nutné spolupracovat s příslušným speciálně pedagogickým centrem nebo alespoň ambulantně docházet do logopedické poradny.

Žáci se sluchovou vadou, nejčastěji lehčího typu, také využívají možnost absolvovat běžnou základní školu za podpory odborníků. Stejným způsobem je možné integrovat i žáka se zrakovým postižením.

I žák s tělesným postižením může nastoupit povinnou školní docházku do běžné základní školy a využít možnosti integrace. V tomto směru je v České republice zaznamenán výrazný posun.

4 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY

Spolupráce školy a rodiny je velice významná v průběhu celého vzdělávacího procesu. Vzájemný otevřený pozitivní vztah mezi učitelem a rodiči může přinést mnoho cenného. Rodiče musí pochopit, že učitel je vždy na jejich straně, má zájem s nimi spolupracovat a pomoci jejich dítěti, aby bylo při školní práci úspěšné.

Na rodiče problémových dětí jsou kladeny poměrně vysoké nároky již v předškolním věku. Velmi zátěžovou situací je pak právě vstup do 1. třídy. Počátek školní docházky je náročný i pro děti zralé a na školu dobře připravené. Žák, který se potýká s určitými obtížemi již v mateřské škole, má tuto situaci ještě náročnější.

V 1. ročníku základní školy je spolupráce mezi učitelem a rodiči naprosto nezbytná. Rodiče musí většinou zajišťovat doprovod dítěte do školy, pomoci mu s domácí přípravou, s přípravou pomůcek na vyučování atd. Rodiče se musí obrnit trpělivostí, komunikovat s dětmi o škole, umět jim naslouchat, pomáhat jim s překonáváním překážek, učit je mít školu rády. V případě žáka s určitými potížemi je celá školní příprava složitější. Děti jsou pomalejší, nesoustředěné, neumí si uspořádat své věci a někdy jim celý školní režim působí potíže.

Podle Zelinkové (Zelinková, 2000, str. 171) je cílem školy i rodiny výchova dítěte, utváření optimálních podmínek pro rozvoj jeho osobnosti. Rodina a škola musí vystupovat jako rovnocenní partneři, protože výsledky jejich působení se vzájemně ovlivňují. Pro školu je výchozím momentem dobré spolupráce získání důvěry rodičů.

Zelinková dále uvádí (Tamtéž, str. 173), že důležitá je správná komunikace mezi učitelem a rodiči. V počátku dialogu je vždy vhodné, aby učitel žáka nejprve pochválil, vyzdvihl jeho klady a teprve potom poukázal na potíže a problémy. Pak je možné lépe naznačit, co může pro zlepšení stavu udělat učitel, jak se má zachovat žák, případně (v 1. třídě obzvlášť) jaké jsou kladeny požadavky na rodiče. Začínající problémy je třeba řešit dříve, než se projeví krizový stav.

Velkým uměním je naslouchat rodičům, jejich výpovědím o úspěších a neúspěších žáků. Vcítovat se do jejich problémů. Rodič by měl mít pocit, že učitel je tu pro něho, že na něj má čas. Na počátku školní docházky je dobré, pokud učitel rodičům celou otázku

spolupráce školy a rodiny objasní. Ujistí je, že je v pořádku, pokud se na něj budou obracet a nabídne jim také formu vzájemné spolupráce.

Formy, v jejichž rámci spolupráce probíhá:

- třídní schůzky
- konzultační hodiny
- individuální konzultace
- školní akce a ukázkové hodiny
- písemné a telefonické konzultace

„Opakovaně se potvrzuje, že úspěšnost dětí ve škole je zejména v nižších ročnících závislá na rodičích. Těsná spolupráce učitele s rodiči žáků má tedy zejména v 1. třídě zásadní význam. Nejsou-li rodiče zainteresováni na školním životě dítěte, dítě selhává.“
(Franclová, 2013, str. 23)

Franclová dále uvádí (Tamtéž, str. 23-24), že rodiče si často neví s domácí přípravou prvňáků rady, cítí se nekompetentní a nejistí. Bojí se, aby v metodických postupech nechybovali. Zde nastupuje vedení učitele. Může snadno rodičům objasnit, jak procvičovat čtení, psaní a počítání, uklidnit je, ujistit a dodat jim sebedůvěru. Pokroky ve výuce trivie jsou pak patrnější a rodiče i dítě jsou spokojeni.

Celou řadu konkrétních problémů vzdělávacích i těch, které souvisejí např. se vztahy dětí ve třídě, nemůže dítě samotné zvládnout a nemůže je zvládnout ani samotný učitel. Velmi často je jedinou cestou právě spolupráce s rodiči.

4.1 Osobnost pedagoga

Žáci prvního ročníku, u kterých se objevují určité problémy, v rámci běžné základní školy překonávají řadu nesnází. K jejich úspěšnému zvládnání jistě přispívá pomoc nejbližšího okolí, tedy rodičů a celé rodiny, ale významně může pomoci i pedagog, se kterým se dítě setkává.

„Osobnost (personality) - celek duševního života člověka“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 379)

„Osobnost - v hovorovém pojetí uznávaný člověk, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním

- v psychologickém pojetí každý člověk jedinečný strukturou svých psychických vlastností a dispozic“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 148)

Na osobnost pedagoga jsou kladeny vysoké požadavky. Pedagogická praxe poukazuje na to, že je to nezbytné.

„Zvládnout kvalitně péči o žáky je úkol nesnadný a značně namáhavý. Učitel se tak nachází dlouhodobě v situaci, která ho jistě vyčerpává. Jsou na něj kladeny vysoké požadavky, protože právě on může ovlivnit osobnost dítěte na celý život.

Úkolem učitele v dnešní době je tedy přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho obtíže, pomáhat mu zvládat jeho problémy. Učitel se musí zajímat nejen o intelektuální růst svých žáků, ale i rozvoj jejich morálního a osobního charakteru. Učitel by měl být vždy příkladem, musím být nejen autoritou, ale v určitém slova smyslu i partnerem. Výchova a vzdělání má tedy v každé společnosti své nezastupitelné místo a osobnost učitele v ní hraje velkou roli. Proto jsou požadavky na pedagoga tak vysoké.

Základní požadavky na pedagoga:

- odborné vzdělání (odborná kvalifikace, dále též další vzdělávání, práce s odbornou literaturou, časopisy, sledování nových trendů a možností ...)
- uplatňování praktických zkušeností
- osobnostní předpoklady (trpělivost, tvořivost, zodpovědnost, vůle, schopnost empatie ...)
- organizační schopnosti
- komunikační dovednosti
- schopnost citlivého individuálního přístupu
- pedagogický optimismus, láska k dítěti atd.

Osoba učitele má pro dítě nesmírný význam. Učitel hraje klíčovou roli v životě dítěte.“
(Skalická, 2007, str. 24-25)

4.2 Formy spolupráce školy a rodiny

Formy spolupráce mezi školou a rodinou byly již zmíněny. Je však potřeba uvědomit si jejich význam a zabývat se jimi podrobněji.

Příklady forem spolupráce mezi školou a rodinou:

- třídní schůzky
 - učitel zde seznamuje rodiče s organizací v rámci školy, školním děním a akcemi, hodnotí třídu jako celek v rámci chování a prospěchu, poukazuje na obsah i potíže v probrané látce, může zařadit i hodnocení individuální
 - rodiče se během schůzky seznamují s prostředím školy, třídy, pracemi žáků atd.
 - třídní schůzky se většinou organizují dvakrát až čtyřikrát ročně podle potřeby školy
- konzultační hodiny
 - konzultační hodiny probíhají v den, který učitel či škola stanoví
 - rodiče se na ně dostavují podle potřeby a s vyučujícím mohou probrat jakýkoliv problém týkající se prospěchu, chování apod.
 - je zde možné řešit také konkrétní organizační záležitosti
- individuální konzultace
 - tyto konzultace domlouvá rodič přímo s učitelem
 - jsou vhodné k řešení konkrétních problémů ohledně výuky a chování žáka
 - učitel zde také může rodiči poradit, jak postupovat s domácí přípravou, vysvětlit metodické postupy, doporučit na co se zaměřit, jak se k žákovi chovat ...
- školní akce
 - slouží k seznámení se školním prostředím, třídním kolektivem a k zapojení do školního života vůbec
- ukázkové hodiny
 - takovou hodinu může učitel připravit kdykoliv v průběhu školního roku a pozvat rodičovskou veřejnost
 - rodiče pak vidí své dítě přímo při školní práci, mohou ho porovnávat s ostatními žáky

- zejména v prvním ročníku jsou tu dobře patrné pokroky, ke kterým děti dospěly
- písemné a telefonické konzultace
 - slouží k vyřešení jednoduchého konkrétního problému, případně ke sjednání schůzky s vyučujícím

V prvním ročníku zajišťuje spolupráci s rodiči třídní učitel. Je tomu tak téměř na celém prvním stupni základní školy. Třídní učitel učí ve své třídě všechny nebo většinu předmětů. Dobře zná své žáky, a to nejen co se týče prospěchu, ale i chování. Ví, jaké mají potíže, co se jim daří, jak umí navazovat vzájemné vztahy atd.

„Třídní učitel - organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě

- *koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči*
- *vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě“*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 253)

Podle Průchy (Průcha, 2002, str. 411-412) se situace v českých školách výrazně změnila po roce 1989. Názory rodičů a veřejnosti se začaly brát významně v úvahu. Na rodiče a děti začalo být pohlíženo jako na klienty a rodiče tak mají např. velké možnosti volby škol. Výzkumy ukazují, že většina rodičů je s kvalitou výuky na školách i s učiteli spokojená a že vidí také svou roli ve spolupráci se školou jako důležitou.

5 VYMEZENÍ POJMU INTEGRACE

„Integrace - spojení, vytvoření jednoho celku, sjednocení

- *z psychologického hlediska, jednotné, neoddělitelné spolupůsobení, součinnost různých psychických procesů“*

(Hartl, Hartlová, 2000, str. 232)

Novosad uvádí (Novosad, 2000, str. 20), že v nejobecnější rovině rozumíme integrací začleňování nebo spojování částí v celek. Dotýká se to především řešení otázek soužití intaktních - zdravých jedinců a lidí s určitým znevýhodněním (ať už zdravotním, sociálním ...). Lidé intaktní a lidé s postižením se ve vzájemném soužití ovlivňují, doplňují, formují své osobnosti.

Tomická (Tomická, 2000, str. 5) vysvětluje integraci jako:

- plné začlenění a splynutí jedince s postižením do společnosti
- předpokládá jeho nezávislost, samostatnost (tudíž nevyžaduje žádné výjimečné přístupy či ohledy ze strany okolí)
- vychází z vnitřních a vnějších podmínek, jedná se o komplexní jev, jehož jednoznačná charakteristika je značně komplikovaná (je zde nutné uplatňovat řadu aspektů)

Integrace bývá komplikována tím, že se nevztahuje jen k aktuálnímu stavu jedince, ale je to proces dlouhodobý. Situace jedince s postižením či jedince se speciálními vzdělávacími potřebami se stále mění, vyvíjí. Integrace musí tedy být procesem stále otevřeným.

V rámci prvního ročníku se často nesetkáváme s žáky, kteří pracují v programu integrace. Většina problémů se během první třídy objevuje postupně, učitel s těmito problémy pracuje, snaží se je řešit nejprve sám. Poté se však někdy musí obrátit na odborníky, zajistit potřebná vyšetření a pak teprve může pracovat s příslušnou diagnózou. Setkáváme se ovšem i s dětmi, které mají individuální vzdělávací program již od počátku školní docházky. Může se jednat například o žáky s výraznými vadami řeči, zrakovým, sluchovým či tělesným postižením nebo o žáky, kteří si své problémy přinášejí již z mateřské školy.

Pojem integrace je dnes pojem často skloňovaný a velmi frekventovaný. Je známý v pedagogické i laické veřejnosti.

5.1 Školský zákon, právní normy

Základy začleňování dětí s handicapem do běžných škol byly položeny na začátku 90. let. Základním dokumentem upravující práva dětí je Úmluva o právech dítěte, která potvrzuje zákaz diskriminace kteréhokoliv dítěte.

Úmluva o právech dítěte je mezinárodní konvence stanovující občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí. Dodržování úmluvy kontroluje Výbor pro práva dítěte OSN. Byla přijata Valným shromážděním OSN 20.11. 1989.

Práva dítěte jsou např.:

- právo na život, jméno, rodiče
- právo na vzdělání
- právo na ochranu soukromí
- právo na ochranu před násilím
- právo na životní úroveň potřebnou k jeho rozvoji
- právo na užívání vlastního jazyka
- právo na odpočinek a volný čas

Školský zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24.8. 2004 vstoupil v platnost 1.1. 2005 je zákon, který patří do práva soukromého a zabývá se možnostmi vzdělávání v České republice. Definuje pojmy související se vzděláním, zabývá se právy a povinnostmi žáků a studentů, školním řádem, vzděláváním cizinců, výchovnými opatřeními atd.

V §36 se hovoří o plnění povinné školní docházky, a to po dobu devíti školních roků. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. O odkladu povinné školní docházky hovoří §37.

Školský zákon se zabývá i individuálním vzděláváním, které se týká žáků se specifickými obtížemi (§41). O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje

ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka.

Zákon hovoří také o průběhu základního vzdělávání, o pedagogických pracovnících, o hodnocení výsledků vzdělávání apod.

Školský zákon také uvádí, že vzdělání je, mimo jiné, založeno na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Jimi rozumí osoby se zdravotním znevýhodněním (to je mentální, tělesné, sluchové nebo zrakové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování), osoby se zdravotním znevýhodněním (např. zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné ...) nebo osoby se sociálním znevýhodněním (např. rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením). (internetový zdroj)

5.2 Individuální vzdělávací program

Individuální vzdělávací program je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Jedná se o dokument, který potvrzuje vzájemnou spolupráci mezi vedením školy, učitelem, zákonnými zástupci a u starších žáků i žákem samotným. A to vše ve spolupráci s odborníky.

Kendíková, Vosmik uvádějí (Kendíková, Vosmik, 2013, str. 64-65), že individuální vzdělávací program je jakýmsi vymezením studia integrovaného žáka. Zákonní zástupci žáka každoročně písemně požádají ředitele školy o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávací plánu, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Pokud ředitel školy takové vzdělávání povolí, škola pak musí tento dokument vypracovat. Individuální vzdělávací plán je pak závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb žáka.

Žákovi je pak umožněno pracovat podle jeho možností, schopností a tempa v klidu a bez stresu. Individuální vzdělávací program je vypracován pro ty předměty, kde se jeho handicap projevuje nejvíce.

„Individuální vzdělávací program by měl zejména obsahovat:

- *vytyčení cílů*
- *postupy a jednotlivé kroky při práci s integrovaným žákem*
- *metody, materiály a pomůcky potřebné pro zvládnutí učební látky*
- *motivační aspekty vzdělávání*
- *metody a termíny ověřování výsledků“*

(Mertin, 1995, str. 53)

Mertin dále uvádí (Tamtéž, str. 53-56), že je zde možné stanovit jakékoliv kroky, které vedou ke kompenzaci poruchy. A to přesto, že se mohou týkat širší péče. Možné je též využít spolupráce dalších odborníků (lékař, rehabilitační pracovník, logoped ...). Důležité je správně si stanovit hodnocení žáka a způsob kontroly jeho práce, zajistit spolupráci všech zúčastněných apod.

Individuální vzdělávací program je třeba zachytit písemně. Jeho kopii musí mít k dispozici rodiče a všichni zúčastnění. Musí s ním být dobře seznámeni a správně pochopit, co se od nich vyžaduje a jaké jsou jejich úkoly. Pouze spoluprací všech zainteresovaných lze dosáhnout pozitivních výsledků.

Individuálním vzdělávacím programem, jeho tvorbou, plněním a také uplatněním v praxi se budu podrobněji zabývat v praktické části své diplomové práce. Individuální vzdělávací plán totiž obsahuje ještě řadu podrobností a dalších náležitostí.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 PROJEKT VÝZKUMU - PŘÍSTUP UČITELŮ K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM 1. ROČNÍKU ZŠ A MOŽNOST PRÁCE S NIMI

1.1 Cíl a předpoklad výzkumu

Problémových žáků se objevuje v rámci základního vzdělávání stále více. Vytížení rodičů takových dětí je velké, jsou často vyčerpaní a unavení. Prvním rádcem, pomocníkem je jim právě učitel, se kterým mohou být v častém kontaktu. V počátku stačí s rodiči promluvit, sdělit jim své pocity a názory a celá situace se stává srozumitelnější, přijatelnější. Takový pedagog je velmi platným pomocníkem.

Práce s problémovými žáky je však, a to zejména v 1. třídě základní školy, nesmírně náročná i pro učitele. Učitel by se měl snažit své žáky dobře poznat, pochopit, aby zjistil, co je trápí a s čím se potýkají. Jedině zamyšlení nad tím, proč se tak velké množství dětí potýká již od 1. ročníku s různými problémy, nám může pomoci najít správnou cestu při práci s nimi. Musíme si proto odpovídat na řadu otázek a hledat stále nový přístup v práci se žáky s určitým znevýhodněním. A to samozřejmě není vůbec snadné.

Ráda bych se proto zabývala problémovým žákem 1. ročníku základní školy ve své diplomové práci. Zajímají mě názory pedagogů, i to, jak péči o takové děti zvládají, jaké mají zkušenosti, co se jim daří i co jim činí největší potíže. Věřím, že diskuse nad konkrétními případy a předávání si zkušeností navzájem může být jednou z cest k úspěšné práci. Pedagog se nemůže spoléhat jen sám na sebe, ale je jisté, že spolupráce s ostatními kolegy je vždy přínosná. Všem jde přeci o společný cíl. Všichni učitelé chtějí péči o své žáky zvládnout co nejlépe. Domnívám se, že k tomu mají dobré předpoklady.

Ve svém výzkumu bych ráda potvrdila, případně vyvrátila následující předpoklady:

- Odborná kvalifikovanost učitelů 1. stupně základní školy je na vysoké úrovni, mohou tedy zvládnout péči o problémové žáky už od 1. ročníku základní školy.
- Učitelé 1. stupně základní školy dokáží dobře posoudit individuální i věkové zvláštnosti školních dětí a vycházejí z těchto znalostí při své práci.
- Učitelé 1. stupně základní školy dokáží včas sami, případně ve spolupráci s dalšími odborníky, zachytit problémy u svých žáků, zjistit nejčastější příčiny problémů a vyhybat se situacím, které problémovost žáků stupňují.
- Učitelé 1. stupně základní školy si uvědomují význam spolupráce školy a rodiny.
- Učitelé 1. stupně základní školy kladou důraz na další sebevzdělávání, studují odbornou literaturu, seznamují se s novými trendy v oblasti pedagogiky a psychologie.

1.2 Situace na ZŠ, kde výzkum proběhl

Výzkum proběhl na 10 základních školách (viz. tabulka č. 1). Jednalo se o školy rozdílné, s různým počtem žáků. Na všech školách běžně pracovali s problémovými žáky od 1. ročníku. Šest škol bylo městských, čtyři byly základní školy z malých vesnic.

Domnívám se, že na malých základních školách s nižším počtem žáků by mohlo být více času na práci s problémovými žáky. Výhodou je určitě malý třídní kolektiv a větší možnost individuálního přístupu. Je však možné, že učitelé na základních školách s větším počtem žáků se setkávají s některými problémy opakovaně. Mají tudíž více pedagogických zkušeností.

K průzkumu práce s problémovými žáky v 1. třídě základní školy jsem zvolila několik metod. Připravila jsem a učitelům zadala dotazník týkající se této problematiky (viz. příloha A). Setkala jsem se s velice vstřícným přístupem od většiny pedagogů. Projevili o dotazník zájem, neboť každodenně řeší podobné otázky. Ochotně sepsali své zkušenosti. Jen malé množství učitelů dotazník odmítlo vyplnit (6 pedagogů). Uvedli, že s problémovými žáky v 1. ročníku nemají zkušenost. O vyplnění dotazníku jsem požádala pouze učitele, kteří mají obecně zkušenost s výukou v 1. ročníku.

S některými z pedagogů jsem vedla o problémovosti žáků v 1. třídě také rozhovory. Diskutovali jsme o svých názorech a předávali si navzájem zkušenosti.

Rozhovory jsem vedla i s žáky, které učitelé označili jako problémové. Tyto žáky jsem v krátkodobých časových úsecích pozorovala a viděla jsem i výsledky jejich školní práce.

Vše jsem porovnávala s vlastní pedagogickou praxí. Sama pracuji jako učitelka 1. stupně základní školy 15 let. Některé žáky mám možnost sledovat tedy dlouhou dobu, znám je v různých situacích a porovnávám jejich školní výsledky, úspěchy i nezdary.

Plně si na základě svých pedagogických zkušeností uvědomuji, jak vysoké nároky jsou kladeny právě na učitele 1. ročníků základní školy. Zaškolení dětí je často velmi náročné a učitel jim tak pomáhá zvládnout nelehkou životní situaci. Zodpovědný přístup pedagogů je zde tedy zcela na místě a každé zamyšlení se nad danou problematikou považuje za prospěšné a cenné.

Tabulka 1: Přehled ZŠ, na kterých byl proveden výzkum

Číslo ZŠ	Počet tříd	Počet žáků	Počet 1. tříd	Počet žáků v 1. ročnících	Poznámka
1.	35	820	4	91	ZŠ má přípravnou třídu + 1.A se sníženým počtem žáků
2.	15	345	2	46	
3.	13	330	2	50	
4.	17	425	2	48	
5.	10	242	1	25	
6.	12	284	2	40	
7.	2	38	1	8	Spojeny 1. + 2. tř., 3. + 4. tř.
8.	3	52	1	12	1. tř. samostatná, spojeny 2. + 3. tř., 4. + 5. tř.
9.	2	24	1	13	1. tř. samostatná, spojeny 2. + 3. tř.
10.	3	56	1	10	Spojeny 1. + 2. tř., 3. + 4. tř., 5. tř. samostatná

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

1.3 Metody výzkumu

Při realizaci výzkumu jsem využila tyto metody:

- dotazník
- pozorování
- rozhovor
- analýza produktů lidské činnosti

Metody jsem různě kombinovala, využívala jsem je podle situace a možností. Stěžejní metodou mého výzkumu byl dotazník

V rámci výzkumu jsem připravila dotazník, který byl určen pro učitele 1. stupně základní školy. Přednostně jsem vybírala učitele, kteří mají zkušenost s výukou v prvním ročníku. Dotazník byl anonymní (viz. příloha A) a obsahoval 15 otázek. V první části (otázky č. 1-4) šlo pouze o zakroužkování hodící se odpovědi. Učitelé tedy museli vyjádřit jasně své stanovisko. Ve druhé části (otázky č. 5-15) bylo nutné odpovědět podrobněji, vyjádřit svými slovy své názory a zkušenosti. Úkolem dotazníku bylo pokusit se zmapovat práci s problémovými žáky v 1. ročníku základní školy. V úvodní části dotazníku označili dotázaní také své pohlaví a věk.

Snažila jsem se, aby dotazník byl jasný, stručný a přehledný. Předpokládám, že pro pedagogy byl srozumitelný a vedl je k zamyšlení nad danou problematikou. Očekávala jsem, že učitelé poukáží na to, jaké mají znalosti v oblasti pedagogiky. Ale uvedou i své zkušenosti z konkrétních případů, které znají z vlastní pedagogické praxe.

Další metodou, kterou jsem v rámci výzkumu využila, bylo pozorování. Pozorování jsem využívala především během své vlastní pedagogické praxe. Protože pracuji nejčastěji právě v 1. ročníku základní školy, měla jsem k pozorování dostatek možností. S problémovými žáky pracuji poměrně často. O svých pozorováních si vedu během své praxe záznamy. Výhodou jistě je, že mohu žáky pozorovat i nadále v průběhu celé základní školy. Zkušenosti, které takovým pozorování získávám, se snažím opakovaně ve své práci využít. Věřím, že se mi tak podaří mnohdy předejít problémům při výuce dalších žáků. Na některé konkrétní příběhy ze své pedagogické praxe bych ráda

poukázala ještě později v praktické části své diplomové práce. Jednalo se o žáky, které jsem mohla každodenně sledovat a neztratila jsem s nimi kontakt ani později.

Pozorování jsem měla ovšem možnost využít i při návštěvách základních škol, kde jsem prováděla výzkum. Pozorovala jsem některé žáky se svými učitelkami. Toto pozorování mělo však pouze krátkodobý charakter.

O problémových žácích v 1. ročníku základní školy jsem vedla velice často rozhovory zejména přímo se svými kolegyněmi na pracovišti. Při zadávání dotazníku jsem pak o této problematice hovořila i s ostatními učiteli. Bylo skutečně zřejmé, že toto téma je zajímavé a mají opravdu řadu zkušeností z vlastní praxe. Nastínili často mnoho situací, které musí řešit. S některými si vědí dobře rady, jindy řešení různým způsobem hledají.

Ve své vlastní pedagogické praxi se snažím také vést co nejvíce rozhovory se svými žáky. Hledám, co je těší, co jim působí radost, co se jim daří, ale i co je tíží. Zajímají mě jejich názory, snažím se je poznat a vše využít při řešení jejich problémové situace. Někdy se mi daří hovořit s nimi individuálně, jindy vedeme rozhovory v rámci celé třídy.

Velmi cenné jsou pro mě při práci s problémovým žákem i rozhovory s rodiči. Vždy si zde uvědomuji, jak důležitá je spolupráce školy a rodiny. Rodiče mi mnohokrát předají nesmírně významné a důležité informace, které mi pomohou o žáky lépe pečovat. Nutné je však, aby mezi učitelem a rodiči vznikl vztah plný důvěry a otevřenosti.

Pokud pracuji s problémovým žákem, snažím se vždy sledovat velice pečlivě všechny výsledky jeho školní práce. Získávám tak opět řadu cenných informací o žákovi samotném, jeho vědomostech, dovednostech a návycích.

V základních školách, kde jsem prováděla výzkum, jsem se seznámila s tím, co děti vyráběly i s jejich dalšími pracemi. Učitelé některé práce problémových žáků sami zhodnotili a okomentovali. Porovnávali také, jak se jejich školní práce mění a vyvíjí.

Při práci s problémovými žáky sleduji např.:

- práci ve školních sešitech
- práci v domácích sešitech

- práci na pracovních listech
- práci v pracovních sešitech
- výkresy a jiné výrobky (z výtvarné výchovy a pracovních činností)
- skupinovou práci

V případě žáků, s kterými pracuji delší dobu, studuji vždy i jejich pedagogickou dokumentaci.

1.4 Popis realizace výzkumu

Výzkum jsem realizovala na 10 základních školách. O možnost předat dotazník učitelům jsem vždy požádala ředitele školy. Vždy jsem se setkala s ochotou a vstřícností. Dotazník jsem pak zadávala učitelům osobně, podala jsem k němu ústní vysvětlení. Tato forma spolupráce se mi zdála vhodná. Osobní kontakt s učiteli určitě přidal výzkumu na kvalitě.

Dotazník vyplnilo 63 učitelů různého věku. Více jak polovina byli učitelé do 40 let. Nejméně bylo pak pedagogů nad 50 let (pouze 8 učitelů). Dotazník vyplnilo 50 žen a pouze 4 muži. Převážná část učitelů 1. stupně základní školy jsou právě ženy. Je také velmi málo mužů - pedagogů, kteří mají zkušenost s výukou v 1. ročníku základní školy. Je tedy jasné, že na výchově a vzdělání se jak v předškolním věku, tak v mladším školním věku podílejí nejčastěji ženy. Mužský vzor zde chybí.

K dotazníku se většina učitelů stavěla se zájmem. Drtivou většinu z nich tato problematika zajímala, zamýšleli se nad současnou situací v českém školství velice ochotně a zodpovědně. Nejčastěji uváděli své vlastní zkušenosti z praxe. Podotýkali, že to, co se jim osvědčilo, nadále používají. Zejména mladší učitelé pak stále hledají nové cesty a možnosti při práci se svými žáky. Sledují nové trendy v oblasti pedagogiky a čerpají také hodně z odborné literatury. Učitelé mají také velký zájem o různé semináře a kurzy, které zvyšují jejich odbornost.

Někteří pedagogové pracovali s dotazníkem dlouhou dobu, vyplnili ho podrobně, dlouze se nad ním zamýšleli. Jiní ho vyplnili stručně, rychle, ale jasně a přehledně. Uváděli srozumitelně, co je pro ně podstatné. Odpovědi byly výstižné. Bylo patrné, že učitelé mají přehled o všem, co se týká jejich práce. Na žácích jim záleží a skutečně se

nad každým žákem zamýšlejí. Uvědomují si, že každý je jiný a je nutné podle toho k němu přistupovat. Nesetkala jsem se s tím, že by si učitelé nevěděli s vyplněním dotazníku rady.

1.5 Rozbor dotazníku - formulace hypotéz

Otázka č. 1: Jak často se v 1. ročníku základní školy setkáváte s problémovými žáky?

Hypotéza č. 1: Učitelé se již v 1. ročníku základní školy často setkávají s problémovými žáky.

Otázka č. 2: Jaký zdroj zátěže představují tito žáci ve třídě?

Hypotéza č. 2: Tito žáci představují ve třídě větší zdroj zátěže, vyžadují více pozornosti.

Otázka č. 3: Jak jsou problémoví žáci přijímáni třídním kolektivem?

Hypotéza č. 3: Problémoví žáci jsou hůře přijímáni třídním kolektivem, někteří žáci na ně poukazují.

Otázka č. 4: Jaká je spolupráce s rodiči těchto dětí?

Hypotéza č. 4: Spolupráce s rodiči těchto dětí je dobrá, jsou ochotní, pokud je ke spolupráci oslovíte.

Otázka č. 5: S jakým typem problémů se v 1. ročníku základní školy setkáváte u svých žáků nejčastěji?

Hypotéza č. 5: V 1. ročníku se nejčastěji objevují žáci neklidní a nesoustředění. Časté je zaškolování žáků nezralých.

Otázka č. 6: V případě jakého problému se vám zdá práce s problémovým žákem nejnáročnější?

Hypotéza č. 6: Nejnáročnější je práce s neklidnými a nesoustředěnými žáky, případně s žáky, u kterých je nedostatečná péče rodičů.

Otázka č. 7: Jak je pro vás náročná příprava na výuku ve třídě, kde pracujete s problémovými žáky?

Hypotéza č. 7: Příprava na výuku je běžná, náročnější je však vlastní realizace výuky.

Otázka č. 8: Jaké metody, přístupy, postupy využíváte při práci s problémovými žáky v 1. ročníku základní školy?

Hypotéza č. 8: Učitelé musí hledat stále nové metody práce. Přistupovat k žákům velmi individuálně, vycházet z konkrétních problémů.

Otázka č. 9: Využíváte při práci s těmito žáky speciální pomůcky?

Hypotéza č. 9: Dnešní doba umožňuje využívat řadu rozmanitých pomůcek. Důležité je správně je zvolit a vhodně použít.

- Otázka č. 10: Pracujete s problémovými žáky podle individuálního vzdělávacího programu již od 1. ročníku základní školy?
- Hypotéza č. 10: Podle individuálního vzdělávacího programu se v 1. ročníku základní školy pracuje s žáky zcela výjimečně
- Otázka č. 11: S jakými odborníky spolupracujete v případě, že máte ve třídě problémového žáka?
- Hypotéza č. 11: Nejčastěji učitelé spolupracují se speciálními pedagogy, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden.
- Otázka č. 12: Jak se vám daří začleňovat problémové žáky do kolektivu?
- Hypotéza č. 12: Začleňování problémových žáků do kolektivu třídy patří mezi nejnáročnější úkoly učitele.
- Otázka č. 13: Jakým způsobem je možné řešit situaci problémových žáků od 1. ročníku základní školy?
- Hypotéza č. 13: Situace problémových žáků je od 1. ročníku nutné řešit značně individuálně, dobře žáka poznat a podle toho k němu přistupovat.
- Otázka č. 14: Co by vám při práci s problémovými žáky pomohlo?
- Hypotéza č. 14: Při práci s problémovými žáky je od 1. ročníku nutná úzká spolupráce nejen s odborníky, ale především s rodinou. Pouze důsledný a jednotný přístup může pomoci situaci řešit.
- Otázka č. 15: Jaké jsou nejčastější příčiny problémovosti žáků?
- Hypotéza č. 15: Příčinou problémovosti žáků je velmi často nevhodné nebo nedostačující prostředí, ve kterém vyrůstají. Dále pak určitě špatné posouzení školní zralosti a připravenosti.

1.6 Zpracování výsledků výzkumu

V této části se pokusím vyhodnotit výsledky dotazníku. Výsledky srovnám s hypotézami, které jsem vytvořila. Výsledky budou pro lepší přehlednost zpracovány do tabulek a grafů.

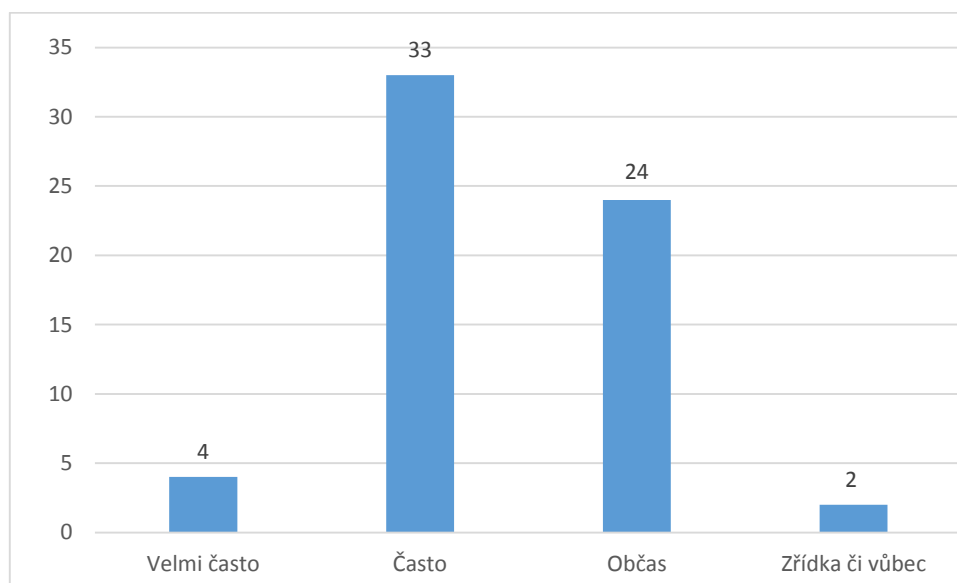
Otázka č. 1: Jak často se v 1. ročníku základní školy setkáváte s problémovými žáky?

Tabulka 2: Četnost výskytu problémových žáků

Možnosti	Velmi často	Často	Občas	Zřídka či vůbec
Počet odpovědí	4	33	24	2

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Graf 1: Četnost výskytu problémových žáků



Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Hypotéza se v případě otázky č. 1 potvrdila. Učitelé se již v 1. ročníku základní školy setkávají často s problémovými žáky. Je však patrné, že problémových žáků není tak vysoké množství. Řada dotazovaných totiž uvedla, že se s nimi setkávají pouze občas. Jen dva respondenti poukázali na to, že se s problémovými žáky téměř neseťkávají. To ukazuje na skutečnosti, že s nimi opravdu pracuje téměř každý učitel.

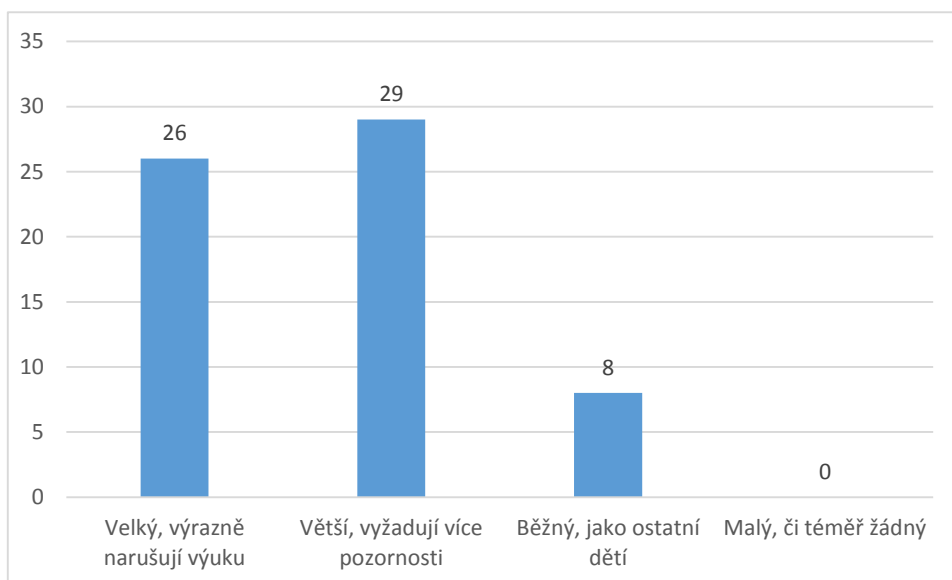
Otázka č. 2: Jaký zdroj zátěže představují tito žáci ve třídě?

Tabulka 3: Zdroj zátěže ve třídě

Možnosti	Velký, výrazně narušují výuku	Větší, vyžadují více pozornosti	Běžný, jako ostatní děti	Malý, či téměř žádný
Počet odpovědí	26	29	8	0

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Graf 2: Zdroj zátěže ve třídě



Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Hypotéza u otázky č. 2 se potvrdila, ale jen částečně. Z uvedených odpovědí lze vytvořit závěr, že žáci s určitými problémy představují ve třídě větší zátěž, protože opravdu vyžadují více pozornosti. Téměř stejný počet dotázaných však cítí, že tato zátěž je opravdu velká, neboť narušují výuku výrazně. Naopak nikdo z učitelů nepocituje, že problémoví žáci výuku nezatěžují. Je tedy patrné, že práce s problémovým žákem je náročná, složitá, a to zejména pokud se s ním setkáváme právě od 1. ročníku základní školy.

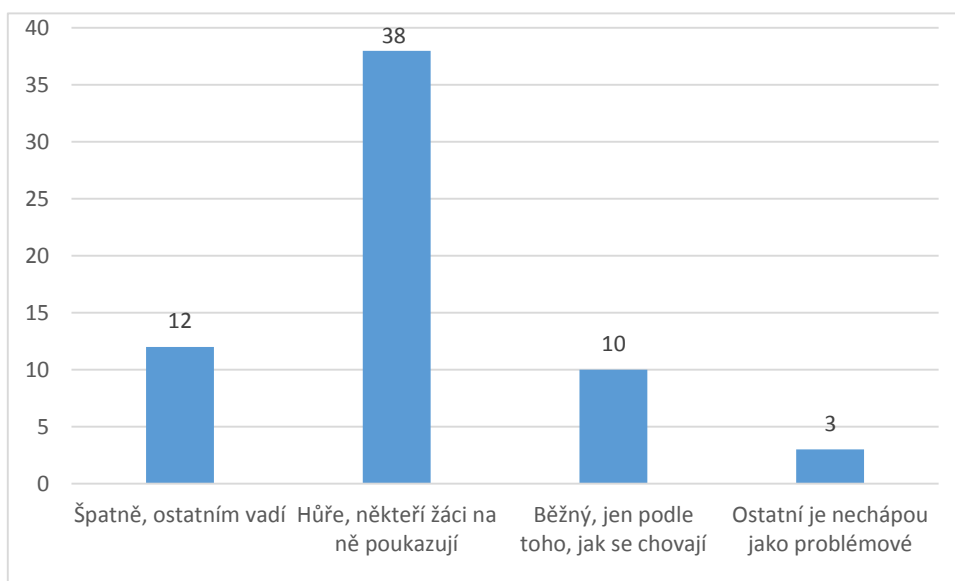
Otázka č. 3: Jak jsou problémoví žáci přijímáni třídním kolektivem?

Tabulka 4: Přijetí problémových žáků třídním kolektivem

Možnosti	Špatně, ostatním vadí	Hůře, někteří žáci na ně poukazují	Běžně, jen podle toho, jak se chovají	Ostatní je nechápe jako problémové
Počet odpovědí	12	38	10	3

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Graf 3: Přijetí problémových žáků třídním kolektivem



Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

U otázky č. 3 se hypotéza zcela potvrdila. Problémoví žáci jsou hůře přijímáni třídním kolektivem. Řada ostatních s nimi má potíže či konflikty a poukazuje na ně. Jen několik učitelů vidí jejich přijetí běžně, podle toho, jak se chovají. Záleží určitě i na typu problému či jeho rozsahu.

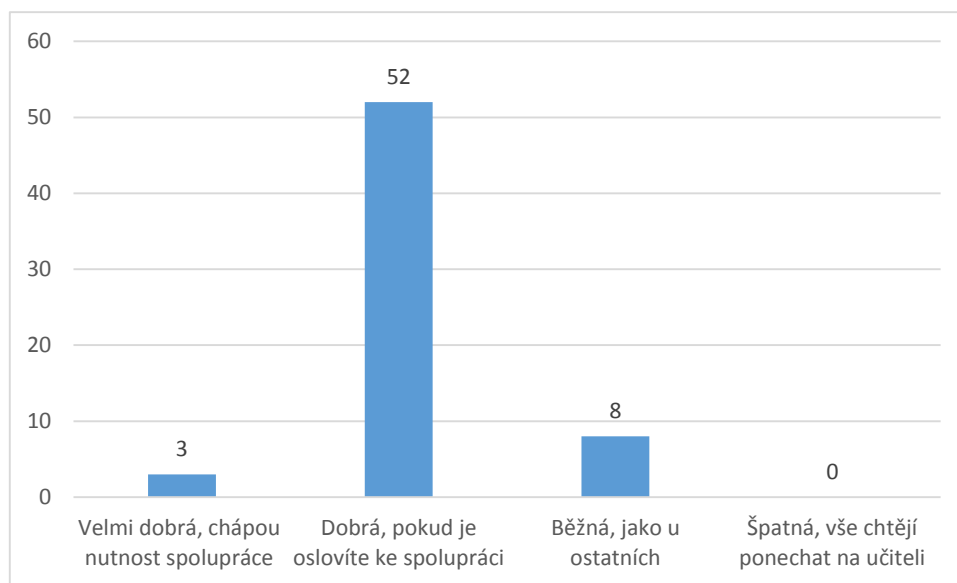
Otázka č. 4: Jaká je spolupráce s rodiči těchto dětí?

Tabulka 5: Spolupráce s rodiči

Možnosti	Velmi dobrá, chápou nutnost spolupráce	Dobrá, pokud je oslovíte ke spolupráci	Běžná, jako u ostatních	Špatná, vše chtějí ponechat na učiteli
Počet odpovědí	3	52	8	0

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Graf 4: Spolupráce s rodiči



Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Hypotéza v případě otázky č. 4 se plně potvrdila. Rodiče je sice nutné oslovit, patrně jim vše dobře vysvětlit, ale pokud je osloví učitel, spolupracují dobře. Tato spolupráce je velice důležitá. Rodičovská veřejnost si to uvědomuje, a to považují za velice cenný postoj. Bez spolupráce školy a rodiny se práce s problémovým žákem, a v 1. ročníku to platí obzvláště, nemůže dařit. Nesmírně pozitivní se mi zdá fakt, že se špatnou spoluprací s rodiči se učitelé nesetkávají, alespoň dotázaní ji neuvádí. Předpokládám tedy, že se rodiče vždy podle svých možností snaží vyhovět.

Přesto, co uvedli učitelé, si plně uvědomují, že obecně si pedagogická veřejnost na spolupráci s rodinou stěžuje. V médiích se často uvádí, že rodiče stále méně se školou spolupracují a vše ponechávají na škole. Doufám jen, že v případě hodně problémových žáků tomu tak opravdu není. Je také možné, že méně se školou spolupracují až rodiče v případě žáků 2. stupně ZŠ. Na 1. stupni ZŠ, a v 1. třídě zejména, se svým dětem ještě hodně věnují.

Otázka č. 5: S jakým typem problémů se v 1. ročníku základní školy setkáváte u svých žáků nejčastěji?

Tabulka 6: Nejčastější typy problémů u žáků 1. ročníku základní školy

Pořadí	Typy problémů, u žáků 1. ročníku ZŠ
1.	Neklid a porucha pozornosti (případně již syndrom ADHD)
2.	Predikce vzniku specifických vývojových poruch učení
3.	Nezralost pro školní práci
4.	Predikce vzniku specifických poruch chování
5.	Sociální nezralost, problém s navozováním vztahů

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Hypotéza u otázky č. 5 byla potvrzena. Všichni respondenti uvádějí jako nejčastější problém u žáků 1. ročníku základní školy neklid a poruchu pozornosti. Někteří již přímo hovoří o syndromu ADHD. Nezralost pro školní práci je uvedena jako třetí nejzávažnější problém. Většina dotázaných také hovoří o tom, že už u žáků 1. ročníku je možné předpokládat vznik specifické vývojové poruchy učení či chování. Tyto poruchy sice ještě nebývají diagnostikovány, zkušenosti učitelů je však u svých žáků pozorují. Více jak polovina učitelů, kteří dotazník vyplnili, se potýká také se sociální nezralostí u dětí v 1. ročníku základní školy. Žáci jsou buď zamlklí, nekomunikují, nenavazují vztahy. Někteří naopak neumí ovládat své chování, řeší neadekvátně různé situace. Učitelé ovšem zdůrazňují, že problém vzniká nedostatečnou nebo nesprávnou výchovou v rodině.

Otázka č. 6: V případě jakého problému se vám zdá práce s problémovým žákem nejnáročnější?

Tabulka 7: Náročnost práce s problémovými žáky

Pořadí	Problémy u žáků, v případě kterých je práce s nimi nejnáročnější
1.	Neklid s poruchou pozornosti
2.	Nezralost pro školní práci
3.	Problémy v oblasti chování (nekázeň, agresivita, konfliktní chování ...)

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Na základě odpovědí lze říci, že hypotéza k otázce č. 6 byla správná. Všichni učitelé uvádějí, že nejnáročnější je práce s dětmi neklidnými, neboť neklid je téměř vždy doprovázen poruchou pozornosti. Žáci pak mají potíže nejen s chováním, ale i s výukou. Velkým problémem je také školní nezralost žáků. Takových žáků stále přibývá, jejich potíže jsou značně rozmanité. Časté také je, že žáci vše v 1. ročníku základní školy díky

pěči rodičů a učitele zvládnou, dopad jejich nezralosti se však může projevat až v dalších ročnících (např. až na 2. stupni ZŠ).

Učitelé také ve většině případů uvádějí, že přibývá žáků neukázněných, konfliktních či dokonce agresivních. Zde se jedná dost často o špatné výchovné vedení v rodině, a to se pak odráží i v chování ve škole.

Otázka č. 7: Jak je pro vás náročná příprava na výuku ve třídě, kde pracujete s problémovými žáky?

Tabulka 8: Náročnost přípravy na výuku ve třídě s problémovými žáky

Možnosti	Vyšší náročnost	Běžná náročnost
Počet odpovědí %	70%	30%

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Zde, v případě otázky č. 7, hypotéza potvrzena nebyla. Předpokládala jsem, že většina učitelů považuje přípravu na vyučování ve třídě s problémovými žáky za běžnou, a náročnější je až vlastní realizace výuky. 70% učitelů ovšem považuje již samotnou přípravu za náročnější. Uvádějí, že připravují řadu pomůcek, pro některé žáky práci odlišnou či případně navíc. Vše samozřejmě závisí na konkrétním žákovi a jeho problémech. Důležité také je, zda je ve třídě jeden problémový žák nebo jich je více. Pedagogové právě podotýkají, že v současnosti bývá v třídním kolektivu více problémových dětí než jeden.

Otázka č. 8: Jaké metody, přístupy, postupy využíváte při práci s problémovými žáky v 1. ročníku základní školy?

Výzkum ukázal na nejčastější přístupy k problémovým žákům:

- individuální přístup
- důslednost
- názornost ve výuce
- trpělivý přístup k žákům
- dostatečná motivace žáka
- pomoci žákovi získat úspěch, chválit ho a povzbuzovat
- zvýhodňovat žáka podle potřeby
- častěji žáka vyvolávat

- opakovat a procvičovat probíranou látku
- výklad látky prokládat hravými činnostmi
- využívat dopomoc spolužáků
- pomáhat žákovi s udržení pozornosti (střídání činností, drobná dopomoc ...)
- skupinová práce (žák se může podílet na tom, co zvládá, co se mu daří ...)
- klidná a příjemná atmosféra ve třídě

Hypotéza se u otázky č. 8 potvrdila. Učitelé opravdu hledají stále nové metody a postupy při práci s problémovými žáky. Řadu z nich v dotazníku také uvedli. Za nejdůležitější však ve všech případech považují individuální přístup podle možností konkrétního žáka.

Otázka č. 9: Využíváte při práci s těmito žáky speciální pomůcky?

Učitelé v dotazníku uvádějí, že využívají řadu pomůcek, které se dají zakoupit, ale i pomůcky vlastní výroby.

Příklady pomůcek:

- pracovní sešity
- pracovní listy
- papírová kolečka a mince
- různé obrázky
- Orfovy rytmičné nástroje
- počítadla
- číselné osy
- předměty z běžného života pro vytvoření názorné představy (fazole, sirky, knoflíky, dřívka, kostky, provázky ...)
- počítačové programy
- obrázkové slovníky a encyklopedie
- puzzle a skládačky
- části stavebnic
- mazací tabulky
- kostky s písmeny
- omalovánky

- různé korálky

Hypotéza se v případě otázky č. 9 opět potvrdila. Učitelé opravdu využívají řadu rozmanitých pomůcek, které jsou v dnešní době k dispozici. Mnoho z nich je ovšem finančně náročných, proto se učitelé snaží je nahradit pomůckami vlastní výroby. Pedagogové jsou hodně tvořiví a mají značnou fantazii. Proto také promýšlejí, kdy se které pomůcky hodí.

Otázka č. 10: Pracujete s problémovými žáky podle individuálního vzdělávacího programu již od 1. ročníku základní školy?

Tabulka 9: Práce s problémovými žáky podle IVP v 1. ročníku ZŠ

Možnosti	ANO	NE
Počet odpovědí %	10%	90%

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Na základě odpovědí z dotazníku je jasné, že hypotéza je plně potvrzena. 90% respondentů v 1. třídě základní školy nepracuje s problémovými žáky podle individuálního vzdělávacího plánu. Učitel své žáky teprve poznává, seznamuje se s jejich problémy a hledá řešení. Jen výjimečně je stanovena diagnóza už v mateřské škole a pak je možná práce podle individuálního vzdělávacího programu od počátku školní docházky.

Otázka č. 11: S jakými odborníky spolupracujete v případě, že máte ve třídě problémového žáka?

Tabulka 10: Spolupráce s odborníky (četnost)

Pořadí	Spolupráce s odborníky (četnost)
1.	Speciální pedagog (školní speciální pedagog, odborníci z pedagogicko-psychologické poradny, ze speciálně pedagogických center)
2.	Logoped (odborníci z logopedických poraden)
3.	Psycholog (školní psycholog)

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

U otázky č. 11 se hypotéza potvrdila. Nejčastěji uvádí učitelé právě spolupráci se speciálními pedagogy. Problematiku problémových žáků pomáhají většinou řešit právě oni. Nejvíce se jedná o odborníky z pedagogicko-psychologické poradny či podle potíží žáka ze speciálně pedagogického centra. Velkou výhodou je školní speciální pedagog, který je přímo zaměstnancem příslušné školy. Může pomoci okamžitě, žáka může

dlouhodobě sledovat a vše konzultovat s učitelem nebo s rodiči. Přítomnost školního speciálního pedagoga ve škole však uvedli pouze učitelé z jedné (největší) školy, kde výzkum proběhl. Tato základní škola má k dispozici i školního psychologa.

Velice častá je také spolupráce s logopedem. Jedná se především o spolupráci ambulantní, tedy docházku do logopedických poraden. To poukazuje na fakt, že opravdu značná část žáků prvních ročníků má ještě potíže s výslovností nebo s rozvojem řeči obecně.

Dva pedagogové také uvedli již v 1. ročníku základní školy spolupráci se střediskem etopedické péče, tedy etopedem. Jednalo se o ambulantní péči v případě potíží s chováním právě už od mateřské školy. Jeden pedagog také uvedl spolupráci s rehabilitačním pracovníkem u žáka s tělesným postižením.

Všichni učitelé považují spolupráci s odborníky za důležitou, cennou a velmi prospěšnou. Domnívají se, že by se bez ní často neobešli.

Otázka č. 12: Jak se vám daří začleňovat problémové žáky do kolektivu?

Tabulka 11: Začleňování žáků s problémy do kolektivu

Možnosti	Daří se	Nedaří se
Počet odpovědí %	51%	49%

Zdroj: Skalická, 2015 (vlastní šetření)

Z uvedených odpovědí lze vyvodit závěr, že hypotéza u otázky č. 12 není potvrzená ani vyvrácená. Zhruba polovina dotázaných učitelů uvedla, že i přes problémy, které žáci mají, se jim daří žáky do kolektivu dobře začlenit. Druhá polovina uvedla, že začleňování problémových žáků do třídního kolektivu se jim nedaří. Považují to opravdu za nejnáročnější úkol pro učitele.

Z odpovědí je však patrné, že základem úspěchu je zde to, o jaký konkrétní problém se u žáka jedná. U žáků, u kterých je např. předpoklad vzniku poruchy učení, není se začleněním mezi ostatní žáky žádná obtíž. Pokud se však jedná o žáka neklidného, s kázeňskými problémy, ale i např. s velkou logopedickou vadou, potíže se většinou při začleňování do kolektivu třídy dostavují. Někteří takoví žáci neumí navazovat vztahy s ostatními, dětem škodí, ubližují, v případě vady řeči jim často ostatní dobře nerozumí.

Aby se učitelé podařilo začlenit problémového žáka mezi spolužáky, je nutné systematicky a dlouhodobě pracovat s celou třídou. Hovořit s dětmi, probírat jejich problémy a věnovat jim dostatek času. Důležitá je opět spolupráce s odborníky i rodiči.

Otázka č. 13: Jakým způsobem je možné řešit situaci problémových žáků od 1. ročníku základní školy?

Dotázaní učitelé uvádějí, že s každým žákem je nutné jednat zcela individuálně. Je řada možností, jak k němu přistupovat. Nutné je ovšem zjistit, co se u něj setká s úspěchem, co mu prospěje, pomůže ...

Řešení situací u problémových žáků:

- rozhovory s žákem
- domluva
- vysvětlování
- kontaktování rodičů, spolupráce s nimi
- pomoc s přípravou na vyučování
- individuální hodina (dovysvětlení učiva, opakování, procvičování ...)
- práce v rámci třídnických hodin (stmelování kolektivu, vztahy ve třídě ...)
- ranní kruh (příprava na práci během dne, navození pozitivní atmosféry)
- hodnocení denní práce (co se dařilo, co se nepovedlo ...)
- hodiny se školním speciálním pedagogem či psychologem (hry a objasňování situací ve třídě, poznávání dětí navzájem ...)
- spolupráce s odborníky
- skupinová práce (posilování postavení problémového žáka)
- motivace k práci

Učitelé uvedli mnoho možností, jakým způsobem je možné se pokusit zlepšit situaci daného žáka. Opět však zdůrazňují individuální přístup, zaměření se na poznání, pochopení a porozumění problémovému žákovi. Tím je v případě otázky č. 13 hypotéza potvrzena. Dotázaní však zdůrazňují, že hledání cesty k žákovi není vždy snadné, řada řešení se nejprve neosvědčí a je třeba hledat nové možnosti. Za důležitou považují spolupráci s kolegy, společné konzultace mezi sebou, předávání si svých zkušeností a vzájemnou pomoc.

Otázka č. 14: Co by vám při práci s problémovými žáky pomohlo?

Respondenti se podle výzkumu hodně zamýšlejí nad tím, co by jim usnadnilo práci s problémovými žáky od 1. ročníku základní školy. Je logické, že se snaží najít cestu, jak si tuto práci usnadnit a zjednodušit. Uvádějí mnoho možností, zdůrazňují však, že v pedagogické praxi není vždy možné je využít, jsou často nedostupné, a to i např. finančně.

Podporou při práci s problémovým žákem může být:

- předávání si zkušeností v rámci pedagogického sboru (zejména mladší učitelé toto považují za nejdůležitější, velmi cenné)
- rady odborníků (nutné je však získat je, dostatečně často, podle potřeby ...)
- úzká spolupráce s rodinou (podpora rodiny, důvěra v práci učitelů ...)
- získávání nových námětů pro práci s žáky (odborná literatura, sledování nových trendů, internet ...)
- nižší počty žáků ve třídě (více času na žáky, dostatek možností na procvičování látky, prostor na individuální přístup ...)
- lepší materiální vybavení školy
- dostatek finančních prostředků na pomůcky a obecně i na podporu problémových žáků
- přítomnost školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa přímo ve škole (může častěji žáka pozorovat, účastnit se vyučování ...)
- možnost osobní asistence
- spolupráce s dalšími zaměstnanci školy (např. vychovatelka školní družiny)
- dobrá atmosféra ve třídě (získání spolužáků pro podporu problémového žáka)
- jednotný přístup všech ve výuce zúčastněných
- spolupráce s učitelkami mateřských škol (včasné informace o žácích)

Hypotéza se v případě otázky č. 14 opět potvrdila. Učitelé zdůraznili nutnost spolupráce s odborníky, rodinou i jednotný přístup k žákovi. Uvedli pak řadu i další důležitých možností, jak žáka s problémy podpořit. Vysvětlili podrobně, co by jim při práci s dětmi pomohlo, co by jejich výuku výrazně podpořilo. Vycházeli z vlastních zkušeností. Vadí jim ale, častá nedostupnost toho, co by potřebovali. Podotýkají, že

zdaleka ne každá škola může mít svého speciálního pedagoga nebo psychologa. Čekající lhůty na vyšetření v odborných pracovištích (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra apod.) jsou velmi dlouhé. Do té doby se jim často odborné pomoci nedostává. Mnohdy si ztěžují i na to, že rodiče většinou pomoc slíbí, snaží se komunikovat se školou, ale nejsou dobré podpory schopni. Nedostatečné bývá i zabezpečení škol pomůckami, a to vzhledem k finanční náročnosti. Finančních prostředků na podporu problémových žáků se školám nedostává. Problémem jsou i počty žáků ve třídách. Ty se spíše zvyšují, než snižují. Bývá tomu tak i v případě, že ve třídě je problémových žáků několik. Naopak velice často si učitelé 1. ročníků základní školy pochvalují spolupráci s učitelkami mateřských škol. Ty předávají informace o žácích včas, dostatečně, a to i v době před zápisem do 1. ročníků. Přípravují také většinou podrobné charakteristiky předškoláků, které učitelům předávají. Dále se o dětech informují a s učiteli 1. ročníků dobře spolupracují.

Otázka č. 15: Jaké jsou nejčastěji příčiny problémovosti žáků?

V této otázce je dobře patrné, že se učitelé nad problémovými žáky ve svých třídách zamýšlejí globálně. Nezajímá je jen, jak s žáky jednat, co nejvíce je naučit, jak zlepšit jejich chování či přístup ke škole jako celek. Pátrají i po příčinách problémovosti a z toho se snaží vycházet. Tento přístup je určitě správný.

Nejčastější příčiny problémovosti žáků v 1. ročníku základní školy uvedené v dotazníku:

- školní nezralost
- špatná připravenost na školní docházku
- nedostatečná docházka do mateřské školy
- nevhodné rodinné prostředí
 - nedůslednost ve výchově
 - rozmazlování
 - příliš volná výchova
 - nedostačující rodinné prostředí (málo podnětů pro rozvoj)
- špatná domácí příprava
- nerespektování autority
- špatné přijetí role školáka

- nedostatek zkušeností v navozování sociálních vztahů
- malý zájem o školní práci
- porucha pozornosti
- výrazný neklid a hyperaktivita
- špatná diagnóza
- nedostatečná instrukce ze strany odborných pracovišť

Hypotéza, kterou jsem vytvořila k otázce č. 15, byla správná. Pedagogové však opět poukázali na řadu dalších příčin či situací (např. v rodině), které problémy u žáků vyvolávají hned od počátku školní docházky. Zde rozhodně záleží na tom, s jakým žákem se učitelé setkávají, jaké konkrétní případy ve své praxi řeší, jaké mají zkušenosti. Příčin tedy může být hodně.

Zaujalo mě, že několik učitelů uvedlo, že se setkávají s problémy v oblasti diagnostikování žáků. Pedagogové si nesmírně cenní práce odborníků, přesto tvrdí, že se setkávají s pracovníky, kteří neposkytují kvalitní péči. Jejich posudky jsou strohé, příliš obecné a neposkytují dostatek konkrétních rad. Respondenti poukazují na to, že nedostávají nové informace, ale dozívají se to, o čem se v praxi sami přesvědčili.

1.7 Interpretace a diskuse výsledků

Otázka problémových žáků na základní škole, a to právě již od 1. ročníku, je otázkou velmi často diskutovanou. Pedagogové téměř denně tuto otázku řeší. Výzkum ukázal, že se s problémovými žáky opravdu setkávají ve své pedagogické praxi stále a potýkají se s tím, jak s nim, co nejlépe pracovat. Velice pozitivní je, že se ukázalo, že učitelé se snaží proniknout do hloubky tohoto problému. Přemýšlejí nad tím, proč se stále více žáků potýká s problémy už od 1. třídy základní školy a hledají cesty, jak jim pomoci. Mnohdy se jim daří situaci dětí zlepšit, potíže překonat a nastolit dobrý směr v celém základním vzdělávání. Učitelé mají však i žáky, se kterými se jim práce nedaří, různé metody a postupy selhávají a problémy se tak někdy i prohlubují. Většinou se však pedagogové nevzdávají, předávají si mezi sebou své zkušenosti a hledají nové možnosti práce s problémovým žákem.

Šetření také prokázalo, že problémové děti v třídním kolektivu představují nesmírnou zátěž nejen pro učitele, ale i pro spolužáky. Klima třídy je vždy výrazně ovlivněno, a právě proto je nutné dobře pracovat s celým třídním kolektivem. Dětem s obtížemi musí učitel věnovat zvýšenou pozornost, ale vše se nesmí odrazit v působení na ostatní žáky. A to je rozhodně nelehký úkol.

Problémoví žáci jsou rozhodně i hůře třídním kolektivem přijímáni. Od 1. třídy žáci dokáží vycítit situaci spolužáků a vytvořit si na ně svůj názor. Záleží pak na řadě okolností. Důležitý je např. typ obtíží problémového žáka, jeho vztah k ostatním, jeho povahové vlastnosti, ale podstatné je i složení ostatních dětí ve třídě, to jak jsou vedeny, vychovávány, i to jak celou situaci ve třídě zvládá učitel.

Ve výzkumu jasně vyšlo najevo, že práce s problémovým žákem se daří lépe, pokud je možné opřít se o spolupráci školy a rodiny. Přístup rodičů a jejich ochota spolupracovat s učitelem je stěžejní. Pedagog a rodiče se navzájem podporují, konzultují společně své názory a jsou dítěti velkou oporou. Nutná je však důvěra mezi oběma stranami, a tu vždy, jak učitelé tvrdí, není snadné získat.

V průběhu výzkumu také vznikl jakýsi přehled nejčastějších problémů u žáku v 1. ročníku základní školy. Ukázalo se, že opravdu nejvíce se potýkají učitelé u svých žáků s neklidem a poruchou pozornosti. Již na základě poznatků, které jsem zpracovala v teoretické části své práce, jsem takový závěr předpokládala. Přímou už diagnózu syndromu ADHD je poměrně častá. U dětí školního věku se pohybuje mezi 3-7% školní populace. Odborníci poukazují na to, že častěji se takové obtíže vyskytují u chlapců. V České republice se odhaduje až 20 000 školních dětí, které trpí syndromem ADHD. Informace, které vše potvrzují, jsem získala i během svého výzkumu na základních školách.

Dalším velmi častým problémem je, jak se ukázalo, i předčasné zaškolení dítěte, tedy nezralost a nedostatečná připravenost na školní práci. Domnívám se, že tato situace se dá poměrně dobře řešit. Je k tomu ovšem zapotřebí zodpovědný přístup odborných pracovníků zejména z pedagogicko-psychologických poraden. Učitelky mateřských škol často doporučí děti, které se jim ještě nezdaří připravené na vstup do školy k šetření školní zralosti. Speciální pedagogové pak většinou dokáží situaci dítěte dobře posoudit.

Problémem bývá také ovšem to, že rodiče jejich stanovisko nerespektují a sami rozhodnou o zařazení svého dítěte do školy, a tím mu mohou způsobit řadu problémů.

Přesto, je z výsledků výzkumu patrné, že učitelům se daří zvládat práci s problémovými žáky v 1. ročníku základní školy dobře a umí překonávat překážky s tím spojené. Příprava na vyučování ve třídě, kde je jeden nebo dokonce více problémových žáků je sice složitá a náročná, ale i s tím si většina zkušených pedagogů poradí. Znají plno metod a postupů, které jim pomáhají, hledají stále nové přístupy k práci s nimi, využívají speciální pomůcky apod. Učitelé považují také za důležité spolupracovat s odborníky či seznamovat se s moderními postupy v práci s problémovými dětmi, které získávají nejen studiem odborné literatury, ale i dalším sebevzděláváním. Dalším kladem, který je z výzkumu patrný, je, že se většina učitelů zamýšlí nad příčinami problémovosti žáků. To považují za nesmírně cenné, neboť to je nejspíš první předpoklad úspěchu v práci s problémovým žákem. Ze znalosti příčin je nutné vycházet, respektovat je a odvíjí se od nich i správná diagnóza, kterou stanoví příslušný odborník.

Z výsledků výzkumu je také dobře vidět, že si pedagogové uvědomují, co dalšího by jim v této složité práci pomohlo. Poukazují bohužel na to, že ne vždy je možné potřebné podmínky zajistit. Chápu, že není snadné zajistit potřebnou pomoc odborníků ihned, snížit počty žáků ve třídě nebo sehnat asistenta, který by byl učiteli nápomocen. Je však nesmírně pozitivní, že učitelé přes to hledají, jak takové situace řešit. Ti mladší, jsou často velice tvůrčí, pokouší se prosadit moderní trendy a alternativy. Ti starší mají zase řadu pedagogických zkušeností, které jim přinesla dlouholetá praxe. Čerpají tedy z ní a ochotně své zkušenosti předávají dál. Celý výzkum přinesl řadu rozmanitých názorů pedagogů. V mnohém se však učitelé shodují. Zamyslíme-li se nad celou problematikou, je možné se ujistit, zda postupujeme správně při péči o své žáky, zda je průběh vyučování dobře veden, ale také zda k nim přistupujeme optimálně z hlediska výchovy.

Výzkum potvrdil většinu stanovených hypotéz. Pouze jedna hypotéza potvrzena nebyla a jednu nebylo možné ani potvrdit, ani vyvrátit. Cenné však je především to, že se učitelé problémovostí žáků zabývají již od 1. ročníků základní školy, řeší ji a diskutují o ní. Využívají osvědčených postupů, nebojí se však ani experimentovat, a tím získávají nové možnosti, které mohou být přínosné a prospěšné.

Při výčtu metod, pomůcek, postupů apod. je jisté, že pedagogové poukazují na to, co opravdu znají z praxe, co používají, co se jim osvědčilo a vzájemným předáváním si zkušeností, ale i materiálem, si pomáhají. Tím samozřejmě zkvalitňují péči o své žáky. Využívají značné množství pracovních listů i různých her. Některé čerpají z odborné literatury, internetových zdrojů či časopisů, jiné si sami vytvářejí a poskytují je i svým kolegům (viz. příloha B, C, D).

Učitelé velice často opakují, že nutná je spolupráce nejen s odborníky, jejichž práce si velice váží, ale hlavně s rodiči. Kvalitní pedagog si musí umět získat nejen důvěru svých žáků, ale i právě jejich rodičů. Právě u žáků 1. ročníku základní školy je tato spolupráce nezbytností. Rodiče pomáhají dětem získat správný přístup ke škole svými postoji, pomáhají jim překonávat řadu překážek, mohou jim pomoci mít školu rády. Potěšilo mě, jak velmi vysoko tuto spolupráci učitelé hodnotí. Vědí, že rodiče jim mohou pomoci nejen s tím, jak se žáci ve škole chovají, ale i se zvládnutím učiva. Zde je však na místě, aby se učitel uměl na rodiče obrátit, dokázal jim vše kvalitně vysvětlit a ochotně zodpovídal jejich otázky. Vše však musí být platné i opačně. Rodiče musí mít velkou důvěru v učitele svého dítěte.

Překvapilo mě, s jakým skutečným zájmem většina pedagogů k danému tématu přistupovala. S chutí a ochotou se zamýšleli v rámci výzkumu nad připraveným dotazníkem a ještě po vyplnění často o problematice diskutovali. Vyplývá z toho, že k danému problému přistupují opravdu zodpovědně a mají k němu co říct. Domnívám se, že jejich práce je pak kvalitní a pomáhá tak přispět k pozitivnímu hodnocení celého systému školství v naší republice.

V průběhu výzkumu jsem také sledovala, zda se teoretická východiska mé diplomové práce prolínají s praxí. Potvrdila jsem si, že učitelé skutečně považují vstup do základní školy za náročnou životní situaci a toto si plně uvědomují, stejně jako řada odborníků. Bylo také patrné, že definice problémového dítěte plně odpovídá skutečnosti. Problémové děti jsou normální, ale jejich odlišnost v některých oblastech je výrazná. Každé problémové dítě je, jak uvádí mnoho autorů odborných publikací, jiné a vyžaduje speciální přístup.

Uvědomila jsem si, jak důležitou roli hrají prevence problémového chování či specifických vývojových poruch učení. Prevence má v oblasti pedagogiky rozhodně své

nezastupitelné místo, a v tom se opět shodují zkušenosti odborníků i běžní pedagogové. Učitelé jsou také jednotní s odborníky v přístupu k romským žákům, žákům cizincům, dětem z problematického sociálního prostředí či dětem s nějakým typem postižení. Překvapilo mě, že učitelé se nebrání práci s těmito žáky, přesto, že si jsou vědomi toho, jak vysoké nároky na ně budou kladeny.

V neposlední řadě chci zmínit, jak nutná je kvalitní osobnost pedagoga. Odborníci kladou na odbornost pedagoga skutečně vysoké požadavky. Domnívám se však, že je na místě pochopit, že je nutné, aby měl učitel osobnostní předpoklady, organizační a komunikační dovednosti i kvalitní odborné vzdělání. Opravdu důležitý je však i pedagogický optimismus, který právě mnohé obtíže v pedagogické práci pomáhá učitelům překonávat.

1.8 Závěr výzkumu

Na základě výzkumu, který jsem prováděla na 10 základních školách, se mi zdá, že učitelé si umí s různými odlišnostmi u svých žáků poradit. Pochopili, jak k nim vhodně přistupovat, jak se k nim chovat, jak s nimi pracovat, aby i tyto problémoví žáci pocítili úspěch. Plně si uvědomují, že dítě s určitými problémy má náročnější vstup do základní školy, je pro něj práce v 1. ročníku, ale i v průběhu celé školní docházky náročná. Respektují děti takové, jaké jsou a snaží se jim ze všech sil a s použitím dostupných metod, pomůcek i přístupu pomoci.

Pedagogové nepopírají, že tato práce je složitá i pro ně samotné. Opírají se proto o sebe navzájem, radí si, diskutují o svých potížích a předávají si navzájem své zkušenosti.

Protože se s problémovými žáky setkávají stále častěji od 1. třídy základní školy, hledají všechno, co jim může pomoci. Váží si dobré spolupráce školy a rodiny, spolupracují s učitelkami mateřských škol, nebojí se vyhledat pomoc odborníků. Pedagogové se také stále vzdělávají. Studují odborné časopisy a dostupnou literaturu, účastní se seminářů a školení podle svých potřeb a využívají nových trendů v oblasti pedagogiky a psychologie.

Velký význam přiřkládají také práci s celým třídním kolektivem, protože právě dobré přijetí problémového žáka ostatními spolužáky má důležitou roli. Příjemná atmosféra ve třídě je tedy hodně důležitá.

Učitelé se zodpovědně připravují na výuku a nad přístupem k problémovému žákovi se pečlivě zamýšlejí. Využívají také řadu pomůcek. Využívají mnoho z těch, které jsou dostupné a dají se zakoupit. Jsou však i velice tvořiví a originální a vytvářejí si poměrně často pomůcky vlastní, které si pak navzájem předávají.

Pedagogové řeší zodpovědně a vysoce odborně mnoho složitých situací ve své pedagogické praxi. Ukázalo se ovšem i to, že jiný je přístup učitelů mladších a učitelů s dlouholetou praxí. Obě tyto skupiny se snaží pracovat kvalitně, oporou je jim však něco jiného. Zkušené učitelé vychází pochopitelně ze své dlouho leté praxe. Vědí již, co se jim osvědčilo a k čemu se raději vracet nebudou. Mladší učitelé jsou zase přístupnější novým trendům, rádi hledají nové metody a nebojí se experimentovat.

Na základě celého výzkumu, tedy nejen po zhodnocení dotazníku, ale i po pozorování, rozhovorech či analýze produktů lidské činnosti, jsem přesvědčena, že přístup českých pedagogů k problémovým žákům je zodpovědný, kvalitní a skutečně odborný. Záleží samozřejmě na konkrétním učiteli. Setkala jsem se i s těmi, kteří nebyli ochotni se nad problémovými žáky v 1. třídě zamýšlet. U takových předpokládám obdobný přístup i v běžné praxi. Bylo jich však velmi málo. U velké části učitelů jsem byla naopak jejich zájmem o daný problém překvapena. Jejich ochota ke spolupráci vypovídá, dle mého názoru, o snaze odvádět kvalitní práci a zodpovědném přístupu ke svým žákům. A právě to považuji za opravdu pozitivní.

2 VLASTNÍ PEDAGOGICKÁ PRAXE

2.1 Ukázka konkrétního případu z praxe

Ráda bych zde poukázala na čtyři příběhy ze své pedagogické praxe, které se týkají právě nejčastějších problémů, jenž se vyskytují již u žáků 1. ročníku základní školy. Práce s těmito dětmi mě o mnohém poučila a přesvědčila. Z těchto zkušeností jsem pak čerpala i v dalších případech. Domnívám se, že mohou pomoci naznačit správnou cestu i práci s problémovým žákem ostatním pedagogům.

Učitel, který získá určitou praktickou zkušenost při práci konkrétním žákem, může vše, co se mu osvědčilo opět použít. Ve všech případech se ovšem nedá postupovat stejně. Postupy, které pomohou jednomu žákovi překonat jeho obtíže, se jindy neosvědčí. Pedagog však musí hledat cestu, která je nejvhodnější. Musí žáka dobře poznat, vycházet z jeho individuálních i věkových zvláštností. Pedagogické zkušenosti a praxe jsou ale rozhodně učiteli prospěšné.

Při práci s žáky, u kterých se objevují potíže v chování, jsou zatíženi neklidem a poruchou pozornosti, je možné uplatnit zásady, jenž platí obecně. Tyto děti mají velmi obdobné problémy a učitelé vědí, co je pro ně důležité. S těmito žáky pracuji již v 1. třídě opravdu často, většinou k nim přistupuji stejným způsobem a výuka se pak většinou daří.

Zvláštní skupinou dětí jsou žáci předčasně zaškolení. Takových žáků stále přibývá. Domnívám se, že problémem je především to, že i přes rady odborníků, rozhodnou rodiče, zda dítě nastoupí do 1. ročníku či požádají o odklad povinné školní docházky. V některých případech žádají rodiče o odklad zbytečně, nespěchají se zaškolením, ale bohužel často se stává, že je zaškolené dítě nezralé. Rodiče sami hodnotí své dítě jako šikovné, schopné a nevidí důvod, proč by do školy nastoupit nemohlo. Závažné je, že předčasně zaškolené dítě mnohdy zvládne práci v 1. třídě (a to zejména pokud má velkou podporu rodičů), ale selhat může vlivem nezralosti až v průběhu školní docházky.

Speciální přístup je také nutný v případě romských žáků. Romská minorita má řadu odlišností od majoritní společnosti, a to se právě v průběhu školní docházky výrazně projevuje. Romské děti často nezvládnou své povinnosti a selhávají. Problémem je zde

celý přístup romské rodiny ke vzdělávání. Setkáváme se občas však i s tím, že se takového žáka podaří úspěšně začlenit, je platným členem třídního kolektivu a školní výuku zvládá.

V současnosti je velkým trendem využít při základním vzdělávání možnost integrace. Z tohoto důvodu se již v 1. ročníku základní školy můžeme setkat s žáky s určitým postižením. Jedná se často o žáky s logopedickými vadami, s lehčí formou zrakového, sluchového, ale také tělesného postižení. Sama jsem pracovala s žákyní s tělesným postižením a její integrace do základní školy byla velmi úspěšná.

2.1.1 Příběh Martina K.

Martina K. jsem učila v 1. a 2. ročníku základní školy. Chlapec nastoupil do 1. ročníku s výrazným neklidem a poruchou pozornosti. Vše bylo patrné i v mateřské škole. Tu však navštěvoval zřídka, měl časté absence a k žádnému šetření ani posouzení školní zralosti u něj nedošlo.

Martin má 3 sestry. Žije v úplné rodině. Otec jeho sester je však jeho otcem nevlastním, vychovává ho od 1 roku. Vlastního otce chlapec nezná, nijak se o něj nezajímá. Rodina má velké hospodářství, které zabere mnoho času. Rodiče se snaží se školou spolupracovat, dané dohody většinou nedokáží dodržet. Dětem se věnují málo.

Při vstupu do základní školy se Martin jevil jako milý, přátelský, velmi pěkně komunikoval zejména s dospělými. Brzy však bylo jasné, že je příliš spontánní a sebeovládání mu činí nesmírné potíže. Nevydržel sedět na svém místě, stále z něj odcházel, vykřikoval odpovědi na otázky, ale také volně dětem sděloval své dojmy. Ani po delší době, kdy navštěvoval školu, se jeho chování nezlepšilo, naopak se přidávaly další obtíže.

Martin soustavně vyvolával konflikty mezi spolužáky. Bral jim věci, pošťuchoval je, pral se a mnohdy někomu z dětí ublížil. Vztahy mezi chlapcem a ostatními dětmi byly vždy hodně napjaté. Některé se ho bály, jiné mu oplácely podobně nevhodným chováním. Vznikaly tak stále nové a nové konfliktní situace.

Chlapcovo chování jsem se tedy snažila řešit od počátku jeho povinné školní docházky. Často jsem s chlapcem tyto situace probírala, předkládala jsem mu vhodné řešení, vysvětlovala, domlouvala. K Martinovi bylo nutné přistupovat trpělivě, ale

důsledně. Své chování si uvědomoval, věděl, že nepostupuje správně, ale chyby v přístupu ke spolužákům znovu opakoval.

Snažila jsem se také pracovat s celou třídou. Společně jsme si vytvořili třídní pravidla. Do nich jsme se snažili dát vše, co je v naší třídě důležité a podstatné proto, abychom se v ní cítili dobře. Společně jsme také probírali všechny konflikty, které ve třídě nastali. Hledali jsme možná řešení, ujasňovali si, co se nám líbí a co nelíbí. Spolužáci byli ochotní Martinovi pomoci hlídat jeho chování, pomáhat mu, aby vše zvládl.

Problémy, které Martin měl, jsem řešila s jeho rodiči. Domluvili jsme se na přístupu k chlapcovi a po delší době se mi podařilo získat je ke spolupráci se školní psychologkou. Rodiče i Martin k ní pravidelně docházeli a Martinovo chování se alespoň částečně zlepšilo.

Martinův výrazný neklid a porucha pozornosti se však projeví nejen v jeho chování, ale i ve výuce. Chlapec se nedokázal soustředit na školní práci. Každá drobnost, která se ve třídě udála, odpoutávala jeho pozornost od učební látky. Soustředit se dokázal jen velmi krátkou dobu.

Při výuce českého jazyka se jeho handicap projevoval nejvíce. Špatně si pamatoval písmena, četl velmi roztržitě, často chyboval. Pracovala jsem proto při výuce (podle možností) i po vyučování s Martinem individuálně. Sám se dokázal soustředit o něco déle. Rodičům jsem podrobně vysvětlila jako postupovat při výuce čtení. Poradila jsem jim, s jakým podpurným materiálem je možné pracovat. Brzy se také naučil používat tzv. „okénko“, záložku pro dyslektiky. Po nějaké době se mi podařilo přesvědčit rodiče, že musí s chlapcem číst denně, tedy pravidelně. Čtení se nám tak podařilo dostat na poměrně dobrou úroveň. Četl sice v pomalém tempu, ale klidně a celkem bez chyb.

Výrazné potíže chlapci činilo psaní. Měl problémy se zachycením, ale i zapamatováním tvarů písmen. Jeho písmo bylo poměrně neúhledné (viz. příloha E). Pro zlepšení jsem využila sešitů s pomocnými linkami. Pracovali jsme také často na pracovních listech, využívali jsme i fix a „mazací tabulku“. Psaní se postupně zlepšilo. Nadále však přetrvávali výrazné potíže při opisu, ale hlavně přepisování textů či diktátu. Nedokázal se dobře soustředit, proto se mu nedařilo dohledat chyby, které udělal. Snažila jsem se ho přesto postupně vést k sebekontrolě. Radila jsem mu, jak má postupovat.

Přesto, že Martinův neklid a špatná pozornost se ve výuce výrazně odrážely, v matematice se mu dařilo být celkem úspěšný. Učivo ho viditelně bavilo a většinou se mu i dařilo (viz. příloha F). Matematiku jsem proto vždy využívala k pochvale, k tomu, aby měl pocit úspěchu a radosti z vykonané práce. I zde jsme se však hodně opírali o názorné pomůcky.

Snadná pro chlapce nebyla ani práce v ostatních předmětech. V prvouce odbíhal od tématu, informace rychle zapomínal. Při tělesné výchově byl zbrklý, nepozorný, často si udělal drobný úraz. Byl sice tělesně zdatný, jednal však rychleji, než dovedl o provedeném úkonu přemýšlet, byl živelný. Při hudební výchově nesledoval práci a rušil ostatní. Značné potíže mu činila i výtvarná výchova a pracovní činnosti. Bylo vždy nutné Martinovi předat zadání opakovaně a stále sledovat, zda práci podle zadání plní. Byl také málo pečlivý.

Po dohodě s rodiči jsem s chlapcem vyzkoušela cvičení z knihy B. Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení“. Martinovi práce působila potěšení, dožadoval se pokračování, případně opakování. Tato cvičení rozvíjí celou řadu oblastí (výkon paměti, optickou i akustickou pozornost, vizuomotoriku, prostorovou orientaci ...)(viz. příloha G). Postupně se tak dostavovaly i drobné úspěchy ve školní práci.

Martin měl však obtíží hodně. Proto jsem ke konci 1. třídy doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde jsme dostali, jak škola, tak rodiče, další doporučení pro školní i domácí práci. S pedagogicko-psychologickou poradnou jsme pak spolupracovali i nadále. Trvala také spolupráce se školní psycholožkou.

Po určité době se podařilo chlapcovi obtíže opět částečně zmírnit. Řada potíží však stále přetrvávala. Velkým problémem bylo zejména udržení dobrého vztahu s jeho spolužáky. Konflikty, přes všechna opatření, dále vyvolával. Na konci druhého ročníku, při kontrolním vyšetření, bylo rodičům doporučeno zařazení Martina do méně početné třídy. Rodiče tento problém vyřešili přestupem do menší vesnické školy. S jeho novou třídní učitelkou jsem byla zpočátku v kontaktu a dařilo se mi i nadále Martinovu práci sledovat. Jeho školní práce se v malém kolektivu opět mírně zlepšila. Podařilo se také lépe koordinovat vztah chlapce ke svým spolužákům. Práci během 1. stupně Martin nakonec zvládl poměrně dobře.

Základní doporučení při práci s chlapcem, u kterého se objevil výrazný neklid a porucha pozornosti:

- zajistit co nejlepší atmosféru ve třídě
- snažit se o klidný a trpělivý přístup
- procvičovat všechny oblasti, ve kterých se objevují potíže
- opakovaně vysvětlovat probírané učivo
- respektovat zásadu názornosti a individuálního přístupu.

2.1.2 Příběh Jana N.

Stále častěji nastupují do základní školy děti nezralé. Učitelky mateřských škol vcelku dobře posoudí dítě, které je nezralé a na školu ještě tudíž není připravené. Rodičům, doporučí vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a případně i sami doporučí odklad povinné školní docházky. Definitivní rozhodnutí je však na rodičích. Ti rozhodnou, zda dítě do školy nastoupí. A právě v tom bývá často problém. Před několika lety nastoupil do 1. třídy základní školy, kde jsem pracovala, chlapec Jan N. Jeho neklid a roztěkanost byly patrné okamžitě. Chlapec byl milý, velmi komunikativní a spontánní. Na vstup do základní školy evidentně nebyl připraven.

Chlapec byl drobného vzrůstu, velmi živý a neposedný. Žil v neúplné rodině. Měl dvě mladší sestry. Na vesnici, kde bydleli, dostával dostatek volnosti, možnost hrát si v přírodě, a to mu vyhovovalo. S rodinou žili i prarodiče. Ti pozorovali Jendovy problémy, upozorňovali na ně, ale matce se zdály nepodstatné. Věřila, že je syn šikovný a vstup do základní školy běžně zvládne.

Jeník se narodil v srpnu. Dověřil tedy šesti let těsně před nástupem povinné školní docházky, ale ani to nebylo pro matku alarmující.

Jenda nastoupil do školy a jeho potíže se začaly projevovat od samého začátku. Spojila jsem se proto s učitelkou mateřské školy, kterou chlapec navštěvoval. Celou situaci mi vysvětlila. S matkou jsem vše probírala hned na začátku školní docházky, poukázala jsem i na možnost vrátit žáka do mateřské školy, a tím požádat o dodatečný odklad. Matka přes všechna moje upozornění, věřila, že syn povinnou školní docházku bez problémů zvládne.

Při vyučování měl Jenda velké potíže vydržet v klidu pracovat v lavici. Stále se povaloval, lezl pod lavici, tiše si prozpěvoval. Soustavně si s něčím hrál. Pokud si nenašel v tašce nějakou drobnost, hrál si s prsty, s obličejem, dával si do pusy oblečení. Toto chování jsem se snažila pozvolna zmírňovat. Napomínala jsem ho, někdy však raději jen ukázala nebo dotykem pomohla, aby se uklidnil. Během celé 1. třídy se ale nepodařilo podobné chování odstranit, jen se nepatrně zmírnilo. Matka si byla vědoma podobných projevů, považovala je za běžné, neviděla zde problém. Spolužáci na Jendovo chování občas poukazovali, nelíbilo se jim.

O přestávkách chlapec soustavně překotně vyprávěl, běhal po třídě, velmi hlasitě se projevoval. Bylo nutné na něj dohlížet, sledovat, zda nedělá něco nevhodného. Obtíže mu činila i příprava na výuku. Ve svých školních pomůckách se špatně orientoval, měl je ve velkém nepořádku přesto, že matka mu skutečně s přípravou na vyučování pomáhala. Chlapec ovšem ráno vyndal celý obsah aktovky a těžce hledal, které pomůcky potřebuje. Zpočátku jsem mu s přípravou pomůcek pomáhala.

Při vyučování se chlapec těžce soustředil na probíranou látku. Pokud jsem ale dohlédla na to, aby pracoval, práce se mu vcelku dařila. Bylo také jasné, že matka domácí přípravu se synem nezanedbává a věnuje mu dostatek času (viz. příloha H). Jeník byl málo pečlivý, práci prováděl rychle, někdy až zbrkle. Úkoly měl však vždy v celku správně, chyboval je občas. Na velmi dobré úrovni zvládal čtení. Opis a přepis textu měl většinou v pořádku. Práce v matematice ho bavila. Potřeboval jen při školní práci soustavný dohled.

Ke konci 1. ročníku se však Jendovy výsledky ve škole pozvolna zhoršovaly. Chlapec sám si to dobře uvědomoval, začala to však vidět i jeho matka. Sama požádala o pomoc. Doporučila jsem vyšetření Jendy v pedagogicko-psychologické poradně. Speciální pedagog, který s ním při vyšetření pracoval, potvrdil diagnózu předčasného zaškolení. Navrhl řadu opatření, které bylo vhodné používat. Upozornil však matku, že se svými problémy se chlapec bude nejspíše potýkat v průběhu celé školní docházky.

Základní doporučení při práci s chlapcem, který nastoupil do základní školy nezralý:

- trpělivý a klidný přístup
- dostatek tolerance

- dostatek prostoru pro zacvičení učiva
- prevence specifických vývojových poruch učení a chování
- zvýšení péče při domácí přípravě
- rozvoj oblastí, které se jeví jako nezralé (pracovní listy, cvičení koncentrace pozornosti ...)
- respektovat doporučení pedagogicko-psychologické poradny

2.1.3 Příběh Michala D.

Na základní škole, kde pracuji, se často setkáváme i s romskými žáky. Jejich zastoupení je u nás poměrně vysoké a zkušenosti s nimi značně rozdílné. Velkou pomocí je u nás asistentka pedagoga, která je sama Romka. Výhodou je tedy, že sama zná dobře romské prostředí, jejich kulturu a tradice. Dobře si uvědomuje problémy, které brání v normálním začlenění Romů do běžné populace. Je nám opravdu platným pomocníkem. Navštěvuje romské rodiny, zprostředkovává komunikaci mezi nimi a školou, pomáhá s domácí přípravou i s řešením dalších problémů.

Některé rodiny pomoc naší asistentky ochotně přijímají, snaží se postupovat podle jejich pokynů a rad učitele. Většina rodin bohužel nepřikládá vzdělání dostatečný význam, respektuje jen svou povinnost, že musí děti posílat do školy a i s tím jsou mnohdy potíže. Romští žáci absolvují často jen základní vzdělání.

V letošním školním roce však do mé třídy nastoupil romský chlapec, s jehož zaškolením jsem velice spojená. Přispěla k tomu právě nejen spolupráce s asistentkou pedagoga, ale přístup celé rodiny.

Michal chodil na naší školy od přípravné třídy. Navštěvoval ji pravidelně. Tato docházka určitě pozitivně ovlivnila i jeho vstup do 1. ročníku. Míša i povinnou školní docházku zahájil tak, že do školy docházel spolehlivě, s absencí u chlapce nebyly žádné problémy.

Míša je z rodiny, kde otec pracuje a matka je bez zaměstnání. Má mladšího bratra, který v současné době také navštěvuje přípravnou třídu. Vzdělání rodičů je na nižší úrovni. Často ale do školy docházejí, radí se se mnou, jak s chlapcem pracovat doma, mých rad dbají. Pokud na něco jejich síly nestačí, využívají služeb asistentky pedagoga.

Míša se hned v září dobře začlenil do kolektivu třídy. Děti ho dobře přijímají, komunikují s ním, zapojují ho do svých her. Míša je milý, velmi snaživý a pracovitý. Svě školní povinnosti si plní podle svých možností. Při vyučování sleduje vše, co se děje. Hlásí se, je aktivní. Zpočátku se mu nedařilo čtení. Povedlo se mi však rodiče přesvědčit, že je nutné číst s chlapcem denně. Vysvětlila jsem jim, jak je třeba postupovat. Rodiče se opakovaně ujišťovali, zda vše dělají správně. O pomoc jsem také poprosila asistentku pedagoga. Michal k ní dochází dvakrát týdně na individuální hodinu. Společně procvičují vše dle mého doporučení. Míša své povinnosti zvládá.

Velmi úspěšný je při práci v matematice (viz. příloha I). Na hodiny se těší, daří se mu a má z toho opravdu radost. Problémem je v jeho případě pečlivost. Při psaní, ale i při výtvarných a pracovních činnostech, se to projevuje nejvíce (viz. příloha J). Jeho písmo sice není příliš úhledné, je však čitelné a píše poměrně bez chyb.

Domnívám se, že s romskou rodinou je nutné pracovat jako s celkem. Získat si jejich důvěru není snadné. Ale pokud je učitel získá na svoji stranu, může se práce podařit. Rodiče Michala potřebují ze strany školy stálé vedení. Nechají si ovšem poradit a snaží se vést svého syna podle svých možností. Chlapce zapojili i do školních kroužků. Snaží se, aby se mohl účastnit všech akcí, které škola připravuje, i když je to pro ně po finanční stránce složité. Míša se zúčastní i školy v přírodě, kterou pravidelně pořádáme ke konci školního roku.

Základní doporučení při práci s chlapcem z romské rodiny:

- získat pro spolupráci se školou celou rodinu
- dostatečně chlapce a rodinu motivovat pro školní práci
- pomoci chlapci upevňovat jeho postavení v třídním kolektivu
- pomoci překonávat překážky, které se objevují při zvládnání učiva
- oceňovat jeho práci, snahu a aktivitu
- zajistit potřebnou individuální péči během výuky i mimo ni

2.1.4 Příběh Šárky Š.

Na základních školách se mezi žáky se znevýhodněním objeví i žáci s tělesným postižením. Tyto situace nejsou časté, úspěšnost zde vždy závisí na typu postižení. Sama jsem pracovala s žákyní s tělesným postižením během své pedagogické praxe pouze

jednou. Měla jsem možnost pracovat s ní během 1. a 2. ročníku, sledovala jsem ji dále během celé základní školy a i poději, kdy školu opustila.

Šárka žije v úplné rodině, má mladší sestru, která je zdravá. Sociální i ekonomická situace rodiny je dobrá. Rodiče se dcerám věnují, dobře se o ně starají. U Šárky byla již v porodnici diagnostikována dětská mozková obrna (diparéza vpravo). Její psychomotorický vývoj byl opožděn. Hrubá motorika byla méně koordinovaná, chodí těžkopádně, ale sama a bez dopomoci. V jemné motorice je mírná neobratnost. Vyjadřovací schopnosti jsou poměrně dobré. Intelektové předpoklady jsou sníženy do spodního pásma normy. Šárka je vzhledem k diagnóze levák. V předškolním věku navštěvovala mateřskou školu.

Od počátku školní docházky bylo jasné, že dívka je nesmírně houževnatá, snaživá a pracovitá. Byla milá, vstřícná a velmi komunikativní. V kolektivu třídy byla ihned velmi oblíbená. Ostatní spolužáci ji dobře přijali, pomáhali jí a starali se o ni. Do školy se těšila. Na školní prostředí se rychle adaptovala. Pracovnice speciálně pedagogického centra, se kterou rodiče již dlouho spolupracovali, vedla Šárku i při vstupu do školy. Nejprve se sice přikláněla spíše ke vstupu do školy speciální. Vzhledem k výraznému zlepšení v posledním roce docházky do mateřské školy však doporučila zařazení do běžné základní školy, a to za předpokladu integrace od 1. ročníku. Šárka teda hned začala pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu. Dívka byla pro školní práci dobře motivována, snažila se vyhovět požadavkům učitelky, uspět a úkoly si plnit co nejlépe. Její myšlení sice nebylo tak pružné, logický úsudek byl jednoduchý a vyjadřovala se s jistou artikulační neobratností. Bylo však jasné, že Šárka pracuje na maximum svých aktuálních možností. Stačila dobře také tempu třídy. Její písmo bylo, přesto, že je levák, úhledné a dobře čitelné. Přepis, opis i diktáty zvládala výborně (viz. příloha K). Četla průměrně, ale s dobrým porozuměním.

V matematice potřebovala delší čas na pochopení a upevnění učiva. Snažila se však a vše dobře zacvičila. Poté pracovala bez chyb. Ochotně plnila úkoly i v dalších předmětech (viz. příloha L). Občas byla nutná drobná dopomoc, Šárka ji však často sama odmítala a snažila se vše překonat. Při tělesné výchově se mohla zapojit jen do některých činností. Jindy si plnila zadaný úkol samostatně podle svých možností.

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem byla výborná. Pracovnice ji často ve škole navštěvovala, měla radost z jejich úspěchů. Výborná byla i spolupráce s rodinou. Rodiče i sestra Šárku hodně podporovali. Byli jí skutečnou oporou. Šárka byla ve škole úspěšná, dařilo se jí, práce jí těšila. Velký vliv na to měla i její nesmírně pečlivá domácí příprava. Dívka jí věnovala většinu svého volného času. Rodiče mě však ubezpečovali, že to dělá ráda a z vlastní vůle.

Velmi pozitivní také bylo, že zejména matka, která se snažila dívce skutečně pomáhat, pro ni nechtěla žádné zbytečné úlevy. Vždy se se mnou poradila, a pokud se jí nezdálo nutné Šárce něčím ulehčit, přikláněla se k tomu, aby pracovala jako ostatní. To dívku neskutečně posílilo a osamostatnilo. Byla vždy platným členem třídy.

Šárka zvládla práci v 1. ročníku výborně. Ve 2. třídě, kdy jsem s ní stále pracovala, byla stejně úspěšná. S velmi dobrým prospěchem zvládla pak i celý 1. stupeň základní školy. Na 2. stupni základní školy pak postupně problémy samozřejmě přibývaly. Zejména v předmětech, kde je nutný dobrý logický úsudek se jí dařilo hůře. Celou základní školu zvládla ovšem nečekaně úspěšně. Patřila k průměrným žákům. V jejím případě byl takový výsledek opravdu překvapením. Po absolvování základní školy udělala přijímací zkoušky na učební obor s maturitou a v současnosti ho stále studuje.

Příběh Šárky je ukázkou toho, jak se může práce s problémovým žákem opravdu vydařit. Je jasné, že k úspěchu došlo proto, že měla velikou podporu ve škole, v rodině i speciálně pedagogickém centru. Největší podíl na úspěchu však měla dívka sama. Pomáhala jí její trpělivost, vytrvalost i optimistická povaha.

Základní doporučení při práci s dívkou s tělesným postižením:

- podporovat kladné povahové rysy (trpělivost, houževnatost, snaha ...)
- využít možnosti práce podle individuálního vzdělávacího programu
- využít spolupráce s odborníky
- těžit ze spolupráce školy a rodiny
- tolerovat možnosti žáka
- využít dostupné speciální pomůcky
- dobře žákyni sledovat, poznat a při nástupu obtíží se vyvarovat přetěžování
- optimálně hodnotit postavení žákyně ve škole a přistupovat k ní realisticky

2.2 Vstup do základní školy

Pedagogická, ale i laická veřejnost plně chápe, že vstup do základní školy je pro dítě důležitý okamžik. Současně se však jedná o velmi náročnou životní situaci, kterou není lehké zvládnout. Učitelky z mateřské školy dokáží dobře vytipovat, u kterých dětí se dají při vstupu do školy předpokládat potíže. Pracují s nimi již v předškolním věku tak, aby je na vstup do 1. třídy připravily a usnadnily jim ho. Řada nedostatků však vystoupí na povrch až při zahájení školní docházky. Prvním kontaktem se školou je pro děti, ale i pro jejich rodiče, zápis do 1. ročníku. Ten probíhá od poloviny ledna do poloviny února. Ředitel školy stanoví přesný termín zápisu.

Na základní škole, na které pracuji, jsme vyzkoušeli různé formy zápisu. V současné době jsme si vytvořili zápis, který se domnívám vyhovuje dětem, rodičům i pedagogům. Zápis do 1. ročníku probíhá téměř po celé budově, a proto se rodiče i děti dobře seznámí s prostory školy a uspořádáním tříd. Pro děti jsou připraveny činnosti, které souvisí přímo s vlastním zápisem, ale i doplňkové hry a soutěže, jenž uvolní atmosféru. Děti si účast na zápise mnohdy fixují na celý život, těší se na něj a je to tedy důležitá událost.

Rodiče přichází s dítětem k zápisu a nejprve je čeká tzv. výtvarná třída. Zde děti kreslí lidskou postavu a paní učitelky i starší spolužáci jim vysvětlují, co je čeká a jak mají pracovat. Poté jde dítě i s rodiči do učebny, kde proběhne vlastní zápis. Tam s nimi pracují dva učitelé. Jeden provádí administrativní práci s rodiči, druhý se plně věnuje dítěti a na připravených stanovištích formou hry prozkouší potřebné znalosti. Vše probíhá nenásilně, za práci dítě získá odměnu v podobě drobného dárku, který má připomínat významný den. Ve třídě pracuje pouze jedno dítě, proto vše probíhá v klidu a příjemné atmosféře.

Zápis do 1. ročníku není jediná možnost, jak se na naší škole mohou budoucí prvňáčci na povinnou školní docházku připravit. Ve druhém pololetí pravidelně navštěvují naše první třídy předškoláci z mateřské školy se svými učitelkami.

Připravujeme také ukázkové hodiny v 1. třídě pro rodiče a děti. V obou případech je možné vidět, jak prvňáci pracují, co se už naučili, jak si zvykli na školní režim apod.

V červnu pak pravidelně připravujeme schůzku pro budoucí žáky 1. ročníků a jejich rodiče. Zde se již mají možnost seznámit se svou třídní učitelkou. Ta také předá rodičům všechny potřebné informace, připraví seznam potřebných pomůcek do 1. třídy, vysvětlí jim, na co vše je ještě možné děti připravit atd. Děti mají mezitím možnost zahrát si na „opravdové školáky“. Ve třídě si vyzkouší, jak se pracuje ve školní lavici, jak se píše na tabuli nebo si zahrají společně různé hry. Pro navázání kontaktu a spolupráce s rodiči i dětmi se nám osvědčila hra „Co už umím“ (viz. příloha N). Rodiče si jí právě z této schůzky odnášejí. Jedná se o pracovní list, kde je v kruhu znázorněno, co by mělo dítě před vstupem do základní školy zvládnout. Společně pak doma vybarvují, co se daří a co dítě umí. Je-li kruh plně vybarven, všichni doma vědí, že jejich syn či dcera jsou naprosto připraveni. Rodiče si tuto formu práce pochvalují. Je pro ně, ale zejména i pro jejich děti, srozumitelná a jasná. Mezi učitelkou a rodiči tak dochází k jakési první výzvě ke vzájemné spolupráci.

Po zkušenostech s výukou v 1. ročníku klademe na naší škole také velký důraz na spolupráci se školou mateřskou. Tato spolupráce nepředstavuje jen návštěvy předškoláků v 1. třídě, ale využíváme všechny dostupné možnosti. Učitelky z mateřských škol připravují k zápisu seznam dětí, které mají nějaké obtíže, případně u nich doporučují odklad povinné školní docházky. Tento seznam slouží k lepší orientaci učitelů. V červnu pak sepiší charakteristiky budoucích prvňáčků a pomohou tak učitelkám v 1. ročníku lépe své nové žáky poznat. Pravidelně také probíhají setkání učitelek z mateřských škol a učitelek z 1. tříd. Tam je možné si řadu otázek objasnit, vysvětlit a předat si vzájemné zkušenosti. Učitelky z 1. ročníků pak také navštěvují mateřskou školu a mají možnost poznat své budoucí žáky ještě před vstupem do školy. Učitelky z mateřských škol pak také doporučují podle potřeby vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně u dětí, kde se jim zdá, že by mohly nastat u zaškolení potíže.

Přes všechna opatření stále přicházejí častěji do 1. ročníku děti neklidné, nesoustředěné a nepozorné. Tady je na místě přistupovat k nim značně individuálně, pomáhat jim ještě více v tom, aby vstup do základní školy zvládly. Děti si musí postupně a pozvolna zvyknout na školní režim, seznámit se nejen s budovou školy, ale také se svými povinnostmi a vůbec vším, co role školáka obnáší. V některých případech vše postupně dobře zvládnou, jindy trvá delší dobu než na si na svou novou roli zvyknou. Pokud se dětem ale ani po delší době školní práce nedaří, je nutné snažit se hledat jiný

přístup k dítěti či dokonce předpokládat, že se u dítěte může rozvinout jakási porucha a podle toho s ním pracovat.

V 1. třídě je pak nutné respektovat všechny zásady správné výchovně vzdělávací práce. Musíme se snažit se o klidný a trpělivý přístup, zajistit příjemnou atmosféru ve třídě plnou důvěry, respektovat princip názornosti, přiměřenosti a stále přihlížet k individuálním i věkovým zvláštnostem dítěte. Toto je možné jen v případě, že učitel věnuje žákům dostatek pozornosti a snaží se je co nejlépe poznat, odhaluje jejich schopnosti, ale i nedostatky.

Má-li dítě potíže zvyknout si na školní režim nebo objevují-li se potíže v oblasti chování, je nutné se již v 1. ročníku zaměřit na prevenci problémového chování či případný vznik specifické poruchy chování.

„Prevence problémového chování:

- *jasně sdělené požadavky na práci a chování žáků*
- *dostatek času na vysvětlování toho, co je ve třídě přijatelné a co nepřijatelné*
- *jasná struktura vyučování*
- *předvídatelnost a důslednost v jednání učitele*
- *častý nácvik žádoucího chování*
- *názorné předvádění a opakování požadavků*
- *jasně a spravedlivě stanovené důsledky nežádoucího chování*
- *učitelovo porozumění, pružnost a trpělivost*
- *předcházení problémům a konfliktům*
- *individuální dopomoc učitele podle potřeby“*

(Reifová, 1999, str. 31)

V 1. třídě se dodržování těchto zásad velmi vyplatí. Žákům můžeme usnadnit školní práci a přinést jim cenný pocit úspěchu.

Při práci v 1. ročníku základní školy je také důležité se zaměřit na žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. V takovém případě je dopomoc učitele nutná u většiny žáků. Jejich socializační proces neprobíhá většinou adekvátně s vrstevníky. Je pro ně složité začlenit se do třídního kolektivu a přijmout všechny školní povinnosti.

Projevovat se pak mohou nejen agresí, neukázněností, ale naopak plachostí, úzkostí a neprůbojností. Někdy je jejich chování ovlivněno nevhodnou nebo nedostatečnou rodinnou výchovou. Výchovná zanedbanost se pak může projevit právě v chování, ale i ve školní práci. Učitel proto musí těmto žákům pomáhat od počátku školní docházky, obrnit se trpělivostí a zajistit vše potřebné, musí se pokusit navázat spolupráci s rodinou a zajistit pravidelnou školní docházku, případně kontaktovat odbor sociální péče a vyžádat si podporu i z jeho strany. Často, ne však vždy, se jedná o děti z romských rodin. Výraznou pomocí proto může být i podpora asistentky pedagoga, která je právě i oporou pro rodiny Romů. Zná jejich zvyky a tradice a celou situaci v těchto rodinách.

V souvislosti s těmito problémy bych ráda také zmínila tzv. přípravné třídy. Na základní škole, kde pracuji, funguje přípravná třída 10 let. Práci v ní vede zkušená učitelka a podporou jí je ještě asistentka pedagoga. Přípravnou třídu navštěvuje v průměru 15 dětí. Jedná se právě o děti ze znevýhodněného sociálního prostředí. Děti pocházejí z rodin, kde jim není poskytnuta z různého důvodu dostatečná výchovná péče. V přípravné třídě se proto třídní učitelka zaměřuje na zlepšení návyků, ale samozřejmě i vědomostí a dovedností dětí. Snaží se co nejlépe připravit své žáky na plnění povinné školní docházky, a to po všech stránkách. A protože se často jedná o děti romské, velký důraz je kladen na zdokonalení českého jazyka. Dalším, stejně důležitým úkolem, je pak děti naučit pravidelným povinnostem a zejména pravidelné docházce do zařízení.

Během let, kdy přípravná třída u nás funguje, zaznamenáváme u dětí velké pokroky. Poměrně často se daří děti z přípravné třídy dobře zaškolit. Je tomu tak alespoň z počátku školní docházky, ale někdy i v průběhu celého 1. stupně základní školy.

Ráda bych poukázala ještě na jednu možnost, se kterou mám pozitivní zkušenost ze své vlastní praxe. Dříve bývala zřizovaná ještě tzv. vyrovnávací třída. V této třídě byl snížený počet žáků (max. 12 žáků) a byly do ní zařazovány děti, u kterých se právě už v předškolním věku předpokládalo, že se objeví potíže se zaškolením. Zařazení dítěte bylo možné pouze na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra a souhlasu zákonných zástupců. Děti sem vstupovaly s příslušným odborným vyšetřením a pracovnice poradny byla nadále v kontaktu s třídní učitelkou. Ve vyrovnávací třídě byl kladen velký důraz na individuální přístup a celá třída pracovala ještě podle individuálního vzdělávacího programu pro tzv. skupinovou

integraci. Vyrovnávací třída pracovala po dobu 1. a 2. ročníku, a poté byli žáci zařazováni do běžné třídy. Do této třídy přicházely děti se značně rozlišným i problémy, ale v malém kolektivu se jim školní práce dařila.

Vyrovnávací třídy se v dnešní době bohužel nezřizují. Na základních školách je ovšem možné zavést třídu s nižším počtem žáků. Na základní škole, kde pracuji, tuto třídu máme právě v 1. ročníku. Průměrný počet žáků ve třídě je kolem deseti žáků. Pokud se dětem práce daří, je možné je vřadit do běžně početné třídy i během školního roku. Někteří po absolvování této třídy odcházejí do školy speciální, protože je během školního roku patrné, že vzdělávání na základní škole nezvládnou. Jiní se do 2. ročníku začleňují velice úspěšně.

Problémovým žákům v 1. ročníku může pomoci v řešení jejich situace také možnost integrace. Není to situace běžná, ale i taková možnost je. Některé děti si své obtíže přinášejí z mateřské školy, učitelky již tam doporučily případné vyšetření, diagnóza je stanovena a pak je vhodné zařadit dítě do programu integrace a pracovat s ním podle individuálního vzdělávacího plánu od 1. ročníku. Vše samozřejmě závisí na tom, jaké obtíže se u žáka projevují.

2.3 Individuální vzdělávací program

Pracujeme-li s žákem s určitým znevýhodněním, a to je možné i v 1. ročníku, lze na základě doporučení odborného pracoviště zajistit pro žáka individuální integraci a pracovat s ním podle individuálního vzdělávacího programu. Obdobným způsobem je možné přistupovat i k žákovi nadanému, je ovšem nutné respektovat stanovené podmínky.

„Individuální programy - programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným), na jejich tvorbě se mohou spolu s učitelem podílet rodiče, psycholog, speciální pedagog, lékař i sám žák“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 83)

O integraci žáka musí mít zájem rodiče, v případě starších žáků i oni sami a všichni zúčastnění musí s integrací souhlasit. Zákonní zástupci požádají o povolení

k individuální integraci ředitele školy a na základě jeho povolení vypracovává třídní učitel vzdělávací program (ve spolupráci s ostatními učiteli, kteří ve třídě provádějí výuku). Nejen v České republice, ale i ve všech vyspělých zemích je tento způsob vzdělání umožněn.

Cílem individuálního vzdělávacího programu je zajistit pro žáka individuální přístup s respektováním jeho možností. Vše vychází ze stanovené diagnózy a doporučení odborných pracovníků. Škola se tedy snaží pomoci zvládnout jeho povinnosti, vytvořit pro něj optimální podmínky a respektovat jeho individuální potřeby. Individuální vzdělávací program se týká dlouhodobé práce s žákem a je zde pamatováno i na způsob kontroly jeho výsledků. Pak je hned patrné, zda je tato forma výuky vhodná a efektivní.

Názory na práci podle individuálního vzdělávacího programu se u pedagogů liší. Část z nich si tento způsob chválí, osvědčil se jim, důraz kladou především na spolupráci s rodinou znevýhodněného žáka. Rodiče se tu totiž prokazatelně zavazují ke spolupráci, a pokud dodrží vše, co slíbili, žákovi je to velmi prospěšné. Někteří učitelé naopak tvrdí, že příprava individuálního vzdělávacího programu je náročná časově i obsahově, rodiče se ke spolupráci zaváží, své povinnosti pak nedodrží. V tomto případě se jim zdá celá příprava zbytečná. Správná forma individuálního vzdělávacího programu musí být promyšlená, dobře strukturovaná a srozumitelná (a to nejen učitelům, ale i rodičům, kterým je mnohdy nutné objasnit odborné termíny). Program musí správně respektovat diagnózu žáka.

2.3.1 Tvorba individuálního vzdělávacího programu

Na základní škole, kde pracuji, máme řadu let připravený jasný postup pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Je podstatné najít správnou formu plánu, která bude učitelům na konkrétní škole vyhovovat. Na našem pracovišti jsme dlouhou dobu získávali zkušenosti v této oblasti. Po vzájemné dohodě jsme nakonec vytvořili formulář, který slouží k tvorbě individuálního programu (viz. příloha N). Všichni žáci mají tedy individuální vzdělávací program stejný co se struktury týče, obsahuje také totožné body. Učitelé tento formulář doplňují podle potřeb konkrétního žáka a spolupracují přitom ještě se školním speciálním pedagogem či školním psychologem. Tato spolupráce se mi jeví velmi přínosná. Každý žák má tak stanovené podmínky, které odpovídají skutečně jeho potřebám.

„Náležitosti, které by měl individuální vzdělávací program obsahovat, jsou zejména:

- *údaje o žákovi a rodině, v níž žije*
- *údaje o škole, kterou žák navštěvuje*
- *vyjádření odborných pracovišť*
- *základní ustanovení*
 - *učební osnovy*
 - *uvolnění z předmětů*
 - *rozsah individuální péče při výuce i mimo ni*
 - *způsob klasifikace*
 - *kontrolní vyšetření*
- *výchovně vzdělávací cíle*
- *materiální zabezpečení*
 - *speciální pomůcky*
 - *finanční prostředky*
 - *snížení počtu žáků ve třídě*
- *personální zajištění školy*
- *souhlas všech zúčastněných*
 - *škola*
 - *odborné pracoviště*
 - *zákonný zástupce*
 - *případně žák“*

(Skalická, 2007, str. 69)

Pokud je individuální vzdělávací plán vytvořen, seznámí se s ním zúčastnění učitelé, ředitel školy, zákonní zástupci, případně žák a příslušný pracovník odborného pracoviště, kde byla stanovena žákova diagnóza. Všichni zúčastnění jej také podepíší. Tak jsou jasně stanoveny povinnosti zúčastněných. Učitel se zaváže, že připraví pro žáka potřebné podmínky a při výuce bude respektovat individuální potřeby žáka. Rodiče přislíbí pomoc s přípravou na vyučování, dohled nad přípravou pomůcek, pravidelné procvičování čtení apod. I žák se zde zavazuje (v případě starších žáků) k plnění svých školních povinností. Pracovník odborného pracoviště pak přislíbí potřebnou pomoc či kontrolu.

Pokud všichni dodrží to, k čemu se zavázali, ve většině případů se práce daří. Na tuto skutečnost poukazují mé vlastní pedagogické zkušenosti a potvrzuje to i řada pedagogů. Sama jsem pracovala s dětmi v procesu integrace v 1. ročníku. Mám velmi dobré zkušenosti se spoluprací s rodiči. Podpora rodičů je v případě integrace žáka 1. ročníku naprostou nezbytností. Když však rodiče neplní to, co slíbili, nemusí své závazky dodržet ani škola a je možné celý program zrušit.

ZÁVĚR

*„Nemůžeme všechny děti všechno naučit,
ale můžeme všechny děti učinit šťastnými.“*

Prof. Zdeněk Matějček

Každá společnost se potýká s obtížemi v různých oblastech. Dnešní doba je uspěchaná, hektická, lidé na sebe mají málo času. Nevyplývá mnoho problémů právě z toho? Ať je příčinou cokoliv, naším úkolem je umět si poradit a vše vyřešit co nejlépe.

Potíže se nevyhýbají ani oblasti výchovy a vzdělávání. Mnoho rodičů a pedagogů se domnívá, že přibývá dětí, u kterých je a bude problém. Možná je to i tím, že tyto problémy dnes umíme v celku dobře pojmenovat a diagnostikovat. Víme, proč mají děti nesnáze. Přesto najít správné řešení dané situace není vůbec jednoduché.

Tyto okolnosti mě vedly k tomu, abych se ve své diplomové práci zabývala problémovostí žáků v 1. ročníku základní školy. Domnívám se, že zde je možné ještě mnohé podchytit a pomoci dítěti, ale i rodičům, nastolit správný směr v celém budoucím vzdělávání. Učitel v 1. třídě rozhodně přispívá k formování osobnosti dítěte na celý život.

Práce učitele je nesmírně zodpovědná, a pokud ji chce vykonávat dobře, musí k ní podle toho přistupovat. Ve své práci jsem se snažila zmapovat problematiku vstupu žáků do prvních tříd. Chtěla jsem poukázat na nejčastější příčiny a situace, které mají na problémovost žáků vliv. Zajímalo mě, jak učitelé k žákům přistupují, zda si vědí rady a jak situace, které s problémovými dětmi nastávají, umějí řešit. Uvědomuji si, že výsledky, které jsem zmapovala v diplomové práci, poukazují jen na velmi malý vzorek pedagogických pracovníků. Není tedy možné zmapovat problematiku komplexně. Přesto jsem viděla, že situace v našem školství je pozitivní. Učitelé pracují spolehlivě, svými žáky se opravdu zabývají a snaží se vzdělávat je i vychovávat kvalitně. Využívají k tomu všechny dostupné způsoby a možnosti. A to přesto, že je tato práce nesmírně náročná.

Pedagogové si uvědomují, že každý člověk je jedinečnou bytostí od narození. Má tedy své klady a zápory. S tím také pracují a počítají. Vědí také, že práce v základní škole je podstatně náročnější než ve škole mateřské a zvládnout roli školáka je složité. Snaží se proto svým žákům usnadnit přechod z mateřské školy do školy základní. A právě učitelé

v 1. ročníku si z tohoto důvodu velmi zakládají na příjemné atmosféře ve třídě a dělají vše pro to, aby se děti ve škole cítily dobře. Kladou také důraz na spolupráci školy a rodiny. Je totiž jisté, že jednotné působení dítěti skutečně prospívá. Využívají toho, že rodiče se o prvňáky opravdu zajímají a ve většině případů mají zájem se školou spolupracovat.

Na základě výzkumu jsem pochopila, že jen trpělivý a zodpovědný učitel, který své žáky umí k práci hodně namotivovat a posilovat vhodné způsoby chování u dětí, může být ve své práci úspěšný. Pokud se učitelům práce daří, jsou sami spokojeni, pozitivně se vše odráží v celém vyučovacím procesu. Je ale jasné, že výchova a vzdělání budoucí generace je důležitý úkol celé společnosti.

S problémovostí žáků se dá dobře pracovat. Nemusí být při vhodném přístupu jevem trvalým, ale dá se zmírnit a může dokonce zcela vymizet. Svým postojem však musí učitel dát najevo, že žákům rozumí a chce jim pomáhat. Dítě, a to problémové obzvláště, potřebuje získat pocit úspěchu a uznání, aby mohlo samo na sebe lépe pohlížet a lépe se vnímat.

Východiska teoretické části mé diplomové práce jsou plně v souladu s částí praktickou. Odborníci i učitelé z praxe vidí problémové dítě stejně. Pochopili, že žák z určitými problémy má své typické vlastnosti. Pokud budou učitelé studovat odbornou literaturu a vycházet z ní při své práci, vše zvládnout pro ně bude snazší. Je třeba si uvědomit, že problémoví žáci jsou hodně emocionální, vytrvalí, i když ne vždy správným směrem, jsou citliví na vše, co se v jejich okolí děje, mají často rychlé až překotné reakce a velké výkyvy nálad. Je nutné také chápat, že přizpůsobit se svému okolí pro ně není snadné a právě proto potřebují pravidelný režim a důsledný a jasný přístup k jejich osobě, jak ze strany rodičů, tak učitele.

Ve školní práci může žákům pomoci, pokud bude mít učitel na paměti alespoň několik hlavních zásad (tyto zásady vycházejí z teoretické části, ale výzkum je plně potvrdil):

- Využívejme všechny dostupné motivační techniky pro práci se svými žáky, povzbuzujme a pomáháme jim k úspěchu.
- Buďme k žákům trpěliví, klidní a tolerantní. Snažme se jejich problémy pochopit.
- Vyvarujme se opakované a přílišné kritiky, dostatečně je chvalme.

- Výuku se snažme vést zajímavě a poutavě. Využívejme dostatečné množství názorných pomůcek.
- Dejme jim pevná pravidla a připravme pro ně pravidelný režim, který jim dává pocit jistoty.
- Ukazujme ostatním žákům, že i problémový žák je šikovný a schopný v určitých oblastech.
- Komunikujme otevřeně s žákem, ale i jeho rodiči.
- Respektujme diagnózu dítěte se znevýhodněním. Pomáhejme mu získat potřebnou sebedůvěru a nepřetěžujme ho.

Pomoc pro žáky se znevýhodněním není nedosažitelná. Musíme ovšem spojit síly s rodiči i odborníky. Dítě samo za své obtíže nemůže a naši pozornost si určitě zaslouží.

Diplomová práce byla pro mou pedagogickou praxi velkým přínosem. Vedla mě k mnohým zamyšlením. Přemýšlela jsem o teoretických východiscích, které jsem studovala a porovnávala jsem je se svými názory i názory pedagogů, s kterými jsem se setkala během výzkumu. Našla jsem řadu odborné literatury, kterou budu určitě ve své práci používat. Domnívám se, na základě nových zkušeností, které jsem získala, že zabývat se problémovým dítětem je nutné právě od počátku školní docházky. Uvědomila jsem si, jak nutné je znát rodinné zázemí těchto dětí a s rodiči spolupracovat. Odborné výzkumy by se mohly rodinou problémových žáků zabývat ještě podrobněji. Právě rodina totiž hraje v životě dítěte tu nejdůležitější roli.

Věřím také, že moje práce bude přínosná i dalším pedagogům, kteří se nad ní zamyslí. Zejména pak učitelům, kteří budou svou pedagogickou práci začínat. Budou mít tak možnost zamýšlet se nad určitými otázkami, které by si ve své práci kladli možná později, ale setkali by se s nimi zcela určitě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Auger, T. M. - Boucharlat, CH. Učitel a problémový žák. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- Čapek, R. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- Drtilová, J. - Koukolík, F. Odlišné dítě. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4.
- Franclová, M. Zahájení školní docházky. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.
- Hartl, P - Hartlová, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- Karnsová, M. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-032-4.
- Kendíková, J. - Vosmik, M. Jak zvládnout problémy dětí se školou? Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-9055-0-4.
- Kutálková, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada, 2010. ISBN. 987-80-247-3246-6.
- Langer, S. Problémový žák na 1. stupni základní školy. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900257-5-5.
- Mertin, V. Individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- Michalík, J. Školská integrace dětí s postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- Novosad, Z. Základy speciálního poradenství. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- Pipeková, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-097-4.
- Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Přinosilová, D. Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky. Brno: MU v Brně, 2004. ISBN 80-210-3354-1.

Reifová, S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

Říčan, P. S Romy žít budeme - jde o to jak. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-431-1.

Sheedyová - Kurcinková, M. Problémové dítě v rodině a ve škole. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-174-6.

Sindelarová, B. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-431-1.

Skalická, M. Integrace znevýhodněného žáka na ZŠ. Diplomová práce. Praha: UJAK, 2007

Stibalová, K. Náročné životní situace. Časopis Sociální služby. 2011, roč. XIII, č. 1. ISSN 1803-7348.

Šotolová, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Tomická, V. Vybrané kapitoly k integraci ve školství. Liberec: TU Liberec, 2000. ISBN 80-7083-381-5.

Vágnerová, M. Psychologie problémového dítěte předškolního věku. Liberec: TU Liberec, 2000. ISBN 80-7083-381-6.

Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Michálková, Z. Prevence specifických poruch učení. Metodický portál RVP, 2007 [online] [2014-11-30]. Dostupné z:

<http://www.clakny.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PRVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>

Školský zákon - č. 561/2014 Sb. ze dne 24.9.2014, MŠMT ČR. Dostupné z:

<http://www.zakony.centrum.cz/skolny-zakon.>

Úmluva o právech dítěte z 20.11.1989. Dostupná z:
http://www.cs.wikipedia.org/wiki/Úmluva_o_právech_dítěte

Zučková, I. Školní zralost. [online]. [2014-11-16]. Dostupné z:
http://www.ppfm.cz/skolni_zralost.html.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled ZŠ, na kterých byl proveden výzkum	38
Tabulka 2: Četnost výskytu problémových žáků	44
Tabulka 3: Zdroj zátěže ve třídě	45
Tabulka 4: Přijetí problémových žáků třídním kolektivem	46
Tabulka 5: Spolupráce s rodiči	46
Tabulka 6: Nejčastější typy problémů u žáků 1. ročníku ZŠ	48
Tabulka 7: Náročnost práce s problémovými žáky	48
Tabulka 8: Náročnost přípravy na výuku ve třídě s problémovými žáky	49
Tabulka 9: Práce s problémovými žáky podle IVP v 1. ročníku ZŠ	51
Tabulka 10: Spolupráce s odborníky (četnost)	51
Tabulka 11: Začleňování žáků s problémy do kolektivu	52

Seznam grafů

Graf 1: Četnost výskytu problémových žáků	44
Graf 2: Zdroj zátěže ve třídě	45
Graf 3: Přijetí problémových žáků třídním kolektivem	46
Graf 4: Spolupráce s rodiči	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
Příloha B - Ukázka pracovních listů	III
Příloha C - Ukázka uvolňovacích cviků ruky.....	V
Příloha D - Soubor her pro nejmladší školáky.....	VI
Příloha E - Ukázka práce v českém jazyce (Martin K.).....	VII
Příloha F - Ukázka práce v matematice (Martin K.).....	VIII
Příloha G - Cvičení z knihy B. Sindelarové: Předcházíme poruchám učení	IX
Příloha H - Ukázka práce v českém jazyce (domácí úkol Jan N.).....	X
Příloha I - Ukázka práce v matematice (Michal D.)	XI
Příloha J - Kresba (Michal D.)	XII
Příloha K - Ukázka práce v českém jazyce (diktát Šárka Š.)	XIII
Příloha L - Ukázka práce v prvouce (Šárka Š.).....	XIV
Příloha M- Pracovní list „Co už umím“ (hra pro rodiče a děti)	XV
Příloha N - Ukázka formuláře na individuální vzdělávací program	XVI

Problémový žák v 1. třídě ZŠ

(anonymní dotazník pro učitele ZŠ)

Vážené kolegyně a vážení kolegové,

jsem studentkou speciální pedagogiky - učitelství UJAK Praha a problémovými žáky v 1. ročníku se zabývám i ve své pedagogické praxi. Prosím vás o názor na tuto problematiku. Vaše návrhy a postoje se pokusím zpracovat ve své diplomové práci.

Pohlaví:	muž <input type="checkbox"/>	Věk:	méně než 30 let <input type="checkbox"/>
	žena <input type="checkbox"/>		30 - 40 let <input type="checkbox"/>
			40 - 50 let <input type="checkbox"/>
			50 let a více <input type="checkbox"/>

Zakroužkujte vhodnou odpověď:

- 1) Jak často se v 1. ročníku základní školy setkáváte s problémovými žáky?
 - a) velmi často
 - b) často
 - c) občas
 - d) zřídka či vůbec
- 2) Jaký zdroj zátěže představují tito žáci ve třídě?
 - a) velký, výrazně narušují výuku
 - b) větší, vyžadují více pozornosti
 - c) běžný, jako ostatní děti
 - d) malý či téměř žádný
- 3) Jak jsou problémový žáci přijímáni třídním kolektivem?
 - a) špatně, ostatním vadí
 - b) hůře, někteří žáci na ně poukazují
 - c) běžně, jen podle toho, jak se chovají
 - d) ostatní je nechápou jako problémové, odlišné

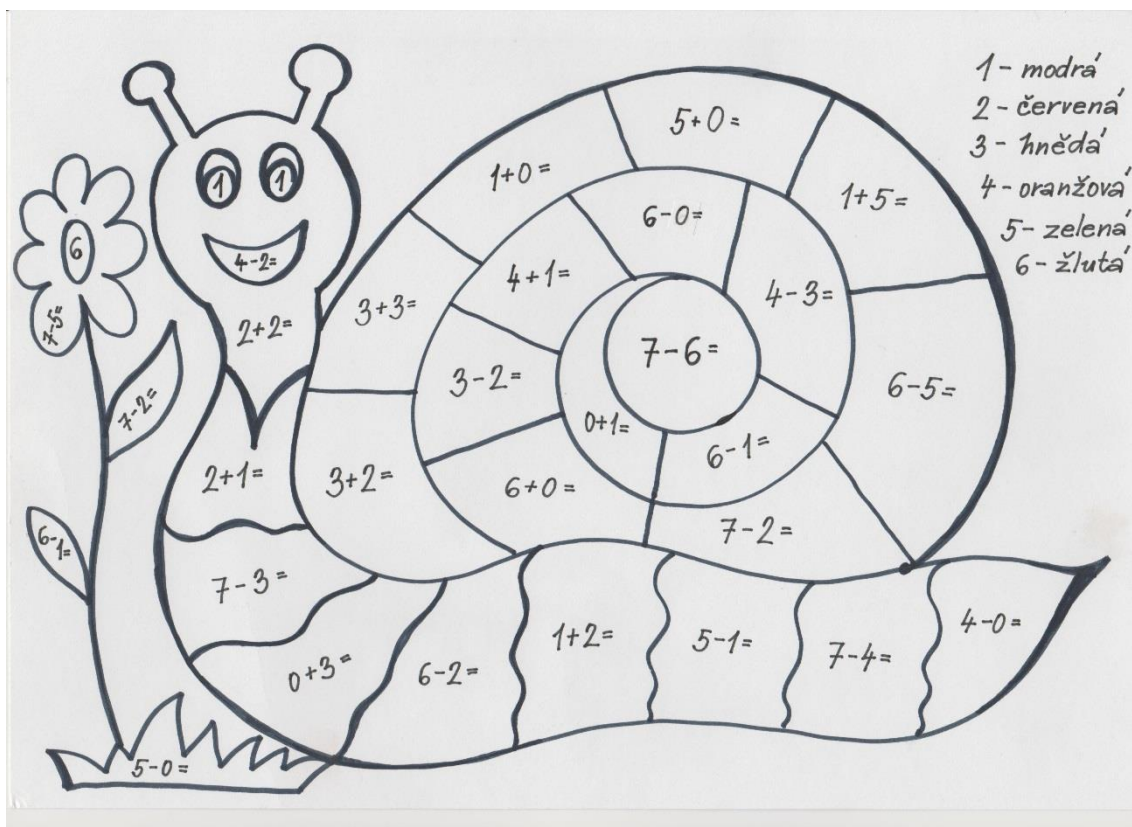
- 4) Jaká je spolupráce s rodiči těchto dětí?
- a) velmi dobrá, chápou nutnost spolupráce školy a rodiny
 - b) dobrá, jsou ochotní, pokud je oslovíte ke spolupráci
 - c) běžná, jako u ostatních
 - d) špatná, vše chtějí ponechat na učiteli

Další otázky zodpovězte, prosím, podrobněji:

- 5) S jakým typem problémů se v 1. ročníku základní školy setkáváte u svých žáků nejčastěji?
- 6) V případě jakého problému se vám zdá práce s problémovým žákem nejnáročnější?
- 7) Jak je pro vás náročná příprava na výuku ve třídě, kde pracujete s problémovými žáky?
- 8) Jaké metody, přístupy, postupy využíváte při práci s problémovými žáky v 1. ročníku základní školy (uved'te, prosím, vaše zkušenosti, co se vám osvědčilo, neosvědčilo ...)?
- 9) Využíváte při práci s těmito žáky speciální pomůcky (jaké se vám zdají vhodné, nevhodné ...)?
- 10) Pracujete s problémovými žáky podle individuálního vzdělávacího programu již od 1. ročníku základní školy?
- 11) S jakými odborníky spolupracujete v případě, že máte ve třídě problémového žáka (uved'te, jak efektivní se vám jeví tato spolupráce)?
- 12) Jak se vám daří začleňovat problémové žáky do kolektivu (co vám pomáhá)?
- 13) Jakým způsobem je možné řešit situaci problémových žáků od 1. ročníku základní školy?
- 14) Co by vám při práci s problémovými žáky pomohlo?
- 15) Jaké jsou nejčastěji příčiny problémovosti žáků?

Předem děkuji za ochotu, spolupráci a vaše zamyšlená nad danou problematikou.

Příloha B - Ukázka pracovních listů



Zakroužkuj:

B - modře A - zeleně Y - žlutě
P - červeně S - černě Z - fialově

Handwritten word search grid:

```

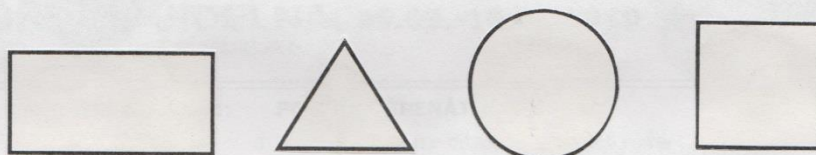
P
B z Y P z A A
S S s B S P P
B Z s z S A P
A Y Y B
    
```

Porovnej:

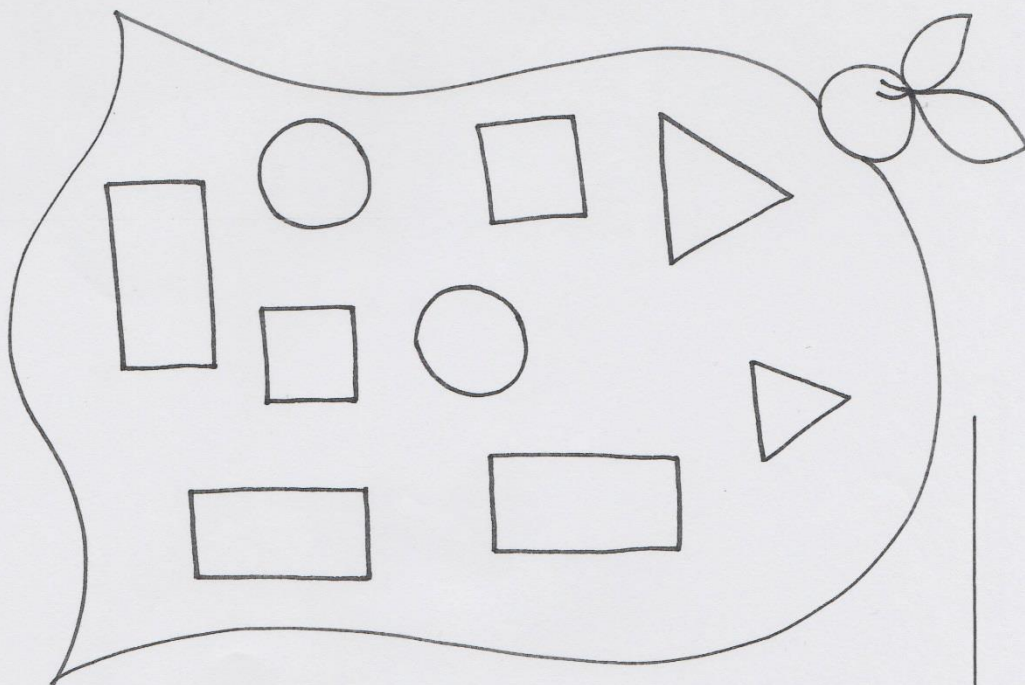
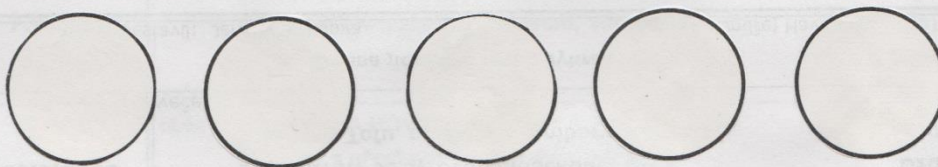
1	2	4	2	2	4
2	3	1	3	4	5
4	5	3	1	5	5
1	3	4	4	2	2
1	1	4	2	1	5

Vymaluj dle dikta'tu :

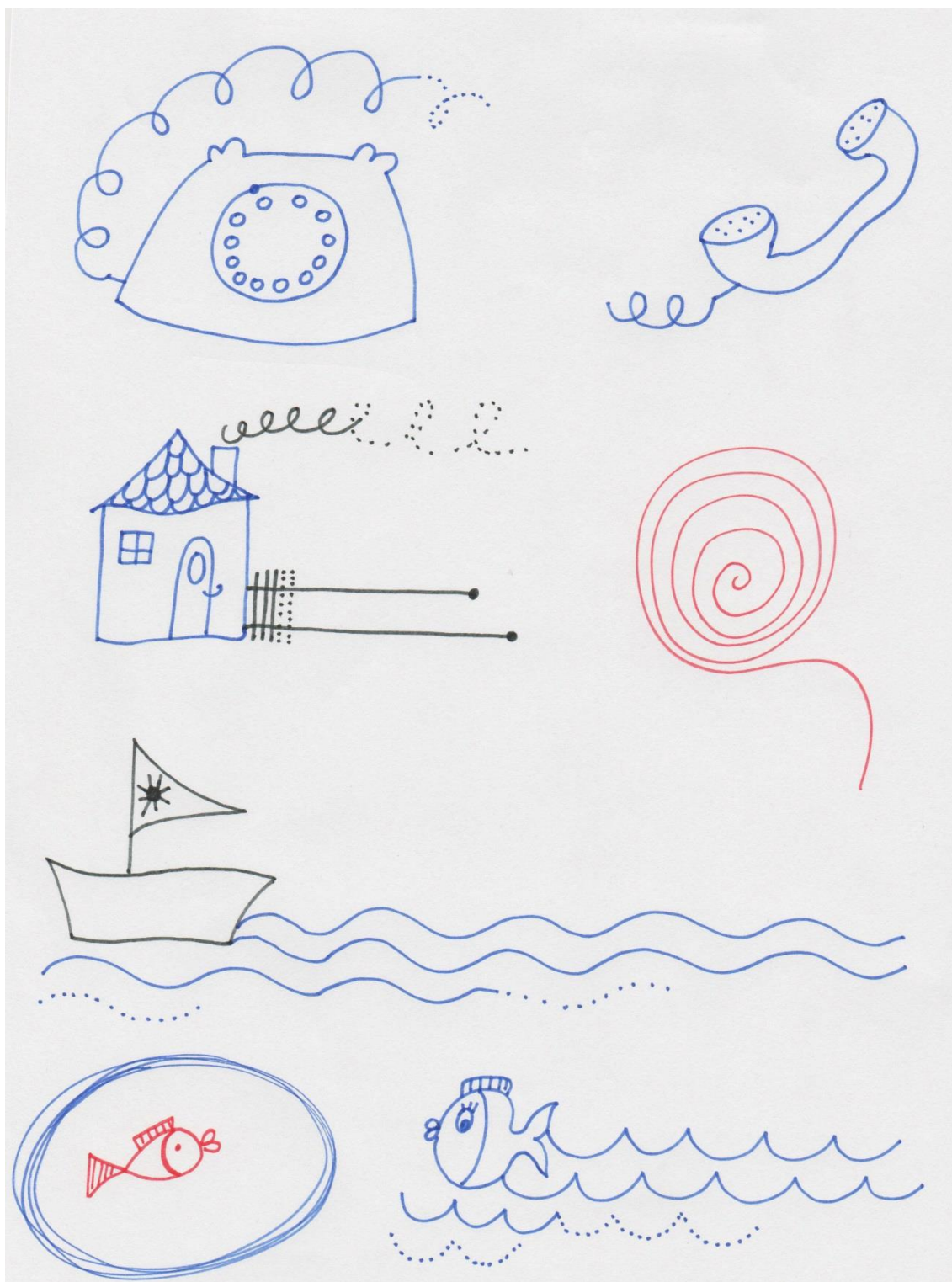
1.



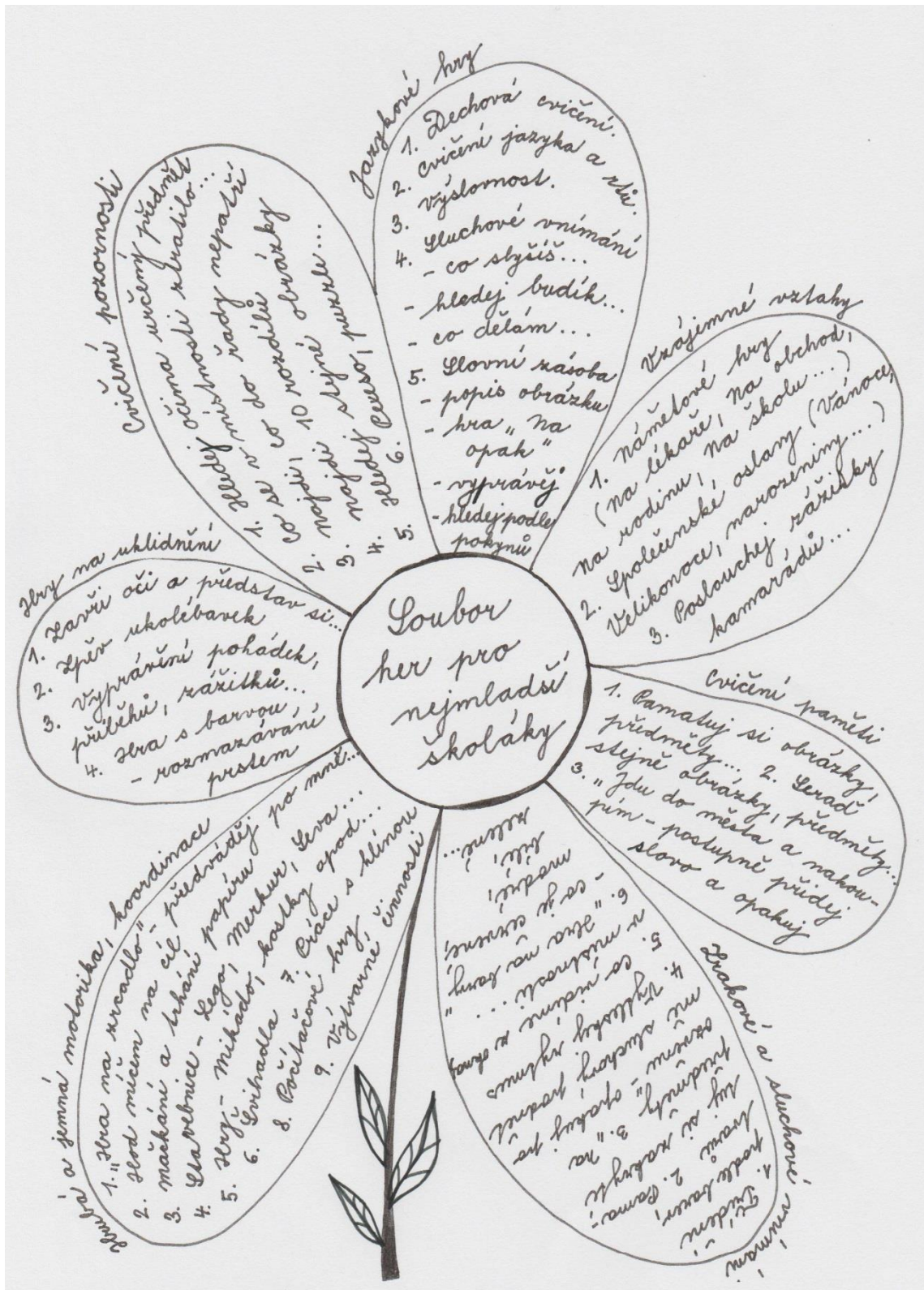
2.



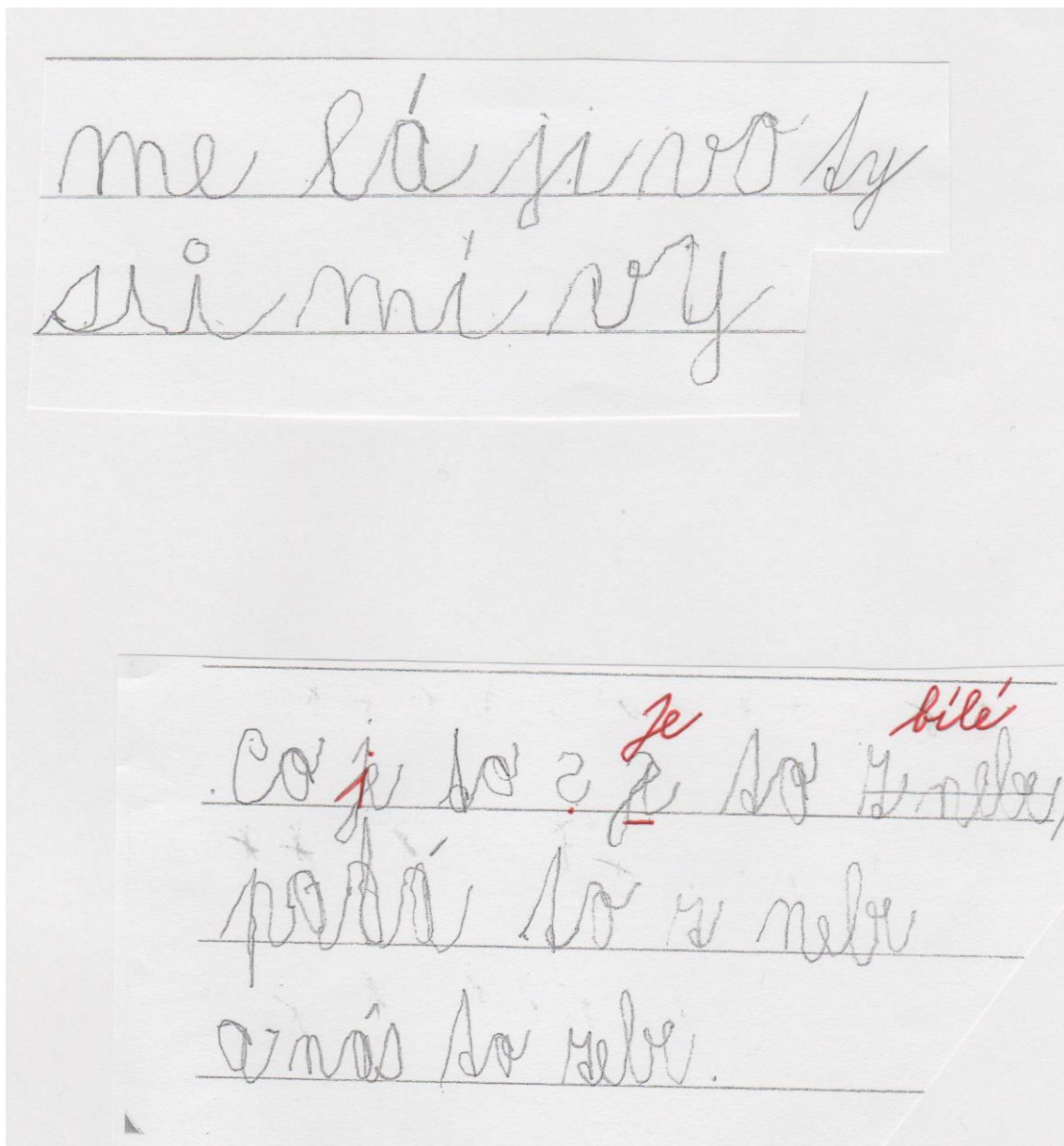
Příloha C - Ukázka uvolňovacích cviků ruky



Příloha D - Soubor her pro nejmladší školáky



Příloha E - Ukázka práce v českém jazyce (Martin K.)

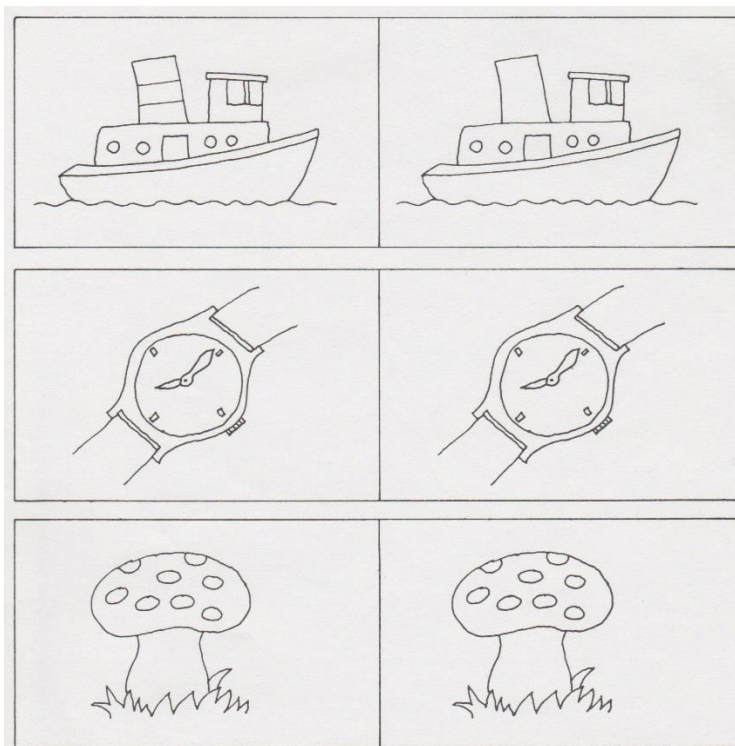
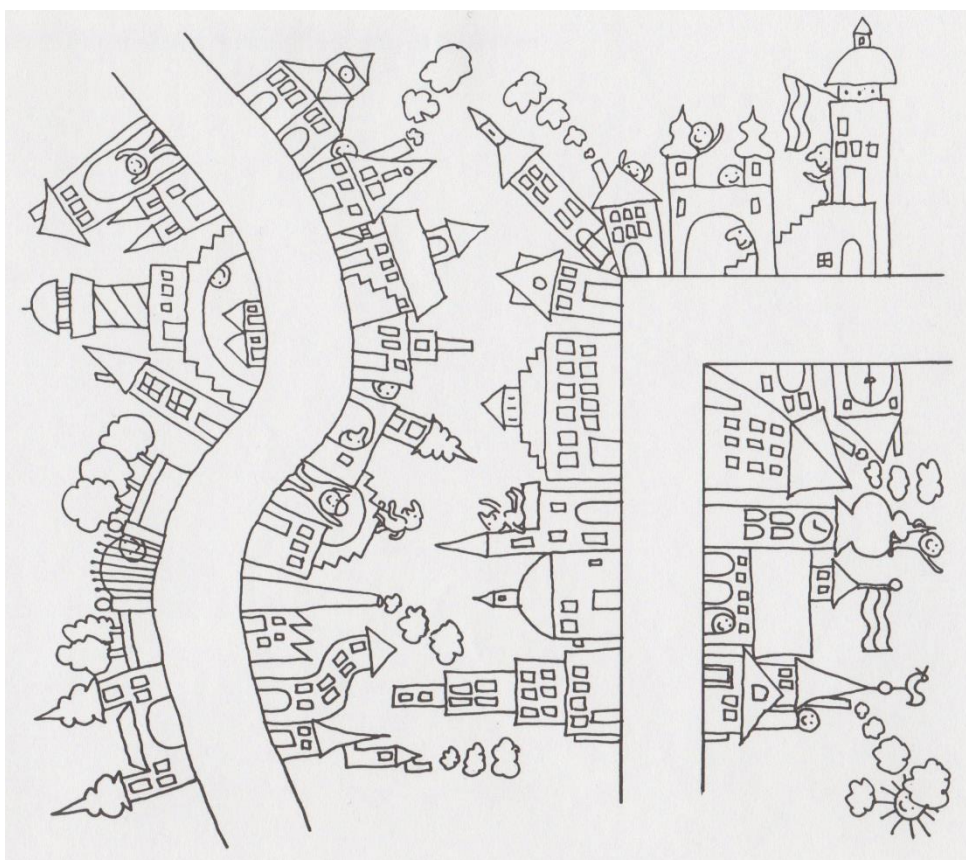


Příloha F - Ukázka práce v matematice (Martin K.)

The image shows a student's handwritten work in mathematics. It is divided into several sections:

- Top section:** A box containing a large '9' with a directional arrow, a 3x3 grid of dots, and three '9's. To the right is a '9' and a triangle pattern (1, 2, 3 triangles in a row).
- Middle section:** A row of '9's written on a four-line grid, showing increasing size and slant.
- Bottom section:** A box with arithmetic problems on lined paper:
 - $1 + 2 = 3$
 - $3 + 1 = 2$
 - $1 + 1 = 2$
 - $2 + 2 = 1$
 - $4 - 7 = 2$
 - $3 - 2 = 1$
 - $4 - 3 = 1$
 - $4 - 2 = 3$
- Bottom-most section:** Two boxes of arithmetic problems:
 - Box 1: $5 - 5 = 0$, $6 - 3 = 3$, $5 - 4 = 1$, $* 4 - 0 = 4$
 - Box 2: $4 - 3 = 1$, $3 - 2 = 1$, $6 - 6 = 0$, $5 - 3 = 2*$

Příloha G - Cvičení z knihy B. Sindelarové: Předcházíme poruchám učení



Příloha H - Ukázka práce v českém jazyce (domácí úkol Jan N.)

me má no my mu

dudák dům

dudky dubem

bubák bum,

bubky bubon












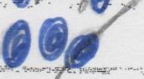
Pepa vyšel z domu

Z lesa vyhledá saji

Za sadem je

jeleň.

Vypočítej a znázorni:

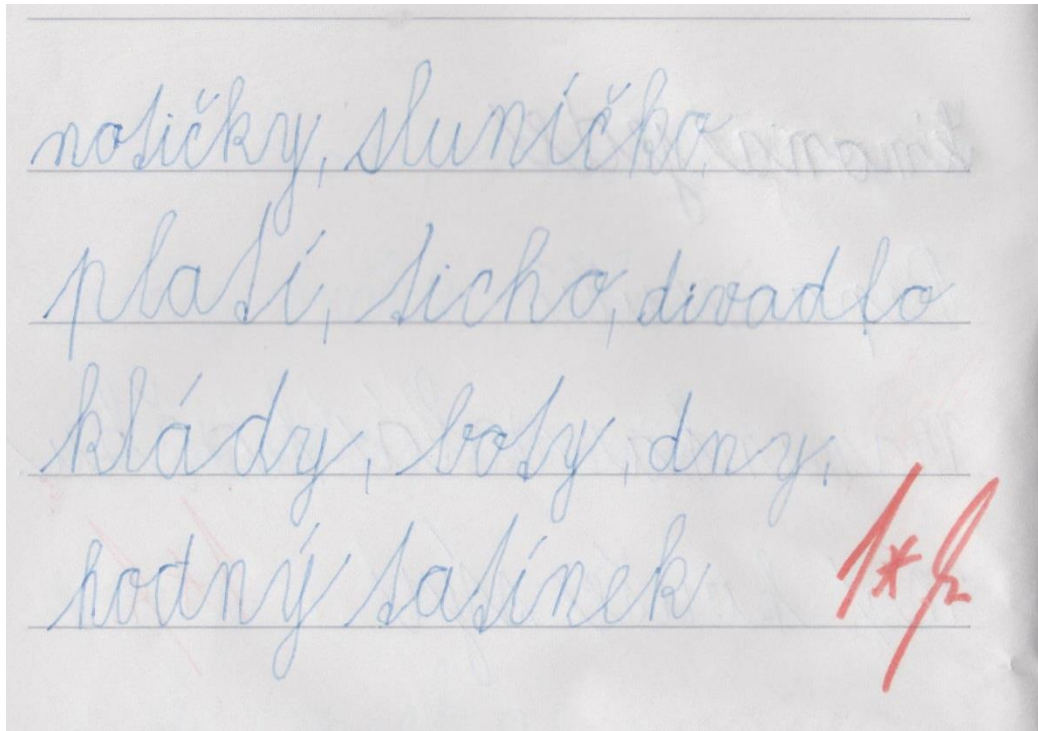
1.	
$1 + 2 = 3$	
$2 + 1 = 3$	
$1 + 1 = 2$	
$2 + 1 = 3$	
$1 + 2 = 3$	
$1 + 1 = 2$	
2.	
$3 - 2 = 1$	
$2 - 1 = 1$	
$3 - 1 = 2$	
$2 - 1 = 1$	
$3 - 2 = 1$	
$3 - 1 = 2$	

$2 + 5 = 7$	$6 - 6 = 0$
$8 - 6 = 2$	$7 + 1 = 8$
$4 + 4 = 8$	$8 - 5 = 3$

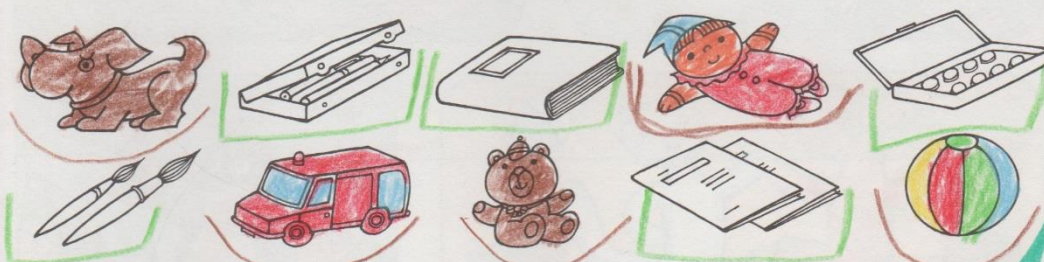
Příloha J - Kresba (Michal D.)





Příloha K - Ukázka práce v českém jazyce (diktát Šárka Š.)

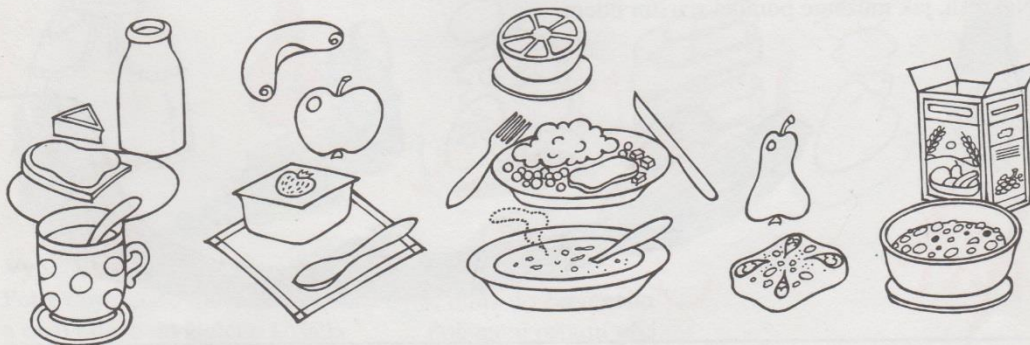


Domácí příprava žáka



Hračky dáme do košíčku. Vyznač .
Školní potřeby uložíme do skříňky. Vyznač .

Denní režim: Ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer.
Snídaně, svačina, oběd, svačina, večere.



Individuální vzdělávací program

Jméno a příjmení žáka:

Školní rok:

Škola:

Ředitel:

Třída:

Třídní učitel:

Vypracováno na základě posudků:

1. Základní ustanovení

- Žák bude vzděláván dle učebního plánu pro:
- Žák bude uvolněn ze zdravotních důvodů z předmětů:
- Individuální péče při vyučování bude poskytována:
- Individuální péče mimo standardní rozvrh:
- Závěrečná klasifikace:
- Psychologické vyšetření:
- Výchovně vzdělávací cíle:

2. Materiální zajištění

- Speciální pomůcky:
- Snížení počtu žáků ve třídě:

- Předpoklad navýšení prostředků (mzda, pomůcky):

3. Personální zajištění

- Škola: ředitel:
zástupce ředitele:
třídní učitel:
výchovní poradce:
- Odborné poradenské pracoviště (adresa, pracovníci):
- Zákonný zástupce žáka:
Forma kontaktu:
Četnost:
Rodiče zajišťují:

4. Kontrola

- Škola:
- Odborné pracoviště:

5. Na vypracování IVP se podíleli: (Podpisy)

Ředitel školy:

Zástupce ředitele školy:

Třídní učitel:

Výchovní poradce:

Zákonný zástupce žáka:

Pracovní odborného pracoviště:

Dne:

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Mgr. Martina Skalická

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: Magisterské kombinované studium

Název práce: Problémový žák v 1. třídě ZŠ

Rok: 2015

Počet stran textu: 75

Celkový počet stran příloh: 17

Počet titulů českých použitých zdrojů: 27

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.