

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2016-2019

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Alena Mališová

**Komparace vzdělávací soustavy v ČR
s vybranou zemí v zahraničí
se zaměřením na oblast speciální pedagogiky**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2016-2019

BACHELOR THESIS

Alena Mališová

**A Comparative Analysis of the Czech
and Selected Foreign Educational Systems
Focusing on Special Pedagogy**

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14. 1. 2019

Alena Mališová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu docentovi PhDr. Jiřímu Dvořáčkovi, CSc. za vstřícnost při konzultacích a za odborné vedení při vypracování této bakalářské práce. Mé poděkování patří též Základní škole Palackého 68 a kvalifikovanému týmu v Anglii za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Anotace

Téma bakalářské práce je zaměřeno na komparaci vzdělávací soustavy a přístupu pedagogů v České republice a Anglii v oblasti poruch chování jedince, konkrétně u dětí s ADHD v mateřských a základních školách. Teoretická část je věnována vymezení pojmů a bližší charakteristice poruch chování u dítěte, následně popisuje vzdělávací soustavy a příslušné legislativy u obou zemí. V neposlední řadě je zde zařazena inkluze a integrace jedinců s ADHD. V praktické části jsou vyhodnoceny vytvořené dotazníky určené vybraným zemím. Výsledky poukazují na odlišnosti a podobnosti přístupu vzdělávacího systému k dětem s ADHD.

Klíčová slova

ADHD, Anglie, Česká republika, dotazník, inkluze, integrace, komparace, poruchy chování, vzdělávací soustava.

Annotation

The topic of the bachelor thesis is focused on a comparative analysis of the Czech and British Early years educational systems with a focus on disorders of individual behaviour, particularly children with ADHD in preschools and primary schools. The theoretical part is dedicated to the definition of the concepts and closer characteristics of behavioural disorders of a child and subsequently describes the educational systems and the relevant legislation in both countries. Last but not least, the inclusion and integration of individuals with ADHD are included. In the practical part, the written questionnaires of the selected countries are evaluated. The results point to the differences and similarities of the educational approach to children with ADHD.

Keywords

ADHD, behavioural disorders, comparative analysis, educational system, England, inclusion, integration, questionnaire, Czech Republic.

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ	10
1.1 Poruchy chování a emocí	10
1.2 ADHD	12
1.3 Integrace a inkluze	15
2 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE	19
2.1 Předškolní vzdělávání	19
2.2 Vzdělávání na základní škole.....	21
2.3 Rámcový vzdělávací program.....	24
2.4 Integrace a inkluze dětí s ADHD	26
3 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ANGLII	28
3.1 Předškolní vzdělávání - Preschool Education.....	28
3.2 Vzdělávání na prvním stupni základní školy - Primary Education.....	31
3.3 Vzdělávání na druhém stupni základní školy - Secondary Education	33
3.4 Rámcový vzdělávací program - The Early Years Foundation Stage	34
3.5 Integrace a inkluze dětí s ADHD - Integration and Inclusion of Children with ADHD	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	39
4.1 Cíl výzkumu	39
4.2 Výzkumné metody	40

4.3	Výzkumný soubor	41
5	VLASTNÍ VÝZKUM.....	42
5.1	Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření v České republice a Anglii.....	42
5.2	Dodatečný rozhovor s respondenty v České republice a Anglii	61
5.3	Shrnutí výzkumu	65
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
	SEZNAM ZKRATEK	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Poruchy chování mezi dětmi rapidně přibývají a rodiče stále více vyhledávají pomoc psychologů a pedagogů při řešení těchto záležitostí. Na základě pracovních zkušeností v oblasti vzdělávání v České republice i Anglii je tato bakalářská práce zaměřena na komparaci přístupu pedagogů k dětem s ADHD. V rámci praxe v obou zemích měla autorka možnost pozorovat vzdělávací přístup k dětem s ADHD a porovnat jejich následnou inkluzi a integraci do školských zařízení.

Z důvodu odlišností kurikula začíná teoretická část vymezením pojmů poruch chování a emocí, ADHD, inkluzí a integrací. Dále práce popisuje vzdělávací soustavu v České republice včetně Rámcového vzdělávacího programu, vzdělávání na základních školách i v předškolních zařízeních. Vše je psáno v souladu s legislativou českého školství. Bakalářská práce pokračuje popisem anglického vzdělávacího systému předškolního vzdělávání i vzdělávací soustavy na základní škole, vše je v souladu s EYFS - Early Years Foundation Stage (britský vzdělávací program).

Praktická část je zaměřena na cíle a metody výzkumu. Zkoumaná problematika v podobě dotazníku a rozhovorů se zabývá otázkami týkajícími se metod vzdělávání, počtu žáků s ADHD ve třídě, komunikace s rodiči žáků s ADHD, a jinými. Dotazníky byly předány pedagogům ve státních i soukromých mateřských a základních školách v České republice a Anglii se zaměřením na integrované žáky s ADHD, a to papírovou nebo elektronickou formou, a byly vyhodnoceny pomocí grafů a tabulek s poznámkami k jednotlivým otázkám.

V závěru bakalářské práce jsou porovnány vzdělávací soustavy a přístupy k žákům s ADHD v České republice a Anglii. V přílohách lze nahlédnout do vzoru dotazníku v českém i anglickém jazyce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

První kapitola je zaměřena na vymezení pojmů ať už v obecné rovině, tak i konkrétně u jednotlivých příkladů. Jednotlivé zdroje ukazují rozmanitost a odlišnost významů užívaných pojmů.

1.1 Poruchy chování a emocí

Definice poruch chování a emocí je nezbytná pro správné pochopení a uchopení problematiky dítěte s poruchou chování a následné zařazení do jeho životního procesu. S tímto fenoménem je spojena široká škála definic.

Současná definice k dané problematice se váže na definici Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992, která popisuje pedagogickospeciální přístup s dopadem tohoto postižení na život jedince.

Definice reflektující Bio-psycho-sociální model postižení:

- *„koncept poruchy emocí a chování, vycházející z bio-psycho-sociálního modelu postižení, definovaným WHO;*
- *inkluzivní koncept vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, který respektuje právo každého dítěte na naplnění jeho vzdělávacích potřeb a na předcházení bariér v jeho vzdělávání“.* (Vojtová, 2008, s. 52)

Definice podle Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělání je ovšem poněkud odlišná. Jedná se o sdružení, které má sídlo v USA a zabývá se více než třiceti profesními skupinami a skupinami obhajujícími zájmy jednotlivců s poruchami emocí nebo chování.

Pojmem porucha emocí nebo chování se myslí výraz pro postižení, při kterém dochází ke změně v chování a emocionální reakci žáka. Věkové, kulturní a etnické normy se liší a ovlivňují žáka nepříznivě při školním výkonu včetně jeho akademických, profesních a osobnostních dovedností. (Vojtová, 2008)

Poruchy chování a emocí mohou být spojeny i s jiným typem postižením. V této kategorii mohou být děti a mladiství se schizofrenií, emocionálními poruchami, úzkostnými poruchami a jinými trvalými poruchami chování a jeho ovládání. Tyto poruchy mohou mít nepříznivý vliv na školní výkon jedince. (Vojtová, 2008)

Podle Bowera (Kauffman, 2001) lze vývoj poruchy emocí a chování charakterizovat v pěti stupních podle intenzity chování.

1. Dítě dokáže reagovat přiměřeně ke svému okolí. Jeho chování odpovídá jeho věkové skupině. Umí se ovládat a reakce ke svému okolí korigovat.
2. Reakce chování dítěte na těžkou životní událost v rodině, jako je například rozvod rodičů, těžká nemoc, ztráta jednoho z rodičů, je pochopitelná a přiměřená.
3. Chování dítěte například ve škole je způsobené neschopností soustředit se na danou látku. Dítě se těžko přizpůsobuje svému okolí. Důvodem zhoršování dané problematiky může být například časté střídání učitelů, stěhování tříd, apod.
4. Dítě udržuje samo v sobě zafixované negativní chování vůči svému sociálnímu prostředí. Dítě velmi těžko dokáže v sobě samém udělat změnu. Důležitá je pro ně motivace.
5. Dítě udržuje pouze negativní chování ke svému okolí; v takové situaci je důležité zkusit změnit prostředí pro dítě.

Podle britské legislativy¹ (GOV.UK, online, cit. 2018-08-08) je porucha chování definována jako neschopnost vnímat učivo, které nelze vysvětlit intelektuálně, nebo pomocí senzomotorického, zdravotního faktoru.

¹ A document of Mental health and behaviour in schools se zabývá sociálním prostředím dítěte s poruchou chování a emocí. (GOV.UK, online, cit. 2018-08-08)

1.2 ADHD

U ADHD² se jedná především o neurovývojovou poruchu, která bývá často popisována poruchou pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Příznaky se objevují již v raném dětství.

U chlapců se nesoustředěnost, nutkání neustále něco dělat a hyperaktivita objevují mnohem častěji než u děvčat. Chlapci se snaží na sebe upozornovat a často bývají označováni jako „rošťáci“ a neposlušné děti.

Dříve byly děti diagnostikovány jako pacienti s lehkou dětskou encefalopatií (zkráceně LDE) nebo se také mohlo jednat o lehkou mozkovou dysfunkci (zkráceně LMD). V dnešní době se zmíněné označování považuje za chybné. V Česku se běžně mluví o ADHD. Termín ADHD pochází z Ameriky, kde se klasifikuje podle MKN - 10. ADHD bývá klasifikováno označením F 90.0 na škále americké klasifikace nemocí. (Kendíková, 2014)

Mezi charakteristiky hyperaktivních jedinců patří snížené IQ, motorická neobratnost, dezorganizace, specifické poruchy učení s nimiž souvisí opožděný vývoj řeči, problém se sluchovou pamětí, horší výkony v úkolech požadující skupinovou spolupráci. (Kendíková, 2014)

Dále mezi sekundární důsledky patří například nízká motivace způsobená rozdílem mezi tím, co by dítě mělo ovládat, a tím, co je ve skutečnosti schopné zvládnout. I když jedinci s ADHD bývají zaměstnáni, jsou často impulzivní, nevydrží u jedné práce, občas vyvolají hádku s kolegou nebo i nadřízeným. Přemýšlí nad tím, co by chtěli dělat někdy v budoucnu, ale neví, jak by toho dosáhli. (Bartoňová, Kozáková, 2011)

Hyperaktivita se často jeví jako neklid, nepozornost, vyrušitelnost, častá zapomnětlivost, nevyspělost a velká aktivita. Obecně se u dětí s hyperaktivitou vyskytuje porucha chování častěji než u dětí hypoaktivních a aktivních. (Bartoňová, Kozáková, 2011)

² Attention Deficit Hyperactivity Disorder bývá do češtiny přeloženo jako hyperaktivita s poruchou pozornosti. (Kendíková, 2014)

Matějček ve své knize vymezení pojmu ADHD popsal následovně: „*Pojem lehké mozkové dysfunkce (LMD) je nyní postupně nahrazován termínem ADHD (zkratka z anglického Attention Hyperactivity Disorder), případně ADD (Attention Deficit Disorder). Tyto termíny vycházejí z americké nomenklatury nemocí (DMS – IV) a přicházejí k nám se zahraniční literaturou. Přestože se pojmy SMD a ADHD z větší části překrývají, a to především v oblasti obtíží v chování spojených s hyperaktivitou a poruchou pozornosti, jejich obsah není úplně totožný. Definice LMD zahrnuje i hypoaktivitu a nerovnoměrnosti v afektivitě a ve vývoji jednotlivých funkcí, které následně ovlivňují školní výuku jako různé typy specifických učení. Především však původní LMD a termíny ADHD a ADD odrážejí odlišné přístupy k problematice. Termíny americké vycházejí z popisu situace, z chování a vnějších projevů, jejich zaměření je především behaviorální. Pojem LMD se vztahuje k původu obtíží – tedy k centrální nervové soustavě – a zdůrazňuje spíše organický podklad obtíží.*“ (Matějček, 2011, s. 19)

Hyperaktivní děti bývají často zvýšeně aktivní, neklidné, nevydrží sedět na jednom místě, odchází z lavic, pobíhají sem a tam, poskakují na židli, houpou se na židli ve škole, nedávají pozor v lavici, nedokážou být v klidu. (EDUCO, online, cit. 2018-08-09)

Hypoaktivní děti bývají pomalejší, těžkopádnější, často utlumené až apatické, mívají problém vypracovat zadané úkoly, bývají většinou ve všem poslední. Podle nedávných průzkumů trpí ADHD nebo ADD každé šesté dítě. Mezi chlapci to je 20 % a mezi děvčaty 8 %. (EDUCO, online, cit. 2018-08-09)

Mezi příčinami ADHD a ADD hraje velkou roli dědičnost. Pokud se ADHD vyskytne u příbuzného, genetická pravděpodobnost dědičnosti je až 5 %, u sourozence to může být až 30 %. Pokud se ADHD (případně jiné specifické poruchy učení např. v matematice, v českém jazyce, ve čtení, atd.) vyskytne u jednoho z rodičů, genetická pravděpodobnost dědičnosti u dítěte je 50 %. (EDUCO, online, cit. 2018-08-09)

Dalšími příčinami ADHD a ADD mohou být komplikace při těhotenství, při porodu a po porodu (až 40 %, například pokud jde o rizikové těhotenství nebo virové infekce). Roli hraje také psychický stres matky v případě úrazu, kouření a požívání alkoholu

během těhotenství. Dále může být ADHD následkem vleklých, klešťových porodů, zánětu mozkových blan, úrazů hlavy dítěte. U starších dětí mohou být příčinou ADHD vysoké horečky, encefalitida - zánět mozku, meningitida - zánět mozkových blan, otřes mozku. (EDUCO, online, cit. 2018-08-09)

Do projevů ADHD u dětí předškolního věku patří podle psychologického, pedagogického a výchovného poradenství EDUCO (online, cit. 2018-08-09): kombinace jiných poruch specifického spektra, limitace dětí v ukázněnosti sebe sama a sebekontroly, častější výskyt logopedické vady a obecně pozdější verbální komunikace dětí. Děti bývají příliš aktivní a zbrklé ve svém chování. Projevy spočívají obzvlášť v omezení koncentrace na podněty a problémy se soustředěním se.

Děti s ADHD nebo ADD mívají problém s jemnou i hrubou motorikou, často jsou neobratné nebo nešikovné. Mívají nekoordinované pohyby, problémy v sebeobsluze jako např. zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, používání příboru při jídle, potíže s psaním, potíže ve výtvarné a tělesné výchově patří mezi časté problémy těchto dětí. (EDUCO, online, cit. 2018-08-09)

Dále uvádí psychologická, pedagogická a výchovná poradna EDUCO (online, cit. 2018-08-09) 3 stupně projevů ADHD:

1. **Deficit pozornosti:** Dítě nedokáže sedět v klidu na židli, neustále potřebuje být v pohybu, hrát si s ostatními dětmi, vykřikovat. Často se začíná zajímat o ostatní věci, které v tu chvíli nejsou až tak důležité. Dítě s ADHD si nedokáže v hlavě srovnat myšlenky a věnovat svoji koncentraci důležitějším prioritám. Často nedokáže dokončit svoji práci, velmi často ji přerušuje a ve svých myšlenkách se ztrácí.
2. **Impulsivita:** Dítě reaguje velmi rychle na podněty bez toho, aniž by se nad nimi zamyslelo. Dítě nedokáže plně naslouchat druhému ani paní učitelce. Ve svém chování je velmi zbrklé. Chyby v testu dítěte s ADHD bývají většinou z nepozornosti. V důsledku své impulsivity dítě ztrácí kamarády a vytváří si kolem sebe sociální problémy.
3. **Nadměrná aktivita:** Dítě je neposedné, neustále vstává ze židle, běhá po třídě sem a tam, špatně se mu kontrolují ruce i nohy. Dítě má neustále nutkání hrát si s předměty a velmi těžce plní úkoly, které mu paní učitelka zadá.

Narušuje rozhovory a skáče svým spolužákům a paní učitelce do řeči, má nutkání všechno komentovat. Často zapomíná věci, jako například obléct si věci na ven, vzít si učebnici do školy.

Péče o děti s ADHD v České republice³ je především psychologická, což zahrnuje psychoterapeutickou oblast činnosti, a to především v pedagogicko-psychologických poradnách a střediscích výchovné péče, v klinických ambulancích, působením školních psychologů.

Ve speciálně-pedagogickém centru je zahrnuta forma obsahující reedukační a kompenzační cvičení v PPP a SVP či ve školním prostředí.

Školní péče často spadá pod speciálně-pedagogickou poradnu. Ve školách děti mívají individuální přístup v rámci vyučování.

Další stupeň péče u dětí s ADHD je psychiatrický, zahrnující lékařskou péči (péči na klinice, ambulantní péči, v psychiatrické léčebně). (Michalová, 2011)

1.3 Integrace a inkluze

Do forem speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením spadá forma individuální integrace, forma skupinové integrace a kombinace těchto dvou forem. (Kendíková, 2014)

Integrace je často definována jako psychosociální proces mezi skupinou znevýhodněných a skupinou intaktních jedinců. (Pedagog inkluze pro střední školy, online, cit. 2018-09-02)

Podle Jesenského je pedagogická integrace označována jako pedagogický jev, který se postupně dynamicky rozvíjí a dochází k soužití lidí s poruchou a lidí intaktních v prostředí kamarádů i školských zařízení. (Jesenský, 1998)

³ Mezi často užívané techniky v České republice spadají terapie, jako například kognitivně-behaviorální terapie, rodinná terapie, psychoanalytická terapie, pracovní terapie nebo komunitně orientovaná psychoterapie. (Michalová, 2011)

V jiné knize Jesenský popisuje integraci ve všech dimenzích člověka a v existenci jedince, která se nejvíce uplatňuje v oblasti edukace. Integrace spočívá ve společné výuce zdravotně postižených jedinců a intaktních jedinců ve školských zařízeních. (Jesenský, Janiš, 2004)

Pojem integrace je v dnešní době často používán obzvlášť ve vědeckých disciplínách, a tudíž to není pouze pojem vyskytující se ve školství. Základem slovesa integrovat je z latinského slova pocházející *integrate* – sjednocování, scelování, podobně jako od přídavného jména *integer* – nedotčený, celý. (Pedagog inkluze pro střední školy, online, cit. 2018-09-02)

Profesor Sovák⁴ ve své knize definoval čtyři stupně socializačního procesu, jimiž jsou: inferiorita, utilita, adaptace a integrace. Podle jeho knihy je integrace chápána jako nejvyšší stupeň socializace jedince, to znamená „úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány...“ (Sovák, 2000, s. 325).

Hlavním cílem inkluze podle Průchy je zapojení postižených do společnosti, jinými slovy se jedná o formu integrace. Snahou je vytěsnit diskriminaci zdravotně postižených jedinců při enkulturaci⁵ i ergotizaci⁶, ve školských zařízeních, při socializaci. Inkluze bývá často zaměněna s integrací; opačným významem inkluze je exkluze. Při socializaci jedince dochází k postupnému začleňování jedince do společnosti, přičemž si jedinec osvojuje hodnoty, normy, schopnosti dané společnosti a učí se postupně sociálním rolím. (Průcha, a kol., 2003)

⁴ Zakladatel československé speciální pedagogiky. (Pedagog inkluze pro střední školy, online, cit. 2018-09-02)

⁵ Proces, jímž si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Enkultura má jak komplexní, tak selektivní charakter, neboť se sice promítá do všech oblastí kultury, avšak nikdy u jedince neústí v poznání celého kulturního systému, ale pouze jeho určitých oblastí a dimenzí. (Sociologický ústav akademie věd ČR, online, cit. 2018-09-03)

⁶ Vzdělávání do pracovního procesu a pracovních podmínek. (Výchovný ústav Moravský Krumlov, online, cit. 2018-09-05)

Inkluze se dá rovněž chápat jako stav, kdy se jedinec s postižením narodí do společenského systému, který se nad stavem jedince nepozastaví. Spočívá ve filozofii, která prosazuje, aby školy vytvořily systém vzdělávání všech jedinců dohromady, za takových podmínek, aby se úroveň věkových skupin zachovala ve stejné kvalitě. (Bazalová, 2006)

Integrace i inkluze žáků jsou velmi zásadní ve školských zařízeních. Děti tráví v mateřských, a pak dále i základních školách větší část svého dne, proto je velmi důležité, jaké prostředí pro dítě je vytvořeno. Znalosti o ADHD by měl mít každý učitel pracující s dětmi s touto poruchou. Role učitele je důležitá pro práci s dětmi s diagnostikovanou poruchou. Učitel může odhalit právě první příznaky diagnostikované poruchy. Většinou to bývají právě pedagogové, kteří rodičům předávají první informace o tom, jak by měli s dětmi s ADHD pracovat. Integrace dokáže ovlivnit nejen integrované žáky, ale i ostatní děti ve třídě, je schopna odstranit předsudky a vytvořit empatický vztah k prostředí. Integrace i inkluze jsou brány velmi přínosně. (Michalová, a kol., 2015)

Tak jako Michalová přikládá ve své knize důležitost na roli učitele při práci s dětmi s diagnostikovanou poruchou, tak i Bartoňová (Bartoňová, 2012, s. 59) se ve své knize věnuje individuální podpoře učitele k dané problematice. Zde uvádí, že *„podporu zajišťuje speciální pedagog či školní psycholog, působící na základní škole, reedukace⁷ probíhá formou dyslektických kroužků, reedukační postupy konzultuje s poradenskými pracovišti. Nejvíce efektivní se jeví skupiny individuální podpory při základních školách. Nejčastěji se jedná o integrovaného žáka kmenové třídy, který v průběhu dne, dle sestaveného rozvrhu, dochází do třídy speciálního pedagoga.“*

Dále pak autorka uvádí, že integrace a inkluze je doporučována žákům s průměrným a nadprůměrným intelektem i žákům, kteří jsou zvidaví a snadno adaptabilní. (Bartoňová, 2012)

⁷ Jedná se o výchovný proces, ve kterém se s použitím komplexního systému metod pedagogicko-psychologické a sociální terapeutiky i dalších léčebných, právních, hospodářských a technologických metod usiluje o takové změny v chování jedince, které mu umožní návrat do normálního života. (Sociologický ústav akademie věd ČR, online, cit. 2018-09-03)

Tabulka 1: Přehled definic inkluzivního vzdělávání

Být jeden s druhým, zabýváme se rozmanitostí a neštěstím druhých.	Forest, Pearpoint, 1991
Řada principů, které zabezpečují, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou respektováni a přijímáni jako hodnotní členové komunity.	Uditsky, 1993
Směřování k rozšíření běžných škol, aby byly schopné začlenit více dětí s „rozmanitostí“.	Clark et al., 1995
Škola, která žákům umožňuje přístup ke kurikulu prostřednictvím takových organizačních opatření, která se odlišují od přístupů ve školách, které žáky vyčleňují z běžných školních tříd.	Ballard, 1995
Školy jako organizace, které při řešení problémů s diversitou vycházejí ze své mise zdůrazňující učení pro všechny žáky.	Rouse and Florian, 1996
Plná účast na vzdělávání se stejně starými žáky místní školy, ve stejných hodinách jako spolužáci. Mít přátele pro trávení volného času mimo školu.	Hall, 1996
Proces, v němž škola přihlíží při úpravě kurikula k vhodné podpoře individuálních potřeb žáků.	Sebba, 1996
Školy, které akceptují všechny děti.	Thomas, 1997
Inkluzivní vzdělávání znamená, že všichni žáci se svými silnými a slabými stránkami, speciálními potřebami jsou součástí školní komunity, což znamená, že všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují stejnou školu jako žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, kde je jim poskytována veškerá podpora, kterou potřebují k dosažení stejného kurikula.	King – Sears, 2003
Inkluze je proces zavádění hodnot do praxe. Zaměřujeme se na všechny žáky a překonávání překážek všech forem marginalizace ⁸ , exkluze ⁹ a podceňování. Nejde nám pouze o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	Ainscow et al, 2006
Inkluzi můžeme chápat jako pokus posunout představy o vzdělávání pro všechny za hranice tzv. „mainstreingu“, kdy jsou žáci sice integrováni – tedy umístěni ve stejném prostoru – avšak nejsou stejně zapojeni do vzdělávacího procesu jako jejich spolužáci. Inkluze znamená, že žáci se SVP mají „přístup k výuce stanovené osnovami“ zajištěn způsobem, který nejlépe vychází vstříc jejich potřebám.	Kyriazopoulou & Weber, 2009

Zdroj: (Kratochvílová , 2013, s. 16)

⁸ Pojem je v sociologickém slovníku taktéž popsán jako sociální bezbrannost těch, která chudoba vylučuje ze společnosti blahobytu. (Sociologický ústav akademie věd ČR, online, cit. 2018-09-03)

⁹ Pojem pochází z latinského slova *excludo* - vylučovat, vzdalovat, nevpustit. Jedná se o mechanismus nebo strategii, pomocí nichž jedna skupina uzavře jiným skupinám přístup k možnostem. (Sociologický ústav akademie věd ČR, online, cit. 2018-09-03)

2 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE

2.1 Předškolní vzdělávání

O předškolním vzdělávání psal už ve své době Jan Amos Komenský. Prostřednictvím svých knih chtěl předškolním dětem poukázat na mnoho učebních předmětů. V úvodu knihy Informatorium školy mateřské (Komenský, 1964) je kladen důraz na vychovatele, aby si dokázali uvědomit, jak jsou děti schopny se seznámit se světem. Od útlého věku se dítěti tvoří předpoklad pro další vzdělávání a hra s ostatními dětmi je přípravou na školní prostředí. Proto je předškolní vzdělávání pro dítě přípravou a výchova malých dětí je začleněna do celé výchovné soustavy a přípravy do školy.

„Při zběžném pohledu by se mohlo zdát, že Komenský chce učit již předškolní děti mnoha učebním předmětům. Ve skutečnosti mu jde o to, aby si vychovatel uvědomil, jak se dítě přirozeně seznamuje se světem, že se již v tomto věku tvoří předpoklad pro další vzdělání, a že styk s věcmi a jevy je možné ovlivňovat tak, aby bylo později připraveno na školní vyučování, k němuž je předškolní vzdělávání přirozenou průpravou.“ (Komenský, 1964, s. 6)

V současné době poskytují mateřské školy v České republice dětem vzdělání od tří let. Některé mateřské školy přijímají děti i mladší podle potřeby dítěte.

Doposud nejsou ve školství stanovená žádná závazná pravidla, která by vzdělání této kategorie dětí jasně vymezila. Kvalitní vzdělávání dětí mladších tří let a nastavení podmínek vychází z aktuálních potřeb dětí. (Národní ústav pro vzdělání, online, cit. 2018-09-03)

Úkolem mateřské školy je navazování na domácí prostředí, jedná se zde o vzdělávání, které následně pokračuje mimo domov. Úkolem mateřské školy je úzká spolupráce s rodinou, tato zařízení se nestaví do role rodičů, ale zajišťují plynulý přesun dítěte z domova mezi ostatní děti.

V mateřské škole se dítě setkává se svými vrstevníky, komunikuje s dospělými a je mu představeno kvalitní vzdělávání. Dítě se přesouvá od svého „já“ k hodnocení a hře

s ostatními dětmi. Mateřská škola se snaží dětem zajistit všestranný rozvoj a následně dochází k přesunu od individuální hry ke hře kolektivní. Dítě se postupně socializuje do kolektivu a přebírá na sebe svoje úlohy v rámci skupiny. (Jeřábková, 1993)

Klasifikace mateřské školy podle ISCED¹⁰ je dána následovně: „*Programy zařazené do úrovně ISCED 0 mohou být označovány mnoha způsoby, například vzdělávání a rozvoj v raném dětství, mateřská škola, školka, předškolní nebo počáteční vzdělávání. Pro programy poskytované v jeslích, centrech denní péče a podobných zařízeních je důležité zajistit, aby splňovaly klasifikační kritéria úrovně ISCED 0. Pro účely mezinárodního srovnávání se k označení úrovně ISCED 0 používá termín vzdělávání v raném dětství.*“ (Český statistický úřad, online, cit. 2018-09-03)

Speciální místo v mateřských školách v České republice má předškolní výchova, tzv. preprimární vzdělávání. Je to vzdělávání určené dětem předškolního věku, které se zpravidla odehrává v rámci mateřských škol. V České republice bývá do mateřských škol zahrnuta i přípravná třída pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. (Průcha, 2006)

Definice preprimárního vzdělávání podle Průchy (Průcha, 2006, s. 55) zní následovně: „*Preprimární vzdělávání představuje počáteční stupeň organizované výuky, je určeno především k tomu, aby děti raného věku uvádělo do prostředí školního typu. Aby mohl být program považován za preprimární vzdělávání, musí probíhat ve škole nebo v jiném zařízení mimo rodinu. Programy preprimárního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou alespoň tři roky. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání.*“

Od srpna 2017 je již v České republice předškolní vzdělávání povinné, vzdělávání předškolních dětí se vztahuje na děti, které dosáhly věku pěti let. (MŠMT, online, cit. 2018-09-09)

¹⁰ U International Standard Classification of Education se jedná o mezinárodní měřítko pro klasifikaci vzdělávání. Od sedmdesátých let sloužilo ke shromažďování, zpracovávání a zpřístupňování statistik vzdělávání v určitých zemích, ale i v mezinárodním měřítku. Měřítko umožňuje získat údaje na mezinárodní úrovni týkající se vzdělanosti populace a procesu vzdělávání v různém systému. (Český statistický úřad, online, cit. 2018-09-03)

„Pro děti, které do 31. srpna dosáhnou věku pěti let, je od 1. září předškolní vzdělávání povinné. Pokud ještě dítě do mateřské školy nedochází, musí ho zákonný zástupce přihlásit ve spádové nebo jím vybrané mateřské škole v termínu zápisu. Nepřihlášení dítěte nebo zanedbání péče o povinné předškolní vzdělávání je považováno za přestupek. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.“ (MŠMT, online, cit. 2018-09-09)

Rodiče mají možnost požádat o individuální plán vzdělávání pro dítě. Rodič oznámí požadavek v době zápisu. Úkolem rodiče je zajistit dítěti rozvoj ve všech oblastech vývoje dítěte, tzn. oblastech v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání v mateřské škole. Rodiče následně dostanou rozhodnutí od ředitele, zda mohou dítě vzdělávat v domácím prostředí, nebo pověřit jeho vzděláváním jinou osobu.

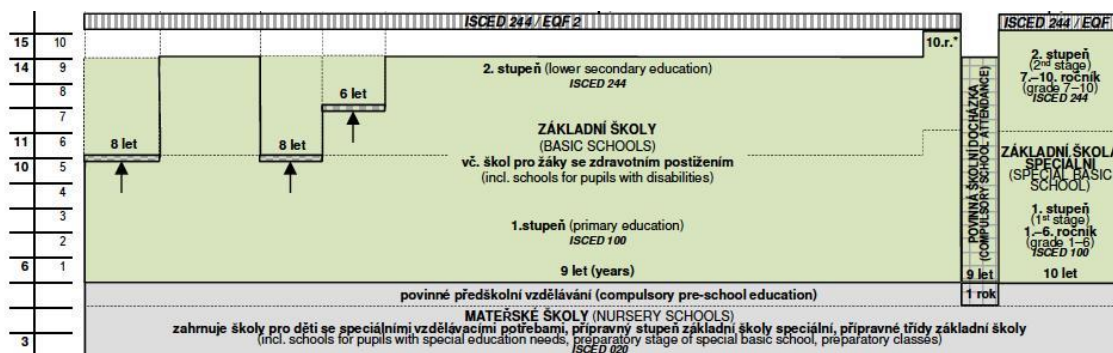
Pokud je dítěti dovoleno odložit si povinnou školní docházku, povinnost předškolního vzdělávání zůstává. Povinné předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřské škole, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. V mateřských školách jsou přednostně přijímány děti čtyřleté¹¹ a starší. (MŠMT, online, cit. 2018-09-09)

2.2 Vzdělávání na základní škole

Vzdělávání v České republice je především založeno na rovnoprávném přístupu každého občana této země, dále jiné země Evropské unie bez jakékoliv diskriminace jedince z důvodu jiné národnosti, náboženského vyznání, sociálního i etnického zázemí, jiného postavení občana. (Národní ústav pro vzdělání, online, cit. 2018-09-03)

¹¹ Spádovost mateřské školy má na starost zřizovatel školy. (MŠMT, online, cit. 2018-09-09)

Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému České republiky



Zdroj: (Schéma vzdělávací soustavy v ČR, online, cit. 2018-09-13)

V České republice je vzdělání rozděleno do několika stupňů. První stupeň základní školy (1. - 5. ročník) je na mezinárodní úrovni značen jako ISCED 1. Dále se český vzdělávací systém dělí na speciální základní a pomocné školy. Primární vzdělávání je zaměřeno na žáky ve věku od 5 do 7 let, nejčastěji na děti ve věku 6 let. Obsahově se zaměřuje na podporu gramotnosti (dovednosti čtení, psaní, počítání). (Průcha, 2006)

Sekundární školství, které je v České republice uplatněno v 6. - 9. ročníku základní školy, je v mezinárodní standardní klasifikaci značeno jako ISCED 2. Do této klasifikace spadá nižší stupeň 6 - 8letých gymnázií a v podstatě veškeré druhy vzdělávání po 5. ročníku základní školy před střední školou.

V České republice bylo od principu jednotného vzdělávání upuštěno, to znamená, že se žáci mohou vzdělávat na gymnáziích již po ukončení 5./7. ročníku základní školy v osmiletých resp. šestiletých gymnáziích. (Průcha, 1997)

Jan Průcha ve své knize *Moderní pedagogika k osmiletým a šestiletým gymnáziím* uvádí: „selektce českých žáků ve věku 11, resp. 13 let, a řízení víceletých gymnázií je radikální opatření, jehož důsledky dnes nelze plně vyhodnotit. Český vzdělávací systém se tím vlastně ocitl na rozhraní mezi převládajícím modelem jednotné (komprehensivní) základní školy a modelem selektivním.“

Experti OECD¹² rovněž upozorňují na negativní důsledky této rané diferenciaci pro skladbu populace v základní škole. Víceletá gymnázia odčerpávají nejlepší žáky ze základních škol, které se tak stanou školami jen pro žáky s průměrným a nízkým prospěchem, podobně omezují náborovou základnu pro čtyřletá.“ (Průcha, 1997, s. 409)

Struktura velikosti tříd v České republice je dána počtem žáků. Z komparativních analýz vyplývá, že čím menší počet žáků je ve třídě, tím je vzdělávací proces nákladnější, jelikož je potřebný větší počet vyučovacích hodin, učitelů i učeben. Proto i ekonomové tvrdí, že nelze neustále zmenšovat průměrnou velikost tříd z důvodu neúměrných nákladů, které jsou s tím propojeny.

Na druhé straně stojí názory pedagogů a psychologů, jejichž tvrzení spočívá v efektivnějším edukačním procesu. Zastávají názor, že čím méně žáků je ve třídě, tím efektivnější je vyučování a učitelé mají možnost se věnovat žákům individuálně. Proto pedagogové a psychologové často prosazují snižování velikost tříd, i když podle objektivních výzkumů nižší počet žáků ve třídě vždy neznamena efektivní vzdělávání.

Počet žáků na učitele bývá často zmíněn v komparaci vzdělávacích systémů, a to i v souvislosti s kvalitním vzdělávacím systémem. Často se říká, že čím je menší počet žáků na jednoho učitele, tím je vzdělávací systém kvalitnější. (Průcha, 2006)

V knize Srovnávací pedagogika Jan Průcha píše: „*V historické perspektivě se ve vyspělých zemích počet žáků připadajících na 1 učitele postupně snižuje. To platí i pro český vzdělávací systém. V roce 1975 činil tento poměr na úrovni základní školy 19,7 žáků na učitele, v roce 1995 již jen 15,9.*

Poměr počtu žáků k počtu učitelů klesá obvykle od nižších k vyšším úrovním vzdělání. Ve většině zemí připadá nejvíce žáků na 1 učitele v úrovni primárního vzdělávání, kdežto méně žáků v úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a nejméně v úrovni vyššího sekundárního vzdělání.“ (Průcha, 2006, s. 92)

¹² Posláním Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj je podporovat politiky, které zlepšují hospodářský a sociální blahobyt lidí po celém světě. Cílem je hledat společné řešení a spolupráce mezi vládami, aby pochopili, co vede k hospodářským, sociálním a environmentálním změnám. (OECD, online, cit. 2018-09-13)

Učitelé používají různé typy organizace vzdělávání a je velmi těžké zhodnotit efektivnost jednotlivých typů. Hromadné vyučování je taktéž velmi efektivní, protože čas na přípravu není tak náročný. Z toho důvodu hromadné vyučování na většině školách převažuje a je užíváno téměř při každé vyučovací hodině.

Skupinové vyučování napomáhá lepší adaptaci žáků do školního procesu. Podporuje individuální potřeby dítěte, a proto je pro některé typy škol vhodnější než hromadné. (Průcha, 2006)

Pro efektivní edukační proces hrají podle výzkumných poznatků kromě počtu žáků velmi důležitou roli také ostatní determinanty, například diferenciaci žáků ve vyučování, uspořádání vyučování, domácí úkol, pedagogové apod.

Diferenciaci žáků spočívá v rozdělování žáků do tříd podle určitých kritérií v rámci České republiky. Nejčastější kritérium je prospěch žáka, obecně úspěšnost žáka ve škole. Názorově se pedagogická teorie na diferenciaci žáků liší. Někteří pedagogové uvádějí, že diferenciaci žáků je sociálně nespravedlivá. Naproti tomu někteří tvrdí, že diferenciaci umožňuje edukační proces přizpůsobovat specifickým potřebám žáků.

Je nutné podotknout, že samotné diferenciování žáků podle schopností či pokroku v učení je běžné jak v České republice, tak v různých zemích při vyučování u jednotlivých předmětů. (Průcha, 2006)

2.3 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program vychází ze vzdělávání, které klade důraz na kompetence, jež jsou provázané se vzdělávacím procesem a dokáží uplatnit získané dovednosti v praktickém životě. Rámcový vzdělávací program dále formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělání a podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělání. (MŠMT, online, cit. 2018-09-20)

Obrázek 2: Schéma popisující systém kurikulárních dokumentů v České republice

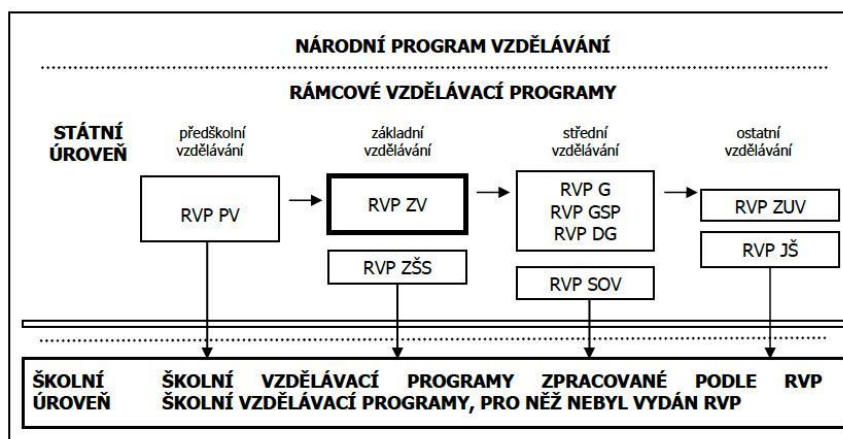


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Zdroj: (MŠMT, online, cit. 2018-09-20)

Národní program zajišťuje počáteční vzdělání jako celek, kdežto RVP se rozděluje na etapy a zajišťuje vzdělávání v jednotlivých etapách - předškolním, základním a středním vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy se mohou v závažných případech i měnit, což bývá zpravidla začátkem následujícího školního roku, pokud se to netýká změn vyplývajících z platných právních předpisů. Pokud takový případ nastane, ministerstvo zveřejní změnu s velkým časovým předstihem. (MŠMT, online, cit. 2018-09-10)

U školního vzdělávání je vzdělávací systém opatřen tzv. ŠVP¹³, podle nichž si každá škola utváří své vzdělání.

U školního vzdělávacího programu pro vzdělání, pro které není vydaný rámcový vzdělávací program, se stanovují konkrétní cíle vzdělání, délka, forma, obsah i časový plán vzdělání, podmínky přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělání, podmínky

¹³ Školní vzdělávací programy si každá škola vytváří sama podle stanovených zásad Rámcového vzdělávacího programu. Pro vytvoření šablony mohou školy využít metodickou podporu. (MŠMT, online, cit. 2018-09-20)

pro vzdělávání žáků se speciálními požadavky či potřebami, potvrzení o ukončeném vzdělání.

Dále se popisují materiální, personální a ekonomické podmínky a podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví v konkrétní škole nebo v konkrétním vzdělávacím zařízení, ve kterém se vzdělávání provozuje.

Minimálním vzděláním pedagogů mateřských škol v České republice je obor s maturitou „Předškolní a mimoškolní pedagogika“ nebo bakalářský titul oboru „Speciální pedagogika“, učitel základní školy by měl splňovat kvalifikaci magisterského titulu se zaměřením daného oboru.

Školní vzdělávací program tzv. ŠVP bývá zpravidla vydán ředitelem školy nebo školským zařízením. Ředitel školy zveřejní školní vzdělávací program na přístupném místě ve školském zařízení tak, aby každý mohl nahlížet do ŠVP. (MŠMT, online, cit. 2018-09-20)

2.4 Integrace a inkluze dětí s ADHD

Při vzdělávání dětí s ADHD je vhodné postupovat pomalu. Žáci s touto poruchou bývají často omezeni v sebekontrolě. Pokud přístup k nim bude nepřátelský a přísný, sami budou dosahovat pouze přiměřené cíle a spíše u nich bude převládat rezignace.

Adekvátní individuální přístup zaměřený na posílení důvěry žáka může předejít afektivnímu chování dítěte v neúspěšné situaci, a tím docílit lepšího zvládnutí stresových situací ve školských zařízeních.

Při inkluzi dítěte s ADHD je důležité mu poskytovat bezprostřední vazbu, hodnotit je pozitivně velmi často i za snahu, používat názorné a jasně srozumitelné ocenění, dítě namísto trestání vhodně chválit. Důležité je taktéž, aby dítěti byly k dispozici viditelné hodiny pro sledování času a časového limitu. Velmi efektivní může být také používání kartiček na stole, aby dítě nezapomínalo pravidla školského zařízení. Úkolem pedagoga je, aby jednal trpělivě, zbytečně se nerozčiloval. Dítě s ADHD je velmi

citlivé, napomínání vnímá intenzivně a hodiny výuky mu mohou uniknout. (Michalová, a kol., 2015)

Učitel je zodpovědný za to, aby dítěti dokázal poskytnout možnost vyjádřit své myšlenky obzvláště v oblasti sociálních a emočních zkušeností. Školy zajišťují poradenské zařízení, které poskytuje podporu žákům s ADHD a vede záznamy.

Závazným dokumentem pro zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka je již před nástupem dítěte do školy vypracovaný individuální vzdělávací plán. Takový individuální vzdělávací plán bývá vypracován nejpozději měsíc po nástupu do školy a během roku může být upravován dle potřeb žáka. Odpovědnost za sestavení plánu nese ředitel školy, samotné vypracování plánu zpravidla přebírá třídní učitel. Vzdělávací plán vychází z učebních materiálů, které poskytuje dané školské zařízení. Obsahuje důležité významné informace pro správnou integraci a inkluzi žáka s ADHD. (Bartoňová, 2012)

Do obsahu individuálního vzdělávacího plánu patří rozsah a způsob, jakým je nabízena speciálněpedagogická nebo psychologická péče a důvod, proč se tato poskytuje. Dále sem spadají informace, kam daný plán směřuje, rozvržení a organizace daného vzdělání, způsoby zadávání a plnění úkolů, hodnocení daných úkolů, způsoby konání závěrečných testů a zkoušek, organizace práce s asistentem a jeho vyjádřením o náplni práce, soupisy potřebných pomůcek a speciálních materiálů určených k výuce, pověření osob k přímé práci s žáky (pedagogičtí pracovníci), vyhodnocení speciálněpedagogických vyšetření. (Bartoňová, 2012)

Při studiu cizího jazyka vynakládají žáci se speciálními poruchami učení více úsilí k úspěchu než je tomu u ostatních žáků. Klíčem k lepšímu pokroku v učení cizího jazyka je rozdělení látky na menší části. Menší celky vedou u žáků s ADHD zpravidla k větším úspěchům. Pokud žáci s ADHD používají počítačové programy s anglickými výrazy, bývají v učení se angličtiny často oproti ostatním žákům ve výhodě.

Dalším důležitým faktorem při učení cizího jazyka je osobnost učitele, který cizí jazyk vyučuje. Znalost jazyka u pedagoga nehraje tak důležitou roli, jako metodické pomůcky, které pedagog používá.

3 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ANGLII

Ve Spojeném království¹⁴ je vzdělávání rozděleno do pěti fází: předškolní, primární, sekundární, další vzdělávání (označováno FE¹⁵) a vysokoškolské vzdělání (HE). Vzdělání ve státní/soukromé škole je pro všechny povinné od 5 let (v Severním Irsku od 4 let) do 16 let. Vzdělání FE povinné není a může být zahrnuto v rámci vysokoškolského vzdělání. (Education System in the UK, online, cit. 2018-09-20)

3.1 Předškolní vzdělávání - Preschool Education

V Anglii mají od roku 2010 všechny tříleté a čtyřleté děti nárok na 15 hodin předškolního vzdělávání po dobu 38 týdnů v roce. Předškolní vzdělávání probíhá v různých školských zařízeních včetně státních mateřských škol a přípravných tříd při školách. Mimo státní mateřské školy jsou k dispozici i soukromé školky.

V poslední době došlo k výraznému rozšíření vzdělávání v raných letech péče o děti. Školský zákon z roku 2002 rozšířil národní vzdělávací plán o vzdělávání dětí již o období ve věku od 3 let do 5 let. V září 2008 byl aktualizován vzdělávací program v Anglii tzv. EYFS. Jedná se o kvalitativní rámec pro poskytování služeb učení, rozvoje a péče o děti od narození po 5. rok.

¹⁴ Spojené království Velké Británie a Severního Irska zahrnuje: Anglii, Skotsko, Wales, Severní Irsko a přilehlé ostrovy Western Isles, Orkney Islands, Shetland Islands, Isles of Scilly, Isle of Wight, Isle of Anglesey.

¹⁵ Further education zahrnuje studenty, kteří se účastní školení u svého zaměstnavatele nebo ve své místní komunitě a mají ve svém pracovním učňovskou nebo jinou kvalifikaci. (Education System in the UK, online, cit. 2018-09-20)

V rámci vzdělávacího programu EYFS je uvedena kategorie zaměřená na pětileté děti. Jedná se o tzv. EYFSP, kde je popsáno statutární hodnocení vývoje a učení každého dítěte, které dosáhne pátého roku.

Ve Walesu mají děti nárok docházet do mateřské školy na zkrácenou docházku od dosažení třetího roku dítěte. Tato volná místa pro děti mohou být pokryta i soukromými, volnočasovými zařízeními, nebo u opatrovníků, kteří jsou oprávněni poskytovat vzdělání. Vzdělávací plán je poskytován dětem od 3 do 7 let podle individuální potřeby dítěte. Rámcový vzdělávací plán byl vytvořen v září 2008 a oficiálně uveden v platnost ve školním roce 2011/2012.

Ve Skotsku vzdělávání obvykle začíná u předškolního vzdělávání. Místní orgány mají povinnost zajistit financované místo na částečnou docházku každému dítěti, které dosáhlo třetího roku. Předškolní vzdělávání může být zajištěno místními orgány, například státními mateřskými školami nebo soukromými a dobrovolnými poskytovateli.

Ve Skotsku se výchova v raných letech nazývá „ante-pre-school“ vzdělání pro děti, které dosáhly tří let.¹⁶ Všechny děti mají nárok na získání financovaného předškolního vzdělávání, které je k dispozici ve statutárních mateřských školách.

Předškolní vzdělávání je primárně určeno těm dětem, které mají za rok nastupovat do 1. třídy základní školy. (Education System in the UK, online, cit. 2018-09-20)

Většina mateřských škol v Anglii má kvalifikované učitelky tzv. „nursery nurses“ - tento název pochází z doby Viktoriánské. Ženám pracujících jako ošetřovatelky v hospicích se v té době říkalo „nursery nurses“. Ošetřovaly novorozence a děti, které zůstávaly v hospici. Název „nursery nurses“ zůstal dodnes, i když funkce ošetřovatelek se s požadavky mateřských škol změnila. (MacLeod-Brudenell, 2004)

Do předškolního vzdělávání spadají rovněž tzv. „playgrounds“ a „playschools“. Některé mateřské školy fungují samostatně, jiné spadají organizačně pod základní

¹⁶ Podle data narození dítě může získat nárok na předškolní vzdělávání již ve dvou a půl letech. (Education System in the UK, online, cit. 2018-09-20)

školu. Podle toho se liší i ceny, přičemž vyšší cena neznamená vždy lepší kvalitu. Nejlepším ukazatelem kvality bývají spokojené děti a rodiče.

Děti ve věku tři a čtyř let pobývající na území Anglie mohou docházet do mateřské školy bezplatně, a to ve výši 570 hodin ročně. To při průměrných 38 týdnech školního roku znamená přibližně 15 hodin týdně. Děti ve věku dvou let mají stejný nárok na vzdělání, pokud rodiče spadají do určitých tabulek sociálního systému. Nárok na příspěvek poskytuje jakýkoliv poskytovatel, např. státní a mateřské soukromé školy nebo opatrovník tzv. „childminder“. (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

Soukromé a státní mateřské školy musí být obdobně jako opatrovníci tzv. „childminders“ zaregistrovány u úřadu Ofsted¹⁷, pokud se starají o dítě více než dvě hodiny týdně. Zaregistrovaný opatrovník dítěte musí splňovat následující podmínky:

- zaregistrovat se na „Early Years Register“ nebo na „Childcare Register“;
- obdržet platný certifikát kurzu první pomoci se zaměřením na dětskou péči;
- mít čistý výpis z trestního rejstříku;
- úspěšně splnit kurz opatrovnictví dětí;
- obdržet platné pojištění opatrovníka;
- prokázat znalost EYFS teoreticky i prakticky. (Childminding UK, online, cit. 2018-09-20)

Registrovaní opatrovníci většinou pracují z domova. Rodinné prostředí opatrovníků může být pro děti výhodou. Opatrovníci se starají jen o nízký počet dětí, aby se mohli každému dítěti individuálně věnovat. Malé prostředí je výhodou obzvláště pro malé děti (batolata) nebo děti se speciálními individuálními potřebami. Opatrovníci se mohou starat i o starší děti, sourozenci mohou být spolu v jedné třídě.

Opatrovníci se starají maximálně o šest dětí do osmi let. Pokud děti ve věku čtyř a pěti let chodí do jiného školského zařízení, může se opatrovník starat o další tři děti. Opatrovníkovi je dovoleno se starat pouze o jedno dítě mladší než jeden rok.

¹⁷ Office for Standards in Education – jedná se o systém pro standardy vzdělávání ve Spojeném království. (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

V již zmíněných podmínkách jsou zahrnuty i děti opatrovníka a děti v pěstounské péči. Ve výjimečných situacích se přihlíží například na dvojčata, avšak maximální počet dětí, o které se opatrovník podle zákona může starat, je osm. (Childminding UK, online, cit. 2018-09-20)

Hlavní body v počátečním opatrovnickém kurzu zahrnují bezpečnost dítěte v pečovatelském zařízení, vzdělávací program EYFS, management a vedení péče o děti (informace o chodu podnikatelské činnosti, jako jsou například daňové a pojistné informace, rozhovory s rodiči, vyvažování potřeb rodiny a dítěte, marketing podnikání). (Childminding UK, online, cit. 2018-09-20)

3.2 Vzdělávání na prvním stupni základní školy - Primary Education

V Anglii začíná povinná školní docházka od 5 let. Děti většinou nastoupí do tzv. „reception class“ - prvního ročníku základní školy. Pokud dítě dosáhne čtyř let na konci srpna, může nastoupit do „reception class“ již v září. Avšak podle zákona je dítě povinno nastoupit do školy až v tzv. „trimestru“, tzn. v období, kdy dovrší pět let. Další možností zůstává docházka dítěte do školy pouze na několik dní v týdnu po dovršení pěti let, na tzv. „part time“. (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

Státní školy se obecně řídí osnovami ministerstva školství. Osnovy se nazývají „national curriculum“ a určují obsahovou náplň výuky a kritéria pro klasifikaci formou SATs. Nejdůležitější předměty na prvním stupni jsou: angličtina (English), matematika (Mathematics) a věda (Science), do které spadají přírodopis, fyzika a chemie. Další předměty na prvním stupni jsou pak hudební, výtvarná a tělesná výchova, zeměpis, dějepis a pracovní činnosti. Často bývá vyučování na prvním stupni rozděleno na různá témata, která se pak řadí do různých předmětů.

Soukromé školy nemusí postupovat podle státních osnov, ale jejich registrace spadá pod britskou vládu. Úkolem soukromých škol je nabídnout pestré vzdělání, které zahrnuje angličtinu, matematiku a vědu. Většina soukromých škol je kvalitní.

Obrázek 3: Různé pojmy označující první stupeň základní školy ve Velké Británii

Age on the 1st of September		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Foundation Stage		Key Stage 1		Key Stage 2				Key Stage 3			Key Stage 4		Post-16			
Nursery		Reception	Yr 1	Yr 2	Yr 3	Yr 4	Yr 5	Yr 6	Yr 7	Yr 8	Yr 9	Yr 10	Yr 11	Yr 12	Yr 13	
Nursery	Primary School	Primary School						Secondary School				Sixth Form				
	Infant School	Junior School				Secondary School with Sixth Form										
Nursery	First School	Middle School				High School				Sixth Form						
	Combined School															
	First School	Middle School				High School with Sixth Form										
Nursery	Lower School	Middle School				Upper School										
	Lower School				Middle School				Upper School							
	Lower School				Middle School				Upper School							
	Primary School						Secondary School			Upper School/6th Form						

Zdroj: (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

Do hlavních rolí při výběru základních škol ve Velké Británii patří: rodinná tradice (pokud v rodině už jedno dítě navštěvovalo soukromou školu, zaregistrují rodiče většinou i druhé dítě obdobně), preference (někteří rodiče volí dle příležitosti raději vesnickou školu před městskou, jiní rodiče se přikloní ke škole s náboženskou tradicí, nebo ke škole zaměřené na sport, angličtinu, apod.), hodnocení OFSTED nebo kontrolního státního orgánu (každá škola by měla mít výsledky hodnocení OFSTED), vzdálenost školy od bydliště.

Do kritérií preferencí žáka při výběru školy patří: spádová oblast dítěte podle bydliště (tzv. „catchment area“ je závislá na počtu obyvatel, u vesnických škol může mít spádová oblast několikakilometrový rádius, ve městě může spádová oblast zahrnovat pouze několik ulic), rozsah postižení dítěte nebo rodiče (obojí může způsobovat komplikace nejen při dopravě do školy), sourozenec navštěvující školu (dítě může dostat přednost před těmi, kteří na škole sourozence nemají), vyznání dítěte (pokud se jedná o náboženské školské zařízení). (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

Známkování jak je známe v českých školách, ve Velké Británii neexistuje. Rodiče bývají o svých dětech na prvním stupni pravidelně informováni na rodičovských schůzkách většinou prostřednictvím písemné zprávy, která se dává rodičům na konci

školního roku. Písemná zpráva obsahuje zápis z dosažené úrovně dítěte ve všech jeho předmětech. Zpráva je v souladu s kritérii státní osnovy. Učitelé zaškrtnou jednu kolonku pro každý předmět a) pokud je dítě pod úrovní národního průměru, b) pokud je dítě na úrovni národního průměru, nebo za c) pokud je dítě nad úrovní národního průměru.

Dítě bývá také ohodnoceno podle snahy ve škole – ve stupnici od 1 do 4. Jedna znamená, že je dítě nadprůměrně hodnoceno, a že je snaživé. Číslo čtyři znamená, že dítě je méně snaživé, často vyrušuje a je nepozorné. Učitel vše písemně zapisuje a komentuje, dále pak sestaví písemné vyjádření, jak by mělo dítě dále postupovat, aby se dokázalo přiblížit svým potenciálním schopnostem.

Jediným formálním hodnocením na prvním stupni základní školy jsou zkoušky SATs a 11+. Hodnocení se nazývá SATs. Zkoušky se zpravidla vykonávají na konci „Key Stage 1“, což je ekvivalentem druhého ročníku, nebo na konci „Key Stage 2“, což je ekvivalentem šestého ročníku. Některé děti se účastní zkoušky na konci prvního stupně základní školy – potom se jedná se o tzv. „zkoušku 11+“. Tento druh zkoušky bývá povinný k postoupení u přijímacích zkoušek, pokud se dítě hlásí na tzv. „grammar school“. I když bývá „zkouška 11+“ často považována za zastaralou, mnoho škol ji stále požaduje.

Zkouška SATs se vykonává ve druhém ročníku v tzv. „Year 2“ a skládá se z angličtiny, matematiky a vědy (výsledky této zkoušky bývají ilustrativní). Dále pak v šestém ročníku v tzv. „Year 6“ se skládá ze čtení, psaní, gramatiky, matematiky a interpunkce (výsledky této zkoušky slouží k určení úrovně dítěte pro přijetí dále na školu). (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-20)

3.3 Vzdělávání na druhém stupni základní školy - Secondary Education

Slovní spojení „secondary school“ se často překládá ve slovnících jako střední škola, ve skutečnosti se však jedná o druhý stupeň základní školy. Na konci druhého stupně,

ve věku mezi 15. a 16. rokem, žáci skládají zkoušky, které se nazývají GCSE a jsou povinné pro ukončení školní docházky. Podle známek z GCSE se rozhoduje, jaká střední škola žáka přijme. (Garnsworthy, online, cit. 2018-09-22)

Vzdělávání na druhém stupni neboli „secondary school“ se věkově pohybuje od 11 do 16 let. Žáci jsou rozděleni do tzv. „klíčových fází“, přičemž „Key Stage 3“ se pohybuje věkově od 11 do 14 let a „Key Stage 4“ od 14 do 16 let. „Key Stage 4“, a tím celkové povinné školní vzdělávání končí složením zkoušky GCSE. Poté se žák může rozhodnout, zda se bude věnovat akademické půdě, anebo bude pokračovat v kvalifikovaných kurzech do svých 18 let. Další vzdělávání je dobrovolné.

Ve Skotsku i Walesu trvá „secondary school“ šest let, avšak z důvodu velkých vzdáleností od místa bydliště může mít základní škola formu pouze dvouletého nebo čtyřletého „secondary“ vzdělání. (Education System in the UK, online, cit. 2018-09-20)

3.4 Rámcový vzdělávací program - The Early Years Foundation Stage

Standardy a postupy pro zajištění vzdělání a ochrany dítěte v Anglii a Walesu vychází z tzv. „The Children Act 1989“ vyhlášky. Vyhláška o ochraně dítěte zajišťuje případné opatření, pokud je dítěti ubližováno. (Tassoni, 2010)

The Early Years Foundation Stage stanovuje standardy pro učení, rozvoj a péči o děti od narození do 5 let. Všechny školy a všichni poskytovatelé služeb včetně školských a předškolních zařízení v raném věku v registračním systému OFSTED jsou povinni řídit se Rámcovým vzdělávacím programem EYFS.

Rámcový vzdělávací program v Anglii podporuje integrovaný přístup k včasnému učení a péči. Je určen dětem od narození po 5. rok jejich života. Poskytuje všem odborníkům soubor společných zásad a závazků tak, aby všem dětem byla poskytována kvalitní předškolní a školní péče. Kromě pedagogů a školských zařízení, kteří jsou povinni se vzdělávacím programem řídit, je dokument přínosný také pro rodiče. Tito si mohou

být jisti, že bez ohledu na to, jakou výchovu v raném věku svých dětí si zvolí, školské a předškolní zařízení bude podporovat rozvoj jejich dítěte. (Foundation Years, online, cit. 2018-09-23)

The Early Years Foundation Stage zaručuje kvalitu a konzistenci ve všech předškolních zařízeních. Cílem vzdělávacího programu je zajistit každému dítěti rozvoj ve všech oblastech života (aby žádné nezůstalo pozadu), kvalitní základ pro vzdělávací a rozvojové příležitosti (které jsou plněny podle potřeb a zájmů každého jednotlivého dítěte a jsou pravidelně vyhodnocovány a revidovány), spolupráci mezi učiteli, opatrovníky a rodiči, rovné antidiskriminační příležitosti (aby každé dítě vnímalo, že je přijato a zahrnuto) a používání pomůcek, které pomáhají dětem k rozvoji vzdělávání a dovedností¹⁸. (GOV.UK, online, cit. 2018-09-23)

Pokud dítě dosáhne věku dvou let, poskytuje pedagog příslušného školského zařízení rodičům písemný souhrn vývoje dítěte v primárních oblastech. Písemný záznam musí obsahovat nejen silné stránky dítěte ve vývoji, ale taky slabší stránky, nedostatky dítěte. V případě podezření na vznikající speciální potřeby dítěte je nutné vypracovat cílený plán na individuální podporu vývoje dítěte, které se dále ujme SENCO¹⁹ pracovník.

Kvalifikovaní pracovníci příslušného školského zařízení mají podle EYFS povinnost sdělit rodičům: do jaké míry se řídí tímto vzdělávacím programem a kde mohou nalézt více informací, seznam aktivit nabízených dětem, jak rodiče mohou dále pokračovat v aktivitách pro správný rozvoj psychiky dítěte, jak je zařízení vybaveno k přijímání dětí se speciálními potřebami a poruchami, jaké pití a jídlo je dětem nabízeno, kde rodiče naleznou školní řád daného zařízení, kdo je klíčový pracovník dítěte a koho rodiče mohou kontaktovat v případě nutnosti. (GOV.UK, online, cit. 2018-09-23)

Při přemístění dítěte do jiného školského zařízení je důležité, aby se takové zařízení plně věnovalo dítěti. Stěžejní body EYFS při adaptaci dítěte na nové prostředí jsou

¹⁸ Poznátky, které by dítě mělo ovládat koncem pátého roku. (GOV.UK, online, cit. 2018-09-23)

¹⁹ Special Educational Needs Co-ordinator - často speciálním pedagogem bývá i zdravotní profesionálové, případně pedagog s příslušným kurzem speciální pedagogiky. (GOV.UK, online, cit. 2018-09-23)

naslouchání dítěti, jak se cítí v novém prostředí, s jakými hračkami by si chtělo hrát, jaké aktivity vykonávat. Důležité je také vedení záznamu a případně diagnostiky, aby pedagogové a rodiče viděli, kam dítě směřuje. Pro lepší adaptaci podle EYFS může být použita například rodinná fotografie, kterou má dítě u sebe nebo vystavenou v novém zařízení, nebo jsou dítěti nabídnuty jemu známé aktivity, hračky. The Early Years Foundation Stage doporučuje jednat podle individuálních potřeb dítěte tak, aby se cítilo co nejvíce ve známém prostředí. (Palaiologou, 2010)

Do základních zásad vzdělávacího programu EYFS patří jedinečnost každého dítěte, podpora sebejistoty a sebevědomí u dítěte v každém aspektu vzdělávání, schopnost dítěte naučit se nezávislosti prostřednictvím vztahů (dítě se dokáže učit a rozvíjet v prostředí, ve kterém se především rozvíjí jejich individuální potřeby a funguje spolupráce mezi pedagogy a rodiči). Kvalifikace pedagogů mateřských škol je dostatečná splněním NVQ level 3, u základních škol je požadován bakalářský titul se zaměřením na učitelství. Do rámcového vzdělávacího programu je zahrnuto vzdělávání dětí se speciálními potřebami a postižením.

Vzdělávací program EYFS je rozdělen do sedmi oblastí, které rozvíjí dítě v raných letech. Všechny oblasti jsou mezi sebou propojené a důležité. Pro dětský rozvoj jsou obzvláště nejdůležitější první tři ze sedmi následně uvedených oblastí EYFS:

- Komunikace a rozvoj jazyka - dítěti dává příležitost rozvíjet důvěru a schopnost vyjadřovat se, mluvit a naslouchat druhým.
- Fyzický vývoj - poskytuje možnosti malým dětem být aktivní a interaktivní, rozvíjí jejich koordinaci, kontrolu a pohyb.
- Osobní, sociální a emoční vývoj - zahrnuje rozvíjení pozitivních vztahů k druhým, rozvíjení sociálních dovedností a sebekontroly.
- Rozvoj gramotnosti - rozvoj sluchu, počátek čtení a psaní.
- Matematika - poskytování dětem příležitost k rozvoji a zlepšení dovedností v oblasti počítání, porozumění čísel, tvarů, prostoru a míry.
- Porozumění světu - porozumění lidem, životnímu prostředí a technologii.

- Umění a design - umožňuje dítěti poznávat širokou škálu médií a materiálů. (GOV.UK, online, cit. 2018-09-23)

3.5 Integrace a inkluze dětí s ADHD - Integration and Inclusion of Children with ADHD

V roce 1970 bylo oficiálně stanoveno právo všech dětí na vzdělání. V té době asi dvě procenta dětí navštěvovala speciální školství. V roce 1996 byla vypracována nová úprava školského zákona se záměrem zrovnoprávnění integrovaného vzdělávání.

Ve Velké Británii se standardy vzdělávání dětí se speciálními potřebami v rámci jednotlivých správních celků liší - v Anglii, Walesu, Severním Irsku i Skotsku a na přilehlých ostrovech platí různá pravidla, přičemž základní požadavky musí být splněny. Všichni pedagogové věnující se žákům se speciálními potřebami musí mít alespoň základy speciální pedagogiky, aby rozpoznali a ohodnotili speciální vzdělávací potřeby žáka ve třídě. Učitelé pracující s těmito žáky mají možnost si své vzdělání doplnit dálkovou formou studia, případně speciálními kurzy. (Bazalová, 2006)

Povinné vzdělávání integrovaných žáků je zde od 5 do 16 let poskytováno zdarma. Autorka Barbora Bazalová ve své knize Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích integraci žáků v Anglii popisuje následovně: *„Integrace se má uplatňovat v co největší míře, pokud je to možné. Musí být zajištěno vše, aby speciální potřeby žáka mohly být naplněny, integrace žáka s postižením nesmí být na úkor jeho spolužáků. Škola nesmí diskriminovat žáky s postižením při přijímacím procesu. Většina žáků je vzdělávána ve školách hlavního proudu, přibližně 1 % ze všech žáků je vzdělávané segredované. Méně než 40 % diagnostikovaných žáků je vzděláváno ve speciálních školách nebo třídách pro žáky s poruchami chování (tzv. Pupil Referral Units) nebo nezávislých školách. Mnoho speciálních škol úzce spolupracuje se školami hlavního proudu a mnoho žáků může alespoň částečně navštěvovat třídy v těchto školách.“* (Bazalová, 2006, s. 90)

Za žáka se speciálními potřebami je považován jedinec, který má větší problémy s učením než většina jeho vrstevníků, nebo má postižení, které mu zabraňuje se zařadit do kolektivu a) pokud by spadl do některé z výše uvedených variant, b) pokud by mu nebyla poskytnuta speciálně pedagogická péče. (Bazalová, 2006)

Učitelé někdy označují jedince s ADHD za zlobivého, nerespektujícího a dávají mu navíc domácí úkoly nebo ho mají intenzivně pod kontrolou - proto je důležité vyhledat odbornou pomoc. Děti s ADHD ve třídě většinou nemají stálého kamaráda, a proto mají větší potřebu popichovat ostatní děti. (Green, Chee, 1997)

Žáci s ADHD se nejlépe učí, pokud učitel naváže na předchozí látku, kterou zopakuje. Učitel, který má ve třídě děti s ADHD, obvykle na začátku každé hodiny zopakuje pravidla chování žáků během výuky. Efektivní výuka učitele spočívá a) v představení, co žáky ten den ve výuce čeká, aby nebyli zaskočeni, b) v zopakování předchozí látky, c) v zadání pravidel - učitel zopakuje, jaké chování během hodiny od žáků očekává, d) v seznámení žáků s materiály a pomůckami, které bude učitel během hodiny používat. (Hughes, Cooper, 2007)

Podle Bazalové mají všechny školy ve Velké Británii zaměstnaného tzv. koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby. Ve své knize píše: „*Všechny školy mají zaměstnaného tzv. koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby se širokou škálou odpovědnosti obsažené v The Special Educational Needs Code of Practices. Patří sem dohled na poskytování služeb, sledování progresu žáků, spolupráce s rodičovskými a vnějšími agenturami a podpora kolegů. Podpora je také poskytována externími agenturami - specialist support services (z oblasti vzdělávání a zdraví), kolegy v jiných školách a dalšími. Kolující zaměstnanci pracují ve zvýšené míře s učiteli, aby osvojili učitelský přístup a strategie ve škole, nepracují přímo s žáky.*“ (Bazalová, 2006, s. 54)

Do mezinárodních podmínek pro inkluzi patří rozvoj pozitivního postoje učitele, vytvoření pocitu sounáležitosti, zavedení odpovídajících pedagogických dovedností a času pro reflexi, implementování celoškolského přístupu, zavedení regionální a mezinárodní spolupráce. (Bazalová, 2006)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bakalářské práce je zaměřit se na přístup pedagogů a pedagogické metody u žáků s ADHD v České republice a v Anglii. Výzkum vychází z pracovní zkušenosti autorky na pozici asistent u dětí s ADHD v České republice a Anglii.

Děti s poruchou ADHD ve světě přibývá, učitelé si s nimi často neví rady a zahrnují je do skupiny zlobivých dětí. Hranice, do jaké míry se jedná o poruchu chování a do jaké míry dítě zlobí, je velmi tenká.

Pro zkoumanou problematiku výzkumu si autorka nejprve stanovila oblasti teoretické části:

- vymezení pojmů zkoumané problematiky;
- analýza českého školství (předškolní a základní vzdělávání);
- inkluze a integrace v rámci českého školství;
- analýza britského školství (předškolní a základní vzdělávání);
- inkluze a integrace v rámci britského školství.

Na základě teoretické části se autorka mohla dále zamýšlet nad oblastmi zkoumané problematiky. Celý výzkum vede nejen k porovnání přístupů pedagogů k dětem s ADHD mezi školskými soustavami, ale díky získaným výsledkům také k vzájemnému obohacení o metody, které konkrétní školy používají, pomůcky jednotlivých tříd, individuální zkušenosti pedagogů a zkušenosti s komunikací s rodiči.

4.2 Výzkumné metody

Při sestavování výzkumu je důležité si stanovit výzkumné metody. V bakalářské práci dominuje metoda dotazníkového šetření. Na základě rozhovorů s pedagogy o zkoumané problematice se autorka rozhodla pro již zmíněnou metodu.

Dotazníkové šetření patří ke kvantitativním metodám. Metoda dotazníkového šetření dokáže oslovit širokou škálu respondentů. Tato výzkumná metoda spočívala nejen v sestavení dotazníku, ale také v dodatečných rozhovorech s pedagogy jednotlivých škol, kteří díky své praxi dokázali zhodnotit autorčiny otázky dotazníkového šetření. Výsledky dotazníků a dodatečných rozhovorů jsou následně zpracovány do grafů a tabulek a porovnány mezi Českou republikou a Anglií. Výzkumnou metodou se porovnávají jednotlivé přístupy pedagogů, tudíž se nejedná o hypotézu.

Otázky dotazníkového šetření jsou zaměřeny na:

- specifikaci respondentů (pohlaví, vzdělání, věk, délka praxe);
- metody učení dětí s ADHD (individuální, skupinové);
- specifikaci prostředí (velikost třídy, počet žáků na učitele);
- materiály k učení dětí s ADHD;
- komunikaci s rodiči;
- rámcový vzdělávací plán (dané země, zahraniční).

Dotazníkové šetření bylo realizováno prostřednictvím papírových dotazníků (rozdaných osobně na školách), elektronických dotazníků (poslaných konkrétním učitelům / školám), telefonických rozhovorů a osobních setkání s pedagogy. Záznam dodatečných otázek rozhovoru z osobního setkání s respondenty byl zpracován do tabulek.

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány a zaznamenány do internetové platformy Survio²⁰ a následně názorně vyhodnoceny (mj. pomocí grafů).

4.3 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou dotazníkového šetření byli učitelé:

- státních a soukromých mateřských škol (v České republice i Anglii);
- základních škol prvního stupně;
- základních škol prvního stupně se zaměřením na integraci žáků s ADHD.

Výzkumný vzorek se pohybuje víceméně v městských mateřských a základních školách. Pomocí dotazníkového šetření byli osloveni konkrétní učitelé. Autorka měla možnost své vlastní zkušenosti z praxe v mateřské základní škole s integrací dětí s ADHD v České republice i v Anglii a poznatky z osobních rozhovorů s pedagogy daných škol použít v rámci teoretické i praktické části této práce.

Díky studiu pedagogického zaměření v Anglii měla autorka možnost klást dotazy profesorům ohledně metod výuky v této zemi. Vzhledem k ochraně dat v Anglii bylo velmi těžké získat bližší údaje k integraci žáků s ADHD.

Dotazníkového šetření se celkem účastnilo 91 respondentů, 41 z nich v Anglii, 50 v České republice. Veškerý záznam papírových dotazníků a rozhovorů byl přenesen do internetové služby vyhodnocování dat „Survia“. V České republice všichni oslovení pedagogové (50 respondentů) vrátili vyplněný dotazník. V Anglii bylo osloveno 50 respondentů a pouze 41 z nich vrátilo vyplněné dotazníky, což tvoří úspěšnost návratnosti 91 %. V dodatečném rozhovoru s otázkami směřovanými čistě na pedagogy bylo osloveno 5 respondentů z Anglie a 5 respondentů v Česku.

²⁰ Survio je snadno ovladatelná on-line platforma pro tvorbu dotazníků – www.survio.com. Funguje na principu online služby a její součástí jsou i nástroje na distribuci a kompletní analýzu odpovědí z dotazníků.

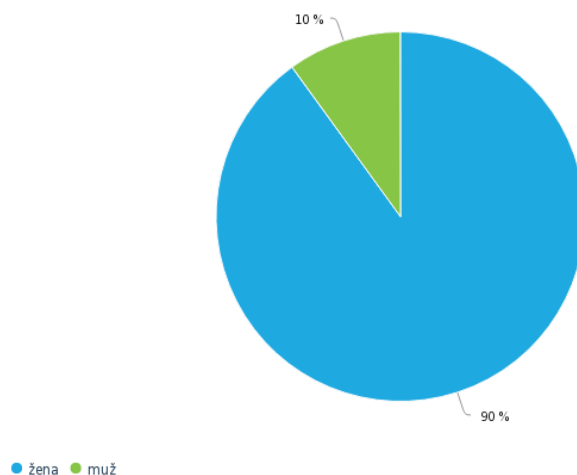
5 VLASTNÍ VÝZKUM

Vytvořené dotazníkové šetření zahrnuje 6 uzavřených otázek, 4 polouzavřené otázky a 4 otevřené otázky. Celkově je dotazník složen ze 14ti otázek a několika řádků navíc k případnému dodatečnému komentáři či připomínce. Dotazník byl rozdán mezi pedagogy v České republice a Anglii během května 2018, navrácení 91 % dotazníků proběhlo koncem června 2018. Následné grafy srovnávají výsledky z České republiky a Anglie.

5.1 Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření v České republice a Anglii

1. otázka: Jaké je Vaše pohlaví?

Graf 1: Otázka číslo 1 české verze dotazníkového šetření

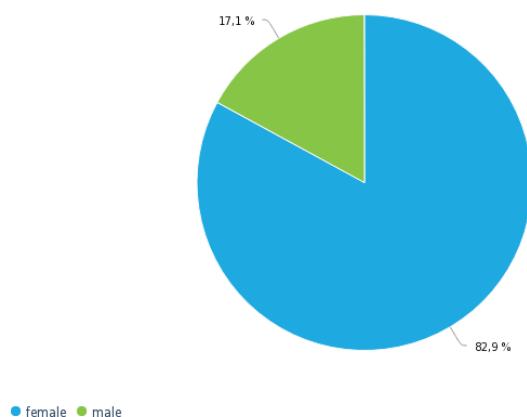


Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Z 50 respondentů odevzdalo vyplněný dotazník 90 % žen a 10 % mužů v rámci České republiky.

1. otázka: What is Your gender?

Graf 2: Otázka číslo 1 anglické verze dotazníkového šetření



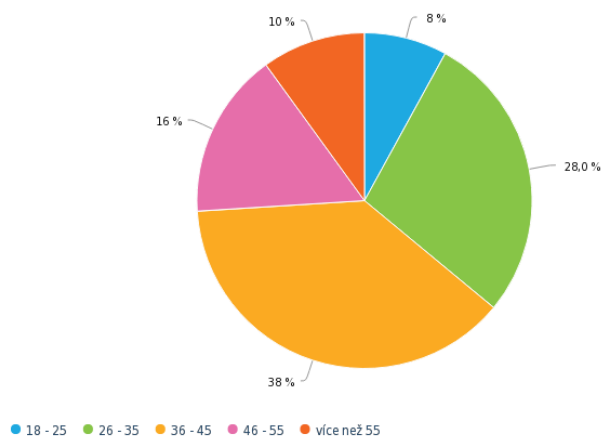
Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Z 50 respondentů odevzdalo vyplněný dotazník 82,9 % žen a 17,1 % mužů v rámci Anglie.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v obou zemích převládají ženy na pozici pedagog základní / mateřské školy. Muži tvoří v České republice a Anglii pod 20 % z celkového výzkumného vzorku, což znamená, že učitelství je ve většině případů ženskou profesí v obou zemích.

2. otázka: Kolik je Vám let?

Graf 3: Otázka číslo 2 české verze dotazníkového šetření



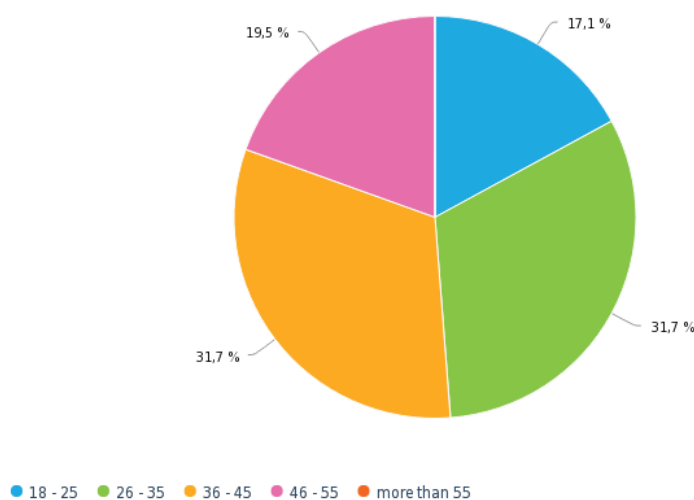
Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V České republice nejmenší věkovou kategorií 18-25 let tvoří 8 % respondentů, věkovou kategorií 26-35 let tvoří 28 % respondentů, věkovou kategorií 46-55 let tvoří 16 % respondentů, více než 55 let tvoří 10 % respondentů, největší věkovou kategorií 36-45 let tvoří 38 % respondentů.

Z grafu vyplývá, že v České republice jsou spíše zaměstnání pedagogové středního věku.

2. otázka: *What is Your age group?*

Graf 4: Otázka číslo 2 anglické verze dotazníkového šetření



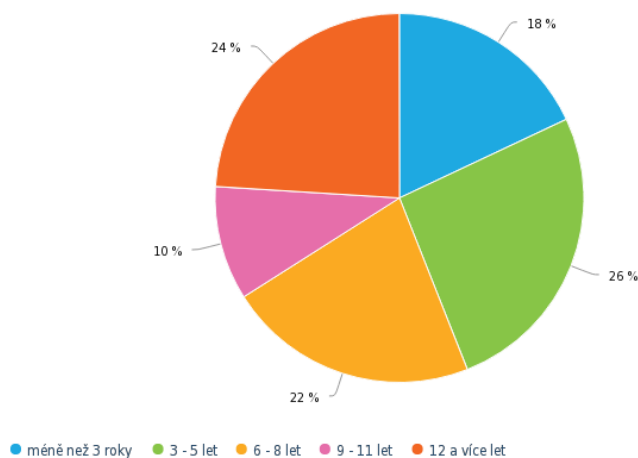
Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V Anglii nejméně respondentů se 17,1 % spadá do věkové kategorie 18-25 let, do věkové kategorie 46-55 let spadá 19,5 % respondentů a s největším počtem respondentů vychází věková kategorie 36-45 let a 26-35 let se stejným počtem procent, a to 31,7 %.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v Anglii je spíše zaměstnávána mladší kategorie lidí než v České republice. V České republice ve školství převládá oproti Anglii starší kategorie pedagogů.

3. otázka: Jaká je délka Vaší praxe v oboru?

Graf 5: Otázka číslo 3 české verze dotazníkového šetření

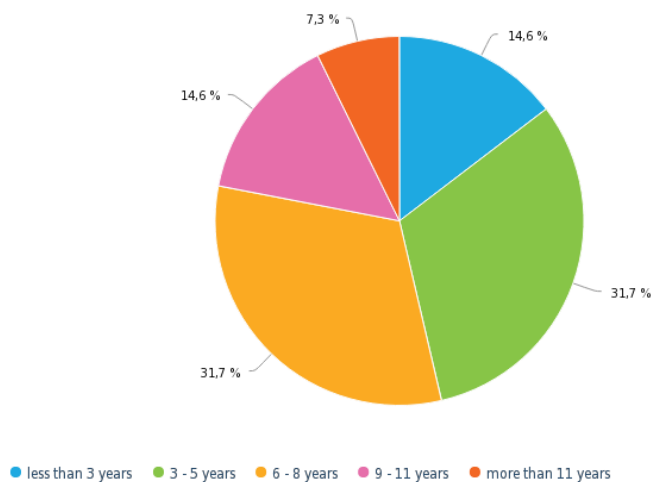


Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V České republice nejdelší praxe dosahuje 26 % a to v krátkém časovém úseku 3-5 let, na druhou stranu jen o 2 % méně respondentů označilo délku praxe 12 a více let, dále do skupiny s 6-8letou praxí patří 22 % respondentů, respondenti noví v oboru s praxí menší než 3 roky tvoří 18 % a pouhých 10 % tvoří respondenti s délkou praxe 9-11 let.

3. otázka: What is Your length of work experience?

Graf 6: Otázka číslo 3 anglické verze dotazníkového šetření



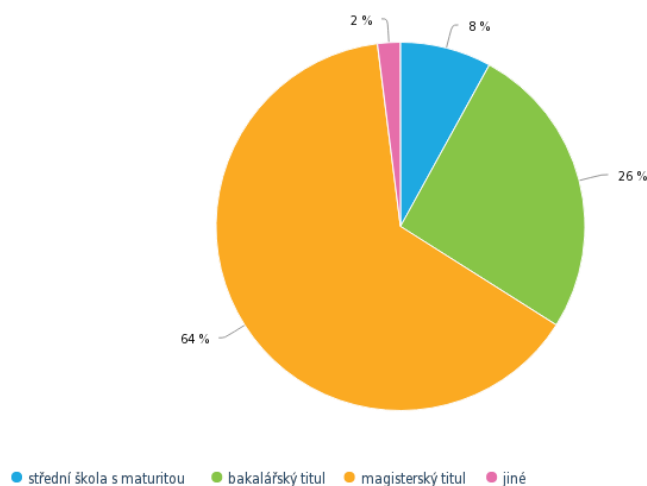
Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V Anglii tvoří respondenti s 3-5letou a 6-8letou pracovní zkušeností největší skupinu, a to 31,7 %, skupinu s 9-11letou a méně než tříletou praxí tvoří 14,6 % respondentů, pouhých 7,3 % tvoří respondenti s praxí delší než 11 let.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v obou zemích největší procento tvoří respondenti s 3-5letou praxí v oboru. Naproti tomu nejmenší procento tvoří respondenti s praxí nad 9 let.

4. otázka: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf 7: Otázka číslo 4 české verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

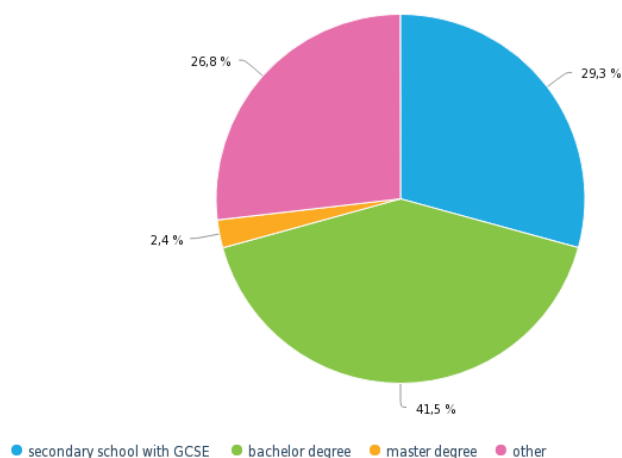
64 % dotazovaných učitelů dosáhlo magisterského vzdělání, kvalifikace bakalářského titulu dosahuje 26 % respondentů, 8 % respondentů ukončilo střední školou s maturitou a 2 % respondentů označilo možnost s jinou kvalifikací a doplnilo titul Ph.D.

Mezi respondenty se nachází:

- kvalifikovaní učitelé základních škol (v ČR podle legislativy se jedná o magisterský titul);
- kvalifikovaní učitelé mateřských škol (v ČR podle legislativy se jedná o bakalářský titul, případně pedagogická střední škola s maturitou);
- asistenti (minimální vzdělání je střední škola s maturitou a příslušným kurzem asistenta).

4. otázka: *What is Your highest level of education?*

Graf 8: Otázka číslo 4 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

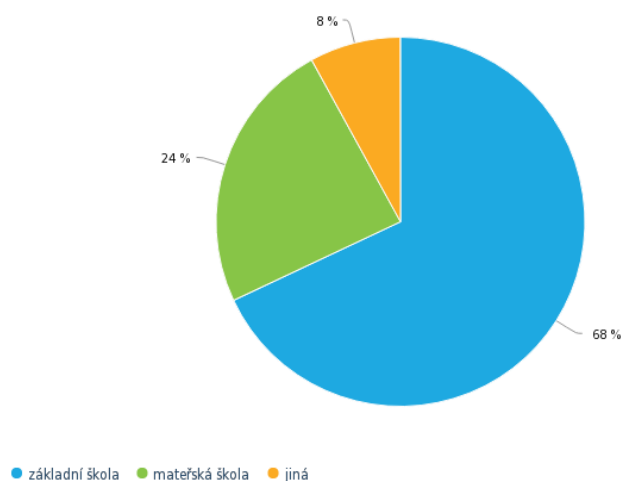
V Anglii dosahují nejvyšší vzdělání respondenti s bakalářským titulem, a to 41,5 %, dále s příslušnými zkouškami GCSE, a to 29,3 %, magisterský titul dosahuje pouze 2,4 % respondentů a 26,8 % respondentů zaškrtnulo jiné vzdělání.

Do poznámek k jinému vzdělání respondenti uvedli kurz NVQ level 1, level 2 a level 3, level 5 (ve srovnání s Českou republikou se jedná o příslušnou kvalifikaci učitelky mateřské školy), k zahájení kurzu musí mít student ukončenou úroveň střední školy s maturitou v porovnání s Českou republikou a pracovní místo v dané profesi. Pouze jeden respondent uvedl QTS, obecné označení pro kvalifikaci učitele základní školy v Anglii, získaný akademický titul patří k obecným podmínkám k vykonání kurzu. (City&Guilds, online, cit. 2018-09-24)

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v Anglii je počet respondentů vykonávajících profesi kvalifikované učitelky / kvalifikovaného učitele v mateřské škole, ale i základní škole s magisterským titulem nižší než v České republice, a to díky široké škále praktických kurzů označené NVQ, které jsou v Anglii k získání příslušné kvalifikace k dispozici.

5. otázka: Typ školy, kde pracujete?

Graf 9: Otázka číslo 5 české verze dotazníkového šetření

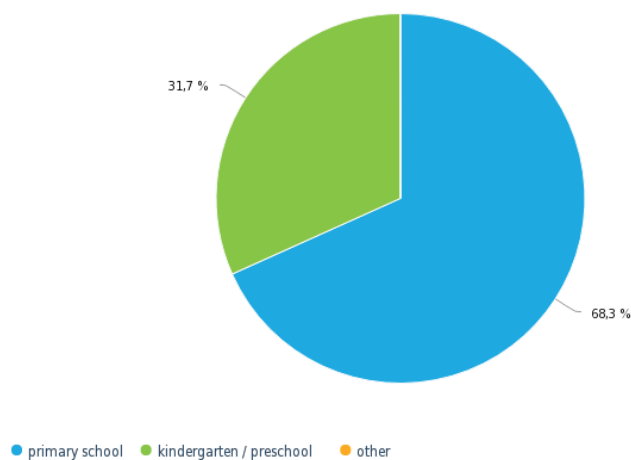


Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V České republice podle výzkumu pracuje větší část respondentů – 68 % na základních školách, 24 % pracuje v mateřských školách a 8 % zaškrtnulo v dotazníkovém šetření jiné a do poznámek vepsalo víceleté gymnázia. Dotazník byl cíleně směřován především respondentům základních škol.

5. otázka: What is the type of school facility You are working at?

Graf 10: Otázka číslo 5 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V Anglii pracuje 68,3 % respondentů na základních školách, 31,7 % respondentů v mateřských školách. Některé třídy s předškolním vzděláváním jsou součástí základních škol v Anglii (více popsáno v teoretické části).

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že minimálně 68 % respondentů tvoří zaměstnanci základních škol s pedagogickým zaměřením.

6. otázka: Kolik dětí s ADHD je ve Vaší třídě?

- 4 % respondentů odpovědělo - s žádným dítětem s ADHD ve třídě;
- 18 % respondentů odpovědělo - v průměru 1 dítě s ADHD na třídu;
- 22 % respondentů odpovědělo - v průměru 2 děti s ADHD na třídu;
- 14 % respondentů odpovědělo - v průměru 3 děti s ADHD na třídu;
- 4 % respondentů odpovědělo - v průměru 4 děti s ADHD na třídu;
- 7 % respondentů odpovědělo - v průměru 6 dětí s ADHD na třídu;
- 1 % respondentů odpovědělo - v průměru 7 dětí s ADHD na třídu;
- 20 % respondentů odpovědělo - v průměru 8 dětí s ADHD na třídu;
- 10 % respondentů odpovědělo - v průměru 10 dětí s ADHD na třídu.

Podle výsledků respondentů V České republice převládají v průměru 2 děti s ADHD na třídu.

6. otázka: How many children with ADHD is in Your class?

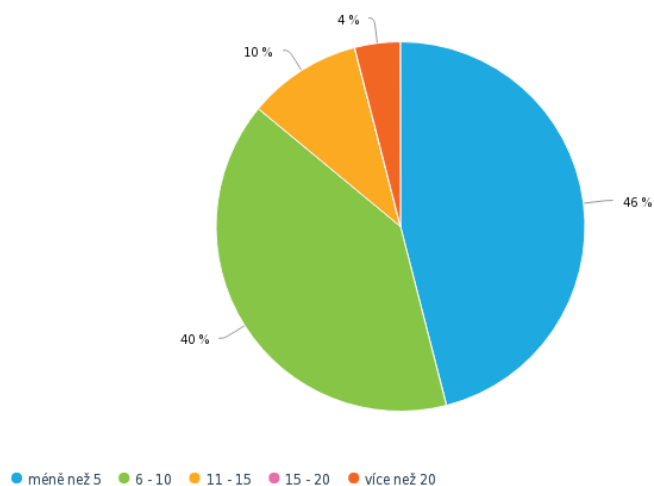
- 5 % respondentů odpovědělo - s žádným dítětem s ADHD ve třídě;
- 10 % respondentů odpovědělo - v průměru 1 dítě s ADHD na třídu;
- 17 % respondentů odpovědělo - v průměru 2 děti s ADHD na třídu;
- 7 % respondentů odpovědělo - v průměru 3 děti s ADHD na třídu;
- 12 % respondentů odpovědělo - v průměru 4 děti s ADHD na třídu;
- 7 % respondentů odpovědělo - v průměru 5 dětí s ADHD na třídu;

- 7 % respondentů odpovědělo - v průměru 6 dětí s ADHD na třídu;
- 15 % respondentů odpovědělo - v průměru 7 dětí s ADHD na třídu;
- 15 % respondentů odpovědělo - v průměru 8 dětí s ADHD na třídu;
- 5 % respondentů odpovědělo - v průměru 10 dětí s ADHD na třídu.

Podle výsledků respondentů v Anglii převládají v průměru 2 děti s ADHD na třídu, což je ve srovnání v obou zemích stejně.

7. otázka: *O kolik dětí s ADHD se stará 1 učitel/ka ve Vašem zařízení?*

Graf 11: Otázka číslo 7 české verze dotazníkového šetření

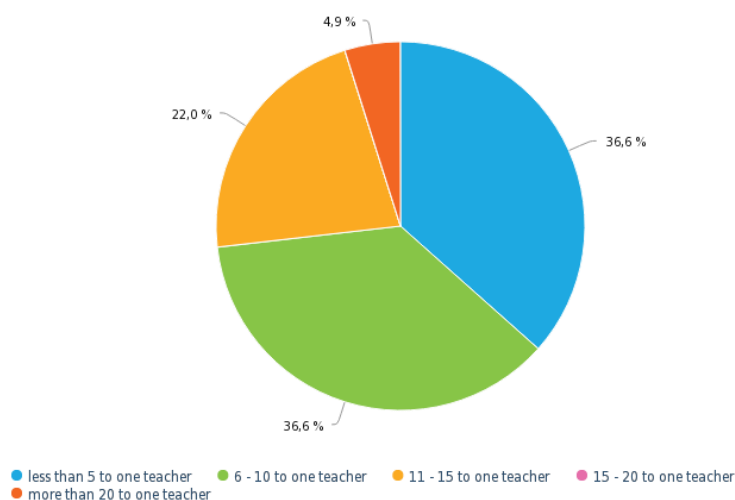


Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

46 % respondentů potvrdilo, že ve školském zařízení se stará jedna učitelka o méně než 5 dětí s ADHD v České republice, ve školských zařízeních u 40 % respondentů má na starost jedna učitelka 6-10 dětí s ADHD, u 10 % respondentů má jedna učitelka na starost 11-15 dětí s ADHD, u 4 % respondentů je ve třídě více než 20 dětí s ADHD na jednu učitelku. Samozřejmě je možné, že se v tomto případě může jednat o základní školu specializovanou na integraci jedinců s ADHD.

7. otázka: *What is Teacher-Child with ADHD ratio?*

Graf 12: Otázka číslo 7 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

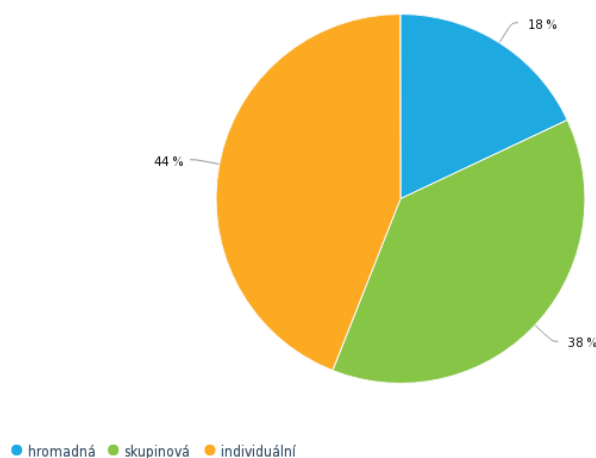
V Anglii u největších procentuálních zastoupení respondentů 36,6 % připadá na jednoho učitele 6-10 dětí s ADHD i s méně než 5 dětmi s ADHD. U 22,0 % respondentů má jeden učitel ve třídě 11-15 dětí s ADHD. U 4,9 % respondentů připadá více než 20 dětí s ADHD na jednoho učitele.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že má jeden učitel v průměru na starosti méně než 5 dětí s ADHD ve své třídě - jak v České republice, tak i v Anglii. Druhé největší procentuální zastoupení má kategorie s 6-10 dětí s ADHD na jednoho pedagoga.

8. otázka: *Jaký druh výuky s dětmi s ADHD preferujete?*

V České republice má největší procentuální zastoupení (44 % respondentů) kategorie s individuálním druhem výuky, procentuálně na druhém místě je skupinová výuka dětí s ADHD, nejméně preferovaným stylem výuky je výuka hromadná – tato kategorie dosáhla 18 %.

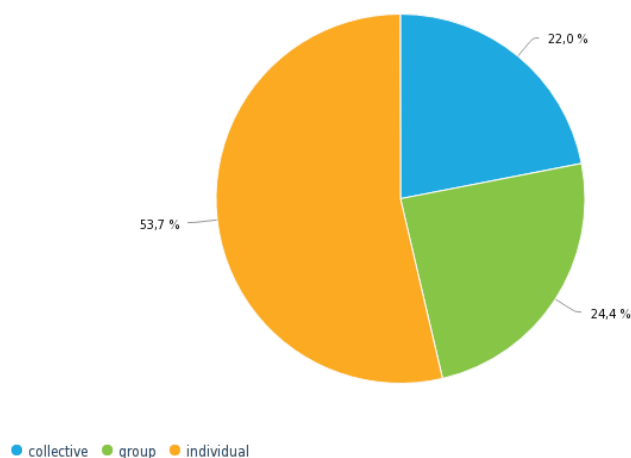
Graf 13: Otázka číslo 8 české verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

8. otázka: *What kind of approach do You prefer while teaching children with ADHD?*

Graf 14: Otázka číslo 8 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Největší procentuální zastoupení v Anglii s 53,7 % respondentů dosáhla kategorie individuální výuky, další preferovanou skupinou výuky dětí s ADHD s 24,4 % je výuka skupinová, s nejmenším počtem procent, a to 22,0 %, je kategorie hromadné výuky.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že preferovanou metodou učení obou zemí je s největším procentuálním zastoupením individuální výuka.

9. otázka: Jaké metody využíváte při individuální práci s dětmi s ADHD?

Otázka byla dobrovolná a otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z České republiky:

- slovní metody, rozhovor;
- zrcadlení;
- doplňující otázky;
- didaktické hry;
- počítačové programy;
- komunikace s rodiči;
- zpětná vazba žákovi;
- individuální řešení zadání;
- názorné hry;
- didaktika;
- interaktivní tabule;
- zjednodušení látky;
- práce s asistentem;
- aktivizační metody;
- názorné pokusy;
- změna látky pro lepší soustředěnost;
- učivo po menších celcích;
- nezkoušení před tabulí, dítě má více času na kontrolu.

9. otázka: *What teaching methods do You use while working individually with children with ADHD?*

Otázka byla dobrovolná a otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z Anglie:

- zopakování látky;
- individuální přístup;
- odlišné domácí úkoly;
- psaní reportů;
- speciální pomůcky;
- „flashcards“;
- práce s asistentem;
- hry;
- eseje;
- vizuální rozvrh;
- knihy, obrázky.

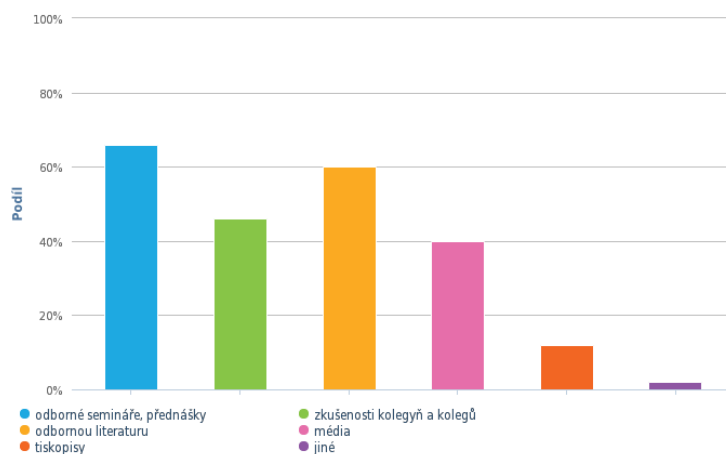
Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že nejčastěji zmíněné učitelské metody při práci s dětmi s ADHD obou zemí jsou:

- individuální práce s asistentem;
- zopakování / zjednodušení látky;
- speciální pomůcky.

Podle výzkumu je v Anglii kladen větší důraz při práci s dětmi s ADHD na praktické činnosti (hry, „flashcards“, knihy, obrázky), kdežto v České republice převažuje individuální práce s asistentem.

10. otázka: Jaké zdroje používáte pro svou práci s dětmi?

Graf 15: Otázka číslo 10 české verze dotazníkového šetření

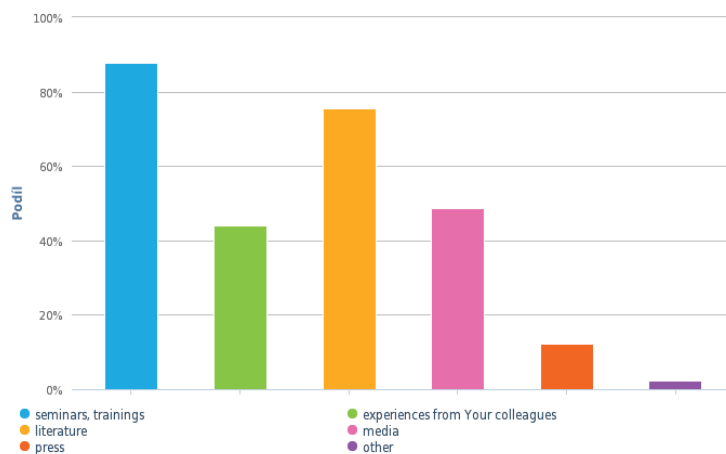


Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

66 % respondentů zaškrtnulo odborné semináře, přednášky jako volbu polouzavřené otázky, 60 % respondentů následně stojí za odbornou literaturou jako zdroj aktivit s dětmi, 46 % respondentů čerpá zkušenosti kolegyně a kolegů, 40 % respondentů používá zdroje z médií, 12 % respondentů zaškrtnulo tiskopisy a 2 % respondentů zaškrtnulo jiné a v komentářích uvedla kombinaci všeho.

10. otázka: What resources are You using for Your work with children?

Graf 16: Otázka číslo 10 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

V Anglii 87,8 % respondentů zaškrtno odborné semináře, přednášky jako volbu polouzavřené otázky, 75,6 % následně uvádí odbornou literaturu jako zdroj pro aktivity s dětmi, 48,8 % respondentů používá zdroje z médií, 43,9 % respondentů čerpá zkušenosti kolegyně a kolegů, 12,2 % respondentů zaškrtno tiskopisy a 2,4 % respondentů zaškrtno jiné a v komentářích uvedla hračky, speciální pomůcky.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že preference zdrojů pro přípravy hodin u dětí s ADHD jsou velmi obdobné. Z výzkumu vyplývá, že v Anglii je větší důraz kladen na praktické schopnosti dítěte s ADHD prostřednictvím speciálních pomůcek.

11. otázka: Jakou metodou komunikujete s rodiči dětí s ADHD?

Otázka byla otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z České republiky, kteří na otázku zodpověděli:

- 33 % běžnou každodenní komunikací;
- 25 % předem domluvenou konzultací s rodiči;
- 5 % telefonát s rodiči;
- 11 % prostřednictvím emailu;
- 10 % třídní schůzky;
- 9 % deníček / žákovská knížka;
- 4 % společné schůzky: dítě-rodiče-učitel;
- 3 % prostřednictvím OSPOD.

11. otázka: How do You communicate with parents of children with ADHD?

Otázka byla otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z Anglie, kteří na otázku zodpověděli prostřednictvím:

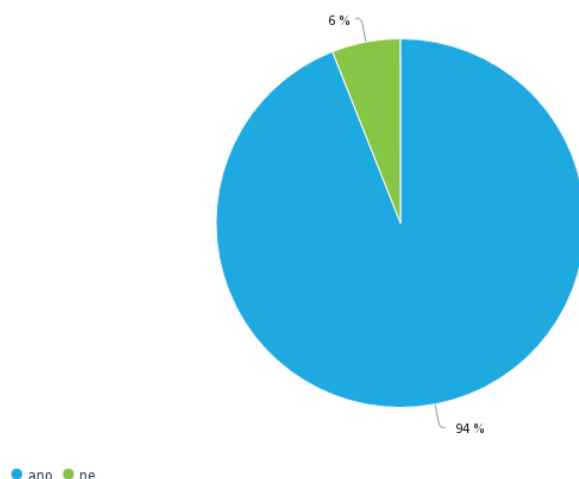
- 6 % psaní reportů;
- 5 % emailů;
- 13 % zapisování do zápisníku;

- 67 % třídních schůzek;
- 9 % individuálních konzultací.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že nejpoužívanější způsob komunikace s rodiči v Anglii jsou třídní schůzky, oproti tomu v České republice převažuje běžná každodenní komunikace s rodiči.

12. otázka: Jste seznámen/a s RVP (Rámcový vzdělávací program)? Víte, o čem pojednává?

Graf 17: Otázka číslo 12 české verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

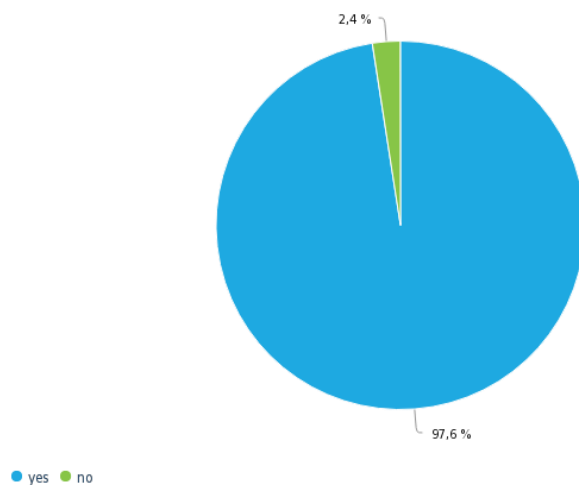
V České republice je 94 % respondentů seznámeno s Rámcovým vzdělávacím programem RVP a pouhých 6 % neví, o čem RVP pojednává.

12. otázka: Are You familiar with EYFS (Early Years Foundation Stage)?

V Anglii je 97,6 % respondentů seznámeno se vzdělávacím programem EYFS a pouhých 2,4 % neví, o čem RVP pojednává.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v Anglii je mírně větší část respondentů seznámena se školským vzdělávacím programem než v České republice.

Graf 18: Otázka číslo 12 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

13. otázka: Pokud RVP znáte, co byste rád/a pozměnil/a, doplnil/a?

Otázka byla otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z České republiky, kteří na otázku odpověděli:

- vrácení jednotné osnovy;
- RVP by mělo být upraveno, rozsah jednotlivých předmětů stále narůstá pro děti s ADHD jsou názory výstupů nereálné;
- méně obsahu;
- děti s ADHD budou těžko zvládat druhý jazyk;
- jeho výstupy jsou formulovány výstižně a ponechávají do jisté míry možnost svobody pro školní suverenitu, uzná-li škola za vhodné, může výstupy konkretizovat ve svých ŠVP;
- špatně se posuzuje.

13. otázka: If You are familiar with the EYFS, what would You like to change or comment on?

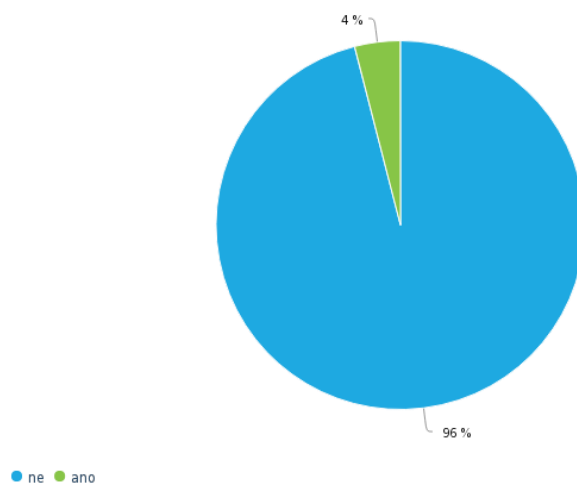
Otázka byla otevřená. V bodech níže jsou uvedeny odpovědi respondentů z Anglie, kteří na otázku zodpověděli:

- méně učení, více hry - děti by se měly nejprve naučit, jak si hrát;
- více se zaměřit na přípravy do školy;
- méně papírování pro učitelky;
- příliš podrobné.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v Anglii respondenti preferují vzdělávací program EYFS zaměřený více na předškolní přípravu a upřednostňují hru před výkladem látky pro děti. Na druhé straně v České republice kladou respondenti důraz na zjednodušení RVP obzvláště při výuce druhého jazyka pro děti s ADHD.

14. otázka: Znáte osnovu školního vzdělání v zahraničí? (Pokud ano, napište prosím, o které země se jedná a v čem se liší od RVP v České republice.)

Graf 19: Otázka číslo 14 české verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

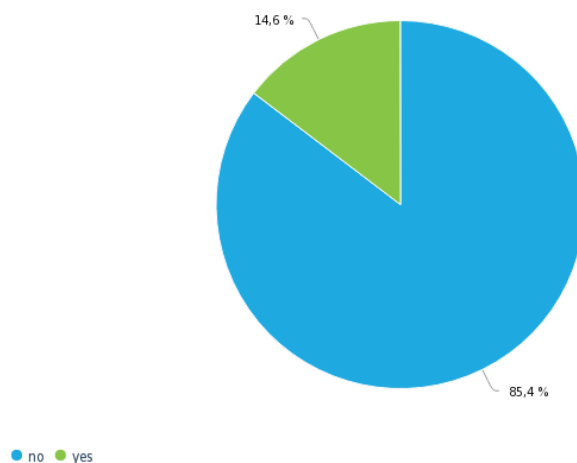
96 % respondentů z České republiky není seznámeno se zahraniční osnovou školního vzdělávání. Pouhá 4 % respondentů uvedla, že jsou obeznámeni se zahraniční osnovou

školního vzdělávání. Mezi zahraniční osnovu školního vzdělávání spadá podle respondentů:

- Rakousko, odlišná koncepce prvního stupně (4 roky), velmi podobné výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech;
- Slovensko, Rakousko - věkové rozdělení, typ výuky.

14. otázka: Are You familiar with any other educational curriculum of other countries? (If yes, please complete the name of the country and what the curriculum is about / how it differs from the EYFS.)

Graf 20: Otázka číslo 14 anglické verze dotazníkového šetření



Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

85,4 % respondentů z Anglie není seznámeno se zahraniční osnovou školního vzdělávání. 14,6 % respondentů uvedlo, že jsou obeznámeni se zahraniční osnovou školního vzdělávání. Mezi zahraniční osnovu školního vzdělávání spadá podle respondentů:

- americká osnova školního vzdělávání;
- německá osnova školního vzdělávání;
- skotská osnova školního vzdělávání.

Na základě výsledků výzkumu autorka zjistila, že v Anglii převládá ve srovnání s Českou republikou větší znalost zahraniční osnovy školního vzdělávání.

Případné dodatečné komentáře k českému dotazníku

- Vzdělávání žáků s ADHD je náročné z důvodu poruchy pozornosti. Žáci jsou velmi obtížně zařaditelní do běžného kolektivu. Pro žáky s ADHD na naší škole je velmi problematické zařazení druhého cizího jazyka, žáci mají odpor a obtížně zvládají angličtinu jako 1. cizí jazyk.
- Teorie se liší od praxe.

Případné dodatečné komentáře k anglickému dotazníku

- Projevení zájmu o výsledek komparace vzdělávání u dětí s ADHD v České republice a Anglii.
- S dětmi s ADHD v rámci lesní mateřské školy se lépe spolupracuje než s dětmi v rámci státního školství.

5.2 Dodatečný rozhovor s respondenty v České republice a Anglii

Tabulka 2: Otázka číslo 1: Je podle Vás kvalifikace pedagogů dostačující k vykonávání dané profese?

Respondent č. 1	<i>„Pracuji v mateřské škole a mé vzdělání je střední škola oboru Předškolní pedagogika. Své znalosti ze školy uplatňuji při práci s dětmi a osobně mi to přijde dostačující.“</i>	Žena, 25 let, Brno, praxe 2 roky
Respondent č. 2	<i>„Učím na základní škole, prvním stupni, mám magisterský titul oboru Učitelství pro první stupeň, praxi v oboru mám již 10 let, k učitelství mi spíše dopomáhají zkušenosti kolegů.“</i>	Muž, 38 let, Brno, praxe 10 let

Respondent č. 3	<i>„Pracuji jako asistent ve škole. Udělala jsem si kurz na asistenta. Kvalifikace mi přijde nedostačující v poměru nároku na pracovní výkon.“</i>	Žena, 22 let, Praha, praxe 1 rok
Respondent č. 4	<i>„Myslím si, že Česká republika má nároky na vzdělávání dostačující a k vykonávání profese přiměřené.“</i>	Žena, 55 let, Ostrava, praxe 25 let
Respondent č. 5	<i>„Znalosti k mé práci čerpám především z knížek, spíše než z toho, co jsem se naučila během studií.“</i>	Žena, 28 let, Brno, praxe 8 let

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 3: Otázka číslo 1: Is Your qualification sufficient in Your profession?

Respondent č. 1	<i>„Pracuji v tzv. „nursery“ mám kvalifikaci NVQ level 3, kurz mi hodně dal, jelikož práce byla z 50 % zaměřena na praxi.“</i>	Žena, 26 let, Kingston, praxe 6 let
Respondent č. 2	<i>„V Británii je kladen důraz na praxi, a to se mi v porovnání s ostatními státy líbí.“</i>	Žena, 37 let, Wimbledon, praxe 10 let
Respondent č. 3	<i>„Mám bakalářský titul v oboru a nejvíce čerpám od svých kolegů.“</i>	Žena, 32 let, Southfields, praxe 3 roky
Respondent č. 4	<i>„Právě si dodělávám NVQ level 3 a na vzdělání se mi líbí, že můžu pracovat a zároveň studovat, abych získala kvalifikaci.“</i>	Žena, 22 let, Wimbledon. praxe 1 rok
Respondent č. 5	<i>„Pracuji jako asistent a začínám teprve v oboru studovat, takže těžko posoudit.“</i>	Žena, 20 let, Kingston, praxe 1 rok

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Z první otázky rozhovoru lze usoudit, že v Anglii se v rámci kvalifikace své profese klade větší důraz na praxi a je možné v oboru pracovat i během studií a vykonávat tak odbornou činnost v rámci mateřských škol. Naproti tomu učitelka v mateřské škole v České republice by měla splňovat kvalifikaci podle MŠMT, jak je již zmíněno v teoretické části této bakalářské práce. Pro vykonávání profese učitele na základní škole v Anglii je postačující bakalářské studium, kdežto v České republice

je k vykonávání odborné činnosti učitelství zapotřebí vystudovat magisterský titul dané profese.

Tabulka 4: Otázka číslo 2: Je Vám poskytnuto ve Vašem školském zařízení dostatek příležitostí ke školení?

Respondent č. 1	<i>„Přijde mi, že v České republice se nabízí ve státních mateřských školách školení málo.“</i>	Žena, 25 let, Brno, praxe 2 roky
Respondent č. 2	<i>„Každý rok mám možnost jet na školení se zaměřením na aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu. Jsem za tuto možnost ráda.“</i>	Muž, 38 let, Brno, praxe 10 let
Respondent č. 3	<i>„Jako asistent pedagoga školení nemívám. Těžko posoudit.“</i>	Žena, 22 let, Praha, praxe 1 rok
Respondent č. 4	<i>„Při školeních mi chybí praktická cvičení, většinou se jedná jen o teoretické poznatky, které lze vyčíst z knih.“</i>	Žena, 55 let, Ostrava, praxe 25 let
Respondent č. 5	<i>„Většinou se účastním jednou za půl roku školení ohledně Rámcového vzdělávacího programu.“</i>	Žena, 28 let, Brno, praxe 8 let

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 5: Otázka číslo 2: Is there enough opportunity to participate in a training course at Your setting?

Respondent č. 1	<i>„Každého půl roku se účastním školení. Povinností učitelky v mateřské škole je také mít kurz První pomoci. (Kurz se opakuje každé dva roky).“</i>	Žena, 26 let, Kingston, praxe 6 let
Respondent č. 2	<i>„Školení míváme téměř každý měsíc. Líbí se mi jejich různorodost.“</i>	Žena, 37 let, Wimbledon, praxe 10 let
Respondent č. 3	<i>„Na školení se mi líbí praktické ukázky.“</i>	Žena, 32 let, Southfields, praxe 3 roky

Respondent č. 4	<i>„Každé školení je zakončeno získáním certifikátu, který je platný i pro další zaměstnání.“</i>	Žena, 22 let, Wimbledon, praxe 1 rok
Respondent č. 5	<i>„Na školení chodím pravidelně i jako asistent pedagoga. Jsem spokojena.“</i>	Žena, 20 let, Kingston praxe 1 rok

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Z druhé otázky rozhovoru lze usoudit, že v Anglii je oproti České republice kladen daleko větší důraz na školení, a to jak v mateřských, tak i základních školách. Kurzy jsou zaměřeny nejen na teorii, ale i praxi. Všech pět respondentů vypovědělo na danou otázku kladně. V České republice jsou školení využívána méně často než v Anglii, a jsou podle výpovědi respondentů zaměřena spíše na teorii.

Tabulka 6: Otázka číslo 3: Jak jste spokojeni s podmínkami své práce (finanční, časové, apod.)?

Respondent č. 1	<i>„Podmínky mi vyhovují, obzvlášť placené volno v létě – 5 týdnů dovolené.“</i>	Žena, 25 let, Brno, praxe 2 roky
Respondent č. 2	<i>„Placené volno je adekvátní k vykonané práci.“</i>	Muž, 38 let, Brno, praxe 10 let
Respondent č. 3	<i>„Ocenila bych možnost vzít si volno i mimo určenou dobu.“</i>	Žena, 22 let, Praha, praxe 1 rok
Respondent č. 4	<i>„Po 25 letech praxe bych ocenila jiné finanční ohodnocení.“</i>	Žena, 55 let, Ostrava, praxe 25 let
Respondent č. 5	<i>„Pracovní doba je adekvátní k platovému ohodnocení.“</i>	Žena, 28 let, Brno, praxe 8 let

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 7: Otázka číslo 3: Are You content with the setting condition (payroll, holiday schedule, etc.)?

Respondent č. 1	<i>„Ocenila bych lepší pracovní dobu (přímá práce u dětí + příprava je delší než v zahraničí, 8 – 10 hod).“</i>	Žena, 26 let, Kingston, praxe 6 let
Respondent č. 2	<i>„Plat je adekvátní, dovolená určená – rovnoměrně rozdělená po dobu školního roku.“</i>	Žena, 37 let, Wimbledon, praxe 10 let
Respondent č. 3	<i>„Uvítala bych začátek školních prázdnin už v červnu, ne až v červenci.“</i>	Žena, 32 let, Southfields, praxe 3 roky
Respondent č. 4	<i>„Bez výhrad, spokojena.“</i>	Žena, 22 let, Wimbledon, praxe 1 rok
Respondent č. 5	<i>„Zatím těžko posoudit.“</i>	Žena, 20 let, Kingston praxe 1 rok

Zdroj: autorka práce, 2018 (vlastní šetření)

Z třetí otázky rozhovoru lze usoudit, že v Anglii je určené volno (školních prázdnin) rozloženo rovnoměrně během roku (podle výpovědi jedné z respondentek má většina škol týden volna na podzim, týden na Vánoce, týden v době jarních prázdnin, týden v květnu a pět týdnů v létě). Školní rok začíná 1. září a končí v polovině července. Jak v České republice, tak v Anglii respondenti zmínili adekvátní plat k pracovním podmínkám dané země.

5.3 Shrnutí výzkumu

Výzkum byl zaměřen na srovnání přístupu pedagogů k dětem s ADHD v České republice a Anglii. Tato myšlenka vznikla na základě autorčiny zkušenosti s praxí u dětí s ADHD v obou zemích.

První část výzkumu specifikuje cílovou skupinu respondentů. Většina školských zařízení, jako pracovní pozice respondentů, je situována ve větších městech, např. Londýn a Praha, Brno.

Druhá část výzkumu se zaměřuje na specifikaci zkoumané problematiky. Důležité ve výzkumu je si vždy zjistit okolnosti dané problematiky, konkrétně u tohoto zkoumaného výzkumu bylo cílem se zaměřit např. na počet žáků s ADHD ve třídě, komunikaci s rodiči apod.

Výsledky České republiky v porovnání s výsledky v Anglii nejsou významně odlišné. Z výzkumu vyplývá, že v Anglii je kladen důraz na praxi a individuální přístup, kdežto v České republice je práce s dětmi s ADHD vázána na práci s asistentem. V Anglii mají pedagogové oproti českým pedagogům větší přehled o zahraničním kurikulu a mohou lépe rozdílná kurikula srovnávat. V České republice podle respondentů jen málokdo zná vzdělávací soustavu jiné země, zatímco v Anglii je většina pedagogů obeznámena s kurikulem Skotska i jiných zemí. Podle výsledků rozhovorů v Anglii jsou nároky na kvalifikaci učitelů nižší než v České republice, na druhou stranu podmínky pro zaměstnance jsou oproti České republice výhodnější, a to především v bohatší nabídce školení a placeného volna pro zaměstnance.

K inspiraci vytvořeného výzkumu pomohl soubor dotazníků uvedených v knize Školství – věc (ne)veřejná. (Černý, a kol., 2010)

ZÁVĚR

Mezi stěžejní část této bakalářské práce patří problematika zkoumaná prostřednictvím výzkumu dotazníkového šetření a dodatečných rozhovorů. Na základě výzkumu měla autorka možnost porovnat přístup pedagogů k dětem s ADHD v České republice a v Anglii. I když se podle teoretické části školství v Anglii zdá být oproti českému školství odlišné, z praktického hlediska mají obě země v ohledu na pedagogický přístup k dětem s ADHD mnoho společného. Důvodem, proč je dotazník zaměřen na přístup mateřských škol i základních škol k dětem s ADHD, je odlišná vzdělávací soustava obou zemí. V České republice je pětileté dítě zařazeno do mateřské školy, kdežto v Anglii nastupuje stejně staré dítě do první třídy základní školy. Proto byli pro přesnost výsledků dotazování respondenti mateřských i základních škol. Záměrně nebyli osloveni pedagogové speciálních zařízení, jelikož autorka svou práci zaměřila na integraci a inkluzi žáků s ADHD v rámci státních i soukromých školských zařízení. Podle výsledků dotazníkového šetření je v obou zemích kladen důraz na zjednodušení látky pro žáka s ADHD a také na individuální přístup k němu. Pro dosažení plynulé inkluze a integrace žáka s ADHD do kolektivu je důležitý taktéž pozitivní přístup k žákům, jak zmínil jeden respondent z Anglie. Podle výsledků rozhovorů je v Anglii požadavek na kvalifikaci učitele a počet dětí ve třídě na jednoho učitele daleko nižší než v České republice.

Spolupráce se školskými zařízeními, ale i získávání informací od pedagogů a poskytování rozhovorů je z pohledu praxe autorky v Česku mnohem snazší než v Anglii. Díky praxi v oblasti předškolního vzdělávání s integrací žáků s ADHD v Anglii měla autorka možnost osobně nahlédnout na výuku v hodinách a porovnat přístupy českého a anglického vzdělávání.

Vypracování zkoumané problematiky obohatilo nejen autorku, ale rozšířilo obzory i pedagogům v rámci obou zemí, kterým autorka následně zaslala vyhodnocení dotazníku, jak bylo od jednotlivých respondentů požadováno.

Závěrem je důležité si uvědomit jedinečnost každého dítěte a zamyslet se nad tím, jak dokáže pedagog ovlivnit rozvoj a nadšení žáka s ADHD v předškolních a školských zařízeních a podpořit ho v integraci na základních a mateřských školách.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E., 2010. *Školství - věc (ne)veřejná*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1882-1.

BARTOŇOVÁ, M., 2012. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. s. 188. ISBN 80-210-3971-X.

JESENSKÝ, J., 1998. *Integrace - znamení doby*. Praha: Karolinum. s. 216. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, J., JANIŠ, K., 2004. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 145. ISBN 80-7041-126-0.

JEŘÁBKOVÁ, B., 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 802100830X.

KENDÍKOVÁ, J., 2014. *Legislativa ADHD pro školy a poradny*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-167-0.

KOMENSKÝ, J. A., 1964. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. s. 54.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

MATĚJČEK, Z., 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. s. 19. ISBN 978-80-262-0000-0.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale. ISBN 978-80-904862-7-0.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol., 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. s. 239. ISBN 978-80-7414934-4.

PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. s. 496. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: portál. ISBN 80-7178-772-8.

BARTOŇOVÁ, M., KOZÁKOVÁ, K., 2011. Problematika jedinců s poruchou pozornosti (ADHD) v zahraničním výzkumu. In: *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Inclusive Education of Students with Health Disabilities in Primary School. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Students with Special Educational Needs. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Conference proceedings*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-215-4.

SOVÁK, M., 2000. *Defektologický slovník*. [editor] Ludvík Edelsberger. 3. vyd. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-76-5.

VOJTOVÁ, V., 2008. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido. ISBN 9788073151669.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GREEN, C., CHEE, K., 1997. *Understanding A.D.H.D.: A Parent's Guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children*. London: Vermilion. p. 288. 978-0091817008.

HUGHES, L., COOPER, P., 2007. *Understanding and Supporting Children with ADHD: Strategies for Teachers, Parents and Other Professionals*. London: Sage Publications Ltd. p. 112. 9781412918619.

KAUFFMAN, J. M., 2001. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 7th ed. Upper Saddle River: Prentice - Hall. p. 480. 978-0131118171.

MACLEOD-BRUDENELL, I., 2004. *Advanced Early Years Care and Education*. Oxford: Heinemann. p. 547. 0435-40178-5.

PALAIOLOGOU, I., 2010. *The Early Years Foundation Stage: Theory and Practise*. London: SAGE Publications Ltd. p. 256. 978-1-84860-126-0.

TASSONI, P., 2010. *Children and Young people's workforce*. Essex: Pearson Heinemann Education. p. 434. 978-0-435-03133-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

CHILDMINDING UK, 2017. *Becoming a childminder* [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: <https://childmindinguk.com/becoming-a-childminder>

CITY&GUILDS, 2018. *Children and Young people's workforce* [online]. [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: <https://www.cityandguilds.com/qualifications-and-apprenticeships/children/children-and-young-people/4227-children-and-young-peoples-workforce#tab=information&acc=general-info>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2016. *Klasifikace vzdělávání (CZ - ISCED 2011)* [online]. [cit. 2018-09-03]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

EDUCO, 2011. *Klady a zápory hyperaktivity a hypoaktivity* [online]. [cit. 2018-08-09]. Dostupné z: <http://www.educozatec.cz/hyperaktivita.html>

FOUNDATION YEARS, 2017. *EYFS Statutory Framework* [online]. [cit. 2018-09-23]. Dostupné z: <https://www.foundationyears.org.uk/eyfs-statutory-framework/>

GARNSWORTHY, J., 2015. Povinná školní docházka: Primary School. In: *velka-britanie.co.uk* [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: <https://www.velka-britanie.co.uk/povinna-skolni-dochazka-1-stupen-zs-primary-school-5-11/>

GARNSWORTHY, J., 2015. Předškolní vzdělávání. In: *velka-britanie.co.uk* [online] [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: <https://www.velka-britanie.co.uk/predskolni-vzdelavani/>

GARNSWORTHY, J., 2016. Co je GCSE certificate a jaký je jeho český ekvivalent. In: *velka-britanie.co.uk* [online]. [cit. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://www.velka-britanie.co.uk/a-levels-gcse-cesky-ekvivalent/>

GOV.UK, 2016. *Mental health and behaviour in schools* [online]. [cit. 2018-08-08]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/mental-health-and-behaviour-in-schools--2>

GOV.UK, 2018. *Early years foundation stage statutory framework* [online]. [cit. 2018-09-23]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>

Education System in the UK [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf

Further Education and Skills in England March 2018, 2018 [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/694344/SFR23_2018_QualityandMethodology.pdf

MŠMT, 2013-2018. *RVP PV leden 2018* [online]. [cit. 2018-09-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

MŠMT, 2017. *Informace o povinném předškolním vzdělávání - rodiče* [online]. [cit. 2018-09-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/40102/>

MŠMT, 2018. *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018* [online]. [cit. 2018-09-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁNÍ, 2011-2018. *Předškolní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-09-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/predskolni-vzdelavani>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁNÍ. 2011-2018. *Rozvoj vzdělávání* [online]. [cit. 2018-09-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rv>

OECD, 2018. *Better policies for better lives* [online]. [cit. 2018-09-13]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/>

PEDAGOG INKLUZE PRO STŘEDNÍ ŠKOLY, 2013. *Vymezení pojmu integrace* [online]. [cit. 2018-09-02]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluzecz.cz/51-vymezeni-pojmu-integrace>

Schéma vzdělávací soustavy v ČR, 2011-2018 [online]. [cit. 2018-09-13]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/SCH_CZ17.pdf

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AKADEMIE VĚD ČR, 2017. *Sociologická encyklopedie* [online] [cit. 2018-09-03]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/>

VÝCHOVNÝ ÚSTAV MORAVSKÝ KRUMLOV, 2010. *Etopedický slovník* [online] [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: <files.vuddmoravskykrumlov.cz/200000017-5abe45b039/etopedický%20slovník.doc>

SEZNAM ZKRATEK

ADD	- Attention Deficit Disorder
ADHD	- Attention Deficit Hyperactive Disorder
DSM IV	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EYFS	- Early Years Foundation Stage
EYFSP	- Early Years Foundation Stage Profile
FE	- Further Education
GCSE	- General Certificate of Secondary Education
HE	- Higher Education
ISCED	- International Standard Classification of Education
LDE	- Lehká dětská encefalopatie
LMD	- Lehká mozková dysfunkce
LMP	- Lehké mentální postižení
MKN 10	- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NVQ	- National Vocational Qualification
OECD	- Organisation for Economic Co-operation and Development
OFSTED	- Office for Standards in Education
OSPOD	- Orgán sociálně právní ochrany dětí
PPP	- Pedagogicko-psychologická poradna
QTS	- Qualified Teacher Status
RVP	- Rámcový vzdělávací program
SATs	- Standard Assessment Tests
SENCO	- Special Educational Needs Coordinator

SMD	- Severe Multiple Disabilities
SVP	- Středisko výchovné péče
ŠVP	- Školní vzdělávací program
WHO	- World Health Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Schéma vzdělávacího systému České republiky	22
Obrázek 2:	Schéma popisující systém kurikulárních dokumentů v České republice	25
Obrázek 3:	Různé pojmy označující první stupeň základní školy ve Velké Británii	32

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Přehled definic inkluzivního vzdělávání	18
Tabulka 2:	Otázka číslo 1: Je podle Vás kvalifikace pedagogů dostačující k vykonávání dané profese?	61
Tabulka 3:	Otázka číslo 1: Is Your qualification sufficient in Your profession?.....	62
Tabulka 4:	Otázka číslo 2: Je Vám poskytnuto ve Vašem školském zařízení dostatek příležitostí ke školení?	63
Tabulka 5:	Otázka číslo 2: Is there enough opportunity to participate in a training course at Your setting?	63
Tabulka 6:	Otázka číslo 3: Jak jste spokojeni s podmínkami své práce (finanční, časové, apod.)?.....	64
Tabulka 7:	Otázka číslo 3: Are You content with the setting condition (payroll, holiday schedule, etc.)?	65

Seznam grafů

Graf 1:	Otázka číslo 1 české verze dotazníkového šetření	42
Graf 2:	Otázka číslo 1 anglické verze dotazníkového šetření	43
Graf 3:	Otázka číslo 2 české verze dotazníkového šetření	43
Graf 4:	Otázka číslo 2 anglické verze dotazníkového šetření	44

Graf 5:	Otázka číslo 3 české verze dotazníkového šetření	45
Graf 6:	Otázka číslo 3 anglické verze dotazníkového šetření	45
Graf 7:	Otázka číslo 4 české verze dotazníkového šetření	46
Graf 8:	Otázka číslo 4 anglické verze dotazníkového šetření	47
Graf 9:	Otázka číslo 5 české verze dotazníkového šetření	48
Graf 10:	Otázka číslo 5 anglické verze dotazníkového šetření	48
Graf 11:	Otázka číslo 7 české verze dotazníkového šetření	50
Graf 12:	Otázka číslo 7 anglické verze dotazníkového šetření	51
Graf 13:	Otázka číslo 8 české verze dotazníkového šetření	52
Graf 14:	Otázka číslo 8 anglické verze dotazníkového šetření	52
Graf 15:	Otázka číslo 10 české verze dotazníkového šetření	55
Graf 16:	Otázka číslo 10 anglické verze dotazníkového šetření	55
Graf 17:	Otázka číslo 12 české verze dotazníkového šetření	57
Graf 18:	Otázka číslo 12 anglické verze dotazníkového šetření	58
Graf 19:	Otázka číslo 14 české verze dotazníkového šetření	59
Graf 20:	Otázka číslo 14 anglické verze dotazníkového šetření	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník pro pedagogy (papírová forma v českém jazyce).....	I
Příloha B - Dotazník pro pedagogy (papírová forma v anglickém jazyce).....	II
Příloha C - Dotazník pro pedagogy (elektronická forma v českém jazyce).....	III
Příloha D - Dotazník pro pedagogy (elektronická forma v anglickém jazyce).....	VI

Příloha A - Dotazník pro pedagogy (papírová forma v českém jazyce)

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážená paní učitelko, pane učiteli,
prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce a je anonymní, nebudete jmenováni Vy, ani Vaše škola. Týká se oblasti školního vzdělávání a zjišťuje postoje a přístupy učitelů školních zařízení k dětem s ADHD. U otevřených otázek Vás prosím o vyjádření Vašeho názoru, u otázek uzavřených vyberte pouze jednu možnost, pokud není uvedeno jinak. Vaše odpovědi mi pomohou při zkoumání této problematiky. Za vyplnění a navrácení dotazníku děkuje Alena Mališová, studentka bakalářského studijního programu Speciální pedagogika - vychovatelství, UJAK Praha.

1. **Jaké je Vaše pohlaví?**
 - muž
 - žena
2. **Kolik je Vám let?**
 - 18 - 25
 - 26 - 35
 - 36 - 45
 - 46 - 55
 - více než 55
3. **Jaká je délka Vaší praxe v oboru?**
 - méně než 3 roky
 - 3 - 5 let
 - 6 - 8 let
 - 9 - 11 let
 - 12 a více let
4. **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**
 - střední škola s maturitou
 - bakalářský titul
 - magisterský titul
 - jiná
5. **Typ školy, kde pracujete?**
 - základní škola
 - mateřská škola
 - jiné
6. **Kolik dětí s ADHD je ve Vaší třídě?**
.....
7. **O kolik dětí s ADHD se stará 1 učitel/ ka ve Vašem zařízení?**
 - méně než 5
 - 6 - 10
 - 11 - 15
 - 15 - 20
 - více než 20
8. **Jaký druh výuky s dětmi s ADHD preferujete?**
 - hromadná
 - skupinová
 - individuální
9. **Jaké metody využíváte při individuální práci s dětmi s ADHD?**
.....
.....
.....
10. **Jaké zdroje používáte pro svou práci s dětmi?**
 - odborné semináře, přednášky
 - zkušenosti kolegů a kolegyň
 - odbornou literaturu
 - média
 - tiskopisy
 - jiné
11. **Jakou metodou komunikujete s rodiči dětí s ADHD?**
.....
.....
.....
12. **Jste seznámen/a s RVP (Rámcový vzdělávací program)? Víte, o čem pojednává?**
 - ano
 - ne
13. **Pokud RVP znáte, co byste rád/a pozměnil/a, doplnil/a?**
.....
.....
.....
14. **Znáte osnovu školního vzdělávání v zahraničí? (Pokud ano, napište prosím, o které země se jedná a v čem se liší od RVP v České republice.)**
 - ne
 - ano
.....
.....
.....

Případné dodatečné komentáře a připomínky napište zde:

.....
.....
.....
.....
.....

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha B - Dotazník pro pedagogy (papírová forma v anglickém jazyce)

QUESTIONNAIRE FOR THE TEACHERS

Dear teachers,

I would like to ask You to fill out the following questionnaire. The questionnaire is part of my bachelor thesis and it is anonymous. You or Your school facility will not be mentioned at my thesis. The questionnaire is focused on the areas of school education and identifies teacher's attitudes and approaches to children with ADHD. I would like to ask You to write Your opinion for the open questions. For the other questions, select only one option, unless otherwise is written. Filling this questionnaire will help me to explore and enhance the knowledge about ADHD issue. Thank You for completing and returning the questionnaire.
Alena Malisova, student of the bachelor degree in Special Educational Needs - UJAK Praha

1. What is Your gender?
 - male
 - female
2. What is Your age group?
 - 18 - 25
 - 26 - 35
 - 36 - 45
 - 46 - 55
 - more than 55
3. What is Your length of work experience?
 - Less than 3 years
 - 3 - 5 let
 - 6 - 8 let
 - 9 - 11 let
 - more than 11 years
4. What is Your highest level of education?
 - secondary school with GCSE
 - bachelor degree
 - master degree
 - other
5. What is the type of school facility You are working at?
 - primary school
 - kindergarten / preschool
 - other
6. How many children with ADHD is in Your class?
.....
7. What is Teacher-Child with ADHD Ratio?
 - Less than 5 to one teacher
 - 6 - 10
 - 11 - 15
 - 15 - 20
 - more than 20
8. What kind of approach do You prefer while teaching children with ADHD?
 - collective
 - group
 - individual
9. What teaching methods do You use while working individually with children with ADHD?
.....
.....
.....
10. What resources are You using for Your work with children?
 - seminars, trainings
 - experiences from Your colleagues
 - literature
 - media
 - press
 - other
11. How do You communicate with parents of children with ADHD?
.....
.....
.....
12. Are you familiar with EYFS (Early years foundation stage)?
 - yes
 - no
13. If you are familiar with the EYFS, what would You like to change or comment on?
.....
.....
.....
14. Are You familiar with any other educational curriculum of other countries? (If yes, please complete the name of the country and what the curriculum is about / how it differs from the EYFS.)
 - no
 - yes
.....
.....
.....

In case of other comments please fill out here:

.....
.....
.....
.....
.....

Thank You for completing the questionnaire.

Dotazník určený pedagogům

Vážená paní učitelko, pane učitelí,

prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce a je anonymní, nebudete jmenováni Vy, ani Vaše škola. Týká se oblasti školního vzdělávání a zjišťuje postoje a přístupy učitelů školních zařízení k dětem s ADHD. U otevřených otázek Vás prosím o vyjádření Vašeho názoru, u otázek uzavřených vyberte vždy jen jednu možnost, pokud není uvedeno jinak. Vaše odpovědi mi pomohou při zkoumání této problematiky. Za vyplnění a navrácení dotazníku děkuje Alena Mališová, studentka bakalářského studijního programu Speciální pedagogika - vychovatelství, UJAK Praha.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena muž

2. Kolik je Vám let?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 18 - 25 26 - 35 36 - 45 46 - 55 více než 55

3. Jaká je délka Vaší praxe v oboru?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- méně než 3 roky 3 - 5 let 6 - 8 let 9 - 11 let 12 a více let

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- střední škola s maturitou
 bakalářský titul
 magisterský titul
 jiné

5. Typ školy, kde pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- základní škola
 mateřská škola
 jiná

6. O kolik dětí s ADHD se stará 1 učitel/ka ve Vašem zařízení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- méně než 5
 6 - 10
 11 - 15
 15 - 20
 více než 20

7. Kolik dětí s ADHD je ve Vaší třídě?

8. Jaký druh výuky s dětmi s ADHD preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- hromadná
 skupinová
 individuální

9. Jaké metody využíváte při individuální práci s dětmi s ADHD?

10. Jaké zdroje používáte pro svou práci s dětmi?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- odborné semináře, přednášky
- zkušenosti kolegů a kolegů
- odbornou literaturu
- média
- tiskopisy
- jiné

11. Jakou metodou komunikujete s rodiči dětí s ADHD?

12. Jste seznámen/a s RVP (Rámcový vzdělávací program)? Víte, o čem pojednává?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano ne

13. Pokud RVP znáte, co byste rád/a pozměnil/a, doplnil/a?

14. Znáte osnovu školního vzdělávání v zahraničí? (Pokud ano, napište prosím, o které země se jedná a v čem se liší od RVP v České republice.)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ne
- ano

15. Případné dodatečné komentáře a připomínky napište zde:

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Questionnaire for the teachers

Dear teachers,

I would like to ask You to fill out the following questionnaire. The questionnaire is part of my bachelor thesis and it is anonymous, You or Your school facility will not be mentioned at my thesis. The questionnaire is focused on the areas of school education and identifies teacher's attitudes and approaches to children with ADHD. I would like to ask you to write Your opinion for the open questions. For the other questions, select only one option, unless otherwise is written. Filling this questionnaire will help me to explore and enhance the knowledge about ADHD issue. Thank You for completing and returning the questionnaire.

Alena Malisova, student of the bachelor degree in Special Educational Needs - UJAK Praha

1. What is Your gender?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- female male

2. What is Your age group?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- 18 - 25 26 - 35 36 - 45 46 - 55 more than 55

3. What is Your length of work experience?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- less than 3 years 3 - 5 years 6 - 8 years 9 - 11 years more than 11 years

4. What is Your highest level of education?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- secondary school with GCSE
 bachelor degree
 master degree
 other

5. What is the type of school facility You are working at?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- primary school
- kindergarten / preschool
- other

6. How many children with ADHD is in Your class?

7. What is Teacher-Child with ADHD Ratio?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- less than 5 to one teacher
- 6 - 10 to one teacher
- 11 - 15 to one teacher
- 15 - 20 to one teacher
- more than 20 to one teacher

8. What kind of approach do You prefer while teaching children with ADHD?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- collective
- group
- individual

9. What teaching methods do You use while working individually with children with ADHD?

10. What resources are You using for Your work with children?

Nápověda k otázce: *Select one or more answers*

- seminars, trainings
- experiences from Your colleagues
- literature
- media
- press
- other

11. How do You communicate with parents of children with ADHD?

12. Are You familiar with EYFS (Early years foundation stage)?

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- yes no

13. If You are familiar with the EYFS, what would You like to change or comment on?

14. Are You familiar with any other educational curriculum of other countries? (If yes, please complete the name of the country and what the curriculum is about / how it differs from the EYFS.)

Nápověda k otázce: *Select one answer*

- no
- yes

15. In case of other comments please fill out here:

Thank You for completing the questionnaire.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Alena Mališová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Komparace vzdělávací soustavy v ČR s vybranou zemí v zahraničí se zaměřením na oblast speciální pedagogiky

Rok: 2018/2019

Počet stran textu bez příloh: 59

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 22

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.