

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Lenka Tarabusová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tarabusová Lenka

Potřeby žáka v podmínkách školy

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma *Potřeby žáka v podmínkách školy* jsem vypracovala samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Olomouci dne _____

Tarabusová Lenka _____

Poděkování

Děkuji Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce na téma *Potřeby žáka v podmínkách školy*. Děkuji pedagogům a žákům ZŠ praktické v Uherském Brodě za spolupráci při výzkumu.

Obsah

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poznání lidských potřeb	9
1.1 Lidské potřeby	10
1.2 Míra potřeby	11
1.3 Klasifikace lidským potřeb	11
1.3.1 Lidské vývojové potřeby	11
1.4 Dělení lidských potřeb	12
1.5 Další klasifikace potřeb	14
1.6 Bariéra v naplňování potřeb	16
2 Výchovně vzdělávací proces	17
2.1 Vzdělání všeobecné, odborné, formální, neformální a informální	17
2.2 Vyučování a učení	17
2.3 Didaktické zásady	18
2.4 Zásada názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, aktivity žáků	18
2.5 Didaktické metody	18
2.6 Cíle vzdělávání	19
3 Vzdělávání	20
3.1 Pilířem vzdělávání je historie	20
3.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z historického kontextu	22
3.3 Vzdělávání intaktních žáků	22
3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	22
3.5 Integrace, inkluze a vzdělávání žáků se speciálními potřebami	23
3.6 Asistent pedagoga	24
3.7 Kognitivní vzdělávání – Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování	24
3.8 Konceptuální vzdělávání	25

4	Výchova	26
4.1	Výchova	26
4.2	Význam výchovy	26
4.3	Způsob výchovy.....	27
4.4	Metody výchovy	27
4.5	Chování.....	28
4.6	Motivace	29
4.7	Cíle výchovy	29
5	Osobnost.....	30
5.1	Osobnost dítěte	30
6	Klasifikace vývoje jedince (žáka)	33
6.1	Klasifikace žáků z hlediska zastoupení omezení	34
7	Osobnost učitele	38
7.1	Struktura osobnosti	40
7.2	Pedagogická typologie	40
7.3	Výchovné působení.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST		42
8	Výzkumné šetření potřeb žáků.....	43
8.1	Cíl šetření.....	43
8.2	Charakteristika výzkumného souboru	43
8.3	Výzkumné metody.....	44
8.4	Charakteristika a konstrukce dotazníku	44
8.5	Výběr respondentů.....	45
8.6	Časový harmonogram výzkumného šetření.....	45
8.7	Návratnost, vyhodnocení dotazníku.....	45
8.8	Závěrečné hodnocení dotazníku	46
8.9	Vyhodnocení dotazníku pro I. stupeň ZŠ praktické.....	50

8.10	Vyhodnocení dotazníku pro II. stupeň ZŠ praktické.....	61
8.11	Shrnutí závěrečného hodnocení dotazníku.....	73
	Závěr.....	74
	Seznam použité literatury	75
	Seznam příloh.....	79
	Anotace.....	80

Úvod

Jeden z mnoha přístupů jak poznat lépe člověka, jeho osobnost, chování, jednání a proč jsou právě takové, jaké jsou, nám může poskytnout pohled na jeho osobní, individuální potřeby. Důležitým ukazatelem spokojenosti člověka je právě v naplňování jeho potřeb.

Člověk se během celého svého života vyvíjí a roste, stejně i tak se mění hierarchie jeho potřeb. Tato práce je zaměřená na poznání lidských potřeb, ale hlavním nositelem těchto potřeb je dítě, přesněji žák ve školním vzdělávacím procesu. Být žákem není snadné, je to nová sociální role, s kterou se dítě setkává s příchodem do školy, přináší spoustu nového, zajímavého, ale žák také může zakusit spoustu hoře, které by si mohl, nést po zbytek života.

Cílem této práce je poznat a zmapovat potřeby, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které ústí ve školním prostředí, jejich spokojenost/nespokojenost ve škole. Oblíbenost jednotlivých školních předmětů, sociální klima třídy a rodiny žáka, trávení volného času,... Tuto problematiku blíže charakterizuje praktická část bakalářské práce, která je zaměřená na potřeby žáků jedné konkrétní základní školy praktické.

Teoretická část popisuje potřeby žáka v podmínkách školy postupně, nejprve od teoretického rámce lidských potřeb a možných bariér v jejich naplňování, následně se věnuje výchovně vzdělávacímu procesu, charakterizuje vzdělávání a výchovu, srovnává vývoj v přístupu ke vzdělávání jedinců s postižením a intaktní populací. V další části charakterizuje dva hlavní činitele již zmíněného procesu, tedy osobnost dítěte (žáka) a osobnost učitele, jejich vzájemnou interakci a individualitu.

Tato práce je věnována rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, široké veřejnosti, laikům, každému zájemci o výše nastíněnou problematiku.

„Jak velice je potřeba abychom se občas probudili, pořádně se rozhlédli a pokusili se číst ve stvoření.“ (Eugène Delacroix)

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Poznání lidských potřeb

„Úsměv je univerzální přivítání.“ (Max Eastman)

„Všechno důležité v životě se odehrává setkáním.“ (Martin Buer)

Pod slovem potřeba se skrývá mnohé, každý jedinec má své individuální potřeby a jejich intenzitu může také pocítit především jen on. Je pochopitelné, že s vývojem člověk, jeho myšlením, věkem, onemocněním, vrozenými predispozice a zvládání životních situací se důležitost, hierarchie jednotlivých potřeb během života mění, co je ale pro všechny lidské potřeby společné je to, že tytéž potřeby jako mají všichni intaktní lidé, mají i lidé s postižením (Novosad, 2009).

Pokud se chceme blíže přiblížit k člověku, k jeho osobnosti a lépe ho poznat je myslím si nezbytně nutné pochopit jeho potřeby. Obrovskou roli zde hraje schopnost tolerance názoru druhého člověka a uvědomění si jeho orientaci v dané situaci. To, že se naučíme tolerovat lidské chování, jednání, ať už z osobních důvodů, nebo protože to společnost očekává, neznamená však to, že s tímto počínáním plně souhlasíme. Míru tolerance daného chování člověka a souhlasením s jeho chováním, lze posuzovat podle toho, jak daného člověka opravdu známe. Prvním krokem k poznání potřeb člověka a jeho osobnosti je navázání komunikace. A právě proto je důležité, jakým způsobem spolu učitel a žák komunikují. Neméně významnou roli tu také hraje vzájemná interakce. Milý a přátelský výstup učitele evokuje žáka k tomu, aby se při vyučování a celkovém výchovně vzdělávacím působení ve škole cítil lépe. Z této teze bychom mohli vyvodit, že nenásilné klima komunikace povzbuzuje žáky k lepším studijním výsledkům. Ale již zde, se už setkáváme s emociálními potřebami žáka a jejich vyjádřením. Dost často se ve třídách můžeme setkat s tím, že učitelův výstup je věcný a chladný (Gavora, 2005).

Ze své osobní zkušenosti se domnívám toho, že učitelé zaujímají tohoto hlediska ve výuce ze dvou důvodů. Určitým nedefinovaným způsobem vytvářejí ve třídě vůči žákům autoritu, ale zároveň i strach. Myslím si, že takový to učitel by neměl zastávat funkci výchovného poradce, skutečnost bývá, ale jiná. Druhým důvodem chladného výstupu učitele ve třídě mohou být negativa z předešlých zkušeností povolání učitele a z jeho osobního života, které by si neměl přinášet na pracoviště.

Gavora (2006, s. 95) k tomu dále uvádí: „Všeobecně můžeme říci, že škola velmi kontrastuje s domovem. Zatímco ve většině rodin můžeme pozorovat bezprostřední, přátelské klima, kde je dítě obklopeno starostlivostí a láskou, po stupu do školy se situace změní. Dítě vstupuje do prostředí, jehož atmosféra je operativní a pracovní.“ Tak též o tom vypovídají i výsledky výzkumného šetření praktické části práce.

Setkáváme se s problematikou vhodného přístupu učitele k žákovi, může být velmi obtížné najít hranici, kdy učitel je ve výkonu své práce vůči žákovi opravdu jen učitelem, popřípadě vychovatelem a kdy začíná suplovat rodiče, byť i tím, že upřednostňuje studijní výsledky žáka nad jeho světlými stránkami a osobními potřebami, nebo se až příliš zajímá o jeho osobní potřeby, které by měla naplňovat rodina. Žák se poté může k učiteli chovat jako k rodiči a negativně se celá situace promítne ve třídním kolektivu. Domnívám se, že v první řadě, co se týče důležitosti, by nás měly zajímat světlé stránky osobnosti člověka, co umí, co dokáže a dát mu možnost se ukázat v tom lepší světle a nehodnotit jej podle měřítko, které už mu někdo stanovil. Zaměřit se na speciální potřeby každého jednotlivce zvlášť a neupřednostňovat jednoho žáka nad druhým. Speciální potřeby úzce souvisí se schopnostmi žáka. Je důležité poznat žáka a vědět, co opravdu právě on potřebuje a dát mu příležitost se rozvíjet a spolupracovat s rodiči, nikoliv pracovat za ně.

1.1 Lidské potřeby

Pochopení potřeb, tolerance názoru druhého člověka a v neposlední řadě umět přirozeně reagovat nám může pomoci lepší poznání a porozumění člověku. Každý jedinec má jinak sestavený žebříček hodnot a z toho se odvíjí i důležitost jeho jednotlivých potřeb.

„Lidská potřeba je stav charakterizovaný dynamickou silou, která vzniká z pocitu nedostatku nebo přebytku, touhou něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální nebo duchovní. Naplnění potřeb směřuje k vyrovnaní a obnovení změněné rovnováhy organismu – homeostázy. Potřeby jsou nutné, užitečné, velmi úzce souvisí se zachováním a s kvalitou našeho života.“ (Šamánková, 2011, s. 12)

Proces naplnění potřeb:

- „uvědomění si objektivní stránky potřeb;
- zpracování subjektivního poznání;
- vytvoření vztahu k potřebě.“ (Šamánková, 2011, s. 12)

Nemožnost zvládnutí studijních požadavků → přináší pocit vyčerpání → žák chce naplnit požadavky školy a očekávání od rodičů → snaží se dané problematice, kterou nezvládá více věnovat (Šiřínek, 2009).

1.2 Míra potřeby

Pro stanovení míry potřeb člověka vycházíme z osobních, obecných, společenských a normativních standardů. Důležitým měřítkem je zde vyjádření určité úrovně naplňování potřeb, tedy standard.

„Rozeznáváme kvalitu a úroveň obecného standardu (jedná se o obecně uznávaný standard pro řešení určité situace), osobního standardu (má přímou souvislost s vyspělostí jedince) a normativního standardu (představuje normu, která je závazná pro určitou skupinu lidí). Tyto standardy vyjadřují uspokojivou a dostačující úroveň a míru naplnění každé z potřeb jedince. Standard pro naplnění lidských potřeb je velice specifický, prolíná se všemi variacemi standardů.“ (Šamánková, 2011, s. 14)

Motivace v naplňování potřeb je hybnou silou lidského jednání a konání. Důležitou roli v naplnění lidských potřeb hraje samotná síla a schopnost jedince překonávat překážky. Čím větší motivací jedinec disponuje, tím větší sílu a odvalu ovládá. Motivací jsme vedeni k určitému cíli. Motivace jedince podporuje, aby něco vykonal, nebo naopak, ho utlumuje, aby se zdržel něčeho. Motivace především dává směr a samotný účel v chování jedince. Bez vůle bychom nemohli dosáhnout potřeb a osobních cílů (Nakonečný, 1997).

1.3 Klasifikace lidským potřeb

Na klasifikaci lidských potřeb lze možno pohlížet z několika stran, lidské potřeby se neustále vyvíjí. Člověk se už s biologickými predispozicemi pro základní potřeby narodí. Lidské potřeby dále můžeme dělit podle jejich důležitosti.

1.3.1 Lidské vývojové potřeby

Na vývoj lidských potřeb se můžeme dívat i z pohledu genetiky. Už samotné dítě se narodí, i když třeba nevědomě, s přímými informacemi, co, kým a kdy má být naplněno ve vztahu pro něj s blízkými osobami, které o něj pečují. Šiřínek (2009) poukazuje na to, že lidský jedinec je aktivní a pochopitelně očekává, převážně uspokojivou reakci okolí na jeho aktivitu. Genetická výbava každého jedince zahrnuje ideální očekávání, a co potřebuje jedinec ve světě najít. Jedinec se zdárně vyvíjí za předpokladu naleznutí pro něj potřebného, pokud tomu tak není, jedinec je frustrován.

Hassenstein (1978) hodnotí potřeby jedince podle jeho biologického vývoje. Mláďata savců rozdělil do tří skupin:

- hnízdící;
- běhaví;
- nošenci.

Člověk je právě typem „nošence,, nedokáže se po narození postavit na nohy, ani jeho rodiče nevytváří hnízda, ve kterých by byl bezpečně kryt, jako je tomu u předešlých typů, je nošen svými rodiči, má k tomu i anatomicky uzpůsobenou postavu. Vytváří vztahy a pouta tak, že si svým křikem, pláčem nebo úsměvem přivolá pomoc, pozornost.

1.4 Dělení lidských potřeb

Podle důležitosti:

- primární - přirozené biologické a fyziologické potřeby. Nemožnost žít bez naplnění těchto potřeb. Iritují jedince o své tělo pečovat;
- sekundární - individuální potřeby jedince, dle jeho společnosti a vyžadování na životě společnosti.

Podle podstaty člověka:

- biologické - vyplývají ze samotného bytí jedince;
- psychické - odvíjí se z individuálního prožívání psychických stavů a jevů,
- estetické - jsou zrcadlem vyspělosti jedince a jeho požadavků na věci kolem něj;
- sociální - sociální snahy jedince v prostředích, ve kterém žije, nebo kde chce žít;
- kulturní - jedinec chce být součástí nějaké společnosti a jejího kulturního a vzdělávacího vyžití;
- sebevyjádření - mít svůj názor, přání a být schopen ho pojmenovat;
- duchovní - filozofické a psychické zaměření a cítění.

Podle počtu zahrnutých osob:

- individuální - zde je zahrnuta potřeba samotného jednotlivce, jejich osobní růst a sebeuplatnění;
- kolektivní - může se jednat o celou společnost, nebo jen skupinu lidí.

Podle obsahu:

- hmotné - požadavek vlastnění a užívání věcí;
- nehmotné - duševní stránka člověka a osobní stupnici hodnot.

Podle ekonomického pohledu:

- ekonomické - produkty hospodářské činnosti, potřeba ekonomické odměny za práci;
- neekonomické - neváží se na ekonomické produkty, vyplývají osobní potřeby, co daný jedinec chce.

Podle způsobu podnícení potřeb:

- hlavní - jsou nadřazeny jiným potřebám;
- vedlejší - podporují a rozvíjejí hlavní potřeby.

Podle naléhavosti:

- nezbytné - bez nich není možná existence jedince;
- zbytné - je možné bez nich obejít nebo je vyměnit za jiné.

Podle frekvence výskytu:

- trvalé - denní potřeby;
- občasné - v souvislosti s něčím, podle individuální důležitosti;
- výjimečné - nepravidelné, potřeby.

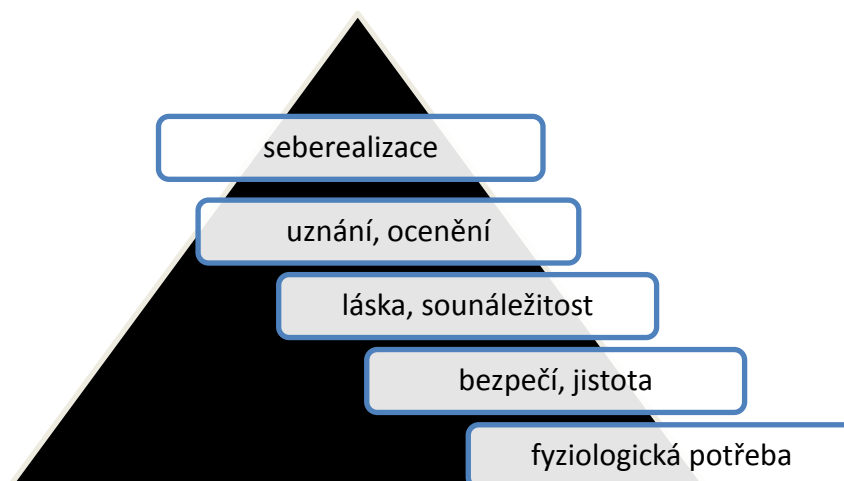
Podle časové proměnlivosti:

- současné - vztahující k momentálně prožívanému;
- budoucí - očekávání a to blízké nebo vzdálenější budoucnosti (Šamánková, 2011).

Potřeba bezpečí spočívá ve vědomí toho, že budou respektovány potřeby a nezávislost jedince. Poskytování důvěry a pochopení očekávání, potřeba lásky a sounáležitosti. Být milován a mít možnost milovat, být respektován společností, v níž žije (Nakonečný, 1997).

1.5 Další klasifikace potřeb

K další klasifikaci lidských potřeb přispívá i svým členění Abraham Maslow, již roku 1943 sestavil vlastní hierarchii potřeb, v níž se zaměřil na motivaci lidí danými potřebami. Při své práci vycházel z toho, že člověk disponuje dvojím typem potřeb, a to potřeba odstranit nějaký nedostatek anebo potřeba, dosáhnout hodnoty bytí.



Obr. 1 Maslowova pyramida potřeb

Maslow vycházel z poznatku: neuspokojení potřeb vyústí v pocit úzkosti a snahu odstranit tento nedostatek. Za předpokladu uspokojení potřeb, jedinec tento stav vnímá jako běžnost a stanovuje si ji za normu, naplňuje ho dobrým pocitem a další motivací. Jedinec při naplňování potřeb postupuje dle hierarchie, od základních potřeb po vyšší. Pro Maslowa je styčným bodem v naplnění potřeb u jedince seberealizace, jedná se o ideál, kterého není snadné dosáhnout, ale na druhou stranu dosažení tohoto bodu přináší hluboké naplnění. Jedinec se s ničím neztotožňuje, naplňuje své individuální potřeby (Maslow, 1954 - Říčan 1989). Dle Prokešové (1997) bychom pyramidu Maslow mohli znázornit i jako dům se špičatou střechou. Celý dům je brán jako nedílný celek, základem jsou tu fyziologické potřeby, na kterých celá stavba stojí, tak jako cihly drží dům. Pokud bychom tyto cihly odstranili, celý dům by se zborčil. A tak jako střecha uzavírá celý dům, tak i estetické potřeby tj. potřeba seberealizace uzavírá náš pomyslný dům, s tím, že zde hraje důležitou roli komín na střeše, jenž je jakýmsi humorem, smíchem, který má tu zajímavou funkci, že prostupuje celým domem, od vrchu až dolů a dotýká se každé potřeby.

Frankl (1996) se taktéž zaobíral lidskostí člověka, viděl člověka jako bytost, která hledá smysl, jeho motivaci v naplňování potřeb. Uvědomoval si, že člověk disponuje slabostmi, ale také možnostmi, jak je překonat a dosáhnout podstatu smyslu. Situace připomínající člověku utrpení, se snažil proměnit v lidský výkon. Vytyčil si tři možnosti, s jejichž pomocí může dát jedinec smysl životu a to:

- naplnit vytyčený čin;
- naplnit vytyčené dílo;
- prožít zážitek.

Dle Matejčka (2003) podstatnou prioritou v hierarchii potřeb dětí je jistota ve vztahu ke svým lidem, lidem které dítě zná, poskytují mu ochranu a pomoc, bezpečí, rodičovskou lásku, to vše je zahrnuto pod psychickou potřebu. Děti také potřebují komunikovat a v podstatě už od narození komunikují křikem, pláčem, úsměvem a tím se také fixují na své blízké okolí. Další potřebou je soužití, jež je reflektováno v rodičovském chování a převážně spontánní. Pochopitelně bereme v potaz to, že muži i ženy jsou stejně vztahově vybaveni vůči malým dětem. Velmi intenzivně se vyvíjí vztah dítěte a rodiči nebo jemu osobě blízké v 7. - 8. měsíci života dítěte. Pevná vazba je založena na poskytnutí pocitu bezpečí a jistoty. Vědecky bylo prokázáno, že děti, které se narodily do rodiny jednoho rodiče, nebo vyrůstalo v kojeneckém ústavě, bylo více deprimováno, než dítě, jehož rodiče se později rozvedli, neboť při nejintenzivnějším vztahovém vývoji se ještě mohlo vázat na oba rodiče (Matějček, 2003).

Viktor Vroom se zaobíral teorií očekávání, která byla založena na přesvědčení jedince o cíli, jenž je dosažitelný a atraktivní, jak tohoto cíle dosáhnout a co jedince na cestě může motivovat. Podstata v dosažení cíle je kladena na motivační sílu. Síla, o níž mluvíme, se odvíjí od našich přesvědčení. Nejprve je zapotřebí se přesvědčit, že dosahovaný cíl je pro nás přitažlivý, žádoucí. Dále je zapotřebí, aby si jedinec uvědomil, že pokud se bude chovat nějakým definovaným způsobem, má možnost stanoveného cíle dosáhnout. A poslední krok spočívá v přesvědčení jedince, zda se bude umět chovat, dle definovaného způsobu (Nakonečný, 1997).

1.6 Bariéra v naplňování potřeb

Možné bariery v překonávání lidských můžeme klasifikovat takto:

- osobní - jedná se o ostych své požadavky a přání, obavy, vyslovit a o choulostivých věcech otevřeně mluvit;
- psychická - neschopnost přijímat pomoc v naplňování potřeb, Zvážit své schopnosti a možnosti a potřeby pomoci druhého;
- jazyková - nepochopení, nevhodná a nesrozumitelná volba;
- bariéra prostředí - z nového neznámého prostředí;
- nepochopení sdělovanému - ostych se zeptat, zopakovat nepochopené, vyslovit a přijmout omluvy, kritiky, pochvaly a neopomenout řeč těla a zpětnou vazbu.

Vnitřní a vnější podněty mohou zapříčinit nenaplnění potřeb. Příznaky se reflektují psychickými a somatickými následky. Nenaplnění potřeb může vést ke stresu a zátěži. Organismus reaguje na stresové podněty, které narušují jeho normální chod a funkci. Dále se setkáváme s distresem. Jedná se o zátěž s negativním emočním procesem. I přesto, že organismus bojuje s problémem, neřešitelné překážky mohou vést k frustraci. Důležitou roli v uspokojení potřeb hraje pud, jsme jím řízení, naše tělo, mysl vysílá signály, které ne vždy můžeme odolávat. Se zájmem o věci se rozvíjí vztah k těmto věcem. Snaha, ideál, přesvědčení a především cíl mají nemalý podíl na výši a míře vyžadování potřeb (Šamánková 2011).

Shrnutí:

První kapitola pojednává o klasifikaci lidských potřeb, jejich významu a důležitosti pro člověka. V dosažení svých potřeb se potýkáme s bariérami, proto je důležité je poznat a naučit se je překonávat. I přesto, že lidé s postižením mají stejné potřeby jako intaktní populace, důležitost jednotlivých potřeb si stanovuje každý jedinec individuálně.

2 Výchovně vzdělávací proces

Učte se, jako byste se hnali za někým, koho nemůžete dohonit, a jako by to byl někdo, koho nechcete ztratit! (Konfucius)

Vliv na proces učení a celkového vzdělávání má na prvním místě zajímavá forma a obsah sdělení nového. Dalším hybným bodem jsou schopnosti lektora, to jak umí přizpůsobit učení pro danou skupinu a jak reaguje v situacích a změnách, které se právě ve skupině vyvíjejí. Nesmíme ani opomenout důležitost vhodně zvolené struktury a metody při vzdělávání a také nesmíme podcenit přípravu na skupinu účastníků vzdělávání, neboť každá skupina je jiná (Plamínek, 2010).

2.1 Vzdělání všeobecné, odborné, formální, neformální a informální

Základní všeobecné znalosti, dovednosti, návyky související s člověkem, společností a s okolím, můžeme považovat za všeobecné vzdělávání. Opakem je tomu odborné vzdělávání. Jedná se o dovednosti, vědomosti a návyky, které úzce souvisí s daným povoláním. Všeobecné vzdělávání by mělo předcházet odbornému, ale stále zůstává otázka věku, které vzdělávání probíhá dříve. Úkolem formálního vzdělávání je rozvinout psychické schopnosti a myšlení pro život, nikoliv žáka zahlcovat učivem. Opakem formálního vzdělávání je vzdělávání materiální. Zde je právě kladen důraz na znalosti, konkrétní fakta. V současnosti převažuje za formální vzdělávání takové, které probíhá ve vzdělávacích institucích. V přesných legislativou vymezených podmínkách, čase a formách. V neposlední řadě ještě zbývá neformální vzdělávání, které je poskytováno různými institucemi. Informálním vzděláváním se rozumí proces celoživotního získávání dovedností, vědomostí a to v každém životě a bez organizace (Kohout, 2010).

2.2 Vyučování a učení

Vyučování je cílevědomá, organizovaná, plánovaná činnost – výchovně vzdělávací práce, kterou vede převážně učitel. Jsou zprostředkovávány nové dovednosti, návyky a především vědomosti. Vyučování probíhá ve školách a školských zařízeních. Vyučovací formou jsou vyučovací hodiny, které jsou vystavěny v souladu s didaktickými a metodickými zásadami. Podstatou každého vyučování je komunikace a interakce mezi učitelem a žákem. Je zde velmi těsná propojenost s výchovným působením, viz dále výchova. Naopak učení je označována činnost žáka, studenta. Blíže nám tuto problematiku formuluje pedagogická psychologie.

Aktivita, psychický a fyzický stav, intelekt, vzdělání a další schopnosti studenta, žáka mají značný vliv na efekt učení (Kohout, 2010).

2.3 Didaktické zásady

Za didaktické zásady bychom mohli považovat obecné požadavky, které jsou především v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli, základními zákonitostmi výuky a charakterizují cíl výuky (Kalhous, 2002).

2.4 Zásada názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, aktivity žáků

Zásada názornosti je neopomenutelná a to především ve speciálních školách, zde nestačí vykládat různé jevy, věci v jedné rovině, ale je zapotřebí zapojit více analyzátorů, vjemů, tak je možné docílit k pozdějším představám. Obzvlášť je zapotřebí klást důraz na tuto zásadu při seznamování s abstraktními vjemy. Tuto zásadu je možné naplnit pomocí vyučovacích předmětů, především tedy z osobité tvořivosti pedagoga, asistenta pedagoga,... Dále je také vhodné podávanou látku v nejvyšší možné míře zkonkretizovat. Druhou zásadou je přiměřenost, je zde velmi důležitý vhodný výběr obsahu učiva, didaktických metod, organizačních složek struktury hodiny. Vše by se mělo odvíjet od individuálnosti každého žáka. Metody výuky by měly vycházet z hry a soutěživosti dětí. Vhodné jsou i relaxační techniky např.: *Profylaktický oddych, stupňovitá relaxace, kinestetická relaxace*,... podstata těchto relaxací spočívá v uvolňování těla, svalů, pravidelného dýchání,... V zásadě soustavnosti učitel vede a řídí vyučování a práce žáků takovým způsobem, aby si uvědomovali své vědomosti a dovednosti v ucelené soustavě, řazení jevů a požadavků do vzájemné souvislosti. Tuto zásadu podtrhuje zásada trvalosti, jedna bez druhé by byla neúplná. Je důležité upevňovat a procvičovat návyky těchto zásad. Poslední zásada spočívá v uvědomování si aktivity žáků učitelem, neboť právě učitel vede žáky k uvědomělému osvojení nových poznatků, které jsou velmi důležité pro praxi. Učitel by měl seznámit žáka s úkoly, cílem vyučování a taky využitelností učiva, i zde je zapotřebí motivace (Petráš-Valenta, 2012).

2.5 Didaktické metody

Metody didaktické jsou v praxi užívány v podobě metod vyučování neboli výukových metod. Můžeme se setkat i s výkladem toho, že vyučovací metoda je společná cesta učitele a žáka do vyučovacího cíle. Naopak výuková metoda je zaměřena na dosažení učitelem stanoveného, ale především žákem akceptovatelného cíle. Mezi didaktické metody bychom mohli zařadit motivační metody, které jsou asi nejvíce využívány při podání nové látky,

značný vliv má obtížnost dané problematiky. Nestačí motivovat jen na začátku, ale i průběžně v podobě orientačních otázek, soutěžích a zaměřovat se ne závěrečnou část výuky. Zajímavá je metoda vyprávění, která se uplatňuje v předškolním zařízení, ale i v edukaci žáků se sníženým intelektem má své pozitivní stránky v podobě odrazového můstku. Metody demonstrační jsou vystavěny na strukturované aktivitě, cíleném vnímání předmětu dle instrukcí učitele a následného zpracování materiálu (Petráš - Valenta, 2012).

2.6 Cíle vzdělávání

Cíle vzdělávání můžeme chápat jako vzdělávací ideály, nebo také aktivity, které mohou být vzděláváním dosahovány. Hlavní roli v celém procesu hraje pedagog, neboť on zprostředkovává systematičnost a vyvarování se neurčitosti ve vzdělávání. Cíle jsou formulovány podle míry obecnosti. Mohou tedy být obecné, institucionální, oborové, orientovány vyučovacím předmětem, studijními disciplínami, vyučovací hodinou,... Dle amerického pedagoga F. Bobita se můžeme také setkat s formulací cílů v podobě skutečných životních potřeb. Ať už jsou cíle vzdělávání dle škály jakékoliv, mohou být provázeny úskalími. Touto problematikou se dále zabývá pedagogická teleologie (Kohout, 2010).

„Vzdělávání je chápáno jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků, na rozdíl od pojmů vzdělání. Vzdělání je relativně ukončeným stavem, který zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot, norem.“ (Čabálová, 2011, 29s.)

Shrnutí:

Tato kapitola charakterizuje výchovně vzdělávací proces a jeho cíl, vystihuje požadavky na vzdělávání. Hlavním procesem vzdělávání je vyučování a učení, v praxi se jedná o významově rozdílné pojmy, neboť učení je úkolem žáka/studenta, ale vyučování má v rukou především učitel. Dále jsou v této kapitole zmíněny druhy vzdělávání, didaktické zásady a metody.

3 Vzdělávání

„Předsevzal jsem si, že poznám moudrost, poznám i ztřeštěnost a pomatenost. Poznal jsem však, že i to je honička za větrem, neboť kde je mnoho moudrosti, je i mnoho hoře, a čím víc vědění, tím více bolesti.“ (Bible – Kazatel)

3.1 Pilířem vzdělávání je historie

Pramenem vzdělávání je především věda jménem pedagogika, která čerpá i z jiných oblastí, jakožto z filozofie, sociologie, psychologie, medicína apod. Pedagogika se utvářela po celá staletí a to z několika zdrojů, zkušeností a tradic v rodinách a ve společnosti. Jeden z mnohých způsobů vzdělávání započal již ve starém Řecku a přesněji ve Spartě a Athénách, jejichž společnou zásadou bylo poskytování vzdělání především svobodným občanům, tudíž ne neplnoprávným otrokům. Spartská výchova byla zajímavá svou jednostranností a převážně orientována na vojenské umění a povolání, začínala již v sedmi letech věku dítěte. Dokonce i dívky byly vedeny k tělesné výchově vojenství, neboť ve válečném tažení bylo zapotřebí každého. Hlavní prioritou byly válečné zápasy a hry. Intelektuální vzdělávání, čtení, psaní, počítání nebylo nejdůležitějším, ale přesto se neobešlo bez besed na politické téma. Cílem vzdělávání bylo vychovat vládce (Kohout, 2010).

I Athénská výchova pro dívky i chlapce do 7 let probíhala v domácím prostředí, ale od 7 let se výrazně genderově lišila, dívky zůstávaly doma, chlapci pokračovali ve školách, kde se učili číst, psát, počítat, důležitou roli hrála hudba a recitace. Athénská výchova byla bohatá na rozumovou a estetickou výchovu a řečnické umění. Cílem výchovy byl mravně rozvinutý a harmonický člověk. Nezapomenutelní myslitele této doby byli Sokrates, Platón a Aristoteles. V Římě vznikaly elementární školy, kde byl kladen důraz na čtení, psaní, počítání a také znalost zákonů. Podstatné dále bylo vlastenectví a povinnosti občana. Pro děti ze zámožnějších rodin vznikaly gramatické a rétorické školy. Velmi zajímavým myslitelem, vychovatelem a učitelem té doby byl Marcu Fabius Quintilianus a jeho spis *O výchově řečníka*, kde kladl důraz především na to, že učitel je příkladem a vzorem svého žáka. Měl by mít kladný vztah k žákům a rozlišovat jejich individualitu. Podstata přístupu k vzdělávání žáka je v přirozenosti, trpělivosti, náročnosti, ale přiměřenosti a důraz na vysokoškolské vzdělání učitelů (Kohout, 2010).

V době středověku mělo vzdělávání teologický charakter a bylo v rukou kněží. Ve vzdělávání bylo hlásáno o pokoře, trpělivosti, pracovitosti, uměřenosti, asketismu, ale bohužel se neobešlo bez tvrdé kázně a tělesných trestů, jakož tomu bylo i ve starověku. Byly stavěny církevní, cechovní a kupecké školy. Renesance a humanismus přichází s novým uměním a literaturou v rukou F. Petrarca, J. Boccaccia, T. Tassa, Michelangela, Raffaela a Leonarda da Vinciho, který přispěl i do vědy, jakožto i Koperník, Galilei nebo Kepler. Docházelo k návratu k tělesné výchově, která ve středověku byla opomíjena. Byl kladen důraz na vlastní iniciativu a aktivitu dítěte, dále na rozum a schopnost uvažovat. K tomu sloužily metody založené na názornosti, exkurze a především komunikace. Významný reformátor vzdělávání Martin Luther se snažil o vymanění vzdělávání z rukou církve a kladl důraz na povinnost vzdělávání. S ucelených a propracovaným systémem vzdělávání přichází až demokraticky smýšlející a velmi pedagogicky zkušený Jan Ámos Komenský. Jeho záměrem byla humanistická výchova, neboť pouze moudrý člověk, může být zbožný, mravný a rozlišovat dobro a zlo. Komenský přichází s teorií vyučování a tou je jeho dílo *Didaktika velká* (Kohout, 2010).

„Lidé nejednají správně, protože správně nesmýšlejí, nesmýšlejí správně, protože se tomu nenaučili. Vzdělání je zdrojem rozumnosti i ctnosti.“ (J. Á. Komenský in Prokešová, 1997, s. 7)

Důležitým historickým bodem ve vzdělávání bylo zavedení povinné školní docházky Marií Terezií roku 1774. Na přelomu 17. a 18. století má značný vliv na výchovu a školství John Locke, mravní výchovu pojímá jako disciplínu ducha člověka, má pro něj důležitější hodnotu než vyučování, neboť výchova je předpokladem pro učení. V 19. století za významnou osobu pedagogiky je považován J. F. Herbart, pro nějž je vyučování mnohostranným zájmem, při budování pedagogiky čerpal především z psychologie a etiky. Etika je cílem výchovy, psychologie poskytuje prostředky. S 20. stoletím přichází John Dewey, při své koncepci vzdělávání vycházel z demokracie a vědy. Procesem vzdělávání je pro něj přizpůsobování se konkrétnímu okolí a škola je jádrem společnosti, škola je přirozeným a aktivním prostředím pro žáka. Současnost přináší mnohé vůdčí osobnosti pedagogiky s různými názory, Jeana Piageta, Alfreda Adlera a mnohé další. Dostáváme se přes kognitivní a sociokognitivní proudy až po filozofické názory, technické, personalistické a spiritualistické teorie (Kohout, 2010).

3.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z historického kontextu

Na celém světě se můžeme setkat s osobami se zdravotním postižením, dříve tomu nebylo jinak, ale jedno podstatné, co se s plynoucím časem měnilo, byl přístup a vnímání společností těchto lidí. Starověk je charakteristický svou represí nebo segregacním přístupem společnosti k lidem s postižením, nemocným, neschopným jedincům. Docházelo k usmrcování nemocných, nesprávně vyvinutých dětí a to co nejdříve po narození, nebo tito jedinci vykonávaly těžkou fyzickou práci. Postoj charity ve středověku na tyto jedince je spíš lítostivý, ale snaží se, jim poskytnou částečnou pomoc, ošetření. Lidé s postižením jsou situovány do církevních zařízení, útulků, špitálů. Mohli bychom hovořit o pramenu k daleké cestě humanistického přístupu k těmto lidem. Humanistickým přístup k lidem s postižením přichází až s humanismem a renesancí, který své myšlenky svažuje k lidskosti, důstojnosti člověka a vzdělávání. Začínali se budovat speciálně vzdělávací zařízení, odborná pracoviště, v dnešní podobě dle rezortů školství, zdravotnictví a sociálních věcí. Tento zajímavý posun přinášel ale jistá úskalí, děti ztráceli kontakt s běžným prostředím, někdy zcela mimo rodinu a to z důvodu celoročního internátního pobytu v ústavu. V 50. letech minulého století ve vyspělých zemích jsme se mohli setkat s integračním přístupem k výše nastíněné problematice. Cíl byl kladen na dosažení nezávislosti postižených, partnerské soužití s intaktní populací. V 90. letech minulého století integrační snahy propukovaly i do českého prostředí, do oblasti edukační péče, neboť je stále prokazováno, že velký vliv na kvalitu života jedince má především jeho zdravotní stav. Prof. Jesenský toto pojetí představuje v komprehensivní speciální pedagogice, která zahrnuje pedagogickou intervenci v raném věku, následně výchova a vzdělání předškolního a školního věku a další působení v dospělosti i ve stáří dle typu a intenzity postižení (Ludíková in Vaš'áková - Vyhnálková, 2008).

3.3 Vzdělávání intaktních žáků

Základní vzdělávání v České republice probíhá na základě školního vzdělávacího programu, rámcově vzdělávacího programu, který je zakotven ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. Zákon dále upravuje podmínky a organizaci vzdělávání, práva a povinnosti dětí, žáků, studentů, způsob hodnocení, formy vzdělávání, vyučování, učební pomůcky, dokumentaci, vnitřní a školní řád a aj (Zákon 561/2004 Sb.).

3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16 upravuje speciální vzdělávání dětí, žáků a studentů, klasifikuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, v § 17 se zákon zaměřuje na

vzdělávání studentů, žáků a dětí nadaných. V souvislosti s touto problematikou je v zákoně zakomponován Individuální vzdělávací program a to v §18. Blíže a rozsáhleji se tomuto tématu věnuje vyhláška č. 73/2005 (Zákon 561/2004 Sb., § 16, 17). Vzdělávání dětí a žáků je realizováno formou docházky do základních škol, praktických, či speciálních (dle jednotlivého typu postižení). O zařezování žáků s postižením do školy rozhoduje ředitel školy se svolením zákonných zástupců (rodičem) dítěte (Strnadová, 2008).

3.5 Integrace, inkluze a vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Od roku 1994 se s pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, integrativní podpora setkáváme i v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bližší výklad podává Školský zákon č. 561/2004 a vyhlášky č. 73/2005 a č.72/2005. Zákon na žáky se speciálními potřebami pohlíží jako na žáky se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním, neopomenutelně sem patří i žáci mimořádně nadaní (Pipeková, 2010).

Nejvyšším stupněm socializace je integrace, sociální integrace je proces, v němž dochází k rovnoprávnému začleňování každého člověka do společnosti. Minority společnosti (osoby s postižením, etnické menšiny,...) mohou mít komplikace v dosažení socializace, proto je zapotřebí je podporovat a vytvářet jim vhodné podmínky (Slowík, 2007). Dle Jesenského (1995) je integrace ve speciální pedagogice vykládána jako spolužití nepostižených a postižených a to za předpokladu nízké konfliktovosti vztahů mezi těmito dvěma skupinami.

Inkluze je koncept vedoucí k integraci, nekončící proces, v němž lidé s postižením se plně a stejnoměrně mohou účastnit všech aktivit, jakožto intaktní populace. Integrační přístup k lidem s postižením je charakteristický v zajišťování speciálních prostředků a péče, které vedou k zapojení do intaktní společnosti. V inkluzivním přístupu jsou speciální prostředky a postupy využívány pouze v nejvyšší nutné míře (Slowík, 2007). Pro srovnání, integrace je vhodnější u žáků s lehčím postižením a to z důvodu technických podmínek komplikující dopravu a pobytu ve škole. Integrace každého žáka probíhá na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Důležitou roli hraje připravenost pedagogů a třídního kolektivu na žáka s postižením (Pipeková, 2010). Je chybou, že žáci v běžných školách jsou ochuzeni o zkušenosti s jedinci s postižením, žijí v oddělených světech „my a oni“, neznají jejich potřeby a mohou mít značné předsudky. Škola by neměla být místem pouze pro získávání znalostí, ale také prostorem pro morální chování (Lebeer, 2006).

3.6 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zahrnut mezi pedagogické pracovníky. „*Pedagogický pracovník je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (Zákon 563/2004 Sb., § 2 odst. 1.)

V rámci výchovně vzdělávacího procesu, prakticky tedy během učení ve škole, se oproti potřebám intaktního žáka, ve srovnání s žákem s postižením setkáváme s neopominutelnou potřebou a to je asistent pedagoga. Dle vyhlášky č. 127/ 1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách je konečně možné, aby v jedné třídě souběžně pracovali dva pedagogové, hlavní změna přichází v podobě získávání odborné kvalifikace asistentů. Asistent pedagoga je tedy řádný zaměstnanec školy a především působí ve třídě, v níž je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme se setkat s trojím dělením: asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a v poslední pro žáky mimořádně nadané, v tomto případě se ale nejedná o časté zastoupení asistenta, neboť v častějším případě žákovi při zdělávání stačí IVP nebo vzdělávání ve vyšších formách vzdělávacího systému. (Petráš, Valenta, 2012) Důležitá pomůcka, o níž se opírá vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka mimořádně nadaného je individuální vzdělávací plán. Jedná se o závažný dokument, který především vychází z vzdělávacího programu příslušné školy. Slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jedná se o individuálně nebo skupinově integrovaného žáka, dále žáky s hlubokým mentálním postižením a žáka speciální školy. IVP je strukturován do tří oblastí a to obecná údaje, kde jsou informační, osobní údaje žáka, v druhé části je uvedena odborná stanoviska, především tedy pedagogická stanoviska, vyjádření třídního učitele o schopnostech, dovednostech,... žáka, charakteristiky, projevy sociální, emocionální a tělesné povahy. Poslední bod se dotýká speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky (Petráš - Valenta, 2012).

3.7 Kognitivní vzdělávání – Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

Reuven Feuerstein se ve svém výzkumu zaměřil na vyšetření učebního potenciálu mladých lidí, kteří se potýkali se školními neúspěchy z důvodu typického psychologického

diagnostikování, které vycházelo z testů inteligence, ale opomíjelo kulturní původ jedince, který by mu mohl bránit ve vývoji a vzdělání. Metoda instrumentálního obohacování je rozložena do čtrnácti instrumentů a každý z nich je zaměřen na dílčí myšlenkové operace, kognitivní úkoly a celkově na myšlení. Prostřednictvím učitelů má být žákovi zprostředkován proces myšlení a jeho řešení a to právě na základě instrumentů. Žák si tak má lépe osvojit učivo a vytvořit pracovní návyky. Tato obecná pravidla pak mohou být aplikována do každodenního života. Je důležité, aby se žák naučil chybu najít, pojmenovat ji a řešit. Instrumentální obohacování je realizováno v podobě dialogu a tím obohacuje kognitivní funkce a účinnější způsob učení. Jedinci každého věku, rodiče problémových dětí, kteří se potýkají s výukovými problémy a to ať už vyvolanými vnitřními nebo vnějšími příčinami mohou při práci využívat tuto metodu. Cíle instrumentálního obohacování spočívají v samotnějším a kvalitnějším učení, nápravě deficitů kognitivních funkcí, systematickém získávání informací, pečlivé a vytrvalé práci, mezi předmětovým vztahem, obohacení slovní zásoby, podněcení motivace (Lebeer, 2006).

3.8 Konceptuální vzdělávání

Magne Nyborg značně přispěl do procesu vzdělávání experimentem zvaný *Konceptuálním vzděláváním*, této studii i praktickému využití v pedagogickém přístupu se věnoval přes 30 let. Nyborg především čerpal z didaktiky, pedagogiky a psychologie učení. Zaměřil se především na vzdělávání dětí s poruchami učení, jejichž IQ odpovídalo lehké mentální retardaci a také na to, jak je jedinec schopen využívat naučený materiál v běžném životě. Nyborg chtěl svým experimentem dosáhnout kvalitnějších metod výuky. Dospěl k tomu, že jedinec si nejlépe nové vědomosti a dovednosti osvojuje pomocí vysvětlení, pouček a pravidel. Další práce s již nově nabytými vědomostmi je snadnější, pokud se propojí se symboly a následně jsou verbalizovány. Aby učení bylo účelné, je důležité, aby jedinec uměl již osvojené dovednosti použít v dalším procesu učení. Model konceptuálního vyučování je situován do čtyř fází, tak aby odpovídal procesům myšlení (selekce, rozlišování, zobecnění výběru, analýza), přičemž, ta poslední čtvrtá fáze prostupuje předešlými fázemi, jedná se o analytické kódování (Lebeer, 2006).

Shrnutí:

V kapitole třetí je postihnuto historické srovnání v přístupu k vzdělávání intaktní populace a jedinců s postižením. Dále jsou to zachyceny současné trendy vzdělávání žáků s postižením, legislativní rámec, integrace, inkluze, asistent pedagoga aj.

4 Výchova

„Nejvlastnějším úkolem výchovy jakožto učení životu je předání tajemství, které sami neznáme – schopnost uvolnit pro druhé to z nás, co není v naší moci, ale co nás nese a určuje.“

(J. Michálek)

4.1 Výchova

Se vzděláváním neodmyslitelně souvisí i výchova. Dle Platóna je výchova významem vyvádění odpoutaného zajatce z jeskyně žijícího ve světě ideji. Výchova v tomto smyslu je především péče o duši a probuzení vědomí. A vychovatelem je tedy ten, kdo je moudrý nebo miluje moudrost a nechává se vyvádět z jeskyně a chápe být jen částečně svět idejí, bytí Dobra. Svým poznáním obdarovává ostatní, a to protože se cítí za ně zodpovědný, má k nim určitý vztah, stará se o ně. Nikdy ovšem jedince nedovede úplně k cíli, pouze provádí na cestě k Dobru. Jedinec si sám volí možnost svého rozletu (Prokešová, 1997).

„...Rozdíly mezi lidmi vznikají výchovou...“ (John Locke)

„Výchova – záměrné, cílevědomé formování osobnosti člověka prostřednictvím společensko-historických a individuálních zkušeností z hlediska určitého, předem formulovaného cíle a v souladu se zájmy, potřebami i vývojovými tendencemi dané společnosti, která se od ostatních formativních vlivů liší svou cílevědomostí a záměrností.“
(Prokešová, 1997. s. 5)

4.2 Význam výchovy

Zastáncem pedagogického optimismu byl Jan Ámos Komenský, ovlivňovala ho středověká teologie a vycházel z bible. Lidská bytost pro něj byla tím nejdokonalejším a nejznamenitějším, ale také tím rozumným. Cestu k dosažení celistvosti ukládal výchově. Aby člověk mohl být považován za pána všeho tvorstva a věcí, musí jim nejdříve rozumět. Druhý význam výchovy je připisován k výchovnému pesimismu. Jedním z představitelů byl i J. J. Rousseau. Podstata výchovy spočívá v přirozeném vývoji člověka s harmonií přírody. Jedinec, dítě by se samo mělo poučit z chyb, samostatně rozvíjet a dospět k závěru, co je pro něj dobré a co ne. Na tento přístup navazoval i pedocentrismus neboli pedagogický naturalismus. Jádrem veškerého dění je výchova dítěte, jeho individuální potřeby, vztahy, které si vytváří a celkový jeho rozvoj. Poslední význam výchovy spočívá v přeceňování úlohy

výchovy. Významným zastáncem tohoto směru byl John Locke. Jeho velmi známá věta: *Lidská duše je tabula rasa – nepopsaná deska*. Dochází k potlačování dědičnosti a téměř veškerý vývoj jedince spočívá teprve ve výchově, tím jak je formován společností, v níž se nachází a má možnost rozvíjet (Kohout, 2010).

4.3 Způsob výchovy

Způsob výuky se odvíjí od výchovy, tedy vzájemného vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným a to styl výchovy autoritativní, žák je zde plně podřízen vychovateli a to bez pochybnosti, pravdě, potlačování a trestání. Přesným opakem je styl liberální, kde převažuje aktivita vychovávaného, role vychovatele je zcela utlačena, chybí výchovný cíl. Zlatá střední cesta přichází v podobě demokratického stylu, už ze samotného názvu vyplývá, že se bude jednat o spolupráci vychovatele a vychovávaného, tyto subjekty jsou vzájemně respektovány, především jejich potřeby a individuálnost (Čábalová, 2011).

4.4 Metody výchovy

Metody dle pramene poznání:

- metody slovní (přednáška, rozhovor, diskuse, práce s knihou, písemná cvičení);
- metody názorně demonstrační (pozorování, předvádění, obrázek);
- metody praktické (pracovní činnost, laboratorní práce, pohybové cvičení).

Metody dle aktivní a samostatné práce žáků:

- sdělovací;
- samostatné;
- výzkumné.

Metody dle myšlenkových pochodů:

- srovnávání;
- indukce;
- dedukce;
- analyticko-systematický.

Metody dle etap výchovně vzdělávacího procesu:

- motivační;
- aplikační;

- diagnostické;
- výstavbové;
- užitkové.

Metody dle výukových forem:

- edukační pomůcky;
- edukační formy (Maňák, 1993 in Prokešová, 1997).

Součástí výchovy je poznání, cesta za ním je dlouhá, prvním krokem je údiv, úžas. Lidé si neustále ve svém životě hledají odpovědi na otázky svého bytí, smyslu života. Lidstvo, člověk je člověk, dokud se ptá proč? Dostává se mu prvotní poznání, které předává dál. Člověk neustále touží po štěstí a samotná touha je hybnou silou lidského života, tedy i výchovy. Podstata štěstí spočívá v cestě za štěstím, jakmile dosáhneme cíle, ocitneme se v nehybném bodě, proto je lepší si během života neustále zadávat cíle. Stejně tak i cíl výuky je velmi problematickým stanoviskem, základním požadavkem je souladný a všestranný rozvoj osobnosti člověka. Nikdy ale není možné tohoto cíle plně dosáhnout, neboť člověk se rozvíjí a formuje celý život, neodmyslitelně na jeho růstu má vliv okolí, jenž mu nabízí jak pozitivní tak i negativní vzory a je na každém z nás, čím se necháme unést, inspirovat. Přístup učitele k žákovi ve výchovně vzdělávacím procesu bývá velmi často subjektivní, jsou hodnoceny žákovi znalosti a dovednosti, je ale opomíjeno hodnocení žákovi sociální odpovědnosti (Prokešová, 1997).

4.5 Chování

S výchovou úzce souvisí chování, což je vzorec motorických reakcí, které vytváří celek na sebe navazujících úkonů. Jedná se o mimiku, haptiku, gestiku, posturiku, proxemiku, ... Chování je vztah mezi potřebou a jejím uspokojení. Podstata a účel uspokojení je dán motivem. Jedinečnost každého chování se nám zrcadlí do jednání daného jedince, blíže se jedná o zaujatý vztah k určité skutečnosti (Nakonečný, 1996). Bylo by vhodné podotknout, že značný vliv na chování dítěte má především jeho rodina, rodiče, jejich zájem na výchově dětí, samotné chování, jednání, podněty s kterým je dítě téměř každodenně v kontaktu (Chlup, 1955).

4.6 Motivace

K jakékoliv vzdělávací činnosti nepochybně patří motivace. Motivace je podstatnou složkou pro psychickou regulaci činnosti, zprostředkovává učení, aktivuje poznávací a celkovou pohybovou schopnost směřující k dosažení cílů, podmiňuje aktivní růst osobnosti. Motivace aktivuje nebo deaktivuje náš organismus a upřednostňuje jednu aktivitu před jinou. Organismus funguje v rovině biologické, sociologické a psychické, na základně hodnot daného jedince se roviny organismu rozvíjí. Důležitou roli tu hraje pocit jistoty a nejistoty a rozpor mezi tím, co jedinec opravdu prožívá a co touží prožívat (Nakonečný, 1996).

Dle Nakonečného (1996, s. 53) k motivaci a učení: „*Motivace je podmínkou učení, ... nedostatečně motivované dítě se ve škole mnoho nenaučí, a naopak přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku. Nezastupitelnou podmínkou učení jsou odměny a tresty, tj. emoční aspekty probíhající činnosti, signálů a důsledků chování, ale hodnotu odměny či trestu získává podnět svým vztahem k motivaci a chování získává svou instrumentalitu mimo jiné tím, že vede k dosahování odměn a k vyhýbání se trestům...*“ (Nakonečný, 1996, 53 s.)

4.7 Cíle výchovy

Nejrozsáhlejší podíl na výchově nese kvalita výchovného procesu, výchovně-vzdělávací hodnoty. Cíle výchovy jsou stanoveny na základě analýzy základních procesů, možností a činností, sociálních rolí, osobnosti člověka. Cíle by dále měli být reálné, přiměřené, kontinuální, podnětné, časově přiměřeně náročné, ... Výchova je ovlivněna různými východisky a to historickými, filozofickými a společenskými. S historickými východisky přicházel Platon, Komenský, Tolstoj, ... Výchova je brána jako komplexní proces, osobnost žáka se stává subjektem výchovy, je zde zdůrazněn podíl jedince na vlastním rozvoji. Filozofická východiska přicházejí v podobě existencialismu, personalismu, psychoanalýzy, v centru pozornosti světa je právě člověk. Pokud člověk dokáže vyjádřit své pocity, starat se o vlastní svobodu, bytí a své možnosti, existenci, stává se subjektem výchovy, nikoli pouze jejím objektem (Čábalová, 2011).

Shrnutí:

Čtvrtá kapitola přináší výklad, význam a způsoby výchovy. Výchova je úzce propojena s chováním a každé chování je podníceno určitou motivací. Aby byly naplněny stanovené cíle výchovy, je zapotřebí vhodné a pozitivní motivace.

5 Osobnost

„Jediným skutečným bohatstvím člověka je jeho osobnost. Může mu být tím nejpodstatnějším zdrojem životního štěstí: je-li zdravá a harmonická, jsou-li její konflikty s okolním životem plodné, vede-li ho bezpečně v činu i v myšlení.“ (Josef Čapek)

Na utváření osobnosti má především vliv charakter a temperament člověka. Temperament člověka je převážně dědičnou vlastností člověka, ale i přesto se během života jedince vyvíjí. Zvláště u malých dětí můžeme sledovat velkou proměnu, neposednost, hlučnost, nejedné se zde ale o labilitu, ale o přirozený jev. Od dětství do dospívání se temperament může velmi razantně změnit, z extravagance přechází do vlastního nitra (Prokešová, 1997).

Dle Ernsta Kretschmera se setkáváme s třemi typy temperamentu člověka a to:

- cyklotymní - společenský, důvěřivý, realistický pohled na život;
- schizotymní - chladný, nedůvěřivý, nepřístupný;
- viskózní - věcný, rozvážený, klidný (Langmeier, Matějček, 1974).

Ivan Petrovič Pavlov rozvinul Hippokratovy názory na temperament člověka takto:

- sangvinik - živý, rozhodný, společenský, sklon k povrchnosti, nesebekritický;
- choleric - prudký, vášnivý, netrpělivý, urážlivý, nevyrovnaný, agresivní;
- flegmatik - trpělivý, klidný, apatický pohodlný, nespolečenský, pohodlný;
- melancholik - vážný, uzavřený, nepřizpůsobivý, přecitlivělý, oddaný (Langmeier - Matějček, 1974).

5.1 Osobnost dítěte

„Žák není nádoba, která se má naplnit, ale pochodeň, která se má zapálit.“

(Staročeské přísloví)

Ihned po narození se každé dítě potřebuje rozvíjet, vyvíjet a je k tomu zapotřebí podnětného prostředí, aby se mohlo utvářet v dospělého člověka. Dalo by se to nazvat celoživotní potřebou. Tato dlouhá cesta začíná kontaktem dítěte a matky, dále v manipulační a napodobovací hře dítěte, neustálém poznávání nových skutečností, komunikace, vytváření vztahů, ... Osobní vývoj jedince by měl probíhat v relativně přijatelných podmínkách a různorodém prostředí dle věkového vývoje, psychického a fyzického věku dítěte. Jedinec

(dítě) se potřebuje zdokonalovat celý život a k tomu je zapotřebí prostředí, které mu umožňuje se svobodně učit, ne jen ve škole, rodině, ale v jakémkoliv prostředí, v němž se nachází. Jedná se o sebevzdělávání. Samotná *Úmluva o právech dítěte* z roku 1989 veřejně prohlásila práva dítěte a to především právo na život a na vývoj, svobodu projevu, myšlení (Havlíková in Hradečná, 1998). Žák v rámci školní interakce je situován takto: z hlediska výchovně vzdělávacího procesu nás zajímá učební činnost žáka, vliv školy, tj. společenská instituce, školní vztahy mezi učiteli a žáky, dále sociální role žáka, vztahy mezi školou a rodinou a v neposlední řadě rozvoj žáka a jeho životní cíle (Havlíková in Hradečná, 1998).

K dětství patří hra a veselost. Smutné dítě signalizuje zvláštní, neběžnou okolnost. Dítě může být nemocné, nešťastné, opuštěné, ztrápené... Je to znamení akutní frustrace, citového ochuzení. Dítěte je deprimováno ze ztráty objektu, který byl pro dítě důležitý. Bylo vědecky dokázáno, že děti, jež vyrostli bez lásky, vstřícnosti a porozumivé společnosti se dovedli někomu posmívat, ale nebyly schopné se nevázaně a od srdce smát s někým (Matějček, 2003).

„Věřte nebo nevěřte, ale já věřím, že humor a legrace jsou podmínkou pro přežití rodiny, tlupy, národního společenství, lidstva. Je to v nás, v lidech! Jinak bychom lidmi nebyli!“ (Matějček, 2003, s. 56)

Dalším důležitým poznatkem je pocit zázemí domova, místo kam se vracíme a odkud čerpáme sílu na další cesty do neznáma. Dítě si nejprve vytváří vztah k rodině a domovu, později k vrstevníkům. *„Obecně platí, že se můžeme radostně smát a dělat legraci jen tehdy, když jsme dokonale v bezpečí, když nás nic neohrožuje.“ (Matějček, 2003, s. 50)* Smích chlapců a děvčat se překvapivě liší, chlapci se smějí střídmeji, dívky naopak efektivněji, chtějí na sebe upoutat pozornost (Matějček, 2003).

Dle výzkumů bylo zjištěno, že děti, které vyrůstali ve výchovných zařízeních, nebo i ve vlastní rodině, která však svou funkci neplnila, docházelo k nenaplnění psychických potřeb, které měli být naplněny v náležité míře a v pravý vývojový čas uspokojeny, aby se dítě mohlo vyvíjet ve zdravou osobnost. Dítě během svého života potřebuje být povzbuzováno, podníceno, aby jeho organismus se aktivně vyvíjel, potřebuje smysluplný svět, řád, aby mohlo nabývat zkušenosti, přizpůsobovat a začlenit se do společenského života. Neopomenutelnou roli zde hraje i potřeba jistoty, bez níž bychom nemohli překonat úzkost a vytvářet citové vztahy. Pokud pozitivně nepřijmeme sami sebe, své já, nikdy nenabudeme sebeúcty a obtížně se budeme zařazovat do společnosti a ještě obtížněji vytvářet svou budoucnost, která se nám bude jevit nejasná, a budeme mít sklony k zoufalosti (Langmeier,

Matějček, 1974). Jeden z mnohých prvků, které mají vliv na vývoj osobnosti dítě, je potřeba lásky. K pohledu na tuto problematiku nám může pomoci film *Děti bez lásky* (1963), pozitivum tohoto filmu byla v podobě široce vyvolané diskuzi ohledně prodloužení mateřské dovolené a omezení noční práce. Normálně nadané dítě by mohlo být deprimováno, kdyby nebylo školsky vzděláváno, nemělo dostatečnou možnost se stýkat se svými vrstevníky a účastnit se školní aktivit. V období středního školního věku je pro dítě důležité naplnění potřeb vhodného sociálního kontaktu s druhými dětmi ve hrách, sportech a jiných aktivitách. Dítě může být kolektivem odmítáno a později tímto deprimováno, pokud dítě nezná vhodnou formu společenského přístupu k vrstevníkům. Dítě školního věku bezpochyby potřebuje najít důvěru pro něj k blízkým lidem a samotnou víru v člověka. Další neodmyslitelnou potřebou je láska, děti na sebe mohou upozorňovat přehnanými tělesnými stesky, aby zvýšili individuální pozornost. Velkou proměnou jsou pro nás psychické potřeby dítěte, jejich intenzita, zaměření se je ovlivňováno prostředím a kulturou a nejvíce s věkovým vývojem jedince (Langmeier, Matějček, 1974).

Řeč je přirozená a samozřejmá pro člověka a zároveň je to další potřeba, bez níž se osobnost člověka nemůže správně vyvíjet a on trpí a strádá. Ticho na nás může působit tísnivě a vzbuzovat úzkost, jak už bylo mnohdy a mnohde vyřčeno, člověk je tvor společenský a řeč je pro nás přirozeným nástrojem k dorozumění a navazování společenských a jiných vztahů. I v náboženství dle Janova evangelia se praví: *na počátku bylo Slovo a to Slovo bylo u Boha a to Slovo byl Bůh*. Adam, jako první člověk v ráji měl od Boha výsadu dávat jména (Matějček, 2003). Ne vždy mluvit a řeč je plně svobodná, ve výchovně vzdělávacím procesu jsou kladeny povinnosti žáka, aneb co musí: mluvit tehdy, kdy je tázán, mluvit o tom, co mu bylo určeno, mluvit v pozici, která mu byla určena, mluvit tak dlouho, jak mu bylo určeno (Prokešová, 1997).

Shrnutí:

Pátá kapitola přichází v podobě charakteristiky osobnosti v obecné rovině, následně v osobnosti dítěte (žáka). Jsou zde propojovány lidské potřeby, které byly charakterizovány v první kapitole s výchovou, která byla nastíněna v předešlé kapitole.

6 Klasifikace vývoje jedince (žáka)

„*Nejprostší věci života jsou zároveň nejkrásnější.*“ (D. H. Lawrence)

Dělení školního věku dítěte dle Matějčka (2003):

Mladší školní věk- od 6. - 7. do 8. – 9. roku života dítěte, poměrně krátké období odpovídající 1. a 2. třídě základní školy, mladší školní věk dívek začíná u horní hranice, u chlapců později. Toto období je přechodem mezi předškolním a středním školním věkem.

Střední školní věk- je to období upevnění, ustálení, sjednocení, urovnání rozdílů mezi dětmi, vývoj mladšího školního věku se systematicky připravuje na další náročnou vývojovou fázi. Je to období otevřenosti, sběratelství, zájmů a kamarádství dítěte. Děti přestávají dětsky stonat a jejich tělo je více harmonické. Některé děti v tomto období špatně snášejí adopci, neboť si uvědomují původ rodinných vztahů. A právě v tomto období (od 9. – 12. roku života dítěte) se utváří mužská a ženská identita člověka, uvědomování si vlastního „já“ tzv. rodičovské chování vůči malému dítěti, či mladšímu sourozenci, jedná se o chování specificky druhově lidské (Stern, 2007).

Starší školní věk od 12. -15. roku dítěte, jedná se o dramatický individuální rozvoj mezi dětmi, celé toto období je provázeno pubertou, pohlavním dospíváním a napětí a zmatky v dětské psychice a pojmání věcí kolem sebe (Matějček, 2003).

Klasifikace dle Říčana:

Říčan mapuje vývoj dítěte již od prenatálního období až po smrt, ale vzhledem k výzkumnému šetření je tato práce zaměřena pouze na věk dítěte od mladšího školního věku po starší školní věk, tedy věk, kdy dítě je především žákem. Říčan jedince mladšího školního věku (od 9 do 11 let) nazývá *Střízlivým realistou*. Je to období radikálních životních změn, které započínají příchodem do školy, dítě dostává novou sociální roli, stává se žákem. Otvírají se mu nové obzory, učí se novým věcem, nastávají mu povinnosti, je na něj kladen tlak vyšší kázně a školních pravidel. Ale také možnost nového uplatnění mezi svými vrstevníky. Přesto toto období je relativně klidné a šťastné ve srovnání s tím, co bude následovat nebo předcházelo. Duševní změny jedince tohoto věku především koriguje společnost, nikoliv příroda (Říčan, 1989). „*Abychom však psychologickou charakteristiku*

tohoto období příliš nezjednodušili! Dítě i teď prochází těžkostmi a zmatky, divočí a pláče, hraje si – a sní, že bude slavným vynálezcem, mistrem světa, prezidentem, ... Rozhodující však je, že prostředkem k tomu je pro ně jednoznačně škola a školní práce, která je má vyzbrojit na cestu k těmto nejvyšším metám. V tomto směru je svět zázračně přehledný, uspořádaný, vše podstatné je hmatatelné a zvládnutelné.“ (Říčan, 1989, s. 158)

Po relativně klidném období přichází již zmíněný starší školní věk, pubescence (od 11 do 15 let). Říčan toto období nazývá *Časem první lásky*, ano zhruba kolem jedenáctého roku dítěte dochází k prvnímu platonickému zamilování. Dítě v roli žáka prochází nejdramatičtějším, ale zároveň nejzajímavějším obdobím. Je zde značná relativně rychlá tělesná proměna, pohlavní zrání a psychická nerovnováha. Dochází ke vztahovým změnám mezi dospívajícím a jeho vrstevníky, rodinou, autoritami. Dospívající si hledá svou individualitu. Zároveň žák nehledá jen sebe, ale musí zvládat studijní požadavky školy a porozumět novému. Přibývají nové školní předměty a to nejtěžší, volba povolání, nebo dalšího studia. Právě v období pubescence jsou vývojové (tělesné a duševní) rozdíly nejvýraznější. Nadanějším dětem se nabízejí školy s rozšířeným jazykovým vyučováním, ale s vyšším důrazem na intelektuální vývoj žáka. Naopak žákům s podprůměrnými výsledky je nabídnuto vzdělávání v základních školách praktických a speciálních. Další velká změna přichází ve způsobu trávení volného času, která je podmíněna psychosociálních a citovým vývojem a odpovídá rozumové vyspělosti. Jedná se o prosté smyslové hříčky, přes panenky a vojáčky až po náročné hobby dospělých, dobrodružná literatura, bojové hry, technické stavebnice, složitější stolní hry,... Intelekt pubescenta začíná vyzávat, dokáže uvažovat jak o skutečnosti, tak i o svých samotných úsudcích, uvažovat o formálních věcech bez závislosti na obsahu, přemýšlet o neskutečné. Ale také v tomto období může docházet k zhoršení školního prospěchu a to v důsledku citové podrážděnosti, náladovosti, poruchám soustředěnosti a snadné unavitelnosti. Období, kdy začíná cesta od dětství k dospělosti je plná všeho nového, ale i strmého (Říčan, 1989).

6.1 Klasifikace žáků z hlediska zastoupení omezení

Žák s poruchou autistického spektra

Porucha autistického spektra (PAS) spadá do pervazivních vývojových poruchou mentálního vývoje dítěte. Charakteristickým rysem jsou závažné celoživotní změny v myšlení, komunikaci a především v životě tohoto jedince. PAS je způsoben již vrozeným postižením funkcí mozku. Skupina pervazivních vývojových poruch dále zahrnuje dětský

autismus, jedná se o jednu z nejzávažnějších, vrozenou poruchu mentálního vývoje dítěte. Příčina vzniku této poruchy není přesně známa, dochází ke kombinaci více faktorů, genetické predispozice, infekční onemocnění aj. Dítě trpící autismem má omezenou schopnost přijímat informace normální cestou, běžně komunikovat s okolím. Autismus se také často vyskytuje i s jinými poruchami, a to epilepsií, vývojovými poruchami motorických funkcí, smyslovými poruchami, dále poruchy pozornosti aj. Atypický autismus je porucha, jež nesplňuje tato kritéria jako dětský autismus, ale jsou zde patrné vývojové abnormality, aktivní a stereotypní chování dítěte (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012). Aspergerův syndrom je zajímavý tím, že nedochází k mentální retardaci a intelekt dítěte může dosahovat dokonce i nadprůměrných hodnot. Jedinec trpící tímto syndromem působí neempaticky, často egocentricky, ale zároveň dochází i k sebepodceňování a nekontrolovatelných záchvatům vzteku, náladovosti. Rettův syndrom se vyskytuje vzácně a převážně u dívek, je způsoben mutací genu v 7. – 24. měsíci věku dítěte. Charakteristickým rysem je narušení psychického a motorického vývoje a ztráta již nabytých vědomostí (Thorová, 2012).

Žák s problémovým chováním

Mezi základní rysy problémového chování patří poruch chování, při nichž dochází k narušování, nerespektování práva. Jedinec nechápe význam norem a hodnot, nebo jim rozumí, ale nerespektuje je. Dále dochází k nemožnosti zachovávat pořádek, dodržovat sociální normy, odpovídající vzhledem k věku dítěte, je zde značná agresivita, která je charakteristická pro osobnost a reakce žáka. Žák se ve škole projevuje nesoustředěně, nepozorně, s malou vytrvalostí, přemírou urážlivosti (Michalová, 2008). Problémové chování můžeme dělit na specifické, příčina vzniku je v důsledku změny nebo také oslabení centrální nervové soustavy, psychického onemocnění, neurózy, psychopatie (Drtilíková, Koukolík, 2006). Druhou oblastí jsou nespecifické poruchy chování, které mohou být způsobeny specifickými poruchami, ale také nevhodným sociálním působením na žáka, narušen je vztah k okolí, ale i k samotnému žákovi. Příkladem je toho *žák s ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)* Jedná se o poruchu pozornosti, typickým znakem je hyperaktivita žáka, neschopnost podřízení autoritě, agresivita (Michalová, 2011). *Žák s ADD – (Attention Deficit Disorder)* se projevuje nedostatečnou soustředěností na podnět, rychlou unavitelností, komplikace se vyskytují také v dodržení časového limitu pro danou práci (Vágnerová, 2002). Příčinou poruch pozornosti a aktivity je změna funkcí CNS. Nejčastěji se s těmito poruchami setkáváme ve školním prostředí. Proto je zde důležitá psychologická intervence, která zahrnuje speciální přístup k těmto žákům, jedná se i o asistenční služby, spolupráci, vedení

žáka a jeho rodiny. ADD (*Attention Deficit Disorder*) se nevyskytuje pouze v kombinaci s hyperaktivitou, ale také s úzkostí, depresemi, specifickými poruchami učení aj. (Michalová - Pešatová, 2012).

Žák s rizikovým chováním

Za rizikové chování jsou považovány projevy, postoje, které představují riziko pro jedince po stránce jeho fyzického i psychického stavu a dále se reflektují do sociálních sfér jedince. Můžeme zde příkladově zařadit návykové látky, šikanu, agresivní jednání, záškoláctví, posléze kriminální jednání, vandalismus, intolerance, ale také týrání a zneužívání dětí. Predispozicí problémového chování je temperament, emocionalita, intelektuální úroveň, rodinné prostředí a důležitou roli zde hrají i geny. Předcházet problematice problémového chování není vždy snadné, odvíjí se to od vědomostí, dovedností a celkového rozvoje jedince, jeho názory, hodnoty, porozumění, realistické cíle a jiné. Dle analýzy MPP v roce 2000 se jevíly jako neúspěšnější v prevenci diskuze, možnost praktické ukázky, vyzkoušení dovedností a nejvíce interaktivní programy. Další možné vhodné přístupy jsou podpora sebedůvěry, otevřená diskuze, aktivní zapojení do některé místní komunity, nikoliv odstrašování, jednorázové akce nebo přednášková forma (Doležalová, 2008).

Žák s kombinovaným postižením

Tento okruh klasifikace skýtá skupinu různorodých znevýhodnění, v praxi se jedná o kombinace dvou a i více poruch, vad (Ludíková, 2003). Kombinované postižení bývá způsobeno genetickou příčinou, anomáliemi, mnohými příznaky (Downův syndrom, Turnerův syndrom, ...) Mezi nejčastější kombinace patří postižení mentálního a tělesného vývoje (dětská mozková obrana, dysartrie, autismus). Další kombinace přichází v podobě mentálního a smyslového vývoje, je zapotřebí kompenzovat smyslový deficit v podobě alternativní formě (piktogramy). Zajímavou kombinací sluchové a zrakové vady různého stupně je hluchoslepota. Toto postižení způsobuje značné komplikace v komunikaci, přístupu k informacím i v mobilitě. I z těchto důvodů jsou hluchoslépe osoby originálně identifikována, a to červenobílou holí. Hluchoslepota je ve značné míře způsobena genetickou poruchou, Usherovým syndromem, méně častějším následkem nějakého onemocnění. Dalším zajímavým aspektem je kombinace poruchy chování a mentálního postižení. Příčina spočívá v nestabilním rodinném prostředí s patologickými prvky (Slowík, 2007).

Žák se specifickými poruchami učení

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří značnou skupinu v intaktní populaci i ve speciálním vzdělávání, dle odborné terminologie sem zahrnujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dysmúzii, dyspraxii a dyspinxii. Specifické poruchy učení vznikají dysfunkcí centrální nervového systému. Příčina je různorodá, z velké části se jedná o dědičné predispozice, dále změna ve struktuře a funkci mozku, odchylky ve sluchovém a zrakovém vnímání, narušení paměti krátkodobé i pracovní. U žáka se SPU se dále může vyskytovat nedostatečnost v komunikativnosti a udržení konverzace. Důležitým úkolem učitele je včas zachytit u žáka SPU a vhodně s ním dále pracovat, tolerovat slabší výkony v čtení u žáka, písemný projev, tempo práce, nevystavovat žáka nepřiměřeným úkolům a kvalitu jeho práce a snahu (Michalová, 2008).

Žák s mentálním postižením

Dle Slowíka (2007) je mentální postižení považováno za jedno z nejhůře přijímaných postižení širokou veřejností, která se jich straní, považuje za méně schopné a méně cenné. Mentální postižení vychází z pojmu *mentální retardace*, nedochází pouze ke snížení intelektu jedince, jedná se o komplikovanější syndromatické postižení zasahující celou osobnost. Dochází k nemožnosti adaptace, zpomalenému dospívání, sociální nepřizpůsobivosti, neschopnosti se učit, ... Mentální retardace vzniká závažným poškozením mozku a to po stránce organické i funkční, ale také v důsledku patologického a nepodnětného sociálního prostředí jedince nebo mentálního postižení již u rodičů. Jedinci s tímto typem postižení se v praktickém životě potýkají s dezorientací (v prostoru, čase i osobní), s omezenou možností samostatného jednání, zvládání běžných denních situací, ale přesto mají stejné potřeby jako intaktní populace.

Shrnutí:

V této kapitole je rozepsán vývoj dítěte (žáka), blíže specifikován na období mladšího, středního a staršího školního věku. Dle Říčana (1989) a pro hodnocení v praktické části na věk žáka I. a II. stupně. V druhé části této kapitoly je charakterizována klasifikace jednotlivých postižení žáka speciální, praktické základní školy.

7 Osobnost učitele

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ (Charles Farrar Browne)

Osobnost učitele se tak i jako každá jiná osobnost neustále vytváří, ale i přesto se jedná o osobnost, která vychovává, učí, probouzí zájem o vědění, motivuje, umí pochopit různé chování a přistupovat k duši žáka, ale především miluje a to svět, život a živé bytosti. Pedagogické vědění se skládá z pedagogických teorií, zkušeností a hodnot, které se neustále po celý život rozvíjí. I jedinci, kteří pedagogiku nestudovali, mohou být dobrými ve výchově a vzdělávání žáků. Jedná se o lidi, kteří mají blízko k mládeži, věnují jim svůj volný čas, jsou to amatérští sportovci, rodiče. Mají velmi dobrou schopnost komunikovat s protějškem, odhadnou jeho přání, mít smysl pro jeho pochopení a navázat úzký vztah (Kohout, 2010).

Dle statistického šetření in Kohout (2010) je uváděno: V České republice pracuje ve školství kolem 330 000 lidí, z toho 180 000 v učitelských funkcích, ostatní v administrativě, technickém zabezpečení a další pracovníci vzdělávacích institucí. Zhruba na 1000 obyvatel by připadlo asi 17-18 učitelů ve srovnání s lékařskou profesí, by to bylo asi 4 lékaři. Nejvíce učitelů pracuje v základním a středním školství. Setkáváme se i s pojmem feminizace ve školství, bohužel je tomu tak, asi 75 % profesí učitele, vychovatel vykonávají ženy. Ve srovnání s evropskými Zeměmi předčíme i Německo, ale jen zhruba o 5 %. Naopak Holandsko a Francie jsou dalece za námi. Značný vliv na celkovou zmíněnou situaci má finanční ohodnocení vzhledem k vysokoškolské kvalifikaci pedagogické profese.

Nositelem vyučovacího procesu jsou dva subjekty, bez nichž by nebylo možné uskutečnit vyučování. Hovoříme tedy o žákovi a učiteli. Při tomto procesu se formuje postoj žáka k učení, proto je důležité nepodcenit tento vztah. Osobnost učitele se dále reflektuje v jeho výchovném stylu. Výchovné styly lze rozdělit do tří kategorií:

- dominantní (autokratický) styl - učitel především podává rozkazy, hrozí, trestá, velmi málo respektuje individuální potřeby žáka;
- liberální styl - tento typ učitele žáka vede velmi slabo, převažuje důvěra v žáka, nedostatečná kontrola a pasivita ve výchově;

- demokratický styl - nejvhodnější typ učitele, je zde dostatečná kontrola, pevné vedení, ale také prostor pro individualitu, samostatnost a iniciativu, spolupráci a nechybí ani snaha poznávat žáka a individuálně k němu přistupovat (Kohoutek-Ouroda, 2000).

Prokešová (1997) uvádí náležitosti pedagogické pracovníka takto:

- pracovitost, samostatnost, tvořivost, trpělivost;
- dobré vyjadřovací schopnosti;
- systematičnost, logičnost;
- rozvinutost vyšších citů (morálka, intelekt);
- smysl pro humor;
- zásadovost, upřímnost, laskavost;
- odborné vzdělání.

Dále by se měl učitel také vyvarovat: malichernosti, pesimismu, sebepodceňování, sebepřeceňování, neuznání chyby, strojovému chování, přenášení osobních problémů, přílišné autoritě,... Jedním z hlavních poslání učitele je výchova, vedení. Oprávnění k výchově a vedení druhých je láska, a to láska k životu, k živým bytostem, k lidem a samotnému člověku, a proto učitelem by měl být ten, kdo miluje. Na druhou stranu vychovatel nemůže být ideálním člověkem, ne jen tím, že ideál neexistuje, ale především tím, že se naše osobnost neustále rozvíjí a to po celý život a lidskou osobností se stává člověk vlivem společnosti, v níž se vyskytuje. Protichůdnost výchovy jako jsou moc, bezmoc, skutečnosti, ideál, nároky individuality nebo kolektivu,... by měli být překonávány láskou vychovatele k vychovávanému, snahou o kladný vztah. Učitel by měl disponovat třemi druhy lásky a to láskou typu *éros*, *filia*, *agapé*. Láskou se tu myslím touha po něčem nedostávajícím, v podobě prahnutí po něčem novém, dále láska v harmonickém souznění, přátelství, náklonnost a v neposlední, ale myslím si, že nejdůležitější dávat nezištnou lásku, bez ohledu na ztrátu. Smyslem práce učitele je tedy obdarovávat. Setkáváme se s rozdělením na vychovatele a učitele, ale učitel není jen učitelem a vychovatel není jen vychovatelem, neboť oba vychovávají a učí životu, žít a to tím, jakou jsou osobností (Prokešová, 1997).

Učitel, jakožto hlavní činitel výchovně vzdělávacího procesu by měl zvládat agresivní chování žáků, s touto problematikou souvisí nastavení hranic a přijímání impulzů nenávisti žáků, tj. být připravený na konflikty. Hranice dětem poskytují jistotu, podporu, orientaci,

prostor, v němž se utváří sociální vztahy a právě tento prostor dětem také slouží pro jejich samotný život, rozvíjet vlastní já dítěte. Děti si potřebují utvářet vlastní cestu, tím také narůstá jejich sebedůvěra a odolnost vůči nebezpečí. K tomu aby si dítě tuto cestu mohlo lépe budovat je zapotřebí jeho povzbuzení, podpory, důvěry, citovou oporu a částečně i pozitivní vzory kolem sebe. Pokud nejsou nastavené hranice, vzniká agrese. Při zvládání agrese, je třeba se zaměřit nejprve na materiální a emocionální frustraci, neboť agrese dítěte je vyvolána nepříznivým stavem dítěte, deprivací, frustrací, nedostatkem pozornosti, které může pramenit z rodinného prostředí a odrážet se v klima třídy (Rogge, 1996).

„Zatímco materiální frustrace se dá obejít lstí, úskokem nebo fantazií, emocionální frustrace dospívající ponižuje, nebo vede k tomu, aby agresivním jednáním upoutali pozornost, které se jim jinak nedostává. Zásada při stanovení hranice tedy zní: Být pevný, ale ne vládnout, být důsledný, ale nehrozit. Tak budou děti schopné poznávat hranice, otírat se o ně, ale také je překonávat. To ovšem předpokládá dospělé, kteří jim to budou ukazovat na vlastním životě. K stanovování hranic je nutná odvaha a povzbuzení....“ (Rogge, 1996, s. 125)

7.1 Struktura osobnosti

Dříve ale i dnes se můžeme setkávat s tvrzení, že být učitelem je poslání, je to talent. Jedná se o tvůrčí, širokou a především mnohostrannou činnost. Ale je to také profese jako každá jiná. Pedagogická profese se utváří na základě zkušeností pedagoga a jeho vztahu k vzdělávací skutečnosti. Každý pedagog si vytváří svůj osobitý pedagogický systém a vychází z požadovaných kritérií. Základem je odborné vzdělání, získání aprobace a neustále doplňovat své vědomosti o nové poznatky. Aby mohl pedagog porozumět pedagogickému procesu je zapotřebí se vzdělávat v oblasti pedagogicko-metodického a psychologického vzdělávání. Oblast vzdělávání a schopností pedagoga je ale daleko širší. Pedagog by dále měl mít diagnostické a didaktické schopnosti, neustále rozšiřovat své oborové vědomosti, organizační, komunikační a výrazové schopnosti. A v neposlední řadě získat autoritu a ovládat empatii. Dokonce se můžeme setkat i s typologií pedagoga (Kohout, 2010).

7.2 Pedagogická typologie

Dle W. O. Döringa in Kouhout, (2010) je uváděno několik typů pedagogů:

- náboženský typ - vědění nachází v božství a smyslu života, odvrácen od vědy;
- estetický typ - zaměřen na cit, nadšení a fantazii utvářející lidskou bytost;
- sociální typ - vysoce trpělivý ve své činnosti, formuluje společenského jedince;

- teoretický typ - převažuje zájem o vědu nad osobností žáka;
- ekonomický typ - cílem je dosáhnout nejlepších výsledků, ale s nejmenší námahou;
- politický typ - pedagog prosazuje svou osobnost.

Jan Režný in Kohout, (2010) rozlišuje tři typy pedagogů: *psychologický* - důležitou roli hraje povaha a individualita žáka, *didaktický* - upřednostňování vzdělání, *taktický* – podstata spočívá v jednání s žáky. B. Lehman in Kouhout, (2010) propojuje historickou podmíněnost a vývoj lidské společnosti. Typy pedagogů dělí na typ filozofický, měšťanský, aristokratický a typ vzdělaného učitele neboli učence. Otakar Chasemann dále dělí typy učitelů na *logotropa* (zaměřený na obsah a výuku předmětu), *paidotrop* (vede, formuje žáka), které následně diferencuje na *filozoficky zaměřeného logotropa* (světový názor), *odborně vědecky zaměřený logotrop* (vědecky odborný), *individuálně psychologicky zaměřený paidotrop* (pochopit osobnost žáka), *všeobecně psychologicky zaměřený paidotrop* (řešení problému mládeže),... (Chlup - Kopecký, 1965).

7.3 Výchovné působení

Značný vliv na práci učitele, jeho osobnost má problematika syndromu vyhoření, který doprovází stres, deprese, únava, odcizení a následuje celkové snížení výkonnosti. S mírou odolnosti proti syndromu vyhoření značně souvisí osobnost učitele, jeho vysoké úsilí, soupeřivost, netrpělivost, syndrom pomáhajícího a potlačování osobních potřeb (Fajvarová, 2008). Syndrom vyhoření je biopsychosociální onemocnění v důsledku několikaletého přetížení organismu a vyčerpaností prací. Často se nejedná pouze o učitele, ale o všechny, kteří ke své práci přistupují s elánem a věnují ji mnoho let. Vyčerpanost přichází z nedostatečného ocenění pracovního výkonu a znevýhodňování v pracovní kariéře. K dalším příčinám výše zmíněného syndromu vede nerespektování vlastních potřeb, nedostatek odpočinku, relaxace, přehnané vyhýbání se konfliktům, nadměrná podpora blízkých, ústupky, negativní atmosféra učitelského sboru, osamělost, nedostatek supervize. Proto je zapotřebí prevence syndromu, chránit duševní a tělesného zdraví, posilovat sebe vnímavost (Hagemann, 2012).

Shrnutí:

Poslední kapitola teoretické části je věnována osobnosti pedagoga, požadavkům kladených na tuto profesi. Dále je zde charakterizována pedagogická typologie a syndrom vyhoření, který se dosti často vyskytuje právě u učitelské profese.

II PRAKTICKÁ ČÁST

8 Výzkumné šetření potřeb žáků

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zmapování potřeb žáků v podmínkách školy, spokojenost v jejich škole, oblíbenost/neoblíbenost školních předmětů, náplň volného času (zájmy, hry, osoby, s nimiž tráví svůj volný čas), vztahy, oblíbenost v přirozeném prostředí, důležitost rodiny, přátel, školy,...

8.1 Cíl šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit potřeby žáků jedné konkrétní základní praktické školy, které se reflektují ve školním prostředí. Dílčí úseky šetření jednotlivých bodů v podobě následně sestavených otázek dotazníku byly situovány takto:

- zjistit, zda žák chodí do své školy rád a je v ní se vším spokojený, nebo zda by chtěl raději navštěvovat běžnou základní školu,
- zjistit, oblíbenost a neoblíbenost školních předmětů žáka,
- zjistit, s kým tráví žák většinu svého času, koho má nejraději (osoba) a kdo nebo co ho činí šťastným,
- zjistit, kde se žák cítí v bezpečí,
- zjistit, důležitost/oblíbenost jednotlivých položek (rodina, kamarádi, škola)
- zjistit, nejoblíbenější věc žáka, s čím si nejraději hraje (pokud si ještě hraje)
- posledním bodem dotazníku bylo zjistit náladu, jakou měl žák při vyplňování dotazníku (vyjádření barvou).

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Respondenti výzkumného šetření byli žáci Základní školy praktické v Uherském Brodě. Základní školu praktickou celkem navštěvuje 34 žáků, 15 žáků I. stupeň, 19 žáků II. stupně. Škola je zřízena Zlínským krajem v podobě příspěvkové organizace. Žáci jsou vzděláni podle školního vzdělávacího programu „*Jsem, jaký jsem*“, který je speciálně upraven pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Je zde kladen důraz na individuální přístup k žákovi, poznání jeho schopností, možností. Škola preferuje výuku pracovního vyučování, přípravu žáků na další vzdělávání v podobě odborného učiliště. Cílem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi, pracovními návyky, všeobecnými vědomostmi, aj. (Školní vzdělávací program ZŠP UB dostupný na: <http://www.ssub.uh.cz/svp3.htm>)

Pro nastínění lokality školy stručné informace o městě. Uherský Brod je město o rozloze 52,06 km² a necelých 16,5 tisíce obyvatel, rozléhá se na jihovýchodní Moravě, ve Vizovické vrchovině. Dříve toto město spadalo do okresu Uherské Hradiště, po zrušení okresů je zahrnutu do Zlínského kraje.

Uherský Brod je znám především jako možné rodiště Jana Ámose Komenského, v důsledku jeho působení je ve město vybudováno muzeum, věnované především Komenskému. Uherský Brod je hospodářským, kulturním, sociálním a společenským městem. (Dostupné na: <http://www.ub.cz/>)

8.3 Výzkumné metody

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda dotazníku. Dotazník je považován za nejfrekventovanější metodu pro zjištění hromadných údajů. Dotazník je určen pro respondenty a sestaven z jednotlivých položek, nebo také otázek, které by měli být správně zvoleny a situovány dle cíle šetření výzkumu. Struktura dotazníku je členěna do tří částí, vstupní část především obsahuje charakteristiku a pokyny k vyplnění dotazníku, účel šetření. Druhá část je tvořena konkrétními otázkami dotazníku. Poslední a tedy třetí část dotazníku je věnována poděkování respondentům za spolupráci (Gavora, 2010). Dotazník je také považován za psychodiagnostickou metodu založenou na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejich vlastnostech, názorech, zájmech, citech, postojích, způsobu reagování v nejrůznějších situacích (Svoboda, 2010).

8.4 Charakteristika a konstrukce dotazníku

Pro šetření, charakteristiku a důležitost jednotlivých potřeb žáků základní praktické školy byla zvolena metoda dotazníku. Jednotlivé položky (otázky) v dotazníku jsou sestaveny z 13 otázek, které byly vytvořeny pouze pro účely této práce, jsou převážně tvořeny otevřenými otázkami, aby žáci plně mohli vyjádřit svůj názor a nebyli omezováni nabídkou. Při sestavování dotazníku bylo vycházeno z teoretické části této práce, především z první kapitoly, která charakterizuje lidské potřeby a páté kapitoly, která je zaměřená na osobnost žáka. Konkrétněji k jednotlivým otázkám: 1. – 3. otázka byla uzavřená, respondent měl možnost výběru ze tří odpovědí (ano, ne, nevím) tyto otázky pro lepší motivaci a snadnější vyplnění dotazníku jsou doplněny o grafické znázornění pomocí usmívajícího se, neutrálního a mračícího obličejů v kroužku, žák zvolenou odpověď mohl vybarvit libovolnou barvou. Otázka č. 4 – 9, 11 - 13 byly otevřené otázky, respondent nebyl omezen při výběru odpovědi nabídkou, jde o zcela konkrétní a individuální vyjádření potřeb. Otázka č. 11,

je otázkou přiřazovací, respondent dle pokynů a svého uvážení přiřadí jednotlivé položky k hodnotám. Dotazník s pokyny k vyplnění je umístěn viz příloha č. 1. Dotazníky žákům zadávaly dle pokynů paní učitelky a asistentky, v případě, že by žák dané otázce neporozuměl, paní učitelky a asistentky otázku blíže nastínili. Dotazníky byly žákům zadávány ve vyučovacích hodinách s dostatečným časem pro vyplnění.

8.5 Výběr respondentů

Cílová skupina pro výzkumnou část (žáci základní školy praktické) byla vybrána z důvodů dobrých osobních zkušeností a vztahů se školou a žáky již během předešlých praxí v rámci vysokoškolského studia. Respondenti dotazníku byli žáci základní školy praktické. Jednalo se o žáky převážně s lehkou mentální retardací, s kombinovanými vadami, s tělesným postižením, částečně i s narušenou komunikační schopností a problémových chování. Jednotlivé otázky dotazníku byly vyhotoveny dle mého uvážení logickým způsobem, tak aby nejlépe zmapovaly cíle výzkumného šetření a vycházely z teoretické části této práce.

8.6 Časový harmonogram výzkumného šetření

Výzkumné šetření a celkové zpracování této práce probíhala v následujících bodech:

- sběr dat a prostudování odborné literatury (září 2013 - červen 2014);
- zpracování informací pro teoretickou část práce (září – prosinec 2013);
- příprava praktické části práce, návrhy výzkumného šetření (leden – únor 2014);
- realizace výzkumného šetření (únor – březen 2014);
- analýza a závěrečné vyhodnocení výzkumného šetření (duben - květen 2014);
- závěrečné úpravy práce (květen - červen 2014).

8.7 Návratnost, vyhodnocení dotazníku

Základní školu praktickou v Uherském Brodě navštěvuje celkem 34 žáků, z toho 15 žáků I. stupeň a 19 žáků II. stupeň. Tato škola je v úzké spolupráci se Základní speciální školou v Uherském Brodě, jedná se převážně o žáky se středně těžkou až těžkou mentální retardací, někteří žáci navštěvují pouze rehabilitační třídy, tento dotazník by byl pro ně složitý a je tedy zaměřený pouze na žáky základní školy praktické. Celková návratnost dotazníků činí 85% (dotazník vyplnilo 29 žáků z celkového počtu 34 žáků navštěvující základní školu praktickou). Toto vyhodnocení dotazníku je dále rozděleno na I. a II. stupeň, žáci obdrželi k vyplnění tentýž dotazník. Návratnost pro I. stupeň činí 35% z 85% (dotazník vyplnilo 12 z 29 žáků), návratnost pro II. stupeň činí 50% z 85% (dotazník vyplnilo 17 z 29 žáků). Žákům

I. stupně, kteří ještě neumí číst a psát, v zodpovězení dotazníku pomáhaly asistentky. Veškerá data vyplývající z jednotlivých položek (otázek) dotazníku jsou zaneseny do tabulek a graficky znázorněna. Ve vyhodnocování dotazníku bylo postupováno takto: jednotlivé odpovědi u každé položky byly sečteny a stejné odpovědi byly shlukovány a následně procentuálně vyjádřeny a graficky znázorněny.

8.8 Závěrečné hodnocení dotazníku

Srovnání výsledků dotazníků mezi žáky I. a II. stupně základní školy praktické

Dotazník *Potřeby žáka v podmínkách školy* vyplnili žáci I. a II. stupně Základní školy praktické v Uherském Brodě. Věková hranice žáků I. stupně je od 6 do 11 let, jedná se o mladší školní věk, Říčan jedince, procházejícího tímto obdobím, nazývá *Střízlivým realistou*. Žák II. stupně spadá do věkové hranice od 11 do 15 let, jedná se o období pubescence, Říčan (1989) toto období nazývá *Časem první lásky*. Charakteristiky jednotlivých období jsou popsány v teoretické části práce.

První otázka dotazníků hodnotila přístup žáků ke škole, dle výzkumného šetření v tabulce č. 1 a grafu č. 1 u I. a II. stupně je viditelně srovnatelné, že žáci I. stupně (92%) chodí do školy raději a zaujímají pozitivnější přístup ke škole než žáci II. stupně (71%) téže školy. Přístup ke škole je zdůvodněn věkem žáků. Jak uvádí Říčan (1989): pro žáka I. stupně se otevírají nové možnosti, dochází k radikální životní změně v příchodu do školy, dětský organismus je v tomto věku obdivuhodně výkonný. Jednotlivé výkony a uvědomění si svého pokroku působí jedinci radost. Ve srovnání, žák II. stupně prochází tím nejdramatičtějším obdobím, značnou tělesnou proměnou, která souvisí s rychlým tělesným růstem a brzkou unavitelností organismu, dále pohlavním dospíváním, psychické nerovnováze, prvním zamilování. Zájmy žáka tohoto věku se přesouvají od školních k osobním.

Otázka č. 2 hodnotila spokojenost žáků v prostředí jejich školy, viz tabulka č. 2 a graf č. 2, I. a II. ročník. Přesto, že výsledné hodnocení z první položky se liší mezi I. a II. stupně z důvodu věku žáka a jeho zájmu o školu, druhá položka uvádí, že žáci I. stupně (83%) a žáci II. stupně (88%) jsou ve své škole spokojeni.

Třetí otázka dotazníku reflektuje zájem žáků základní školy praktické o běžnou základní školu. Z výsledků viz tabulka č. 3 a graf č. 3, I. a II. ročník vyplývá poměrně malý zájem o běžnou základní školu, přesto na I. stupni (25%) je vyšší než na II. stupni (12%). Zvýšený zájem žáka I. stupně oproti žákům II. stupně bych viděla jako pocíťované selhání

z nedostatečných výkonů, pokroků žáka tohoto věku ve srovnání se svými vrstevníky. Při příchodu do školy si žák postupně začíná uvědomovat potřebu individuálnějšího a pomalejšího přístupu ke vzdělávání a osvojení si nových věcí v důsledku svého postižení, mentální retardace,... Žák II. stupně si tímto obdobím již prošel, na systém školy si zvykl, může vynikat již v získaných dovednostech a osvojovat si další, které jsou přiměřeně dosažitelné vzhledem k jeho omezení a sníženým schopnostem.

Otázka č. 4 hodnotila nejoblíbenější předmět žáků. Blíže tuto problematiku hodnotí tabulka č. 4 a graf č. 4, I. a II. ročník. Z výsledku je patrné, že nejoblíbenějším předmětem pro žáky I. stupně se stala Tělesná výchova (50%), pro žáky II. stupně to byl Český jazyk (30%), zajímavá je shoda ve školním předmětu Matematika, pro niž hlasovala z I. ročníku 25% a z II. ročníku 23% žáků a školní předmět Výuka počítačů, pro něj hlasovalo z I. ročníku 17% a z II. ročníku 23% žáků. Další zastoupené školní předměty byly v zanedbatelném zájmu žáků.

5. otázka byla obměna 4. otázky, zaznamenala školní předmět, který je pro žáka neoblíbený. Žáci I. stupně v 50% neurčili žádný předmět, který by vyloženě neměli rádi, v 17% byl zastoupen Český jazyk, Pracovní výchova a přírodopis. Žáci II. stupně jako neoblíbený předmět označili Matematiku (23%), Matematika se pro žáky II. stupně stává stejně tak oblíbená i neoblíbená, ostatní předměty jako Český jazyk, Dějepis, Fyzika a Hudební výchova se stává neoblíbená v rozsahu 12% až 18 %, viz tabulka č. 5 a graf č. 5, I. a II. ročník. *„Někdy nás překvapí, jak obtížně si děti osvojují matematické a logické operace, které se nám dospělým zdají samozřejmé. Jiné děti nás zase udiví tím, že tyto operace umějí bez učení, jakoby samy od sebe. Ovšem právě jen jakoby! Formální operace nejsou nějakou vrozenou funkcí mozku, která se objevila, když k tomu mozek dozrál. Po většinu historie lidstva formálně logické myšlení prostě neexistovalo. Nejbystřejší děti si je dnes osvojují v kontaktu s pojmy a obraty běžné řeči, při četbě a hovoru s dospělými. Školní výuka gramatiky, matematiky a dalších předmětů ovšem vydatně urychluje jejich rozvoj.“* (Říčan, 1989, 189 s.)

Otázka č. 6 dotazníku se zaměřila na to, s kým tráví žák většinu svého volného času. Žáci I. stupně nejvíce času tráví s matkou (33%), dále s kamarády (25%), s otcem a sourozenci tráví méně času (17%). Žáci II. stupně tráví nejvíce a zároveň stejně času se svou matkou (23%) a s kamarády (23%), méně času se svým otcem (18%) a se svými sourozenci

(18%), vzniká tu také zájem více o věci a to o počítač (12%) u žáků. Podrobnější výsledky viz tabulka č. 6 a graf č. 6, I. a II. ročník.

7. otázka ukazuje, koho má žák nejraději. Žáci I. stupně uvedli osobu, kterou mají nejvíce rádi matku (33%). Přestože v otázce č. 6, uvedli, že s kamarády (25%) tráví více času, než s otcem (17%), otce (25%) mají více rády než své kamarády (17%). A zároveň kamarády (17%) mají stejně rády jako své sourozence (17%). Žáci II. stupně uvedli osobu, kterou mají nejvíce rády taktéž matku (23%), ale na stejném místě, osobu s kterou tráví nejvíce volné času uvedli otce (18%) i své kamarády (18%), zajímavým poznatkem je tu stejný 18% zájem žáků o své učitele. Zájem žáků o své učitele bych viděla v neúplnost rodiny žáka, neporozumění si se svými rodiči. Pouze 12% žáků uvedlo své přátele, stále zde přetrvává vyšší zájem o své rodiče, než přátele, na I. stupni větší než na II. Dále tu vzniká značný zájem o otce, přestože žák s ním netráví většinu svého času. Toto opodstatnění by se jevilo nedostatek volného času pro dítě z důvodů role, jakožto otce živitele rodiny a matky, která spíše vytváří „teplo rodinného krbu“. Přesné výsledky dotazníku viz tabulka č. 7 a graf č.7, I. a II. ročník

Otázka č. 8 reflektuje výsledky z tabulky č. 8 a grafu č. 8, I. a II. ročník. Otázkou bylo kdo, nebo co dokáže žáka rozesmát. Žáci I. stupně na stejnou pozici umístili své spolužáky (25%) a své sourozence (25%). Žáci II. stupně na první příčku umístili kamarády (35%). Žáci I. stupně zábavu a humor nachází stejně tak jak mezi svými sourozenci, tak mezi spolužáky. Naopak žáci II. stupně značně v zábavě a humoru tíhnou ke svým kamarádům (35%) a snižuje se zájem o sourozence (6%), předpokládám, že je tomu tak v důsledku dramatického osobního rozvoje těchto žáků, kteří mají blíže tedy ke stejné vrstevnické skupině.

Otázka č. 9 označila prostředí, kde se žák cítí v bezpečí. Jednoznačně a téměř se stejným zastoupením získala odpověď doma. Zvolilo ji 83% žáků I. stupně a 88% žáků II. druhého stupně, další drobné procentuální zastoupení je uvedeno v tabulce č. 9 a graf č. 9, I. a II. ročník.

Otázka č. 10 měla zachytit přístup žáka, jeho oblíbenost, důležitost, postoj k rodině, škole a kamarádům, žák k jednotlivým položkám měl přiřadit pozici, dle pro něj důležitosti a tím ji bodově ohodnotil. Žák I. stupně 1. pozici s nevíce body přiřadil k rodině (87/100%) a nejméně ke kamarádům (60/100%). Naopak žák II. stupně 1. pozici a tedy nejvíce bodů přidělil kamarádům (92/100%) a nejméně škole (65/100%). Podrobnější analýzu hodnocení viz tabulka č. 10 a graf č. 10, I. a II. ročník.

Otázka č. 11 v dotazníku znázornila nejoblíbenější věc žáka. Žáci I. stupně v největším zastoupení hlasů uvedli auto (33%), dále obecně hračky (25%), Žáci II. stupně zvolili na tuto pozici počítač (35%), dále míč (23%) a knížku (18%). Ano pochopitelně s rostoucím věkem dítěte se mění i zájem o hru, žáci I. stupně upřednostňují hračky různého druhu, žáci II. stupně bohužel, ale v dnešní době nepřekvapivě vzbuzují zájem po počítači, který je pro ně náplní volného času a zábavy, v tomto věku vzniká také zájem o četbu, chlapci se zaměřují na literaturu činu, dívky spíše citu. Je zde zájem i o skupinové, míčové hry. Podrobnější analýzu hodnocení viz tabulka č. 11 a graf č. 11, I. a II. ročník.

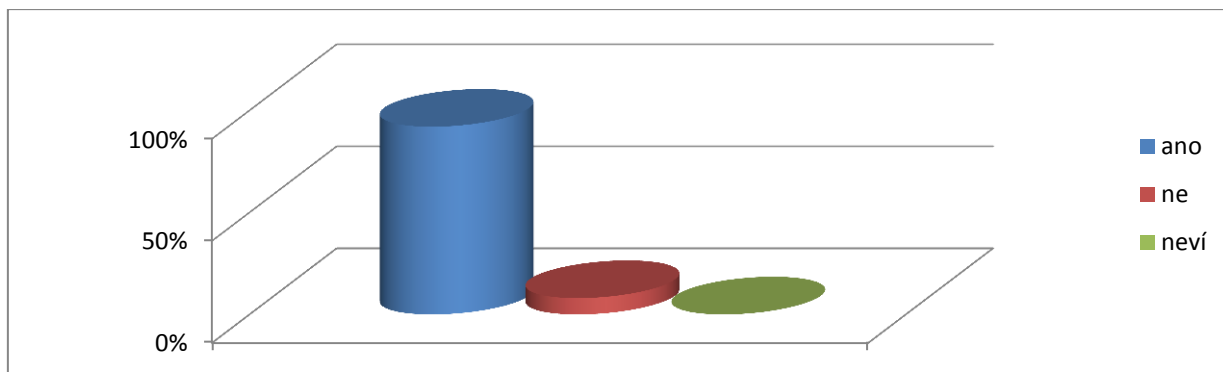
Otázky č. 12 navazovala na otázku č. 11 a taktéž hodnotila, co je předmětem hry žáka. Žáci I. stupně na horní příčku uvedli opět auto (33%) a obecně hračky (25%). Odpovědi žáků II. stupně se značně nelišili od otázky č. 11, většina se rozhodla pro počítač (35%), pro auto a čtení knih (18%). Podrobnější analýza je uvedena v tabulce č. 12 a graf č. 12, I. a II. ročník. Tedy je znát, že předmět hry se u žáka stává zároveň předmětem, věci jemu nejoblíbenější.

Poslední, 13. otázka měl spíše relaxační charakter, ale přesto zachytit veškerou atmosféru vyplývající z dotazníku a tak naposledy zmapovat přístup žáka ke škole a jeho pohled na ni. Žák měl barevně znázornit svoji aktuální náladu. U žáků na I. stupni se značnou převahou zvítězila barva modrá (41%), dále červená (25%), zelená a žlutá ve stejném zastoupení (17%). Odpovědi žáků II. stupně byly velmi podobné, horní příčku obsadila modrá barva (35%), dále červená (23%), ostatní barvy zaujali nižší procentuálním obsazením, které jsou blíže uvedeny v hodnocení, viz tabulce č. 13 a graf č. 13, I. a II. ročník, kde je stručný výklad těchto barev. Na jednu stranu je zajímavé, že u obou ročníků zvítězily stejné barvy, modrá a červená. Ve stručnosti se jedná o protichůdné barvy vzhledem k teplotě a charakteristickým rysům, modrá barva patří mezi studené barvy, ale přesto je to barva symbolizující spolehlivost, uklidnění, svobodu a inspiraci, červená barva je považována za teplou barvu, charakterizuje životní sílu, srdečnost, ale také tvrdohlavost a agresivitu. Ale zároveň tento výsledek není, tak neobvyklý, protože jak žáci I. tak i II. stupně měli velmi podobné přístupy k spokojenosti se svou školou nebo zda by chtěli navštěvovat běžnou školu a dále v podobných otázkách.

8.9 Vyhodnocení dotazníku pro I. stupeň ZŠ praktické

Otázka č. 1: Chodíš rád do školy?

Graf č. 1: Chodíš rád do školy?



Tabulka č. 1: Chodíš rád do školy?

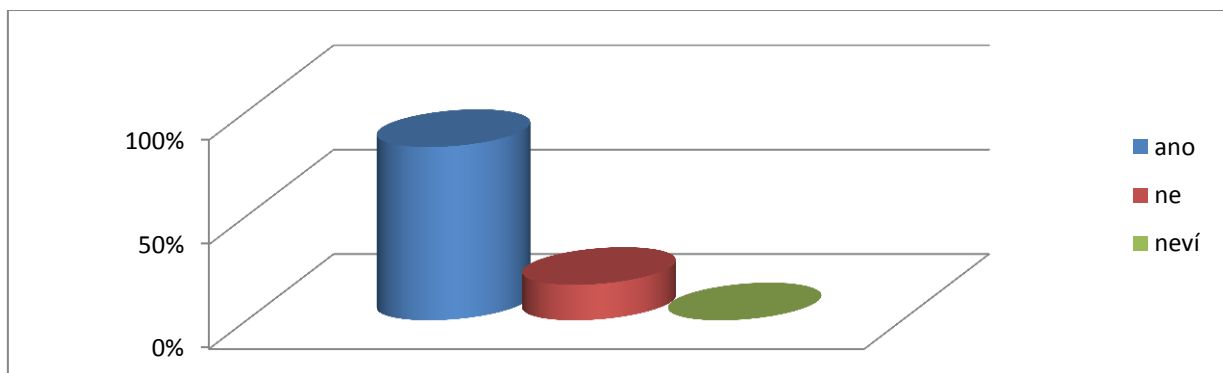
<i>Chodí žák rád do své školy?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	11	92%
ne	1	8%
neví	0	0%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Dle tabulky i grafického znázornění můžeme vyjádřit pozitivní přístup žáka I. stupně ke škole, 11 žáků (92%) chodí do školy ráda a pouze jeden žák (8%) z dotazovaných vyjádřil nesouhlas.

Otázka č. 2: Jsi se vším ve škole spokojený?

Graf č. 2: Jsi se vším ve škole spokojený?



Tabulka č. 2: *Jsi se vším ve škole spokojený?*

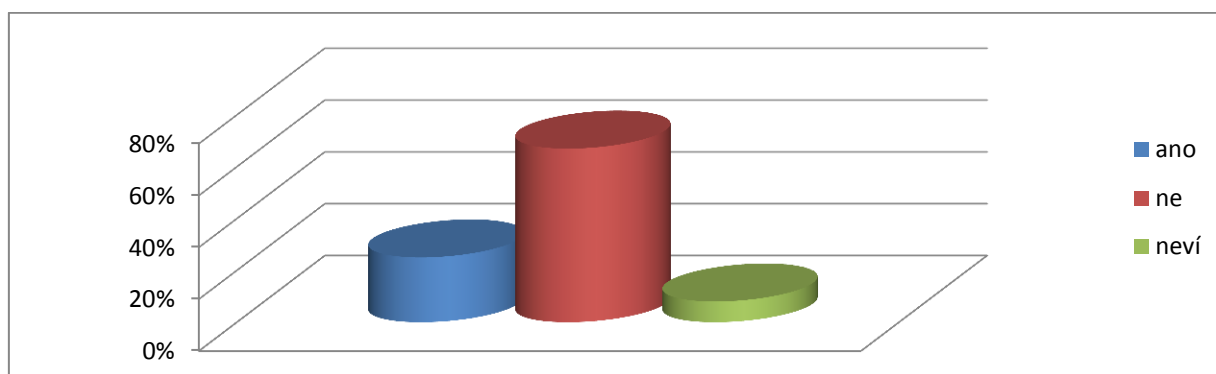
<i>Je žák ve škole se vším spokojený?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	10	83%
ne	2	17%
neví	0	0%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Spokojenost žáka I. stupně ve škole se reflektuje v tabulce i grafu pozitivně, 10 žáků (83%) je ve škole a s chodem školy spokojeno, pouze 2 žáci (17%) není se vším ve škole spokojeno.

Otázka č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*

Graf č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*



Tabulka č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*

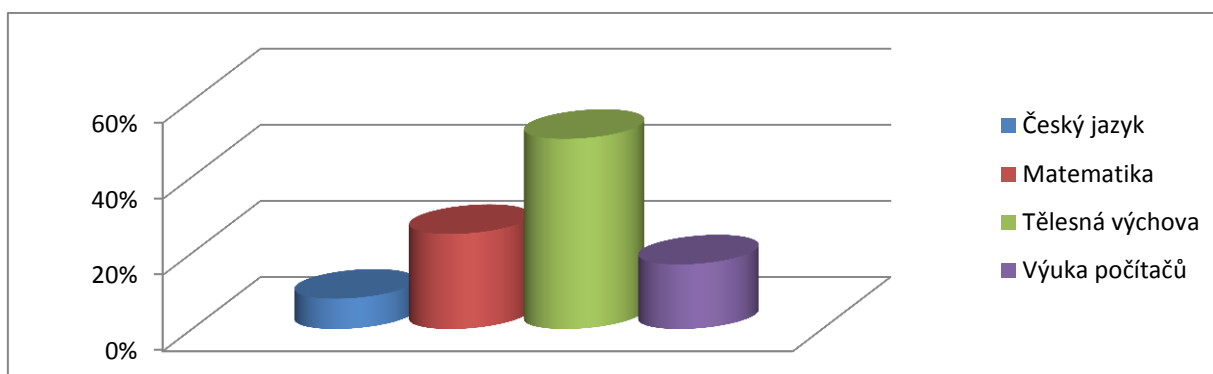
<i>Chtěl by žák navštěvovat běžnou základní školu?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	3	25%
ne	8	67%
neví	1	8%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

V otázce, zda by žák chtěl navštěvovat běžnou základní školu 8 žáků (67%) odpovědělo ne, tato otázka je opodstatněním předešlého dotazu, kdy žáci s převahou vyjádřili svůj pozitivní přístup ke škole (92%) a spokojenost v ní (83%). Pouze jeden žák (8%) neměl vyhranění přístup k této otázce.

Otázka č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?

Graf č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?



Tabulka č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?

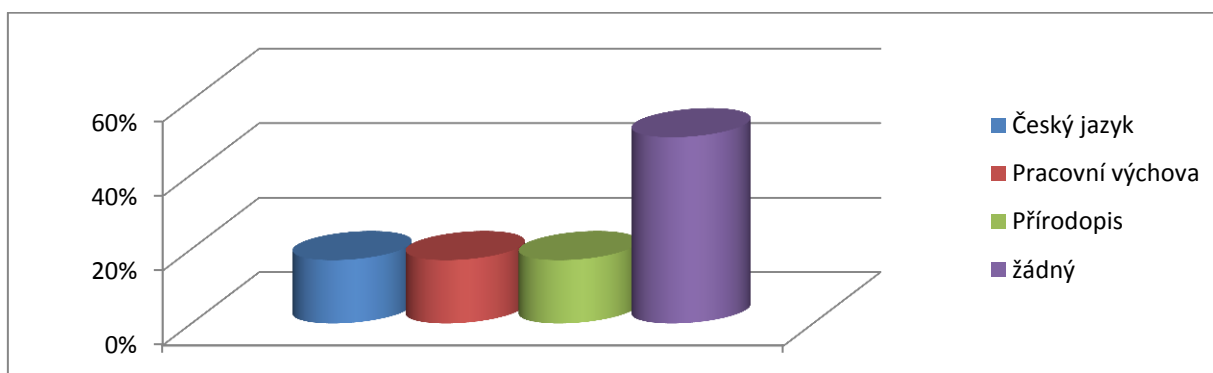
Nejoblíbenější předmět žáka	H	H%
Český jazyk	1	8%
Matematika	3	25%
Tělesná výchova	6	50%
Výuka počítačů	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Nejoblíbenějším předmětem žáků I. stupně se stala Tělesná výchova, zvolilo ji 6 žáků (50%), graf i tabulka dále znázorňují: po Matematiku se rozhodli 3 žáci (25%), pro Výuku počítačů 2 žáci (17%) a pro Český jazyk pouze jeden žák (8%), další předměty si nevybrali.

Otázka č. 5: Jaký předmět ve škole nemáš rád?

Graf č. 5: Jaký předmět ve škole nemáš rád?



Tabulka č. 5: *Jaký předmět ve škole nemáš rád?*

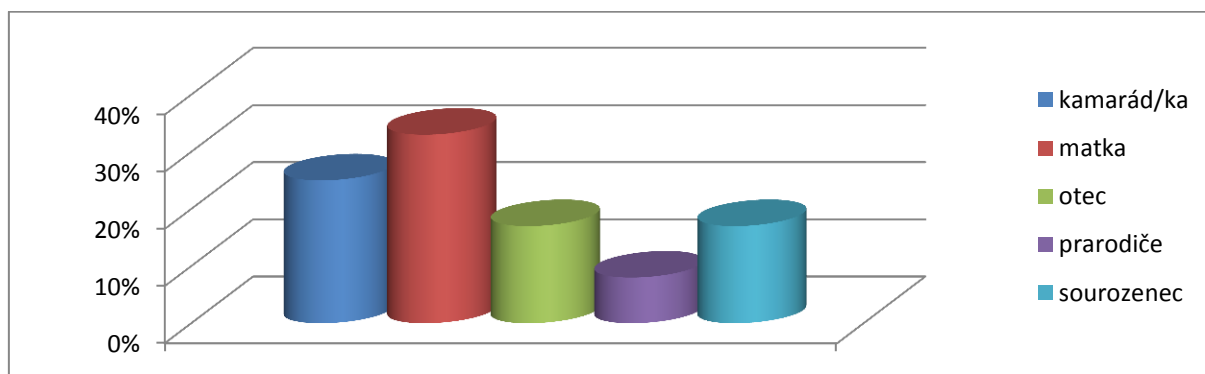
<i>Nejméně oblíbený školní předmět žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
Český jazyk	2	17%
Pracovní výchova	2	17%
Přírodověda	2	17%
žádný	6	50%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Se značnou převahou odpovědí, 6 žáků (50%) nemá vyhraněný předmět, který by neměli v oblibě, pro Český jazyk, Pracovní výchovu a Přírodovědu se rozhodli vždy jen dva žáci (17%).

Otázka č. 6: *S kým trávíš většinu svého času?*

Graf č. 6: *S kým trávíš většinu svého času?*



Tabulka č. 6: *S kým trávíš většinu svého času?*

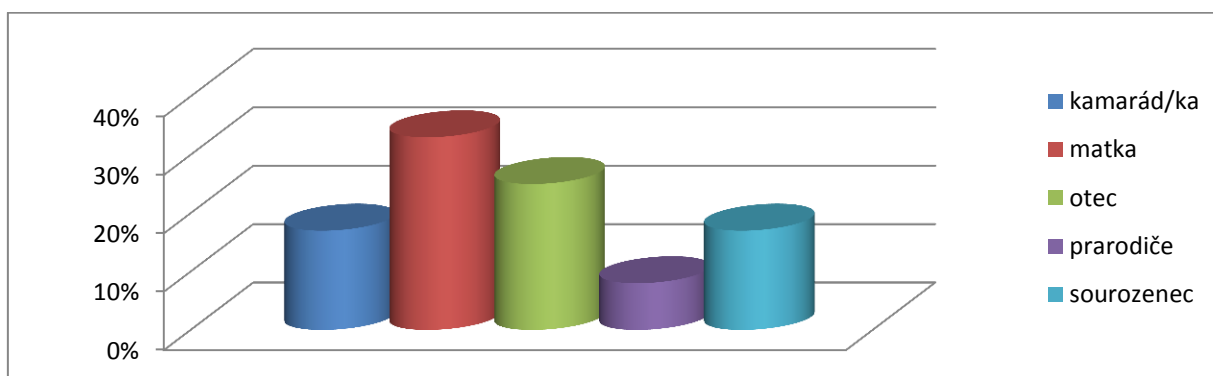
<i>S kým tráví žák většinu svého času</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	3	25%
matka	4	33%
otec	2	17%
prarodiče	1	8%
sourozenec	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka. *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Problematika trávení volného času žáků poskytla bohatou škálu odpovědí, v tabulce i grafickém znázornění je patrné, že pro matku se rozhodli 4 žáci (33%), pro kamaráda/ku 3 žáci (25%), ve srovnání s matkou je otec až na třetím místě, rozhodli se pro něj 2 žáci (17%), se stejnou odezvou je položka i sourozenec, rozhodli se pro něj 2 žáci (17%), pro prarodiče (babička/děda) se rozhodl pouze jeden žák (8%).

Otázka č. 7: *Koho máš nejraději?*

Graf č. 7: *Koho máš nejraději?*



Tabulka č. 7: *Koho máš nejraději?*

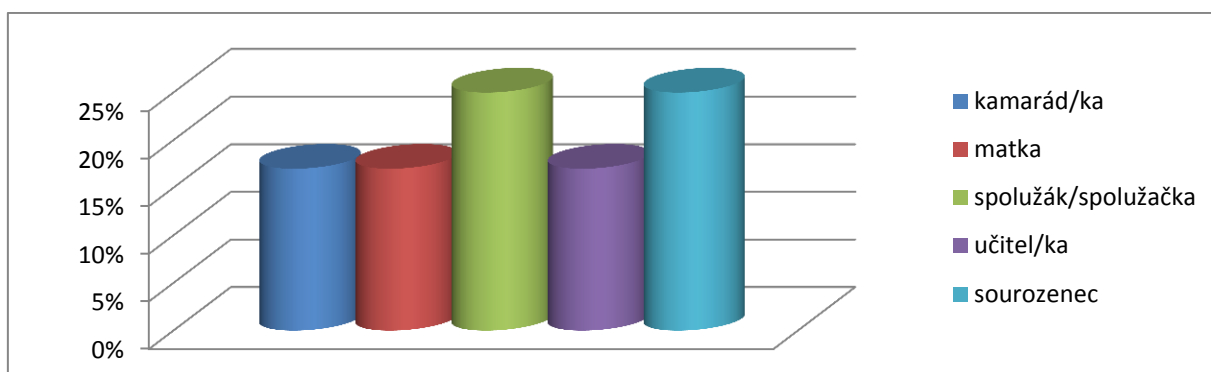
<i>Koho má žák nejraději</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	2	17%
matka	4	33%
otec	3	25%
prarodiče	1	8%
sourozenec	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Pro osobu, kterou žáci mají nejraději, se v popředí rozhodli pro rodiče, pro matku 4 žáci (33%), pro otce 3 žáci (25%), pro kamaráda/ku a sourozence se rozhodli vždy 2 žáci (17%), jen jeden žák (8%) jako v předešlé otázce se rozhodl pro prarodiče.

Otázka č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?

Graf č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?



Tabulka č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?

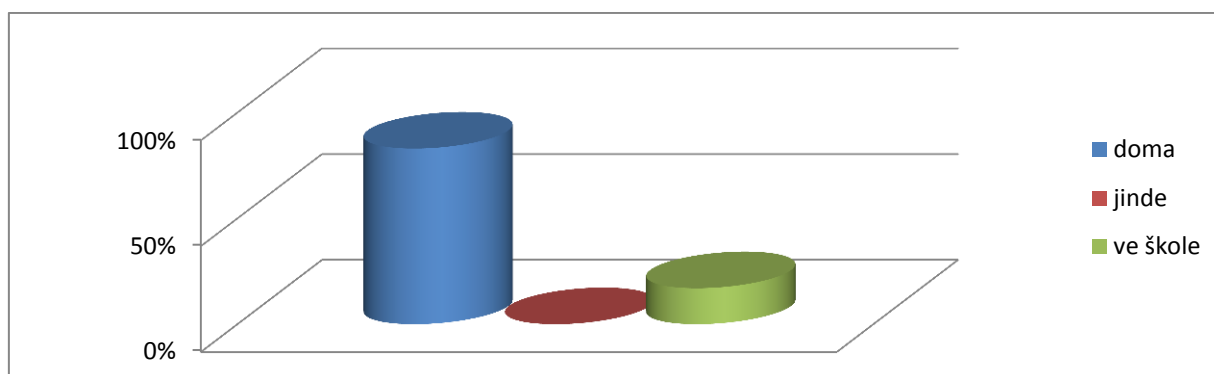
<i>Co nebo kdo dokáže žáka rozesmát</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	2	17%
matka	2	17%
spolužák/spolužačka	3	25%
učitel/ka	2	17%
sourozenec	3	25%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Následující graf i tabulka znázorňují odpovědi žáků v podobné váhové rovině, přesněji se jedná o dvě kategorie, osoba, která žáka rozesměje, si zvolili 3 žáci (25%) spolužáka/spolužačku a sourozence, pro matku, kamaráda/ku a učitele/ku se rozhodli vždy dva žáci (17%).

Otázka č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?

Graf č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?



Tabulka č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?

<i>Kde se žák cítí v bezpečí</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
doma	10	83%
jinde	0	0%
ve škole	2	17%
celkem	12	100%

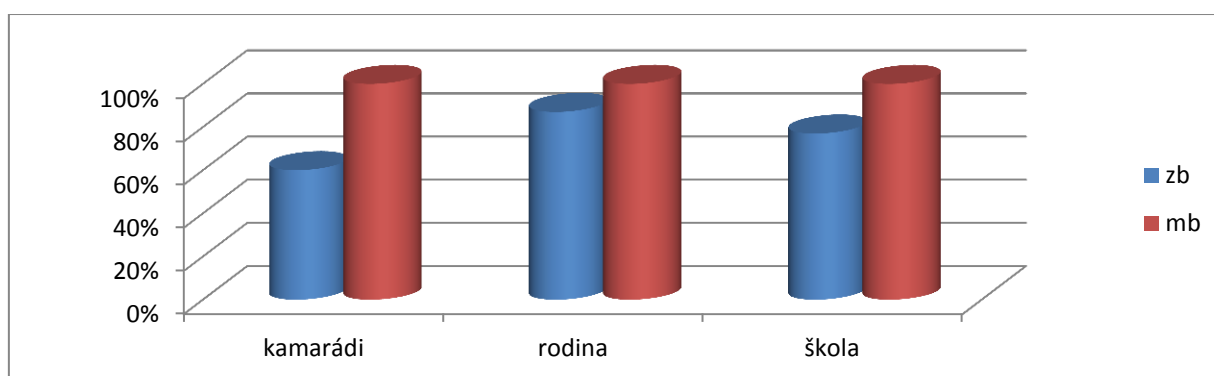
*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Pocit bezpečí pro žáka je stejnoměrně zachycen v grafu i v následné tabulce, z nesčetných možností, které si žák mohl vybrat, dle svého uvážení se naskytly pouze tři odpovědi, 10 žáků (83%) si zvolilo místo, kde se cítí v bezpečí domov, ve srovnání pouze s 2 žáky (17%), kteří místo bezpečí určili školu. Tento poznatek hodnotím pozitivně, dle mého uvážení, právě domov by měl být místem, kde žák, ale i každý člověk, by se měl cítit v bezpečí, místo kde se rád vrací, může relaxovat a být sám sebou.

Otázka č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?

(Spoj čárou čísla (1. – 3.) a položky (rodina, kamarádi, škola) podle oblíbenosti, nejoblíbenější = 1., méně oblíben = 2., neoblíbený = 3.) Za přiřazenou pozici náleží určitý počet bodů, 1. = 3b, 2. = 2b., 3. = 1b. Maximální možno počet dosažený u každé položky je 30b.

Graf č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?



*zb= počet získaných bodů u dané položky, *mb=maximální možný počet získaných bodů

Tabulka č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?

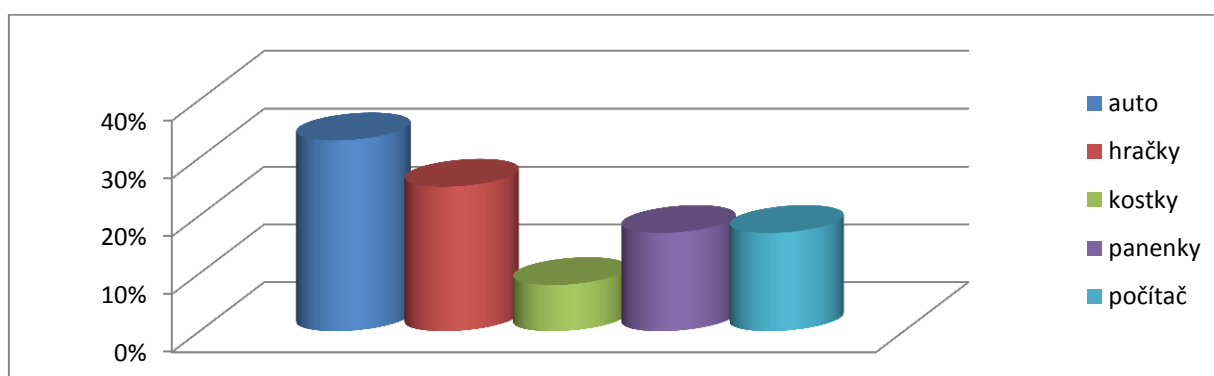
Co nebo kdo je pro žáka nejdůležitější, nejoblíbenější	zb/mb	zb%/mb%
kamarádi	18/30	60/100%
rodina	26/30	87/100%
škola	23/30	77/100%

*zb= počet získaných bodů u dané položky, *mb=maximální možný počet získaných bodů

Dle grafického znázornění a daných požadavků k této položce je patrné, že z maximální možného počtu bodů, které žáci mohli udělit jednotlivým položkám, získala nejvíce položka rodina, 26 bodů z 30 (87/100%), na druhém místě je položka škola s 23 body z 30 (77/100%) a na posledním místě s 18 body z 30 (60/100%) je nachází kamarádi. Opět tuto problematiku hodnotím pozitivně, rodina jakožto základní a nejdůležitější jednotka společnosti, která má neopodstatnitelnou roli ve výchově dítěte je také vnímána žáky jako důležitá.

Otázka č. 11: Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?

Graf č. 11: Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?



Tabulka č. 11: *Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?*

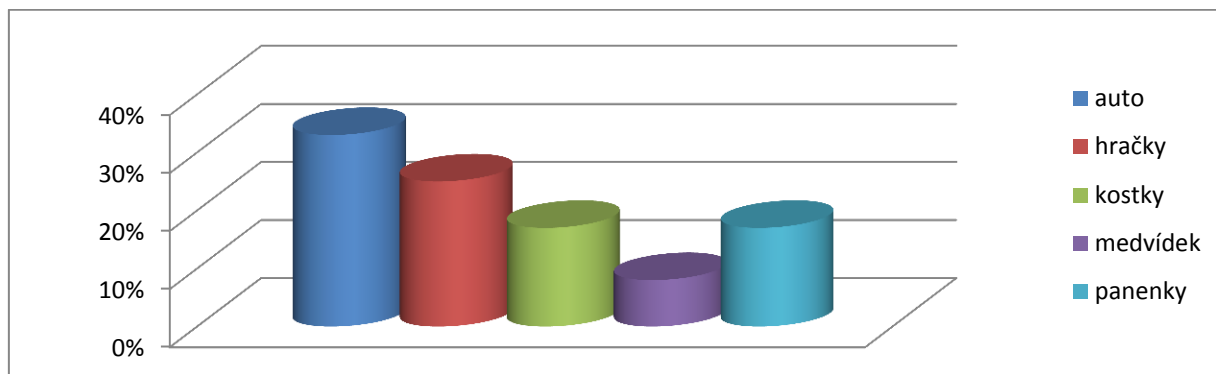
<i>Nejoblíbenější věc žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
auto	4	33%
hračky	3	25%
kostky	1	8%
panenky	2	17%
počítač	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Za „svou“ neoblíbenější věc žáci považují auto, pro tuto položku se rozhodli 4 žáci (33%), další 3 žáci (25%) stanovili jako nejoblíbenější věc jen obecně hračky, vždy 2 žáci (17%) se rozhodlo stejnoměrně pro panenky a počítač, pouze jeden žák (8%) si zvolil obecně kostky.

Otázka č. 12: S čím si nejraději hraješ?

Graf č. 12: *S čím si nejraději hraješ?*



Tabulka č. 12: *S čím si nejraději hraješ?*

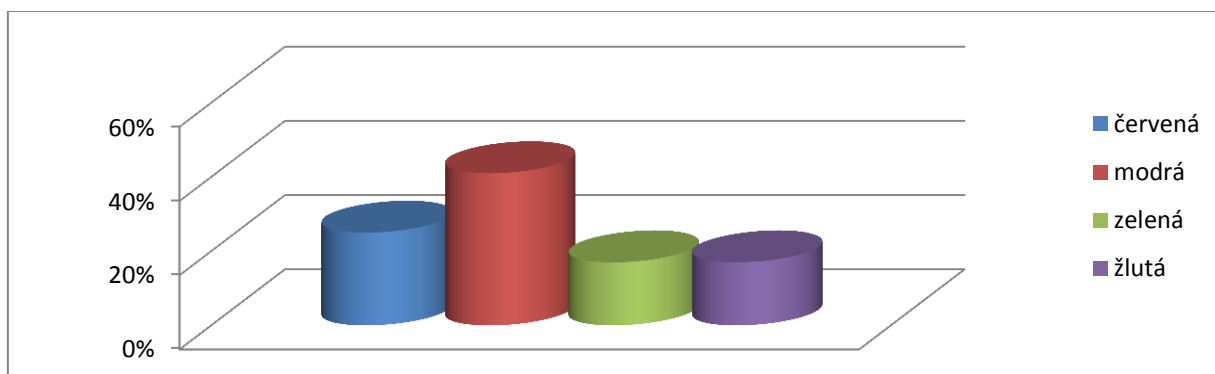
<i>Nejoblíbenější věc žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
auto	4	33%
hračky	3	25%
kostky	2	17%
medvídek	1	8%
panenky	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Hračka, kterou si v této položce měli žáci vybrat, se prolínala s předešlou položkou, tedy nejoblíbenější věc žáka, vychází z toho tedy, že pro žáky I. stupně se právě hračka, předmět hry stává nejoblíbenější věc. Opět 4 žáci (33%) se rozhodlo pro auto, 3 žáci (25%) obecně pro hračky, pro kostky a panenky vždy 2 žáci (17%). Objevuje se zde pouze jedna proměnná, jeden žák se rozhodl pro medvídka (8%).

Otázka č. 13: *Jakou máš dnes náladu?* (žák tuto barvu měl vyjádřit v obláčku panáčka)

Graf č. 13: *Jakou máš dnes náladu?*



Tabulka č. 13: *Jakou máš dnes náladu?*

Nálada žáka vyjádřena barvou	H	H%
červená	3	25%
modrá	5	41%
zelená	2	17%
žlutá	2	17%
celkem	12	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

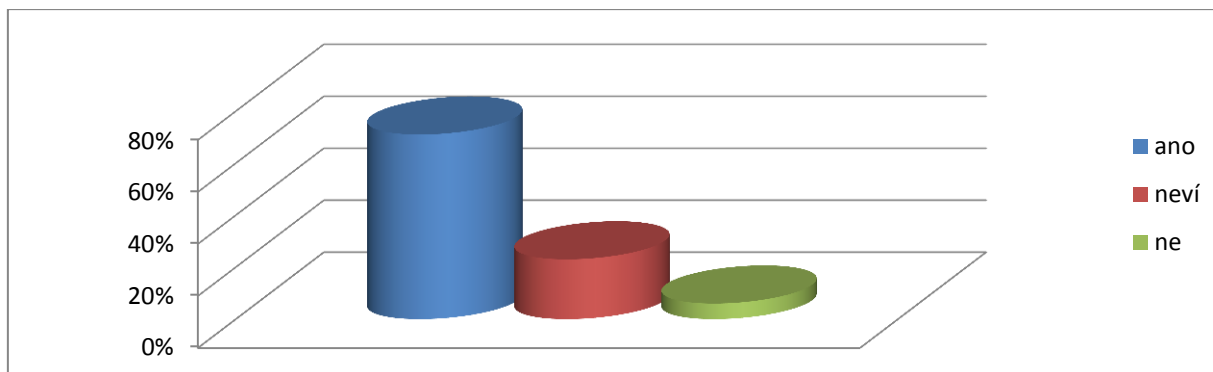
Dotazník byl zakončen poslední položkou, ve které se měla projevit žákova nálada, jednak v souvislosti při vyplňování dotazníku, reflexe na jednotlivé otázky dotazníku a samotná spokojenost, či nespokojenost žáka ve škole, jeho potřeby a jejich hierarchie. Náladu, která měla vycházet z pocitů výše uvedeného výčtu, měl žák barevně ztvárnit. 5 žáků (25%) se rozhodlo pro modrou barvu, 3 žáci (25%) pro červenou a pro žlutou a zelenou vždy 2 žáci (17%)

Stručná charakteristika barev: modrá barva patří mezi studené barvy, ale přesto je to barva symbolizující spolehlivost, uklidnění, svobodu a inspiraci, červená barva je považována za teplou barvu, charakterizuje životní sílu, srdečnost, ale také tvrdohlavost a agresivitu. Žlutá barva je opět teplou barvou, symbolizuje moudrost, uvolnění, otevřenost a svobodu. Zelená barva charakterizuje rovnováhu, klid, motivaci a naději (Palouček, 2012).

8.10 Vyhodnocení dotazníku pro II. stupeň ZŠ praktické

Otázka č. 1: Chodiš rád do školy?

Graf č. 1: Chodiš rád do školy?



Tabulka č. 1: Chodiš rád do školy?

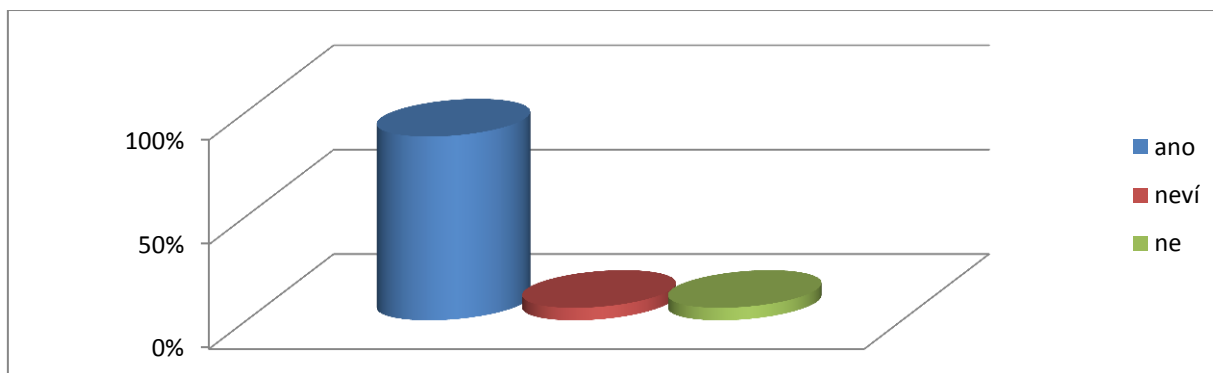
<i>Chodí žák rád do své školy?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	12	71%
neví	4	23%
ne	1	6%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Tabulka i graf znázorňuje přístup žáků II. stupně k jejich škole, je zde značně vidět pozitivní přístup ke škole, který vyjádřilo 12 žáků (71%), 4 žáci (23%) nemá vyhranění názor k spokojenosti/nespokojenosti ke své škole a pouze jeden žák (6%) vyjádřil negativní přístup.

Otázka č. 2: Jsi se vším ve škole spokojený?

Graf č. 2: Jsi se vším ve škole spokojený?



Tabulka č. 2: *Jsi se vším ve škole spokojený?*

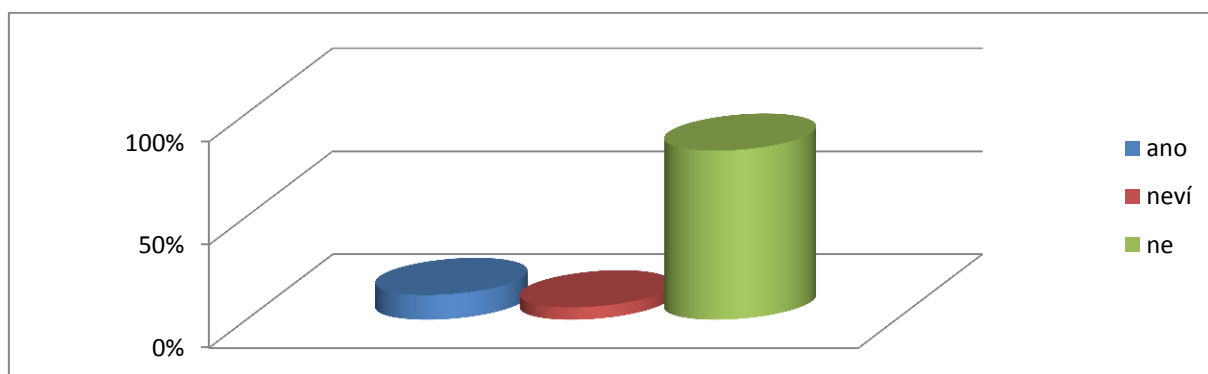
<i>Je žák ve škole se vším spokojený?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	15	88%
neví	1	6%
ne	1	6%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Spokojenost žáků ve své škole je vyjádřena v grafu a tabulce v podobném hodnotové rovině, jako přístup žáka k jeho škole, 15 žáků (88%) je ve své škole se vším spokojeno, pouze jeden žák (6%) je nespokojen a jeden žák (6%) nemá vyhraněný názor.

Otázka č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*

Graf č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*



Tabulka č. 3: *Chtěl bys navštěvovat běžnou základní školu?*

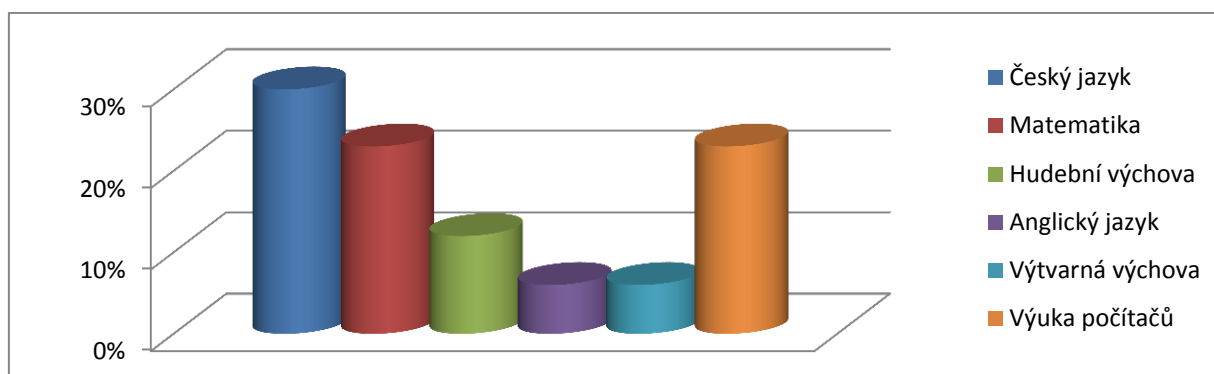
<i>Chtěl by žák navštěvovat běžnou základní školu?</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
ano	2	12%
neví	1	6%
ne	14	82%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Spokojenost a pozitivní přístup žáků II. stupeň ke škole, který reflektuje v předešlých dvou položkách má podobné výsledky i zde, 14 žáků (82%) by nechtělo navštěvovat běžnou školu, pouze 2 žáci (12%) ano a jeden žák (6%) nemá vyhraněný názor.

Otázka č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?

Graf č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?



Tabulka č. 4: Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?

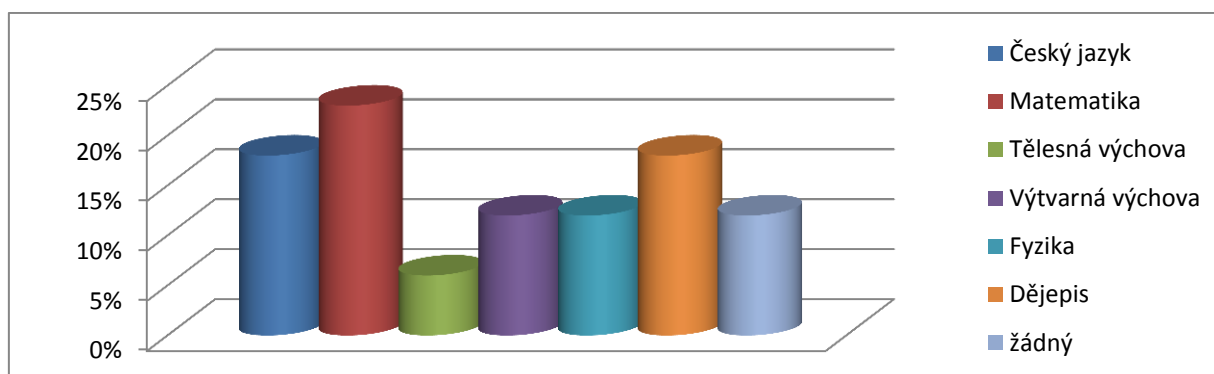
<i>Nejoblíbenější předmět žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
Český jazyk	5	30%
Matematika	4	23%
Hudební výchova	2	12%
Anglický jazyk	1	6%
Výtvarná výchova	1	6%
Výuka počítačů	4	23%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Grafické znázornění výsledku zachycuje nejoblíbenější školní předmět před žáků II. stupně, 5 žáků (30%) se rozhodlo pro Český jazyk, 4 žáci (23%) pro Matematiku a v tom téže zastoupení i pro Výuku počítačů, Hudební výchova měla zastoupení pouze 2 žáků (12%), pro Anglický jazyk a Výtvarnou výchovu se zároveň rozhodl jeden žák (6%).

Otázka č. 5: Jaký předmět ve škole nemáš rád?

Graf č. 5: Jaký předmět ve škole nemáš rád?



Tabulka č. 5: Jaký předmět ve škole nemáš rád?

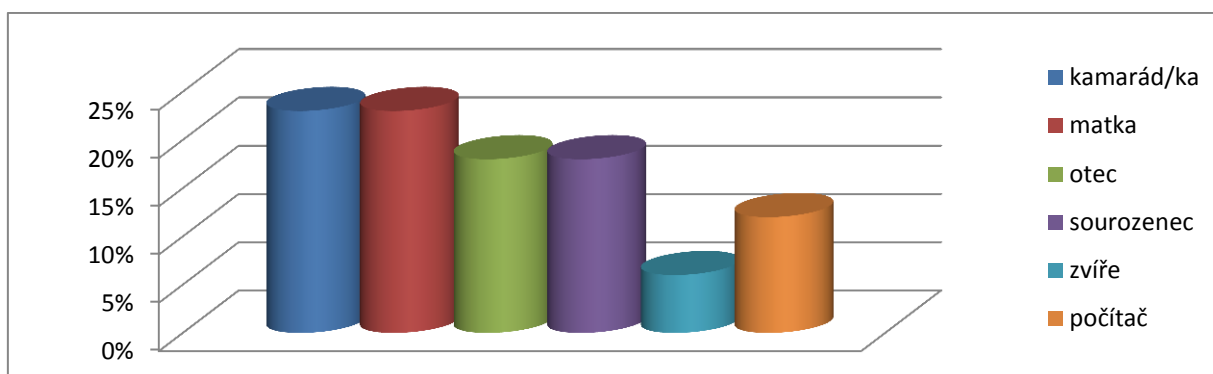
Nejméně oblíbený školní předmět žáka	H	H%
Český jazyk	3	18%
Matematika	4	23%
Tělesná výchova	1	6%
Výtvarná výchova	2	12%
Fyzika	2	12%
Dějepis	3	18%
žádný	2	12%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Za neméně oblíbený předmět si žáci v nejvyšším obsazení odpovědí zvolili Matematiku, rozhodli se pro ni 4 žáci (23%), Český jazyk a Dějepis zvolili vždy 3 žáci (18%), Výtvarnou výchovu a Fyziku si vybrali vždy 2 žáci (12%), zároveň ale také 2 žáci (12%) nezvolili žádný předmět jako vyloženě neoblíbený.

Otázka č. 6: S kým trávíš většinu svého času?

Graf č. 6: S kým trávíš většinu svého času?



Tabulka č. 6: S kým trávíš většinu svého času?

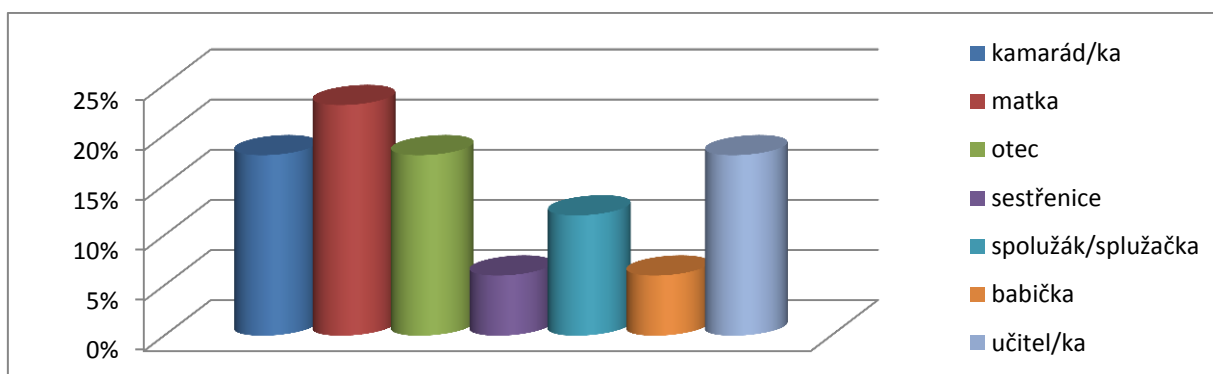
<i>S kým tráví žák většinu svého času</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	4	23%
matka	4	23%
otec	3	18%
sourozenec	3	18%
zvíře	1	6%
počítač	2	12%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Žáci II. stupně většinu svého času tráví s kamarády a matkou, pro tyto dvě položky se rozhodli vždy 4 žáci (23%), v zastoupení vždy 3 žáků (18%) se rozhodlo pro otce a sourozence, 2 žáci (12%) většinu svého času tráví s počítačem a pouze jeden žák (6%) si zvolil zvíře.

Otázka č. 7: *Koho máš nejraději?*

Graf č. 7: *Koho máš nejraději?*



Tabulka č. 7: *Koho máš nejraději?*

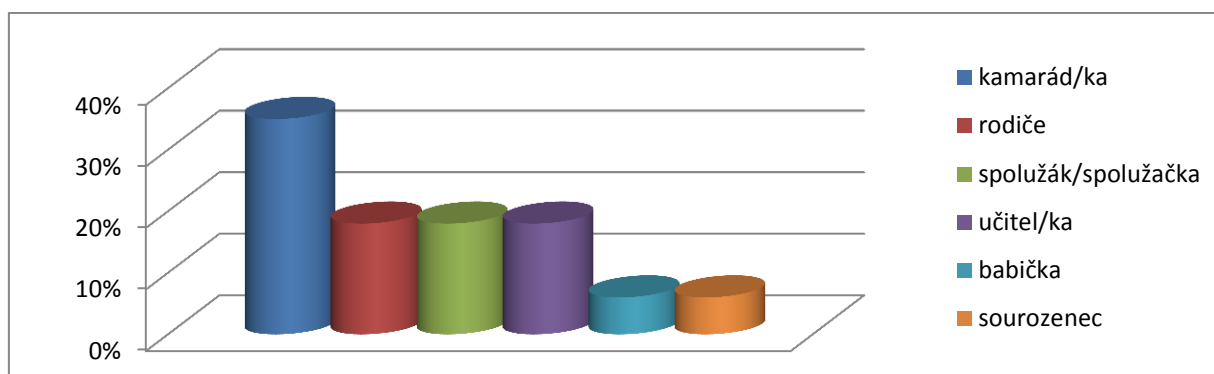
<i>Koho má žák nejraději</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	3	18%
matka	4	23%
otec	3	18%
sestřenice	1	6%
spolužák/spolužačka	2	12%
babička	1	6%
učitel/ka	3	18%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Grafické znázornění zaznamenává osobu, kterou žák vybral za tu, kterou má nejraději, 4 žáci (23%) se rozhodli pro matku, na stejném místě v zastoupení vždy 3 žáků (18%) jsou umístěny položky: kamarád/ka, otec a učitel/ka, 2 žáci (12%) se rozhodlo pro spolužáka/spolužačku a pro sestřenici a babičku se rozhodl vždy jeden žák (6%).

Otázka č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?

Graf č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?



Tabulka č. 8: Co nebo kdo tě rozesměje?

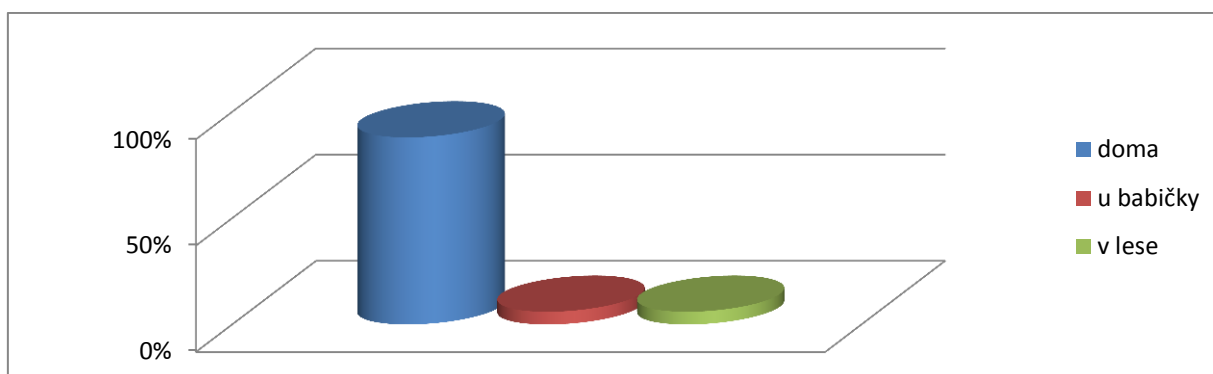
<i>Co nebo kdo dokáže žáka rozesmát</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
kamarád/ka	6	35%
rodiče	3	18%
spolužák/spolužačka	3	18%
učitel/ka	3	18%
babička	1	6%
sourozenec	1	6%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v %.

Z tabulky i grafu je patrné, že žák označil osobu, která ho rozesměje v největším zastoupení 6 žáků (35%) kamaráda/ku, vždy 3 žáci (18%) se rozhodlo pro rodiče, spolužáka/spolužačku, učitele/ku, jeden žák (6%) se rozhodl pro sourozence a tak též jeden žák (6%) pro babičku.

Otázka č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?

Graf č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?



Tabulka č. 9: Kde se cítíš v bezpečí?

<i>Kde se žák cítí v bezpečí</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
doma	15	88%
u babičky	1	6%
v lese	1	6%
celkem	17	100%

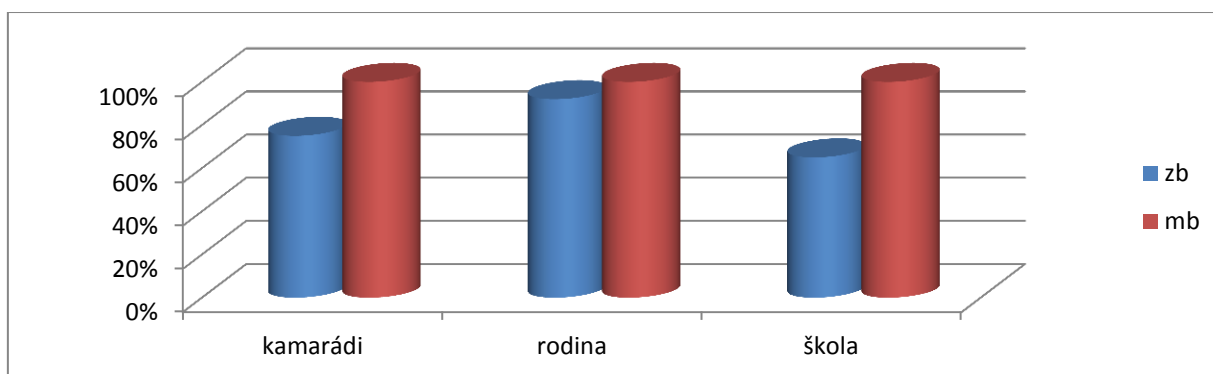
*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v %.

Pocit bezpečí žáci ve značném zastoupení 15 žáků (88%) zvolili domov, pouze jeden žák (6%) toto místo situoval u babičky a jeden žák (6%) toto místo označil lesem.

Otázka č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?

(Spoj čarou čísla (1. – 3.) a položky (rodina, kamarádi, škola) podle oblíbenosti, nejoblíbenější = 1., méně oblíben = 2., neoblíbený = 3.) Za přiřazenou pozici náleží určitý počet bodů, 1. = 3b, 2. = 2b., 3. = 1b. Maximální možno počet dosažený u každé položky je 51b.

Graf č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?



*zb= počet získaných bodů u dané položky, *mb=maximální možný počet získaných bodů

Tabulka č. 10: Co, nebo kdo je pro tebe nejdůležitější, nejoblíbenější?

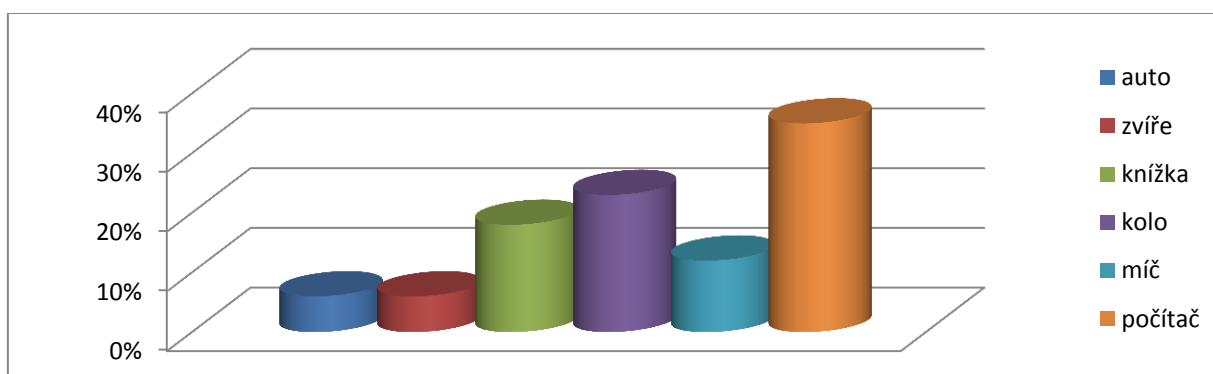
Co nebo kdo je pro žáka nejdůležitější, nejoblíbenější	zb/mb	zb%/mb%/
kamarádi	38/51	75/100%
rodina	47/51	92/100%
škola	33/51	65/100%

*zb= počet získaných bodů u dané položky, *mb=maximální možný počet získaných bodů

Z grafického znázornění a daných požadavků k této položce vyplývá, že z maximální možného počtu bodů, které žáci mohli udělit jednotlivým položkám, získala nejvíce položka rodina, 47 bodů z 51 (92/100%), na druhém místě se nachází položka kamarádi s 38 body z 51 (75/100%) a na posledním místě s 33 body z 51 (65/100%) se nachází škola. Opět tuto problematiku hodnotím pozitivně, rodina jakožto základní a nejdůležitější jednotka společnosti, která má neopodstatnitelnou roli ve výchově dítěte je také vnímána žáky jako důležitá.

Otázka č. 11: Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?

Graf č. 11: Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?



Tabulka č. 11: Jaká je tvoje nejoblíbenější věc, co máš nejraději?

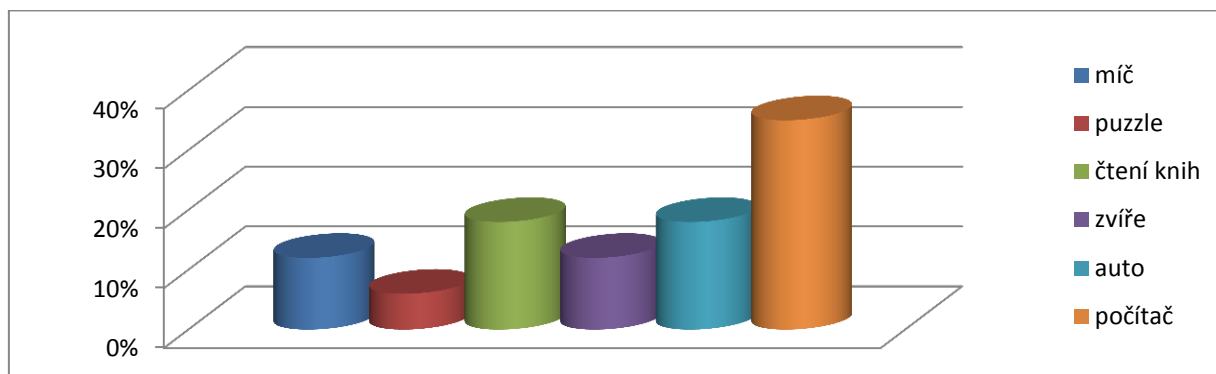
<i>Nejoblíbenější věc žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
auto	1	6%
zvíře	1	6%
knížka	3	18%
kolo	4	23%
míč	2	12%
počítač	6	35%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Tato položka se zrcadlí bohatou škálou odpovědí, dle pocitů žáka. Jako nejoblíbenější věci si 6 žáků (35%) zvolilo počítač, 4 žáci (23%) se rozhodlo pro kolo (jízdní), 3 žáci (18%) si zvolili knihu, 2 žáci (12%) si vybrali míč a vždy jeden žák (6%) se rozhodl pro zvíře a auto.

Otázka č. 12: S čím si nejraději hraješ?

Graf č. 12: S čím si nejraději hraješ?



Tabulka č. 12: *S čím si nejraději hraješ?*

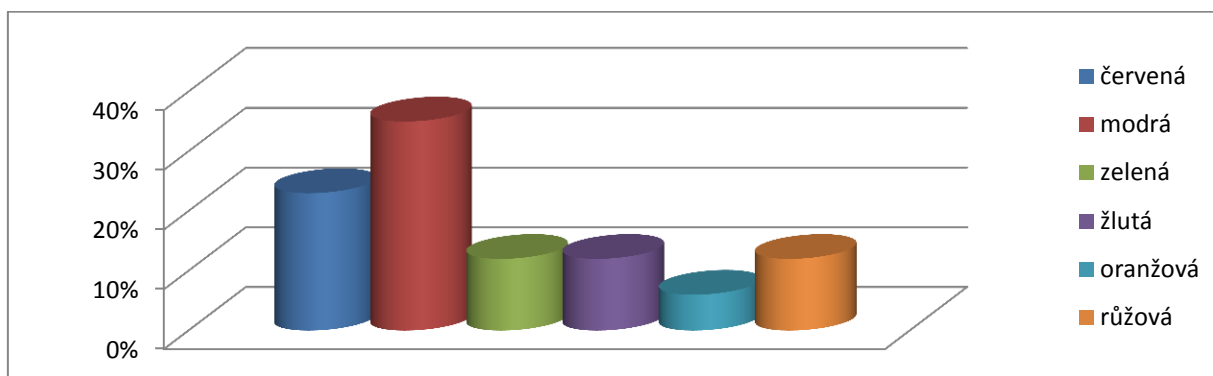
<i>Nejoblíbenější věc žáka</i>	<i>H</i>	<i>H%</i>
míč	2	12%
puzzle	1	6%
čtení knih	3	18%
zvíře	2	12%
auto	3	18%
počítač	6	35%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v %.

Věc, kterou žák zvolil, jako předmět hry značně kopíruje předešlou položku, kde žáci měli označit věc, která je pro ně nejoblíbenější, 6 žáků (35%) se rozhodlo pro počítač, vždy 3 žáci (18%) se rozhodlo pro auto a knihu, míč a zvíře si zvolili vždy 2 žáci (12%), pouze jeden žák (6%) si vybral předmět hry puzzle.

Otázka č. 13: *Jakou máš dnes náladu?* (žák tuto barvu měl vyjádřit v obláčku panáčka)

Graf č. 13: *Jakou máš dnes náladu?*



Tabulka č. 13: *Jakou máš dnes náladu?*

Nálada žáka vyjádřena barvou	H	H%
červená	4	23%
modrá	6	35%
zelená	2	12%
žlutá	2	12%
oranžová	1	6%
růžová	2	12%
celkem	17	100%

*H= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka., *H%= hodnota jednotlivých hlasů, dle volby žáka vyjádřena v % po zaokrouhlení.

Poslední položkou dotazníku byla projevovaná nálada žáka v souvislosti při vyplňování dotazníku, spokojenost, či nespokojenost žáka ve škole, jeho potřeby a jejich hierarchie. Náladu, která měla vycházet z pocitů výše uvedeného výčtu, měl žák barevně ztvárnit. 6 žáků (35%) se rozhodlo pro modrou barvu, 4 žáci (23%) pro červenou. Žlutou, růžovou a zelenou si vybrali vždy 2 žáci (12%). Pouze jeden žák (6%) se rozhodl pro oranžovou. Charakteristika barev: modrá barva patří mezi studené barvy, symbolizující spolehlivost, uklidnění, svobodu a inspiraci, červená barva je považována za teplou barvu, charakterizuje životní sílu, srdečnost, tvrdohlavost a agresivitu. Žlutá barva je teplou barvou, symbolizuje moudrost, uvolnění, Růžová barva je charakteristický pro zamilovanost, jemnost, ale také pro naivitu a nezralost. Zelená barva charakterizuje rovnováhu, klid, motivaci a naději. Oranžové barvě je připisován optimismus, zvědavost, extroverze (Palouček, 2012).

8.11 Shrnutí závěrečného hodnocení dotazníku

Výzkumné šetření problematiky potřeb žáků v podmínkách školy (I. a II. stupeň ZŠ praktické) zjistilo následující:

Žáci I. stupně ZŠ praktické navštěvují svoji školu raději než žáci II. stupně této školy, odůvodnění je v rozdílech vývoje, kterým žáci daného věku prochází, ale zajímavým poznatkem je, že žáci I. i II. stupně chodí do své školy rády a jsou v ní spokojené. Zájem žáků praktické základní školy o běžnou základní školu je velmi malý. Známkou je toho i jejich spokojenost v současné škole. Nejoblíbenějším školním předmětem pro žáky I. stupně se stala Tělesná výchova a pro žáky II. stupně Český jazyk. A jako neoblíbený předmět si žáci I. stupně neurčili žádný školní předmět, žáci II. stupně si zvolili Matematiku. Vyhodnocení ostatních předmětů je uvedeno v závěrečném hodnocení dotazníku. Přesto, že většina žáků I. i II. stupně má nejraději svou matku, volný čas převážně tráví více se svými kamarády. Na otázku, kdo dokáže žáka rozesmát, žáci I. stupně s převahou zvolili své spolužáky a sourozence, okruh pro II. ročník na této pozici čítal s převahou kamarády. Prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně, stejnoměrně žáci obou stupňů označili domov. Pro žáky I. stupně je nejdůležitější a nejoblíbenější rodina, pro žáky II, jsou to spíše přátelé, opět tento výsledek má vývojové opodstatnění. Stejně tak s vývojem souvisí i další zjištění ve výzkumném šetření. Předmětem hry pro žáky I. stupně jsou stále ještě s převahou hračky, náplň zábavy žáků II. stupně je rozmanitější a poukazuje na jejich osobnost a osobní rozvoj, žáci tedy upřednostňovali počítač, sportovní náčiní a knihy. Ale bohužel musím konstatovat, že počítač, jakožto náplň zábavy i vzdělávání má zastoupení na I. i II. stupni. Otázkou je, zda je to dobře. Poslední bod dotazníku byl zaměřen na celkovou náladu a spokojenost s výše uvedeným šetřením (spokojenost žáků ve škole a jejich potřeby). Žáci tuto spokojenost měli vyjádřit barvou. Přesto že škála barev u žáků II. stupně byla pestřejší, jednoznačně u žáků obou stupňů zvítězila barva modrá, zastoupení ostatních barev a charakteristika jejich významů je blíže popsána tak též v závěrečném hodnocení.

Závěr

Lidské potřeby se během našeho života neustále vyvíjejí, mění, v každé životní etapě, kterou procházíme, můžeme upřednostňovat jednu konkrétní potřebu nad jinou, přesto ale v hierarchii potřeb platí jistý vzorec (Maslowova pyramida potřeb), jehož základem jsou fyziologické potřeby. Bez uspokojování potřeb bychom nemohli existovat. Vzorec skýtá další potřeby jako potřebu bezpečí, lásky, uznání, spokojenosti a další. Jednotlivé a konkrétnější potřeby, které byly mapovány v této práci, se zaměřovaly na spokojenost/nespokojenost žáků ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy ve škole. Oblíbenost/neoblíbenost jednotlivých školních předmětů, zda by žák praktické základní školy chtěl navštěvovat běžnou základní školu. Sociální prostředí ve škole a v rodině žáka, pocit bezpečí, náplň volného času,...

Jednotlivé dílčí cíle a jejich vyhodnocení jsou graficky znázorněny a vyhodnoceny v praktické části této práce. Každý jedinec, žák vystupuje ve výchovně vzdělávacím procesu jinak, proto je zapotřebí zaujmout k němu individuální přístup, znát jeho osobnost, světlé i stinné stránky, znát jeho potřeby. Jen tak k němu můžeme zaujmout vhodný přístup a vzdělávat ho, rozvíjet jeho dovednosti a schopnosti. Je zapotřebí si uvědomit, co v daném věku vývoje od žáka můžeme vyžadovat, k čemu bychom měli být ohleduplní. Žák II. stupně, tedy žák staršího školního věku prochází tím nejbouřlivějším obdobím svého vývoje, jeho osobnost, emocionalita je vrtkavá a značně impulzivní, ale stejně tak i citlivá a sebe sama uvědomělá.

I tento už tak individuální přístup je ještě dále specifikován širokou škálou omezení, sníženými schopnosti žáků speciálních a praktických základních škol. Žák tohoto typu základního vzdělávání si v určité míře uvědomuje, že je jiný než jeho sourozenci, kamarádi, rodinné i široké okolí, ale neměl by si myslet, že je zvláštní nebo méně cenný. A tato jistota správného sebeuvědomění není jen na bedrech rodičů ke svému dítěti, ale i na pedagogovi. Být dobrým žákem je stejně namáhavé a úsilné jako být dobrým pedagogem nebo rodičem. Pozitivum ale přichází v tom, že tato rovnice je o třech známých, o žákovi, rodiči a pedagogovi. Domnívám se a doufám, že spoluprací lze dosáhnout spokojenosti a uznání všech.

„Nejlepší objevitelské cesty děláme tehdy, když se na svět díváme jinýma očima.“

(Marcel Proust)

Seznam použité literatury

ČABÁLOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČADILOVÁ, Věra; THOROVÁ, Kateřina; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3054-6.

DOLEŽALOVÁ, Pavla. Prevence rizikových projevů chování – protidrogová prevence. In *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2008. 84 s. ISBN 978-80-254-1964-9

DRTILÍKOVÁ, Jana; KOUKOLÍK, František. *Vzpouza deprivantů*. 2. vyd. Praha: Galén, 2006. 362 s. ISBN 978-80-7262-410-2.

FAJVAROVÁ, Renata. Jak získat energii a udržet si ji – Prevence syndromu vyhoření. In *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2008. 84 s. ISBN 978-80-254-1964-9

FRANKL, Emanuel, Viktor. *A přesto říci životu ano*. 1. vyd. Kostel Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996. 127 s. ISBN 80-7192-095-9.

GAVORA, Peter. *Učitel a žák v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido. 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-7315-185-0.

HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů – příčiny, pomoc, terapie*. X. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7414-364-9.

HASSENSTEIN, Bernard. *Verhaltensbiologiesdes Kindes*.4.vyd. München: Piper, 1987. 459 s. ISBN nevedeno.

HRADEČNÁ, Marie. *TheDevelopmentoftheChild's Personality and theRightsoftheChild : rozvoj osobnosti a práva dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 221 s. ISBN i80-7184-612-0.

CHLUP, Otokar, KOPECKÝ, Jaromír. *Pedagogika*. 2.vyd. Praha: SPN, 1965. 346 s. ISBN neuvedeno.

JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOHOUTEK, Rudolf; OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2.

KOUHOT, Pavel. *Základy obecné pedagogiky*. 2.vyd.Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7452-009-9.

LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 3.vyd. Praha: Avicenum, 1974. 397 s. ISBN neuvedeno.

LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 140 s. ISBN 80-244-1154-7.

MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and Personality*. 1. vyd. New York: Harper, 1954. 411 s. ISBN neuvedeno.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 3.vyd. Praha: Portál, 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na základní škole*. In *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2008. 84 s. ISBN 978-80-254-1964-9

MICHALOVÁ, Zdeňka; PEŠATOVÁ, Ilona. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita, 2012. 88 s. ISBN 978-80-7372-933-2.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- PALOUČEK, Jan. *Poselství barev*. 3.vyd. Brno: Integrál, 2012. 167 s. ISBN 978-80-87176-17-7.
- PETRÁŠ, Petr; VALENTA, Milan. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 108 s. ISBN 978-80-244-3380.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0
- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. 1.vyd.Ostrava: VAVA Ostrava, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1.vyd. Praha: Panorama, 1989. 435 s. ISBN neuvedeno.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- STER, Daniel. *První vztah: matka a kojeneček*. 1. vyd. Praha: Dobra, 2007. 175 s. ISBN 978-80-86459-54-7.
- STRNADOVÁ, Iva. *Rodiny osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7290-388-7.
- SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 344 s. ISBN 978-80-7367-706-0.
- ŠAMÁNKOVÁ, Marie a kol. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci*. 1.vyd.Praha: Grada, 2011. 134 s. ISBN 978-80-247-2068-5.

THOROVA, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006.453 s. ISBN 80-7367-091-7.

UWE ROGGE, Jan. *Děti potřebují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 131 s. ISBN 80-7178-088X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3.vyd. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.

VAŠŤATKOVÁ, Jana; VYHNÁLKOVÁ, Pavla. *Moderní trendy ve speciální pedagogice s přesahem do sociální sféry*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 61 s. ISBN 978-80-7409-014-1.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálním vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon).

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Předpis č. 104/1991. *Úmluva o právech dítěte*. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí, New Yor,1989. 1 s. z 29 s.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pokyny k vyplnění dotazníku

Příloha č. 2: Dotazník: Potřeby žáka v podmínkách školy

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Tarabusová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Potřeby žáka v podmínkách školy
Název v angličtině:	Pupils'needs in schoolconditions
Anotace práce:	Tato práce se zabývá potřebami žáků ve školním prostředí. Teoretická část je zaměřená na charakteristiku a dělení lidských potřeb, možné bariéry v jejich uspokojování. Další kapitoly jsou věnovány výchovně vzdělávacímu procesu, historickému srovnání vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání intaktních žáků, charakteristice osobnosti žáka a učitele. Praktická část znázorňuje výsledky dotazníku a charakterizuje jednotlivé potřeby a jejich hierarchii u žáků základní školy praktické.
Klíčová slova:	lidské potřeby, výchovně vzdělávací proces, osobnost žáka, osobnost učitele
Anotace v angličtině:	This thesis deals the Leeds of pupils in the school environment. The theoretical part is focused on characterization and division of human needs, potential barriers to their satisfaction. Other chapters are devoted to the educational and learning process, compared to the historical education of pupils with special educational needs and pupil's learning intact, the characteristics of the pupil and teacher. The practical part shows the results of the questionnaire and to analyze individual needs and their hierarchy for primary school pupils practical.
Klíčová slova v angličtině:	human needs, the educational process, the student's personality, humanneeds, the educational process, thestudent's, personality, teacher's personality

Přílohy vázané v práci:	Pokyny k vyplnění dotazníku Vyhodnocení dotazníku pro I. stupeň Vyhodnocení dotazníku pro II. stupeň Dotazník: Potřeby žáka v podmínkách školy
Rozsah práce:	81
Jazyk práce:	český

Příloha č. 1

Pokyny k vyplnění dotazníku

Dotazník pro žáky Základní školy speciální a praktické v Uherském Brodě

Dobrý den, jmenuji se Lenka Tarabusová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 3. ročník. Prosím Vás, aby žáci vyplnili tento dotazník pro účely mé bakalářské práce na téma *Potřeby žáka v podmínkách školy*. Cílem výzkumného šetření mé práce je zjistit spokojenost, potřeby žáku se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazník je anonymní a veškeré informace v něm zanesené budou použity pouze jen pro tuto bakalářskou práci. Předem děkuji za ochotu a spolupráci.

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Prosím o zodpovězení jednotlivých otázek v dotazníku, dle aktuálních pocitů respondentů (žáci ZŠ speciální, praktické). U otázky č. 1 a 8 prosím o barevné znázornění. U otázek č. 7 a 8 je podrobnější pokyn uveden v závorce. Dotazník je sestaven z 13 otázek. Otázka č. 1 – 3 je uzavřená, respondent má možnost výběru ze tří odpovědí (ano, ne, nevím) tyto otázky pro lepší motivaci a snadnější vyplnění dotazníku žáky jsou doplněny o grafické znázornění pomocí usmívajícího se, neutrálního a mračícího obličejů v kroužku. Otázka č. 4 – 9, 11 - 13 jsou otevřené otázky, respondent není omezen při výběru odpovědi nabídkou, jde o zcela konkrétní a individuální vyjádření potřeb. Otázka č. 11, je otázkou přiřazovací, respondent dle pokynů a svého uvážení přiřadí jednotlivé položky k hodnotám.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

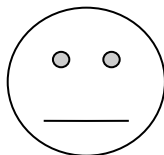
Příloha č. 2

Dotazník: Potřeby žáka v podmínkách školy

1. CHODÍŠ DO ŠKOLY RÁD?



a) ano



b) nevím

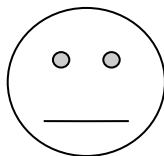


c) ne

2. JSI SE VŠÍM SPOKOJENÝ VE SVÉ ŠKOLE?



a) ano



b) nevím

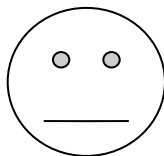


c) ne

3. CHTĚL BYS NAVŠTĚVOVAT BĚŽNOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU?



a) ano



b) nevím



c) ne

4. JAKÝ JE TVŮJ NEJOBLÍBENĚJŠÍ PŘEDMĚT VE ŠKOLE?

5. JAKÝ PŘEDMĚT VE ŠKOLE NEMÁŠ RÁD?

6. S KÝM TRÁVÍŠ VĚTŠINU SVÉHO ČASU?

7. KOHO MÁŠ NEJRADĚJI? (osoba)

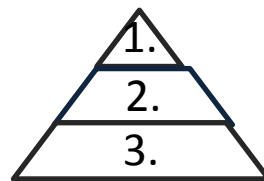
8. CO, NEBO KDO TĚ ROZESMĚJE?

9. KDE SE CÍTÍŠ V BEZPEČÍ?

10. CO, NEBO KDO JE PRO TEBE NEJDŮLEŽITĚJŠÍ/ NEJOBLÍBENĚJŠÍ?

(Spoj čarou čísla (1. – 3.) a položky (rodina, kamarádi, škola) podle oblíbenosti, nejoblíbenější = 1., méně oblíben = 2., neoblíbený = 3.) Za přiřazenou pozici náleží určitý počet bodů, 1. = 3b, 2. = 2b., 3. = 1b.

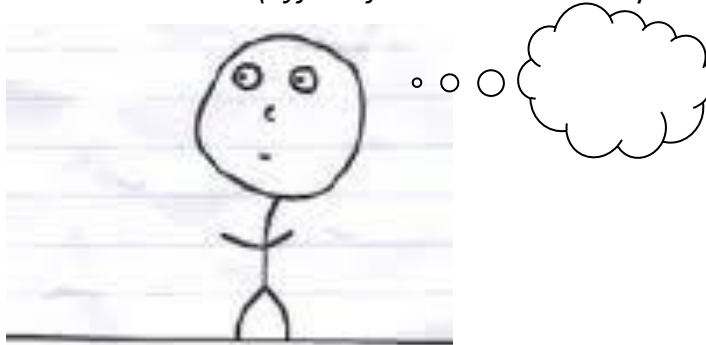
Položky: a) rodina, b) kamarádi, c) škola



11. JAKÁ JE TVOJE NEJOBLÍBENĚJŠÍ VĚC, CO MÁŠ NEJRADĚJI?

12. S ČÍM SI NEJRADĚJI HRAJEŠ?

13. JAKOU MÁŠ DNES NÁLUDU? (vyjádři ji barvou v mráčku panáčka)



(zdroj obrázku: <http://www.onlineherna.cz/view.php?navezclanku=pencilmation2&cisloclanku=2009080011>)