



Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině

Bakalářská práce

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Jitka Melicharová

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Simona Kíryková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině

Jméno a příjmení: **Jitka Melicharová**
Osobní číslo: P19000514
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl: Zjistit, v čem a jak školní družina podporuje rozvoj konkrétního dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Požadavky:

1. Prostudování odpovídající odborné literatury a dalších informačních zdrojů.
2. Přímá práce s konkrétními dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Spolupráce s rodiči dětí.
4. Spolupráce s odborníky.

Metody:

1. Samostudium odborné literatury a dalších informačních zdrojů.
2. Popis specifických metod a forem práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Kazuistika vybraných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Intervence – konkrétní činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině.
5. Analýza a vyhodnocení výsledků intervencí.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BALKOVÁ, Krista. Náměty pro školní družinu. 1. Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-802-9.
BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. Školní družina. 3. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
JEDLIČKA, Richard. Psychický vývoj dítěte a výchova. 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
POSPÍŠILOVÁ, Helena. Svět školní družiny. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4789-6.

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Simona Kiryková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

28. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

25. dubna 2022

Jitka Melicharová

Poděkování

Velké poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Simoně Kírykové Ph. D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Děkuji rodičům „Martina“ a „Anety“ za jejich otevřenost při rozhovorech. Velké poděkování věnuji také mé rodině a přáteli, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali a byli mi vždy nápomocni.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké jsou možnosti školní družiny při práci s konkrétními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V části teoretické se budu věnovat vysvětlení základních pojmů týkajících se školní družiny, společného vzdělávání a následně změnám, ke kterým došlo ve školní družině v rámci zavedení novely č. 27/2016 školského zákona.

V části empirické se již budu věnovat kazuistice a intervenci dvou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými v rámci školní družiny jako asistentka pedagoga pracuji a pokusím se zaznamenat, jak školní družina podporuje jejich rozvoj.

Aby bylo možné dosáhnout požadovaného cíle je potřeba spolupracovat delší dobu nejen s konkrétními žáky, ale také s jejich rodiči. Velmi významnou součástí jsou též konzultace s odborníky ze speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, kteří mají konkrétní žáky v péči.

Klíčová slova

Školní družina, aktivity ve školní družině, společné vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, podpůrná opatření, intervence

Annotation

The aim of this bachelor's thesis is to find out what are the possibilities of a after school club in the proces of working with specific children with special educational needs.

In the theoretical part, I will explain the basic concepts related to school groups, collective education and after that changes that occurred in the school group within the introduction of the amendment no. 27/2016 education law.

In the empirical part, I will focus on the case study and intervention of two pupils with special educational needs, with whom I work as a teaching assistant within the school group and try to record how the school group supports their development.

In order to achieve the desired goal, it is necessary to cooperate for a longer period of time not only with specific children, but also with their parents. Consultations with experts from special pedagogical centers and pedagogical-psychological counseling centers who have specific children in their care are also very important part.

Key words

After school club, activities in after school club, collective education, special educational needs, special pedagogical center, pedagogical-psychological counselling, intervention

Seznam použitých zkratek

Zkratka	Význam
aj.	a jiné
AP	asistent pedagoga
atd.	a tak dále
DMO	dětská mozková obrna
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PAS	porucha autistického spektra
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PVČ	pedagogika volného času
s.	strana
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	tak zvaný

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Časové úseky dne	15
Obrázek 2 - Přístupy ke vzdělávání dětí se SVP	21

Obsah

Úvod.....	12
Teoretická část.....	13
1. Školní družina.....	13
1.1. Historie vzniku školní družiny.....	13
1.2. Cíle a funkce školní družiny.....	14
1.3. Požadavky pedagogiky volného času ve školní družině.....	16
1.4. Činnosti ve školní družině.....	17
1.5. Metody a organizační formy práce ve školní družině.....	19
2. Společné vzdělávání.....	21
2.1. Důležité pojmy z vyhlášky č. 27/2016 školského zákona.....	22
2.2. Změny týkající se ŠD.....	25
2.3. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	26
2.3.1. Žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním.....	26
2.3.2. Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu.....	28
2.3.3. Žáci s poruchami autistického spektra nebo vybranými psychickými onemocněním.....	29
2.3.4. Žáci se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání.....	30
2.3.5. Žáci se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání.....	30
2.3.6. Žáci s narušenou komunikační schopností.....	31
2.3.7. Žáci se sociálním znevýhodněním.....	31
Empirická část.....	33
3. Realizace projektu (NE)VIDÍME.....	34
3.1. Myšlenka a tvorba projektu.....	34
3.2. Cíle projektu a metody k jejich dosažení.....	35
3.3. Etapy projektu.....	35
3.4. Realizace projektu.....	37
4. Výzkumné šetření.....	39
4.1. Pedagogické pozorování a přímá práce se žáky se SVP.....	39
4.2. Interview.....	39
5. Kazuistika vybraných žáků se SVP.....	42
5.1. Chlapec Martin.....	42

5.2. Dívka Aneta.....	45
6. Pedagogická intervence.....	48
6.1. Zhodnocení přínosu pedagogické intervence.....	50
7. Interview s pracovnící PPP/SPC.....	52
Reflexe tvorby BP.....	54
Závěr.....	55
Zdroje.....	56
Přílohy.....	59
Příloha č. 1 – záznamy vybraných lekcí projektu (NE)VIDÍME.....	59

Úvod

Na téma mé bakalářské práce mě přivedla má pracovní pozice – asistentka pedagoga. Pracovala jsem s dětmi s různými speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce a následně ve školní družině.

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami každým rokem stoupá. Téma je velice obsáhlé, a vzhledem k mnou studovanému oboru, jsem se zaměřila na práci s těmito žáky ve školní družině. Ráda bych totiž ve své bakalářské práci ukázala, že význam školních družin je značně podceňován.

Ačkoliv během posledních let prošly školní družiny velkými změnami, stále se pedagogové setkávají s názory, že školní družiny slouží jen k hlídání žáků. Pedagogové ale vědí, že význam školních družin je mnohem širší.

V rámci této bakalářské práce bych ráda poukázala také na to, že proces společného vzdělávání je nutné vnímat s celou skupinou žáků – tedy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s žáky zdravými. Jen tak je možné dosáhnout cílů společného vzdělávání.

Svou bakalářskou prací bych ráda poukázala na to, **jak může pobyt žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině přispět k jeho vývoji.**

Tuto bakalářskou práci tvoří část teoretická, která je věnována vysvětlení pojmů souvisejících se školní družinou, společným vzděláváním a nakonec pojmům souvisejících se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá část – část praktická – je věnována mé vlastní praxi a práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, rozhovorům s jejich rodiči a následně projektu (NE)VIDÍME, který jsem sama sestavila v duchu společného vzdělávání, a slouží zde jako ukázka pro inspiraci vychovatelkám.

Teoretická část

1. Školní družina

1.1. Historie vzniku školní družiny

Dá se říci, že oblast výchovy mimo vyučovací dobu má dlouholetou tradici. Již Jan Amos Komenský (1592-1670) se věnoval výchově mimo vyučování a zdůrazňoval důležitost her. Zprvu ale neměla tato výchova podobu, jakou známe dnes. Její charakter byl určen především ekonomickou situací rodičů.

Děti z bohatších rodin byly svěřovány do rukou soukromých učitelů, u kterých získávaly vědomosti a dovednosti, které byly pro vyšší společenské vrstvy typické, např. ruční práce, zpěv, výuka cizích jazyků atd. Velký vliv na výchovu mimo vyučování měl i fakt, zda se jednalo o dívku či chlapce.

Děti z chudších rodin většinu svého volného času trávily se svými rodiči. Pomáhali jim převážně s obděláváním zemědělské půdy, péčí o domácnost nebo hlídáním mladších sourozenců.

Již v první polovině 19. století začaly vznikat tzv. opatrovny. Průkopníkem v Čechách se stal pedagog Jan Svoboda, který roku 1832 založil v Praze na Novém Městě opatrovnu pro malé děti. Jednalo se o předchůdce našich mateřských škol. O děti předškolního věku pečovaly opatrovny z důvodu rozšíření manufakturní výroby, kdy byly do pracovního procesu zařazeny také ženy. První opatrovna v Liberci byla založena roku 1860. Dnes se na místě této opatrovny nachází dětský diagnostický ústav, středisko výchovné péče a základní škola.

Z důvodu zajištění bezpečí a dohledu se následně muselo začít pečovat také o děti v mladším školním věku. To zapříčinilo snahy o vznik školních družin již ke konci 19. století. Nejednalo se ale o družiny jako takové.

Zprvu se jednalo o tzv. útulky. První útulek vznikl v roce 1885 na Vyšehradě a byl zřízen pražskou obcí. Přednostně byl určen pro děti chudších, nemocných nebo pracovně vytížených rodičů. Následně začaly útulky zřizovat i další obce, např. Holešovice či Liberec.

Zřizování útulků a jejich funkce bylo velice pokrokové. Funkce se postupně začaly rozšiřovat na plnění školních povinností a následně na rekreační, tělovýchovné, hudební, výtvarné a literární činnosti. V některých útlucích bylo i zajištěné stravování. Tato struktura činností zhruba odpovídá současným představám o dnešních školních družinách.

Od roku 1903 se začalo používat označení družina namísto útulek. V té době se také začal klást větší důraz na výchovnou stránku družiny a docházka do družiny se začala doporučovat i dětem, které nebyly z chudých rodin. Důraz byl najednou kladen i na souvislý přechod z výuky do volného času.

Od roku 1948 fungují školní družiny jako součást škol. Do té doby se jednalo o mimoškolní instituce. Nejvýznamnější součástí obsahu družiny stále tvořila příprava na vyučování. Volnočasový charakter a rozvoj zájmů dětí se začal zdůrazňovat až v 50. letech. Družiny však stále bojovaly s nespokojeností starších žáků, nebyl totiž nijak rozlišen věkový rozdíl žáků. To se změnilo až v 60. letech.

Roku 1960 bylo ustanoveno školským zákonem, že školní družiny budou pečovat o žáky mladšího školního věku, tedy žáky 1. až 5. tříd. O žáky 6. až 9. tříd budou pečovat školní kluby. Ke zřízení školních klubů vedla především nutnost respektování věkových zvláštností u dětí mladšího a středního školního věku. Školský zákon v roce 1960 zároveň ustanovil maximální počet dětí v družině. Doporučovalo se zakládat družinové třídy o maximálním počtu 30 žáků. Nejvíce doporučovanými se staly činnosti rekreační a pohybové (především na čerstvém vzduchu). Tato struktura platí víceméně dodnes.

Od roku 1978 je možné zřizovat školní družiny a kluby jako mimoškolní instituce, nicméně se této možnosti využívá minimálně.

K tomu, že výchova dětí a mladistvých s postižením přestává být jen záležitostí speciálního školství, ale stává se záležitostí všech typů škol a školských zařízení, se začalo dospívat již kolem roku 1989. V následujících letech začalo české školství procházet jakousi postupnou transformací, která vyústila v roce 2016, kdy vstoupila v účinnost vyhláška č. 27/2016 školského zákona. (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 19-21)

Dnes je činnost školních družin upravována zákonem 561/2004 Sb.

1.2. Cíle a funkce školní družiny

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování. (Bálková, 2010, s. 9) Z ostatních volnočasových institucí je školní družina nejčtenější.

Činnost školní družiny se řídí pravidly a požadavky pedagogiky volného času. Těm se budu blíže věnovat v následující kapitole. (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 11)

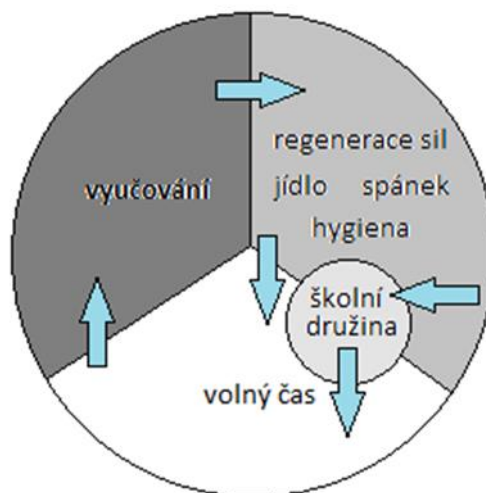
Přihlášení dítěte do školní družiny volí rodiče především ze sociálních důvodů, a to aby bylo dítě pod dohledem v době mezi koncem vyučování a odchodem domů. Školní družina však nemá jen sociální funkci, jak si mnozí lidé myslí, nabízí žákům především

širokou paletu činností a pomáhá jim rozvinout jejich nadání. (Pospíšilová a Komínková 2015, s. 5)

ŠD můžeme nazvat jakýmsi přechodem mezi vyučováním a volným časem žáka. Žákův den rozdělíme na tři časové úseky. Prvním úsekem je čas, který žák tráví vyučováním a přípravou na výuku. Druhým úsekem je čas, který žák potřebuje na regeneraci svých sil po vyučování a zároveň sem spadají i důležité životní úkony jako je jídlo, pití, spánek a hygiena. Posledním, tedy třetím, úsekem je žákův volný čas – čas, kdy se žák může dle své svobodné volby věnovat svým činnostem.

Následující obrázek představuje výše popsané časové úseky žákova dne. (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 11)

Cílem výchovy ve školní družině je socializace jedince. Vychovatelé se snaží vést žáky k tomu, aby se dokázali zapojit do společnosti (a různých společenských skupin), dokázali spolupracovat s ostatními lidmi, poznali různé sociální role a osvojili si normy a hodnoty, které jsou společností obecně uznávány.



Obrázek 1 - Časové úseky dne (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 16)

Pro zjednodušení si dovoluji citovat pana Hájka (2003, s. 13), který uvádí, že: „Za obecný cíl výchovy můžeme považovat v tomto smyslu např. tradiční ideál všestranně harmonicky rozvinutého člověka.“ Naproti tomu paní Pávková (2014, s. 17) píše: „Obecným cílem výchovy je naučit jedince hospodařit s volným časem, rozumně ho využívat a oceňovat volný čas jako významnou životní hodnotu.“ Dále ještě Pávková (2014, s. 18) uvádí, že: „Cílem výchovy je také rozvoj zájmů a podpora aktivních zájmů, objevování a rozvíjení specifických schopností.“ V rámci účelů této bakalářské práce je mi nejbližší definování výchovy od paní Pávkové, jakožto rozvoj zájmů a specifických schopností.

Výchovu však musíme přizpůsobit stavu současné společnosti, místu, kde žák žije, a samotným potřebám a schopnostem žáka. Vychovatel nesmí nikdy zapomenout na to, že každý žák je individuální bytost a má tedy odlišné potřeby a schopnosti od ostatních žáků.

Kromě role sekundárního socializačního činitele, kterou jsme si popsali výše, má školní družina také roli činitele primární prevence sociálně patologických jevů. Školní

družina by měla své žáky vybavit vědomostmi, dovednostmi a postoji pomáhajícími k odolání nástrahám, které jsou součástí naší dnešní společnosti (xenofobie, alkohol, drogy, hráčství, ...). (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 13)

1.3. Požadavky pedagogiky volného času ve školní družině

Činnosti ve školní družině se, stejně jako v dalších volnočasových institucích, řídí obecnými pedagogickými zásadami. Příkladem obecných pedagogických zásad může být např. posloupnost aktivit, příprava aktivit, názornost či uspokojení maxima potřeb žáků. Jak jsem však uvedla v předchozí kapitole, činnost školní družiny se řídí také požadavky pedagogiky volného času (dále jen PVČ).

Základním požadavkem je pedagogické ovlivnění volného času. Jedná se o cílevědomé vedení ke smysluplnému využití volného času. Toto vedení je nenásilné!

Nejdůležitějším požadavkem PVČ je však dobrovolnost. Každý žák má svobodnou volbu se rozhodnout, zda a případně v jaké míře se aktivitu zúčastní. Vychovatel musí žákům nabídnout takovou škálu činností, aby měli žáci z čeho vybírat a mohli se tak zabývat činností, která je baví a naplňuje.

Na to následně navazuje požadavek pestrosti a zajímavosti aktivit, který spočívá ve výběru vhodných metod a forem práce. Vychovatel by měl aktivity průběžně obměňovat, aby se pro žáky nestaly stereotypními. (Bendl a kol 2015, s. 128-129)

Dalším důležitým požadavkem PVČ je seberealizace. Aktivita musí mít takový charakter, aby umožnila každému žákovi využít své vlohy a zažít tak úspěch. Aktivity v rámci školní družiny umožňují zažít úspěch i žákům, kteří nejsou tak úspěšní během vyučování. To je dáno tím, že u volnočasových aktivit záleží více na samotném procesu, než na výsledku. U aktivit ve ŠD se také předpokládá, že se žáci budou podílet na všech částech aktivity – plánování, přípravě, realizaci i konečném hodnocení. Zde mluvíme o požadavku aktivity. Proto je nutné, aby vychovatel žáky podporoval a nechal je projevit jejich vlastní iniciativu a fantazii. (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 24)

V tomto ohledu Stanislav Bendl (2015, s. 255) uvádí, že je důležité, aby vychovatel „žáky účinně motivoval, působil na ně osobním příkladem, co nejméně nařizoval, přikazoval, zakazoval a trestal.“ Myslím si však, že je důležité, aby si vychovatel uměl zřídit a udržet určitou autoritu. Z vlastní zkušenosti vím, že pouze kamarádský přístup vychovatele k dětem nestačí, je potřeba nastavení určitých hranic na straně vychovatele, které by děti neměly v žádném případě překročit.

Neopomenutelným požadavkem je také sociální kontakt. Aktivity probíhající ve ŠD by měly dát žákům možnost poznat nové lidi, osvojit si určité životní role, vyzkoušet si vzájemnou komunikaci a spolupráci.

Výhodou, kterou vychovatel oproti učiteli ve výuce disponuje, je možnost kdykoliv činnost změnit. Důvodem může být změna počasí, počtu žáků, únava žáků nebo přání žáků, na které může vychovatel pružně reagovat. (Bendl a kol. 2015, s. 129 a 255)

1.4. Činnosti ve školní družině

Činnosti ve ŠD můžeme rozdělit na několik typů.

V rámci školní družiny probíhají sebeobslužné činnosti. Žáci jsou vedeni k péči o vlastní osobu a majetek. Sebeobslužné činnosti se zaměřují nejen na osobní hygienu, ale také na správné stolování a chování v době oběda a svačiny, úklid ve třídě či dodržování pitného režimu.

Kromě sebeobslužných činností probíhají ve ŠD také činnosti veřejně prospěšné. Veřejně prospěšné činnosti jsou takové činnosti, které prospívají i ostatním lidem. Ty mohou mít například formu třídění odpadu nebo péče o životní prostředí v okolí školy. O životní prostředí se například v okolí naší školy žáci starají průběžně a na Den Země se zapojují i jejich příbuzní. Dále se mezi tyto činnosti může zařadit vánoční jarmark nebo zpívání žáků v domově důchodců. (Pospíšilová a Komínková 2015, s. 45)

Důležitou část provozu ŠD tvoří činnosti odpočinkové a rekreační. Činnosti odpočinkové nejsou fyzicky ani psychicky náročné. Zařazují se zpravidla v době největší únavy žáků, tedy během ranní družiny a v rámci odpolední družiny po konci vyučování a po obědě. V naší ŠD mají tyto činnosti nejčastěji formu rozhovorů žáků s vychovatelkou, individuálního čtení či kreslení, předčítání vychovatelky nebo někoho z žáků, poslech pohádky z CD přehrávače či zhlédnutí krátkých pohádek (např. Pat a Mat, Křemílek a Vochoomůrka, Krkonošské pohádky). Během letního počasí žáci upřednostňují ležení na dece na školní zahradě a rozhovor se svými spolužáky.

Oproti činnostem odpočinkovým mají činnosti rekreační akční charakter, zpravidla se jedná o sportovní aktivity. Pokud je to možné, upřednostňují se aktivity na čerstvém vzduchu. Pokud to možné není, je vhodné využívat školní tělocvičnu. V naší ŠD mají žáci nejraději fotbal, házenou (ve které máme také spoustu úspěchů), nebo badminton. Během těchto sportovních aktivit si žáci upevňují pravidla her, učí se spolupráci ve skupině a vyrovnávají se s neúspěchem v případě prohry. Dále je také oblíbené skákání přes švihadlo nebo klasické hry jako je Mrazík a Na babu. V zimním období máme k dispozici

na školní zahradě kopeček, na kterém mohou žáci sáňkovat. (Pospíšilová a Komínková 2015, s. 41-44)

Školní družina také naplňuje činnosti spojené s přípravou na vyučování. Jak uvádí Pospíšilová a Komínková (2015, s. 46) „*cílem této přípravy je procvičovat, opakovat, prohlubovat a upevňovat již získané poznatky, dovednosti a učební návyky.*“ V rámci příprav na vyučování se nejvíce využívají didaktické hry. Nejoblíbenějšími jsou v naší ŠD různé kvízy, křížovky či osmisměrky, pexesa a pexetria, hry z edice V kostce (Brainbox), hry z edice Kvído, hra Scrabble nebo Activity. Příprava na vyučování může také probíhat formou vypracování domácích úkolů. Buďto žáky samostatně, za vzájemné spolupráce žáků, za pomoci vychovatele nebo učitele v rámci jeho úvazku. (Pospíšilová a Komínková 2015, s. 46)

Nejobsáhlejšími jsou činnosti zájmové. V rámci těchto činností mohou žáci rozvíjet své individuální schopnosti, potřeby a zájmy. Právě zájmovými činnostmi se vychovatelé snaží předcházet sociálně patologickým jevům.

Obsah zájmových činností je velice široký.

Řadíme sem:

- a. Pohybové a tělovýchovné činnosti – V tomto případě se může jednat o klasickou procházku v okolí školy, běh na školní zahradě nebo jakýkoliv sport. Stejně jako u rekreačních činností si žáci upevňují pravidla her, učí se zásady fair play a soupeření. Avšak vůči sportovním aktivitám v rámci rekreačních činností se zde více zapojuje prvek soutěžení. Patřit sem mohou i různé turistické výlety.
- b. Výtvarné činnosti – Zde mají žáci možnost si vyzkoušet různé výtvarné techniky, experimentovat s barvou. Snažíme se žáky vést k tomu, aby více pozorovali prostředí kolem sebe, které jim může být inspirací při výtvarných činnostech. Škála materiálu zahrnuje kromě papíru, také práci s textilem, přírodním materiálem, ale například i se svým vlastním tělem.
- c. Rukodělné činnosti – Tyto činnosti jsou důležité pro rozvoj jemné motoriky, a proto se jim u mladších žáků věnujeme co nejvíce. Zároveň se zde žáci učí i trpělivosti. Do rukodělných činností zahrnujeme zprvu stříhání, trhání, mačkání, skládání a lepení papíru. Dále například navlékání korálků či jiného materiálu, stavění z klasických kostek nebo lega, skládání puzzle, vyšívání nebo u nás velice oblíbené práce s plastelínou a sádro. Můžeme sem zařadit i přípravu pokrmů. Velice oblíbená bývá příprava palačinek, pizzy nebo

různých ovocných či zeleninových salátů. U rukodělných činností je však zvýšená potřeba dohledu z důvodu práce s drobným nebo ostrým materiálem.

- d. Hudební činnosti – K hudebním činnostem nepatří jen samotný zpěv, ale můžeme sem zařadit také tanec a hru na hudební nástroj. Hudba může sloužit také jen k poslechu a odpočinku nebo jako kulisa k jiným činnostem. Pokud slouží hudba pouze jako kulisa, dokážou být žáci u jiných činnostech klidnější. V naší družině se snažíme vést děti ke znalosti a ovládnutí Orffových nástrojů. Společně se také učíme tanečky, které následně slouží jako součásti různých školních programů.
- e. Literárně-dramatické činnosti – Tyto činnosti vedou k rozvoji komunikativních dovedností. Dříve byly literárně-dramatické činnosti samostatně vyučovaným předmětem, a byly tak součástí vzdělávacího programu jednotlivých škol. V současné době jsou tyto činnosti součástí spíše volnočasových zařízení v rámci zájmových činností. (Hájek, Pávková a kol. 2003, s. 91-109)

Hranice těchto typů se však prolínají a tak se nedají jednotlivé činnosti přesně oddělit a vzájemně se prolínají. Nikdy také není možné zařadit veškeré typy aktivit do jednoho odpoledne. V denním plánu by však neměly chybět činnosti odpočinkové a rekreační. Aby byly činnosti v rámci možností v rovnováze a správném poměru, měl by vychovatel sepsávat měsíční a týdenní plány. (Pávková, Hájek a kol 2008, s. 115)

1.5. Metody a organizační formy práce ve školní družině

Kromě širokého obsahu zájmových činností mají vychovatelé ve školní družině také velký výběr metod a organizačních forem práce se žáky. Nejvíce využívanou metodou jsou hry. Hry ve ŠD jsou nenahraditelným prostředkem výchovy. Pomocí her se dají navodit různé situace a příběhy, žáci si mohou vyzkoušet různé role, díky kterým mohou růst a rozvíjet se. Během procesu hry žáci získávají také poznatky o sobě, o svých spolužácích a vychovatelích, ale také o okolním světě. Hra je chápána jako nejideálnější prostředek harmonického rozvoje jedince. (Hanuš, Chytilová 2009, s. 114)

K dalším metodám používaným ve ŠD se dále řadí rozhovor, přednášky, vyprávění, nácvik pohybových či pracovních dovedností, činnosti grafické a výtvarné nebo metody pozorování. (Skalková 2007, s. 184-185)

Z organizačních forem, podle počtu žáků, je to potom forma individuální, tak se nejvíce uplatňuje při výtvarných a rukodělných činnostech. Forma skupinová se nejvíce

uplatňuje při činnostech pohybových a tělovýchovných nebo literárně-dramatických. Přispívá k formování vztahů mezi žáky, ty jsou nuceni spolupracovat, pomáhat si a komunikovat. V této formě se uplatní i pasivní jedinci. Forma hromadná se v naší ŠD využívá nejvíce při hudebních činnostech, ať už zpěvu či hře na hudební nástroj. (Pávková, Hájek a kol 2008, s. 107)

Z organizačních forem, podle formy edukace, je to exkurze do divadla, kina, knihovny nebo na vernisáž. Řadíme sem také projekty. Projekty umožňují propojení teorie s praxí. Žák v rámci projektu propojuje informace z různých oblastí svého života a dává je do souvislostí. Po celou dobu je žák aktivní součástí a má možnost jasně vidět výsledky své práce. Zároveň je v rámci projektu důležitý prožitek, který z něho žák má. Nejvíce (cca 80%) si pamatujeme právě díky tomu, že máme možnost si danou věc a situaci prožít. Ještě o něco více si pamatujeme v případě, kdy získané informace a dovednosti chceme naučit druhé.

V empirické části této bakalářské práce představím projekt (NE)VIDÍME, který se v letošním školním roce (2021/2022) uskutečňuje v naší ŠD pod mým vedením.

2. Společné vzdělávání

Vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona vstoupila v platnost 1. 9. 2021. Jedná se o vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Cílem společného vzdělávání je vytvoření takového prostředí, kde by všichni žáci měli stejné podmínky a šance na dosažení vzdělání. V České republice se snažíme vzdělávat co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a školských zařízeních. Nicméně pro žáky s těžšími formami postižení nebo postižením více vadami jsou stále k dispozici školy speciální, a tomu odpovídající školská zařízení, kde se žákům věnují speciální pedagogové. (Bartoňová a Vítková 2007, s. 7)

Vztah společnosti k handicapovaným jedincům se postupem času vyvíjel. Nejdříve byly osoby s postižením ze vzdělávacího systému zcela vylučovány a vzdělávání jim tedy nebylo umožňováno. Této fázi říkáme **exkluze**.

Postupem času se handicapovaným jedincům začali věnovat například duchovní, lékaři či někteří učitelé a začaly tak vznikat první ústavy a speciální školy, kde se mohli handicapovaní žáci vzdělávat. Zde se jedná o fázi **segregace** (též **separace**). Žáci zde mají možnost se vzdělávat, ale pouze ve školách jim určených.

V 90. letech 20. století se u nás začalo mluvit o školní integraci. V této fázi se různé podskupiny s určitou podporou začleňují do běžné společnosti. Od běžné společnosti jsou tyto podskupiny rozpoznávány podle diagnostických kritérií (např. PAS, mentální postižení, tělesné postižení atd.).

Nejnovějším pojmem je **inkluze**, ta označuje jakýsi vyšší stupeň integrace. Tato fáze se odklání od diagnostických kritérií, protože všichni lidé jsou si rovni a není potřeba je



Obrázek 2 - Přístupy ke vzdělávání dětí se SVP (npi.cz, online, dostupné: z <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>)

dělit podle různých kritérií. (Bartoňová a Vítková 2007, s. 11-12) Pro lepší představu přikládám obrázek od Národního pedagogického institutu.

V dnešní době se stále vedou polemiky o tom, zda je možné dosáhnout totální inkluze. V případě, že by došlo k totální inkluzi, by se uzavřela většina speciální škol. Jak by to následně mohlo vypadat v běžné škole? Dovolím si zde použít úryvek z článku *Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách* od Jana Průchy (2013, s. 242-251) „*Jak bude vypadat vyučovací hodina inkluzivního vzdělávání v praxi? Předpokládejme, že ve třídě může být mezi 25 dětmi jeden autista, jeden žák s lehkou mentální retardací, jeden žák nadprůměrně nadaný a k tomu žák s výchovnými problémy. Pro učitele to znamená, že bude mít práci s nejméně pěti skupinami žáků plus nekonečné řešení kázeňských problémů... Nevyhnutelným výsledkem bude snížená vzdělanostní úroveň všech žáků.*“

2.1. Důležité pojmy z vyhlášky č. 27/2016 školského zákona

Abychom se mohli věnovat další kapitole, ráda bych zde zmínila základní pojmy z vyhlášky č. 27/2016 školského zákona v pozdějších zněních, ve kterých by se měl kromě učitele orientovat i vychovatel ve školní družině.

Nejdříve je důležité zmínit, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP).

Podle vyhlášky č. 27/2016 v pozdějším znění (MŠMT 2021, online, cit. 23. 8. 2021) „*je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“

Zároveň „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“

Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2007, s. 19): „*Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnutá podpora, a k prostředí, které má tuto podporu poskytovat.*“

Jak se žáky se SVP pracovat a co jim poskytnout závisí na stupni podpůrného opatření. Obecně se v rámci SVP upravují metody a formy práce se žákem, potřeby speciálních, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, zařazení předmětu speciálněpedagogické péče, snížení počtu žáků ve třídě či oddělení, služby asistenta pedagoga a poskytování pedagogicko-psychologických služeb. (Hájková a Strnadová 2010, s. 17)

Podpůrná opatření (dále jen PO), která jsou žákům poskytována, se dělí do pěti stupňů. PO 1. stupně poskytuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) a bez nároku na zvýšení finančních prostředků. Tato PO se týkají mírných obtíží jako je žákovo pomalejší tempo práce nebo mírné obtíže v koncentraci pozornosti a škola je schopna tyto problémy pomocí menších úprav sama odstranit.

PO 2. až 5. stupně může škola poskytnout pouze na základě doporučení ŠPZ s příloženým podepsaným informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka.

Jednotlivé stupně PO se liší pedagogickou, organizační a finanční náročností. (Kendlíková 2018, s. 9-11)

Každý vychovatel by se měl seznámit s Katalogy podpůrných opatření. Jedná se o sadu katalogů, kterou vydala Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). V Katalogích nejen pedagogové, ale i rodiče žáků naleznou, co jednotlivé stupně PO obnáší, jak s žáky se SVP pracovat nebo například, jaká jsou práva jednotlivých žáků se SVP. Dále jsou v katalogích užitečné odkazy na organizace důležité pro vzdělávání žáků se SVP. Katalogy jsou dostupné jak v tištěné formě, tak online na internetu na www.katalogpo.upol.cz.

V rámci této kapitoly pokládám za důležité také zmínit základní informace o ŠPZ, která PO pro žáky doporučují a se kterými by měli pedagogičtí pracovníci (včetně vychovatelů ve ŠD a asistentů pedagoga) spolupracovat. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) a o speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC).

PPP jsou zřízeny jako samostatné školské instituce a věnují se převážně dětem bez zdravotního postižení. Svou činnost poskytují ve svých poradnách nebo ve škole a to bezplatně. PPP se zaměřují na psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Poradny se snaží zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí. Dalšími činnostmi PPP je zjištění připravenosti žáků na povinnou školní docházku, zjištění SVP, doporučení PO či poskytování metodické podpory školám. Zároveň poskytují poradenské služby rodičům a pedagogickým pracovníkům. (Bartoňová a Vítková 2007, s. 55 + Kendlíková 2018, s. 19)

SPC vznikají převážně v rámci mateřských nebo základních škol speciálních a věnují se dětem s jedním druhem postižení, případně postižením více vadami. Svou činnost poskytují ve svých poradnách, ve škole nebo v rodině. I zde je činnost bezplatná. Činnosti SPC jsou převážně stejné jako činnosti PPP s tím rozdílem, že SPC poskytuje služby dětem s postižením a zajišťuje jim speciálně-pedagogickou péči. Zároveň SPC připravuje komplexní podklady pro státní orgány o zařazení dítěte do speciální mateřské školy nebo

základní školy. SPC mohou také školám zapůjčovat potřebné pomůcky pro práci s dětmi s postižením. (Bartoňová a Vítková 2007, s. 55 + Kendlíková 2018, s. 18)

Jednomu druhu postižení převážně odpovídá jedno SPC. Rozlišujeme tak 8 typů těchto center, a to:

- Centrum poskytující služby žákům s vadami řeči
- Centrum poskytující služby žákům se zrakovým postižením
- Centrum poskytující služby žákům se sluchovým postižením
- Centrum poskytující služby žákům s tělesným postižením
- Centrum poskytující služby žákům s mentálním postižením
- Centrum poskytující služby žákům s poruchami autistického spektra (PAS)
- Centrum poskytující služby žákům hluchoslepým
- Centrum poskytující služby žákům s více vadami

(Kendlíková 2018, s. 18)

Nicméně kromě spolupráce se ŠPZ je důležitá také spolupráce vychovatele s třídním učitelem žáka, s rodiči žáka, ale také s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem a školní speciálním pedagogem. (Bartoňová a Vítková 2007, s. 52)

Významným pojmem souvisejícím s vyhláškou 27/2016 Sb. a prací vychovatele je také asistent pedagoga (dále jen AP). Hlavní pracovní náplní AP je poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP. Do roku 2016 poskytoval AP podporu zpravidla vyučujícím. Novinkou, kterou zavedla vyhláška č. 27/2016 Sb. roku 2016 je, že ŠPZ může AP doporučit také po dobu žákova pobytu ve školní družině či školním klubu i při mimoškolním vzdělávání. Díky tomu mohou takováto zařízení žáci se SVP navštěvovat, což dříve bylo velice obtížné ba dokonce v některých případech nemožné.

AP může být nesdílený nebo sdílený. Jeden nesdílený AP má na starost vždy jednoho žáka se SVP. Oproti tomu jeden sdílený asistent může mít na starost až čtyři žáky se SVP. U sdíleného AP není podmínkou, že jeho žáci se SVP jsou z jedné třídy. Kromě podpory jiného pedagogického pracovníka jsou, dle inkluzivní novely, dalšími činnostmi AP:

- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se SVP
- pomoc při adaptaci žáků se SVP na školní prostředí
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází

- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP

(Kendlíková 2018, s. 28 a 30)

2.2. Změny týkající se ŠD

Byť se vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona týká především procesu výuky a povinností učitelů, několik změn se dotklo i provozu ŠD a práce vychovatele.

Jak jsem již zmínila výše, vyhláška zavedla možnost AP ve ŠD. Zde AP slouží jako podpora pro vychovatele. Je důležité, aby spolu vychovatel a AP velice dobře vycházeli a mohli tak spolupracovat na vytvoření příjemného prostředí pro všechny žáky. Vychovatel by měl být nicméně, stejně jako další pedagogičtí pracovníci, plně informován o zdravotním stavu žáka a o případných podpůrných opatřeních, která by měl dodržovat.

Z důvodu, že spousta vychovatelů nemá vzdělání v oboru speciální pedagogiky, ba dokonce ani základní přehled o různých SVP, je dle mého názoru nutné, aby se sami vychovatelé o problematiku žáků se SVP aktivně zajímali a dále se v tomto směru vzdělávali. Toto by jim mělo být vedením školy umožněno. Samozřejmě je potřeba, aby byli vychovatelé v tomto ohledu i motivováni. Zároveň by měli mít vychovatelé ve ŠD možnost pravidelného setkávání a konzultací s odborníky ze ŠPZ.

Kromě AP může ve ŠD s vychovatelem spolupracovat také tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící nebo osobní asistent. Na rozdíl od AP není osobní asistent zaměstnancem školy (většinou je zaměstnán u neziskové organizace nebo je hrazen žákovými rodiči) a pracuje výhradně se žákem, ke kterému je přidělen.

Důležitým požadavkem týkajícím se provozu ŠD je také úprava prostor. Alespoň jedno oddělení ŠD ve škole, přístup k němu, ale také využití sociálního zařízení v blízkosti, by mělo být bezbariérové. Místnost, ve které se oddělení nachází, by měla mít k dispozici odpočinkovou zónu, kterou tvoří např. koberec a pár lehátek s polštáři, molitanové kostky nebo relaxační vaky. Okna v místnosti by měla mít žaluzie nebo alespoň závěsy, aby se dala zatemnit.

Vychovatel by měl také spolupracovat s učitelem při výběru speciálních učebnic a kompenzačních či rehabilitačních pomůcek, které ŠPZ uvede v doporučení.

Pokud to žákovy potřeby vyžadují, může dojít ke snížení počtu žáků na oddělení ŠD.

Co se týče aktivit, měl by vychovatel volit takové aktivity, aby byli zapojeni všichni žáci včetně žáka se SVP. V rámci aktivit může být potřeba dělat častější přestávky, je proto nutné respektovat žákovo osobní tempo práce. Vychovatel by neměl žáka se SVP přetěžovat a chtít po něm, aby se vyrovnal ostatním spolužákům. Zároveň by měl vychovatel střídát aktivity podle potřeb žáka se SVP.

Přístup vychovatele k žákovi se SVP by měl být vždy individuální, je však potřeba, aby byl také důsledný a zároveň laskavý. U žáků se SVP učitel a vychovatel volí v komunikaci převážně krátké a jednoduché věty. Snaží se jasně formulovat své požadavky, které i několikrát zopakuje, a po žákovi vyžaduje častější zpětnou vazbu. U žáků se SVP je větší potřeba pozitivní motivace. Během aktivit by měl vychovatel využívat a vyzdvihovat žákovi silnější stránky. Důležitá je i podpora kolektivu v přijetí žáků se SVP.

V rámci ŠD může probíhat také individuální pedagogická intervence pod vedením učitele nebo AP.

V této kapitole jsem uvedla základní obecné body, které se uzákoněním vyhlášky 27/2016 Sb. týkají ŠD. Konkrétní úpravy prostor, nákup učebnic či kompenzačních pomůcek, přístup vychovatele, personální úpravy atd. se vždy odvíjí od konkrétně stanovených PO.

Ačkoliv ŠD velkým dílem přispívá k vývoji žáka během jeho pobytu ve škole, a že někteří žáci v ŠD stráví čas stejně dlouhý jako ve výuce, je potenciál a možnosti ŠD v rámci společného vzdělávání velice opomíjen. Málokterá zpráva ze ŠPZ nebo PPP zmiňuje PO v ŠD. Musím bohužel také konstatovat to, že ani třídní učitelé, kteří pro žáka se SVP vytváří individuální vzdělávací plán, na ŠD nemyslí a do tohoto plánu ji vůbec nezahrnují. Proto jsem do empirické části své bakalářské práce zahrнула také rozhovor s pracovníci PPP o tom, zda je význam ŠD podceňován či nikoli.

2.3. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole bych se ráda blíže věnovala obecným SVP žáků s tělesným a mentálním postižením. Právě těmto žákům se totiž budu věnovat v praktické části své bakalářské práce. Dále zde zmíním také ostatní skupiny žáků se SVP.

2.3.1. Žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním

První skupinou jsou žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním. Společným znakem žáků s tělesným postižením je omezení hybnosti nebo omezení pohybu. Toto je důsledkem poškození nosného a pohybové aparátu (tedy kostí, kloubů,

svalů a šlach) nebo nervového aparátu (tedy mozku, míchy a periferních nervů). Žákovo tělesné postižení je patrné již na první pohled.

Tělesná postižení dělíme na vrozená a získaná. Mezi vrozená tělesná postižení patří poruchy tvaru a velikosti lebky, vrozené vady horních a dolních končetin, poruchy růstu, rozštěpové vady, centrální a periferní obrny. Mezi získaná tělesná postižení řadíme poúrazová postižení mozku, míchy a nervů, amputace a deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí. (Čadová a kol 2015, s. 10)

V rámci této bakalářské práce se budu věnovat žákovi s vrozeným tělesným postižením – žákovi s dětskou mozkovou obrnou.

Dětská mozková obrna (dále jen DMO) je porucha hybnosti, ke které došlo vlivem poškození mozku dítěte v době těhotenství, při porodu nebo do jednoho roka od porodu.

Jelikož se jedná o poruchu v důsledku poškození mozku, mívají děti často také jiná přidružená postižení. Nejčastěji se jedná o epilepsii, mentální postižení nebo smyslové vady.

U DMO rozlišujeme formy spastické (se zvýšeným svalovým napětím) a nespastické (s absencí svalového napětí). V této bakalářské práci se budu věnovat žákovi se spastickou formou DMO.

V rámci žákovo formy DMO můžeme blíže specifikovat ještě na formu hemiparetickou. Jedná se o formu, kdy je postižena buďto levá nebo pravá strana těla. Zpravidla bývá více postižena horní končetina a zároveň bývají postižené končetiny slabší a kratší. Hemiparetická forma vzniká poškozením mozku v oblasti jedné mozkové hemisféry, a to vždy druhostranné vzhledem k postiženým končetinám. DMO se nedá vyléčit, pomocí léčby se dá však dosáhnout zlepšení životních možností dítěte. (Čadová a kol 2015, s. 11)

Nemoc lze definovat jako narušení homeostázy vnitřního prostředí našeho organismu. V důsledku tohoto narušení dochází k anatomickým a funkčním změnám. Nemoci dělíme na krátkodobé, které rychle odeznívají. Dále na dlouhodobé, které vyžadují delší a opakující se hospitalizaci. Na konec na nemoci chronické, které jsou většinou celoživotního rázu. Nejčastěji se pedagogové setkávají s dětmi s diabetem, epilepsií a astmatem. (Čadová a kol. 2015, s. 14)

Školní zralost žáků s tělesným postižením nebo závažnou nemocí bývá opožděna. Vývoj jednotlivých funkcí není u těchto žáků rovnoměrný. Z důvodu svalového napětí bývá častou potřebou žáků s tělesným postižením úprava teplotních podmínek na oddělení ŠD. Další potřebou je také úprava podmínek světelných, není vhodné posadit např. žáka s DMO na přímé sluníčko, tito žáci mívají často poruchu světlocitu. Žáci s tělesným

postižením jsou snadno a rychle unavitelní, je proto důležité střídat kratší dobu aktivit s delšími přestávkami.

Dobré výsledky lze u těchto žáků očekávat v ranních (zpravidla v prvních dvou) hodinách výuky a zhruba hodinu po obědě. S postupujícím časem výkonnost těchto dětí upadá. Žáci s tělesným postižením mají také často problémy s udržením pozornosti a soustředěním, je proto více než vhodné upravit také metody a organizační formy práce s žákem. Nedílnou součástí je také zajištění vhodných didaktických pomůcek. (Čadová a kol 2015, s. 33-34)

2.3.2. Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Mentální postižení (též mentální retardace) je označení pro vývojovou duševní poruchu se sníženým IQ (pod 70). Hlavním znakem mentálního postižení je snížená úroveň rozumových schopností a omezená schopnost učení. Problémy se však vyskytují ve všech sférách života. Žáci s mentálním postižením mívají problémy s řečí, s psaním (s motorikou obecně), se sebeobsluhou, s orientací v čase a prostoru a s řešením konfliktů. (Lechta 2010, s. 250)

Ve vztahu k edukaci rozlišujeme 4 typy mentálního postižení:

- Lehké mentální postižení – IQ se pohybuje mezi 69 až 50
- Střední mentální postižení – IQ se pohybuje mezi 49 až 35
- Těžké mentální postižení – IQ se pohybuje mezi 34 až 20
- Hluboké mentální postižení – IQ je nižší než 20

Rozlišujeme také neurčené mentální postižení, kdy je u dětí zřejmé, že jejich schopnosti jsou snižené, pro nedostatek informací však není možné dítě zařadit do výše popsaných kategorií. Pokud má dítě výrazně snížené schopnosti, ale kvůli více vadám není možné dítě blíže vyšetřit, hovoříme o jiném mentálním postižení. (Valenta 2015, s. 9)

V rámci této bakalářské práce se budu věnovat dívce s lehkým mentálním postižením.

Oslabení kognitivního výkonu je snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje různá podpůrná opatření. (Valenta 2015, s. 8)

Z důvodu širokého rozpětí mentálního postižení se následující SVP mohou u žáků vyskytovat v různém pořadí, různé míře, ale mohou také zcela absentovat.

Děti s mentálním postižením bývají často infantilní a závislí na svých rodičích, je proto důležité mít s těmito žáky vřelý a důvěryhodný vztah. Nejčastější bývají problémy

v komunikaci a zpomalené chápání. Tyto děti bývají někdy hyperaktivní a někdy naopak hypoaktivní. Častým problémem je také krátkodobá paměť a neschopnost logického postupování, proto je vhodné s dětmi s mentálním postižením více procvičovat. Právě děti s mentálním postižením nejvíce využívají služby AP. U dětí s mentálním postižením se vždy upravují metody a organizační formy práce. (Valenta 2015, s. 13)

Valenta (2015, s. 13) také zdůrazňuje, že „*u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Žáka s mentálním postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním.*“

Osobně si myslím, že vzhledem k individualitě každého člověka, se liší jak příznaky postižení, tak i potřebné speciální vzdělávací potřeby. Samotná podpurná opatření se kromě individuality žáka opírají také o zkušenosti a iniciativu vyšetřujícího specialisty.

V dalších podkapitolách v krátkosti popíši další skupiny žáků, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby. V krátkosti z toho důvodu, že se v rámci své bakalářské práce budu věnovat dětem z dvou výše popsaných podkapitol.

2.3.3. Žáci s poruchami autistického spektra nebo vybranými psychickými onemocněními

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) jsou velice širokou kapitolou. Jedná se o vývojové poruchy a řadíme sem například dětský autismus, Aspergerův syndrom nebo atypický autismus.

Společným znakem dětí s PAS je narušená sociální interakce, narušená komunikace a abnormality v chování, zájmech a hrách. Tyto společné znaky nazýváme jako autistickou triádu. Příznaky PAS se objevují postupně jako odchylky od normálního chování, část z nich se může postupem času zlepšit nebo obměnit. Příznaků je velká řada, mezi ty nejčastější patří nezáměr o oční kontakt a tvář druhých, řeč na úrovni několika slov, děti bývají přecitlivělé na hluk či na světlo.

Děti s PAS mívají také mnoho přidružených onemocnění, především se jedná o onemocnění psychického rázu.

Mezi vybraná psychická onemocnění, se kterými se pedagogové často setkávají, se řadí ADD, ADHD, porucha přizpůsobení, úzkosti, deprese, poruchy příjmu potravy (bulimie, anorexie), Touretteův syndrom nebo dokonce schizofrenie. (Čadilová, Žampachová a kol. 2015, s. 11-13, 18)

Děti s PAS či vybranými psychickými onemocněními to mají dle mého názoru v dnešním světě velice těžké. Okolí mnohdy neví, jak k dítěti s těmito potíži přistupovat a většinou ho i nálepkují jako zlobivé a nevychovatelné dítě. Věřím, že se tyto děti často stávají i terčem šikany.

2.3.4. Žáci se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání

Žákem se zrakovým postižením je žák, který má určitý typ zrakové vady. Tato vada žáka podstatně omezuje ve zrakovém vnímání. Nejčastěji mívají žáci problém se zrakovou ostrotí, barvocitem, se schopností vnímat kontrast a se zpracováním zrakových vjemů v mozku. V mnoha případech však zrakové postižení představuje poruchu více zrakových funkcí najednou. Do stupně postižení je jedinec zařazen po měření zraku s optimální korekcí podle naměřených hodnot na lepším oku.

V rámci katalogu PO rozlišujeme žáka slabozrakého. Tj. žák, který i přes své zrakové postižení je schopný pracovat s běžným písmem, které je například zvětšené. Dále pracujeme se žákem se zbytky zraku. Tento žák využívá především Braillovo písmo, ale v některých případech je schopen pracovat také s běžným písmem. Nevidomý žák je žák, který k přijímání a zpracování informací využívá pouze Braillovo písmo. Takový žák využívá především svůj sluch a hmat.

Porucha zrakového vnímání je porucha nižšího stupně než slabozrakost, proto nehovoříme o postižení. Porucha zrakového vnímání u žáků občas vyžaduje také potřebu jisté podpory. Potřeba podpory je většinou důležitá z důvodu prevence vzniku trvalého zrakového postižení. (Janková a kol. 2015, s. 8-9)

Z vlastní zkušenosti vím, jak je podpora žáků se zrakovým postižením či oslabením zrakového vnímání velice důležitá. Už jen pouhé umožnění sezení co nejbližší tabuli, případně vytištěné texty větším písmem, mohou být pro žáka velmi přínosným a ulehčujícím gestem ve vzdělávání. Bohužel jsem se za svá gymnaziální léta setkala také s nepochopením některých vyučujících, kteří mi v rámci výuky odmítali podporu poskytnout.

2.3.5. Žáci se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání

Žákem se sluchovým postižením je žák, který má určitý typ sluchové vady. Sluchové vady dělíme do pěti stupňů, a to podle naměřené kvantity slyšeného v decibelech. Kompenzační pomůckou je zde sluchadlo, případně kochleární implantát. V těžších

případech, kdy sluchová vada brání vývoji mluvené řeči, komunikují žáci pomocí znakového jazyka. V tomto případě mají k dispozici překladatele z/do znakové řeči.

Žák s oslabením sluchového vnímání vyžaduje podporu ve vzdělávání po určitou dobu (nejvýše však 6 měsíců). (Barvíková a kol. 2015, s. 9-11)

2.3.6. Žáci s narušenou komunikační schopností

Narušení komunikačních schopností je velice široký pojem. Může mít formu lehkých problémů s artikulací, ale také se může jednat o úplnou ztrátu schopnosti komunikovat.

Nejčastějším problémem bývá opožděný vývoj řeči. Důvodem opožděného vývoje řeči může být například málo podnětné prostředí nebo citová deprivace. Správnou spoluprací s logopedem může většina dětí vývoj řeči dohnat ještě před nástupem do školy.

Dalším častým problémem bývá vývojová dysfázie. Vývoj řeči je narušen v důsledku poškození mozku během období samotného vývoje mozku.

Podobným pojmem je afázie. V tomto případě se jedná o narušení komunikace, která se objevuje jako následek úrazu hlavy a mozku.

Pedagogové se také často setkávají s mutismem. Jedná se o oněmění, které má zpravidla psychotický původ. Základem pro mutismus může být například vysoká obava ze selhání nebo nadměrné nároky blízkých.

V posledních letech ubývá koktavosti (též balbutismus, balbuties). V rámci této poruchy postižení nechtěně opakují části slov nebo je prodlužují. Lidí s touto poruchou mají také často problém s nechtěnými pauzami, kdy chtějí svou myšlenku vyjádřit, ale v danou chvíli nejsou schopni vyvodit ze sebe žádný zvuk.

Koktavost si lidé často pletou s breptavostí. Tzv. breptové mají problém s tempem řeči. Jejich řečové tempo je velice zrychlené, v důsledku čehož bývá jejich řeč nesrozumitelná a monotónní. Breptavost je ve většině případů dědičného původu.

Další řečovou poruchou je dyslálie. Dítě má problémy se správnou artikulací a výslovností jedné nebo více hlásek. Nejčastěji dochází k záměně hlásky za jinou (kytara – kytala). Mezi rodiči je dyslálie známá spíše jako patlavost. (Vrbová a kol. 2015, s. 8-14)

Ačkoli nerada, musím přiznat, že během své, zatím krátké, pedagogické praxe jsem se setkala již s řadou dětí s řečovými poruchami. Tyto děti bývají často nepochopeny a pro své vrstevníky se bohužel stávají terčem posměchu a vtipů.

2.3.7. Žáci se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním znevýhodněním nejsou zdravotně postiženi, dlouhodobě nemocní a není jim diagnostikována žádná porucha učení. Příčin jejich selhání ve vzdělávání je celá

škála. Obecně však platí, že žák pochází z prostředí, které mu neposkytuje potřebnou podporu v oblasti vzdělávání, zákonní zástupci se školou nespolupracují, případně má žák bariéru ve vyučovacím jazyce (cizinci).

Příčiny sociálního znevýhodnění můžeme rozdělit do kategorií.

- a. Příčiny na úrovni jedince – odlišnost jazyka, odlišná sexuální orientace, zanedbaný vzhled
- b. Příčiny na úrovni rodiny – neúplná rodina, vysoká pracovní vytíženost rodičů, odlišný životní styl, zanedbávání
- c. Příčiny na úrovni sociálního prostředí – sociálně vyloučená lokalita, ohrožení sociálně patologickými jevy
- d. Příčiny na socio-ekonomické úrovni – chudoba, náboženská odlišnost, migrace

Tyto příčiny jsou velice proměnné. Mohou mít dočasný nebo trvalý charakter. (Felcmanová, Habrová a kol. 2015, s. 8-9)

Empirická část

V empirické části bych ráda shrnula své poznatky z praxe z jedné malé nejmenované školy ve Šluknovském výběžku na severu Čech. Škola se nachází ve městě s přibližně 15 000 obyvateli. 100% pedagogického personálu tvoří ženy, všechny mají odpovídající pedagogické vzdělání. Měla jsem zde možnost pracovat se žáky se SVP ve výuce i ve ŠD jako asistentka pedagoga.

Ráda bych zde popsala vznik, realizaci a plány projektu (NE)VIDÍME. Dále bych ráda představila žáky s vybranými SVP a ukázala na nich, jaký vliv a potenciál má ŠD právě při práci s těmito dětmi. Závěrem bych ráda uvedla rozhovor, který se uskutečnil s pracovnící PPP na téma „*Podceňování vlivu ŠD na vývoj žáků se SVP*“.

ZŠ ve Šluknovském výběžku má nyní 124 žáků (dle ŠVP je kapacita školy 228 žáků, kapacita ŠD je 150 žáků). ŠD měla do října 2021 tři oddělení, do kterých chodilo celkově 104 žáků. Právě z důvodu přeplněných kapacit se v říjnu 2021 otevřelo další oddělení. V současné době má tedy škola čtyři oddělení ŠD. Zájem o docházku do ŠD stále roste.

Čtyři oddělení ŠD navštěvuje dohromady 11 žáků se SVP. Tři oddělení disponují asistentem pedagoga. Dle mého názoru nebyly vychovatelky dostatečně poučeny a informovány o SVP jednotlivých žáků. Nicméně jsem měla také pocit, že se o informace ani samy nezajímají a spoléhají na asistentky pedagoga, které byly se žáky již od rána během výuky.

Nicméně ani tak nejsou oddělení uzpůsobena velkému náporu navštěvujících žáků. Chybí zde několik stolů se židlemi a prostor pro hromadné hry je nedostačující. Jedná se ale o obecný problém školních družin. V tomto ohledu jsou ŠD prostorově i personálně velice poddimenzované. K dispozici je pro aktivity ŠD tělocvična a za hezkého počasí také venkovní oplocené hřiště se zahradou. Každé oddělení má CD přehrávač a dataprojektor.

ŠD pořádá pravidelně i mimoškolní akce. Některé jsou určené jen pro žáky, jiné i pro jejich rodiče a další příbuzné. Mezi takové akce patří návštěvy divadla, lekce bruslení, úklid okolí na Den Země, zdobení vánočního stromku pro zvířata, drakiáda, relaxační den či různé výlety.

3. Realizace projektu (NE)VIDÍME

3.1. Myšlenka a tvorba projektu

Projekt začal vznikat v létě roku 2021. Na myšlenku tohoto projektu mě přivedl fakt, že se na naší škole věnujeme skupinám žáků se SVP až ve chvíli, kdy mají žáci s vybranými SVP začít navštěvovat právě naši školu. Ve chvíli, kdy na naši školu nastoupil žák s diabetem, začalo se vedení školy věnovat právě tomuto tématu.

Položila jsem si proto otázky: „*Proč se podobným tématům nevěnovat například v rámci ŠD v podobě aktivního preventivního projektu tak, aby žáci v případě setkání s člověkem se zdravotním postižením nebo znevýhodněním věděli, jak tyto lidi vnímat a jak k nim přistupovat? Proč žákům neukázat hravou formou reálný svět? Proč jim stále něco vysvětlovat a nenechat je to prožít?*“ Právě prožitek toho v člověku zanechá nejvíce.

V duchu společného vzdělávání jsem tak začala přemýšlet o projektu, který by nebyl zaměřen jen na žáka se SVP, ale na celou skupinu žáků. Projekt by měl žákům ukázat realitu, se kterou se můžou ve svém životě běžně setkat. Ráda bych, aby každý žák věděl, že je důležité být ohleduplný k druhým lidem, neodsuzovat lidi na první pohled a být otevřen novým znalostem a dovednostem.

Nejprve jsem začala přemýšlet nad tím, jakou by měl mít projekt formu. Zda by měl být krátkodobý nebo dlouhodobý. Rozhodla jsem se, že zvolím dlouhodobou formu a pokusím se sestavit projekt na jeden školní rok. Předpokladem bylo, že se projektu budeme ve ŠD věnovat zhruba 1x až 2x týdně v délce 2 až 4 hodin tak, aby byl stále čas věnovat se také jiným činnostem, ale zároveň aby měl projekt pravidelný ráz.

Následoval výběr tématu. Přemýšlela jsem jaké skupině žáků se SVP se mám začít věnovat. Vzhledem k mým vlastním zdravotním problémům se zrakem, jsem se rozhodla právě pro skupinu žáků se zrakovým postižením nebo snížením zrakového vnímání. Zároveň v té době naši školu navštěvoval chlapec s těžkým strabismem (šilhavostí), který mu některé situace dost zneprjemňoval. Téma tedy bylo vybrané.

Dále jsem pomocí metody brainstormingu sepsala na papír vše, co jsem si myslela, že by bylo vhodné dětem předat a co bych s nimi chtěla uskutečnit. Mezi jednotlivými body na papíře jsem následně začala hledat souvislosti a tvořit jakýsi ucelený koncept projektu. Chtěla jsem, aby byly v projektu vidět jeho jednotlivé kroky, ale zároveň, aby se nezapomínalo na ucelenost celého projektu a byl vidět výsledek.

Pro sestavení jednotlivých etap bylo důležité prostudování odborných knih, časopisů a nalezení dalších vhodných zdrojů.

Vzhledem k tomu, že projekt probíhá prvním rokem, stále vychytáváme drobnosti a chyby, se kterými nadále pracujeme. Současně do projektu doplňujeme i nové aktivity, aby byl jejich seznam mnohem různorodější.

Do budoucna bych byla velmi ráda, kdyby se projekt dostal do své konečné fáze, aby mohl sloužit i ostatním školám v rámci primární prevence. Následně bych ráda uplatnila své poznatky z tvorby tohoto projektu i na další skupiny žáků se SVP. Mohla by tak vzniknout série projektů se zaměřením na všechny skupiny žáků se SVP, která by usnadnila přijímání těchto žáků do běžných škol.

Vzhledem k tomu, že projekt začal vznikat tzv. na poslední chvíli a stále vychytáváme chyby, není v letošním roce projekt zařazen do ŠVP. Ráda bych tak projekt dopravila, aby v následujícím školním roce mohlo dojít k zápisu projektu do ŠVP.

3.2. Cíle projektu a metody k jejich dosažení

Hlavním cílem projektu je zrakově zdravým žákům hravou formou přiblížit svět nevidomých. Chtěla bych žáky naučit ohleduplnosti a respektu k lidem žijícím kolem nás. Zároveň se žáci také naučí tomu, jak k lidem se zrakovým postižením mají přistupovat (např. nelitovat je, nerušit vodícího psa při práci atd.). Toho bych ráda docílila pomocí různorodých klasických her a aktivit, které jsou pro potřebu tohoto projektu upraveny tak, že je děti plní se zavázanýma očima. Ocitnou se tak ve tmě, ve které běžní nevidomí musí fungovat. Během plnění aktivit poslepu mohou žáci zlepšit také své další smysly – chuť, čich, sluch a hmat.

Aby se žáci mohli plně věnovat světu nevidomých, je nejprve důležité také zjistit, jak fungují naše oči a naše vnímání. Proto se nejprve budeme věnovat tomu, jak fungují lidské oči. Následně si také vyzkoušíme různé aktivity na zrakové vnímání.

V rámci projektu jsou žáci vedeni k samostatnosti, k dodržování pořádku v osobních věcech, ke správným zásadám hygieny a k pravidelnému pohybu a pobytu venku.

Z pohledu organizační formy jsem zvolila skupinou práci. Žáci se tak naučí spolupráci mezi sebou, upevní své vzájemné vztahy, zlepší své komunikační schopnosti a naučí se lépe řešit vzniklé problémy a konflikty.

3.3. Etapy projektu

Projekt je koncipován do 10 etap tak, aby na sebe jednotlivé etapy navazovaly a projekt měl tedy ucelenou formu s výstupem.

Jednotlivými etapami jsou:

- Sestavení týmů, ve kterých budou žáci po celou dobu trvání projektu pracovat. Prostudování pravidel.
- Vytvoření lapbooku, který bude na konci projektu jeho výstupem.
- Beseda na téma „Lidské oko“.
- Výtvarné činnosti na téma „Lidské oko“.
- Beseda a tvoření na téma „Optické klamy“.
- Aktivity, ve kterých si žáci procvičí své zrakové vnímání.
- Beseda na téma „Braillovo písmo“.
- Aktivity poslepu, které dětem přiblíží život ve tmě.
- Beseda s nevidomými.
- Vytvoření tzv. Stezky bosou nohou.

Každá etapa má své specifické potřeby, které je nutné dodržet.

Sestavení týmů musí být náhodné, aby došlo k většímu promíchání kolektivu, pokud si budou kapitáni vybírat své členy sami, upřednostní samozřejmě své kamarády.

Je vhodné, aby vytvořené lapbooky zůstaly po celou dobu trvání projektu u vychovatelů, aby nedošlo k tomu, že žáci svůj lapbook ztratí nebo zapomenou doma. K nahlédnutí může být například v rámci třídních schůzek a domů si ho žáci mohou odnést na konci školního roku, po ukončení projektu.

Jednotlivé besedy musí být zpracovány tak, aby se do nich žáci mohli zapojit a být tak aktivní, ne pouze pasivními příjemci informací.

Výtvarné činnosti musí být dostupné všem žákům, je tedy nutné připravit více variant tvoření, aby se mohli s radostí zapojit i méně nadanější žáci.

Prostor při aktivitách poslepu musí být pro žáky bezpečný, aby nedošlo k úrazům. V případě nebezpečnějšího prostředí je nutný zvýšený pedagogický dohled.

Při besedě s nevidomými je nutné zajistit dostatečně velký prostor, aby nevidomí v rámci svého programu mohli žákům také předvést své vodící psy v akci.

Vytvoření tzv. Stezky bosou nohou by bylo jakýmsi vyvrcholením projektu. Aby se totiž mohli nevidomí lidé bezpečně procházet, především v okolí silnic, je nutné vytvoření varovných a signálních pásů. K tomuto účelu se používá slepecká dlažba, která má výstupky ve tvaru komolého kuželu. Stezka bosou nohou by tak byla jakýmsi signálním pásem pro žáky, aby si mohli vyzkoušet různé materiály (v botách i na boso), zároveň by

v rámci zdravého životního stylu stimulovali svá chodidla poté, co jsou celý den v bačkůrkách. Důsledkem nepřirozené chůze může být například bolest zad.

3.4. Realizace projektu

Realizace projektu začala v říjnu 2021. Vzhledem k tomu, že se jedná o nový projekt, probíhá v letošním školním roce zkušební provoz, díky kterému vychytáváme všechny detaily.

V rámci projektu byly pro žáky náročné informace ohledně fungování lidského oka. Využila jsem tedy animovaný seriál *Byl jednou jeden život* (díl s názvem *Oko*). To byla pro žáky srozumitelná a zábavná forma.

Méně lákavými byly výtvarné činnosti. Někteří žáci nejsou výtvarně nadaní a tak je výtvarné činnosti spíše neoslovily. Kompromisem bylo vytvoření více možností výtvarných činností, ze kterých si mohli žáci sami vybrat a mít tak pocit úspěšnosti.

Úspěšné bylo tvoření lapbooků, které budou na konci školního roku výstupem našeho projektu. Zde mohli žáci plně povolit uzdu své fantazii a vytvořit si tak sešit, ke kterému se budou v budoucnu rádi vracet.

Nejúspěšnější částí však byly samotné aktivity poslepu. Žáci se na tyto aktivity velice těšili a sami hledali další možnosti, jak si vyzkoušet tzv. život ve tmě. Některé aktivity byly pro žáky náročnější z hlediska týmové spolupráce, kdy se žáci nemohli dohodnout na postupu řešení daného úkolu. V případě konfliktu jsme využívali kulatý stůl, ke kterému usedli všichni členové týmu a s nimi vychovatelka ŠD. K řešení úkolu se museli v tuto chvíli vyjádřit všichni členové týmu a zdůvodnit také svůj názor na řešení svých spoluhráčů. Vychovatelka zde byla v pozici jakéhosi mediátora, který diskusi usměrňoval, aby nedocházelo k prohloubení konfliktu, ale jinak ji nechal volný spád. Ve chvíli, kdy totiž seděla se žáky u stolu vychovatelka, byli žáci klidnější a vyslechli si navzájem své názory.

Jedním výstupem projektu je například vytvoření smyslových pexes, které slouží k procvičování našeho vnímání. Společně jsme vytvořili pexeso sluchové, hmatové a čichové.

V současné době se jednotlivé lekce věnují aktivitám poslepu a také domlouváme vhodný termín pro besedu s nevidomými.

Vybraní žáci se SVP, kterým se věnuji v následujících kapitolách, byli v projektu aktivní a snažili se plně zapojit. V rámci týmové spolupráce se cítili velmi dobře, protože při jednotlivých aktivitách byli podporováni svými spolužáky. Díky týmové spolupráci začali se spolužáky také více komunikovat a nebojí se říci si o pomoc.

Na druhou stranu spolužáci žáků se SVP si uvědomili, že je nutné přijímat také spolužáky se SVP, ať už se jedná o žáky nevidomé, s PAS, s mentálním postižením nebo jinou barvou pleti.

Všichni žáci se tak otevřeli novým znalostem a dovednostem.

V příloze č. 1 ilustruji 4 konkrétní lekce, které byly v rámci projektu realizovány.

4. Výzkumné šetření

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila dvě základní výzkumné metody. Stěžejní metodou je pedagogické pozorování a interview. Jako doplňkové metody jsem zvolila studium žákovy osobní dokumentace v rámci školní matriky, ke které jsem jako zaměstnanec školy měla přístup, a analýzu žákovských prací, ke kterým jsem se dostala jako asistentka pedagoga.

4.1. Pedagogické pozorování a přímá práce se žáky se SVP

Pedagogické pozorování je nejrozšířenější metodou získávání dat vůbec. Miroslav Chráska (2016, s. 146) definuje pedagogické pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“.

Toto pozorování můžeme klasifikovat z pohledu doby pozorování na krátkodobé (hodiny, dny) a dlouhodobé (měsíce, roky). V rámci této bakalářské práce se jedná o pozorování dlouhodobé, doba pozorování byla necelé 2 roky.

Z pohledu pozice pozorovaného rozlišujeme pozorování přímé a nepřímé. Při přímém pozorování se pozorovatel přímo setkává s pozorovaným předmětem (osobou), jsou tedy v přímém kontaktu. Pokud pozorovatel není v přímém kontaktu s pozorovaným předmětem (osobou) a má tedy informace zprostředkované, jedná se o pozorování nepřímé. K vypracování této bakalářské práce jsem oba typy kombinovala. Se žáky se SVP jsem byla v přímém kontaktu při práci s nimi, nepřímého pozorování jsem využila ze strany rodičů vybraných žáků, pedagogů s těmito žáky též pracujících a odborníků z řad PPP a SPC, do jejichž služeb tito žáci spadají.

U pedagogického pozorování je nesmírně důležité, aby nebylo přetíženo subjektivními chybami pozorujícího. Nejčastější chybou je tzv. Haló efekt. Haló efekt je tendence vnímat člověka (příznivě nebo nepříznivě) na základě prvního dojmu. Další častou chybou, která se do pozorování promítá je náš (tedy pozorovatelův) aktuální psychický stav, na jehož základě může být náš posudek příznivější nebo nepříznivější. (Chráska 2016, s. 148-149)

V rámci svého povolání jsem s konkrétními žáky přímo sama pracovala, a proto k vytvoření této bakalářské práce využiji i své osobní poznatky z praxe.

4.2. Interview

Interview je metoda, která je založena na osobním kontaktu tazatele s respondentem. Oproti jiným metodám má tazatel výhodu v tom, že při interview může sledovat

respondentovi reakce na kladené otázky a následně dle toho usměrňovat další průběh interview.

Při interview je důležité vytvoření příjemné atmosféry mezi tazatelem a respondentem. Atmosféra by měla být klidná, uvolněná a přátelská. Vytvoření takové atmosféry se nazývá rapport. Proces interview by měl probíhat nejlépe v přirozeném prostředí respondentů. Je důležité, aby byl vytvořen také dostatečný časový prostor. Samotné interview by mělo probíhat jen mezi tazatelem a respondentem. Pokud si však bude respondent přát přítomnost i jiné osoby, je vhodné mu vyhovět.

Tazatel může odpovědi zaznamenávat buďto písemně ihned během interview nebo až po interview. Pokud tazatel zaznamenává odpovědi během interview, předchází tak celkovému zkrácení odpovědí v důsledku zapomínání. Většina tazatelů volí zaznamenávání odpovědí až po samotném ukončení interview. V tomto případě musí však dbát na co nejpřesnější zapamatování průběhu interview. K lepšímu zaznamenávání odpovědí může tazatel použít také diktafon či nahrávání na telefon. Obojí však se souhlasem respondenta.

Struktura interview může být strukturovaná. V tomto případě má tazatel předem připravené otázky, určené jejich pořadí a pouze zaznamenává respondentovi odpovědi. Sám otázky nijak nekomentuje. Strukturované interview se přibližuje dotazníku s tím rozdílem, že odpovědi zaznamenává sám tazatel.

Opakem výše popsaného interview je interview nestrukturované. To se blíží běžné komunikaci mezi lidmi. Atmosféra tak mezi tazatelem a respondentem bývá mnohem uvolněnější. Tazatel musí předem vědět, jaké informace chce od respondenta získat, otázky však může pokládat volně a případně se k nim i vracet.

Jakýmsi kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview je polostrukturované. Zde má tazatel možnost předem připravených otázek, avšak možnosti odpovědí jsou široké. Po respondentově odpovědi se vyžaduje ještě její vysvětlení. (Chráská 2016, s. 176-177)

Metodu interview jsem chtěla, kromě pěstounky a otce vybraných žáků se SVP, realizovat také pro spolupráci s pracovníci SPC. Bohužel vzhledem k opatřením, které v SPC zavedli v rámci onemocnění Covid-19, jsem byla nucena otázky sepsat do dokumentu Word a pracovníci SPC jej zaslat emailem. V tomto případě se tedy jednalo spíše o dotazník.

4.2.1. Interview s pěstounkou a otcem vybraných žáků se SVP

Mé interview s pěstounkou a otcem mnou vybraných žáků se SVP mělo formu polostrukturovanou. Měla jsem předem připraveno několik otázek. Z odpovědí se odvíjely další otázky.

Interview probíhalo v lednu a v únoru roku 2022. Délka jednoho interview byla přibližně 3 hodiny. Pro interview jsem z osobních důvodů zvolila svůj byt, ve kterém jsem se snažila připravit příjemné prostředí pro respondenty tak, aby se zde cítili co nejlépe. Pro zpříjemnění společného času jsem připravila také občerstvení.

Během interview jsem se několikrát dotázala, zda se u mne rodiče cítí dobře, a dodala, že kdykoliv můžeme interview přerušit nebo ukončit. K přerušení či ukončení v žádném případě nedošlo, interview bylo vždy příjemné posezení, pěstounka a otec se u mne cítili velmi dobře.

Pomocí interview jsem se snažila získat informace o rodičích (pěstounech) žáků, o sourozencích žáků, dále určitou historii žáků, především situace, které měly dopad na vývoj žáků, zdravotní informace o rodičích a žácích (nemoci, operace) a také jsem se dotazovala na projevy chování.

Interview jsme vždy zakončili příjemným popovídáním si o současné situaci v rodině a plánech do budoucna.

Výsledkem interview s rodiči jsou data zaznamenaná v kazuistikách obou žáků. S respektem k GDPR jsou veškeré data v kazuistikách anonymizována.

5. Kazuistika vybraných žáků se SVP

5.1. Chlapec Martin

Zdroje dat:

- Komunikace a interview s pěstounkou (září 2020 – duben 2022)
- Pozorování (září 2020 – duben 2022 v rámci docházky do 1. – 2. třídy a do ŠD)
- Žákova osobní dokumentace v rámci školní matriky
- Dostupné zprávy z PPP/SPC
- Přímá práce se žákem

1. Základní údaje o žákovi:

- Martin, 7 let
- 2. ročník (24 žáků ve třídě, 28 žáků v oddělení ŠD)
- V roce 2016 odebrán do pěstounské péče, v té je velice spokojený, k té „zlé mámě“ se vrátit nechce
- IVP vypracován v září 2020

2. Rodina:

- Biologická matka – rok narození 1997, zdráva, v současné době na mateřské dovolené, se synem se nestýká, nejeví o něj zájem. U její matky diagnostikované střední mentální postižení, následně zbavena svéprávnosti
- Biologický otec – rok narození 1988, zdravý, dělník, syna vidá v případě návštěvy svých rodičů, se kterými žije, bližší zájem o kontakt nejeví
- Pěstounka (sestra otce) – rok narození, zdráva, kuchařka, dvě zdravé dcery (10 a 15 let, které jsou nyní v roli Martinových starších sester), od roku 2016 má Martina v pěstounské péči
- Čtyři nevlastní sourozenci (2 sestry ze strany biologické matky, 2 bratři ze strany biologického otce), nevidají se (neznají se)

3. Tělesný a zdravotní stav:

- DMO hemiparetická forma levostranná, vývojová dysfázie, strabismus
- Sociální deprivace v minulosti
- Odborná lékařská pracoviště – neurologie, ortopedie, oftalmologie, foniatricie, logopedie

4. Biologický vývoj:

- Samostatný v sebeobsluze
- Na levé horní i dolní končetině dominuje vlivem DMO svalové napětí
- Bez soustředění občas nemotorný
- Zvládá střídavou chůzi po schodech, jízdu na kole či koloběžce

5. Sociální vývoj:

- Do tří let věku velice zanedbáván, hluboká sociální deprivace
- V roce 2016 svěřen do pěstounské péče otcově sestře, to vedlo ke značným pokrokům
- V MŠ i ZŠ (včetně ŠD) se rychle začlenil, je kamarádský
- Rád se zapojuje do různorodých aktivit, je velice snaživý
- Navazování kontaktů s vrstevníky ani dospělými nečiní Martinovy problém
- Často se dopouští chyby prvního dojmu

6. Chování:

- Extrovert
- Urážlivý, vzrušivý, impulzivní, tvárný, optimistický, aktivní, hovorný, společenský, citlivý, otevřený, živý, bezstarostný (cholerik/sangvinik)
- Ve vztahu k vrstevníkům občas problém se sebeovládáním
- Při přetížení začne houkat

7. Kognitivní vývoj:

- Egocentrické myšlení
- Dle Piageta předoperační stádium myšlení (intuitivní stádium) – krásně znázorněno pokusem se sklenicí a korálky (máme dvě stejné sklenice, které jsou do půlky plné korálků → korálky z jedné sklenice přesypeme do sklenice jiného tvaru, takže hladina korálků je vyšší, než u první sklenice → žák je přesvědčen, že korálků je najednou více, tedy že se změnil jejich počet)
- Schopnost zapamatovat si zadání úkolu je značně oslabena, často zapomíná, co se po něm žádá
- Pozornost není vyvážená a je spíše krátkodobá

8. Komunikace:

- Chudší slovní zásoba
- Jednoduchý mluvní projev, krátké věty
- Mluva je dyslalická
- Místy agramatismy

9. Schopnosti a dovednosti, zájmy:

- Limitován snadnou unavitelností
- Rád jezdí na kole a na koloběžce, čte, maluje, skládá kostky a puzzle
- S pěstounkou podnikají různé výlety, rád se pohybuje ve volné přírodě

10. Sebepojetí:

- Vyšší sebevědomí, minimum nejistoty a ostychu
- Na pochvalu reaguje velmi kladně, rád se pochlubí, pamatuje si ji dlouho
- Kritiku si pouze vyslechne, ale nijak nereaguje (lhostejnost ke kritice)
- Do skupinové práce se snaží zapojit, nicméně je spíše ten pasivní a pouze přijímá informace řečené spolužáky (bez vlastního úsudku)

11. Úroveň morálního usuzování:

- Dle Kohlberga prekonveční úroveň morálky – orientován na trest (co je trestáno je špatné → snaha vyhnout se trestu)

12. Vztah ke škole:

- Vztah ke škole velmi kladný
- Věnuje se tomu, co ho baví více (např. psaní)
- Je velice znát každodenní příprava do školy s pěstounkou
- V prvním pololetí první třídy byl hodnocen slovně, od té doby je hodnocen klasicky známkami.

5.2. Dívka Aneta

Zdroje dat:

- Komunikace a interview s otcem (září 2019 – duben 2022)
- Pozorování (září 2019 – duben 2022 v rámci docházky do přípravné třídy, 1. – 2. třídy a do ŠD)
- Žákova osobní dokumentace v rámci školní matriky
- Dostupné zprávy z PPP/SPC
- Přímá práce se žákyní

1. Základní údaje o žákovi:

- Aneta, 9 let
- 2. ročník (24 žáků ve třídě, 28 žáků v oddělení ŠD)
- V roce 2017 svěřena do péče otce, v současné době žije s matkou u Plzně
- IVP vypracován v prosinci 2020

2. Rodina:

- Biologická matka – epilepsie, dělnice, o dceru příliš zájem nejevila, roku 2021 jednání o svěřeni dcery do její péče (nedojednáno), po dohodě s biologickým otcem se s dcerou odstěhovala k Plzni
- Biologický otec – rok narození 1982, zdravý, kuchař, zdravý syn (14 let, nyní v roli staršího bratra), od roku 2017 měl dceru ve své péči, v současné době se snaží s dcerou udržet kontakt

3. Tělesný a zdravotní stav:

- Odklad školní docházky z důvodu opožděného vývoje → docházka do přípravné třídy
- Epilepsie (medikována)
- Narušené komunikační schopnosti
- Odborná lékařská pracoviště – neurologie, logopedie

4. Biologický vývoj:

- Sebeobsluha s dopomocí (nezvládá tkaničky, zipy a knoflíky)
- Bez soustředění nemotorná
- Zvládá střídavou chůzi po schodech, jízdu na kole, koloběžce a in-line bruslích

5. Sociální vývoj:

- Od roku 2017 svěřena do péče otce
- Byla znát absence ženského vzoru (žila pouze se dvěma muži)
- Celkově opoždění vývoj (řešen až s nástupem do 1. třídy)
- V dětství šikanována romskými dívkami
- V MŠ i ZŠ (včetně ŠD) se začlenila velice pomalu, veliká tendence napodobovat ostatní spolužáky, je kamarádská
- Do různorodých aktivit se moc nezapojuje, snaží se dovést pozornost od probíhající aktivity
- Navazování kontaktů s vrstevníky i dospělými činí Anetě značný problém, snadno zmanipulovatelná
- Často se dopouští chyby prvního dojmu

6. Chování:

- Introvert
- Pasivní, tichá, nespolečenská, úzkostlivá (melancholik)
- Ve vztahu k vrstevníkům tichá, nové kontakty nevyhledává, se sebeovládáním problém nemá

7. Kognitivní vývoj:

- Egocentrické myšlení
- Dle Piageta předoperační stádium myšlení (symbolické stádium) – symbol se zakládá na znaku podobnosti (panenka může být miminkem)
- Schopnost zapamatovat si zadání úkolu je značně oslabena, působí dojmem, že zadání nerozumí
- Pozornost není vyzrálá a je spíše krátkodobá
- Nepracuje systematicky, ale dle libovůle
- Nezaškolená pravolevá orientace
- Prostorová a časová orientace je na slabé úrovni

8. Komunikace:

- Tichá a nesrozumitelná řeč (v SPC téměř nemožné stanovit úroveň)
- Chudá slovní zásoba (z povolání si vybaví jen kuchaře, domácí zvířata až po nápovědě)

- Jednoduchý mluvní projev, krátké věty
- Mluva je dyslalická
- Místy agramatismy
- Plete předložky
- Nesvede vyprávění, říkadla opakuje nepřesně
- Nesmysly na obrázku ukáže, není ale schopna je slovně vyjádřit

9. Schopnosti a dovednosti, zájmy:

- Limitována snadnou unavitelností
- Ráda plave, jezdí na kole, na koloběžce a na in-line bruslích, maluje, pomáhá v kuchyni a na zahradě
- Ráda se pohybuje ve volné přírodě

10. Sebepojetí:

- Nízké sebevědomí, nejistota a ostych
- Na pochvalu reaguje pouze úsměvem (lhostejnost k pochvale)
- Kritiku si pouze vyslechne, ale nijak nereaguje (lhostejnost ke kritice)
- Do skupinové práce se spíše nezapojuje, je snadno ovlivnitelná

11. Úroveň morálního usuzování:

- Dle Kohlberga prekonvenční úroveň morálky – orientována na trest (co je trestáno je špatné → snaha vyhnout se trestu)

12. Vztah ke škole:

- Vztah ke škole kladný, těší se na spolužáky
- Nejraději si volně maluje, z výuky ji baví tělesná výchova
- Příprava do školy není ve výuce vidět
- V první třídě byla hodnocena slovně

6. Pedagogická intervence

Vzhledem k podobnosti projevů chování i problémů mnohdy vybraných žáků se SVP, popisují intervenci obou žáků v jedné kapitole. V případě individuálních projevů popisují žáky ve dvou odstavcích. Pedagogická intervence vychází z mé osobní praxe a práce s těmito žáky.

Z důvodu **správného porozumění** a snaze zlepšit **schopnost zapamatování si** zadání při kontaktu se žáky mluvíme vždy tváří v tvář, pomaleji, v kratších větách a snažíme se o kontakt očí. Zároveň je v tomto ohledu důležité více dbát na zpětnou vazbu, a proto se vždy dotazujeme, zda žáci zadání porozuměli a mohou nám ho zopakovat.

U obou žáků je pro nás důležité, aby si upevňovali **hodnoty správného chování** a chování v určitých (i nebezpečných) situacích. Velice užitečnou pomůckou nám jsou hry s názvem *Nešťourej se v nose* a *Dávej bacha*.

Pozornost obou výše zmíněných žáků je krátkodobá. Pokud je něco zaujme, vydrží u aktivity zhruba 30 minut. U aktivit, které je nezaujme, nebo je nebaví, mají oba tendence k odchodu, odklání svou pozornost. Je tedy nutné těmto žákům aktivity přizpůsobovat, častěji střídat danou aktivitu s přestávkou.

Pro Martínka je ve ŠD velice důležitý **odpočinek**. Je snadno unavitelný, a proto vždy po obědě může Martínek využít svůj polohovací pytel, který byl pořízen na doporučení zprávy ze ŠPZ. Ve většině případů si Martínek najde na pytli svou polohu a v následující půl hodině usíná. Na obnovu sil mu stačí zhruba 20 minut, po kterých se sám probouzí.

Anetka v tomto ohledu potřebuje vedení a velice užitečnými se nám v jejím případě prokázaly relaxační desetiminutovky s příběhem. Anetka, případně i další žáci, leží na zemi (na dece, molitanových kostkách, s polštářkem) a jsou mým hlasem nebo hlasem kolegyně vedeni k tomu, aby zavřeli oči, dýchali pomalu a relaxovali při vyprávěném příběhu. Příběh je vždy vyprávěn monotónním hlasem, začíná postupným uvolněním žáků a končí pomalým návratem zpět do přítomné chvíle ve ŠD.

S Martinem i Anetou nejvíce provozujeme výtvarné a rukodělné činnosti. Při těchto činnostech oba procvičují a uvolňují své ruce. Dá se tedy říci, že tyto činnosti dopomáhají probíhajícím rehabilitacím, na které Martínek dochází.

Při výtvarných činnostech **rozvíjíme fantazii**. Oba baví malování pastelkami, Martínka ještě navíc štětce. V této oblasti jsme měli zhruba první rok problémy. Martínek vždy nakreslil krásný obrázek, dostal pochvalu, ale nakonec obrázek vždy začmáral černou fixou nebo temperou. Po rozhovoru s pěstounkou, jsme se dozvěděli, že stejný problém nastal také doma, ačkoliv ve školce se to nikdy nedělo. Po konzultaci

s psychologem jsme zjistili, že Martínek dospěl do fáze, kdy na něj dopadá citová deprivace z minulosti. Vybavuje si chvíli, které byly krásné (ty symbolizuje krásný obrázek), ale vždy zároveň přišlo něco, co tyto krásné chvíle naprosto ochromilo (to symbolizuje černá barva, která překryje celý obrázek). Bylo nám doporučeno tuto skutečnost nechat odeznít. Martínek ze sebe své pocity musí nějakým způsobem dostat ven a k tomu si zvolil právě malování. Zhruba po roce tato tendence odezněla a Martínek již jen velmi výjimečně obrázek zakryje černou barvou. Velký vliv na tuto skutečnost má vlídný a milující vztah s pěstounkou, která mu dává jistotu bezpečí a lásky.

Při rukodělných činnostech se kromě rozvoje fantazie zase učíme **trpělivosti, udržení pozornosti** a zdokonalujeme Anetčinu **jemnou motoriku**, se kterou Martin takové problémy nemá. U Martina z těchto činností nejvíce provozujeme modelování z plastelíny, stavění z kostek a tvoření pomocí stavebnice, kde má Martínek možnost jednotlivé dílky k sobě přišroubovat nebo přivrtat. U Anety se více zaměřujeme na navlékání korálků a zapínání knoflíků.

Neopomenutelnými jsou také činnosti pohybové, především ve formě tzv. opičích drah. Protože u opičích drah dochází ke střídání pohybů, jsou Martin i Aneta nuceni se **soustředit** a koncentrovat svou pozornost. V rámci těchto drah využíváme ortopedické dlažby. Při chůzi po ortopedické dlažbě žáci stimulují svá chodidla, zapojují různé skupiny svalů a pracují s udržením své rovnováhy. K tomuto účelu využíváme také různé balanční pomůcky.

S Anetou se věnujeme také zdokonalení její **řeči** a především **rozšíření slovní zásoby**. Pomocí obrázkových knih probíráme různá témata (barvy, počasí, oblečení, části lidského těla...), snažíme se také komentovat běžné denní události. V rámci tématu lidské tělo procvičujeme také kresbu postavy. Aneta totiž kreslí tzv. hlavonožce – horní a dolní končetiny vychází přímo z hlavy postavy, nedochází ke kresbě krku a trupu.

Veškeré aktivity se snažíme provozovat společně s ostatními žáky tak, aby v duchu společného vzdělávání docházelo ke zlepšení vzájemných vztahů a lepšímu začlenění žáků se SVP do kolektivu ostatních žáků.

Individuální formou probíhá v rámci ŠD **zopakování probrané látky** ve výuce, které žáci nerozumí nebo se v ní potřebují zlepšit. V případě Martina je to občas matematika, u Anety je to pravidelně čtení.

6.1. Zhodnocení přínosu pedagogické intervence

Základem naší pedagogické intervence byly zásady správné komunikace. Komunikace tváří v tvář, oční kontakt a kratší věty vždy vedly k úspěšnému pochopení a co nejdelšímu zapamatování si zadání.

Různé společenské hry přispívaly k upevnění správných hodnot chování. Velice přínosným činitelem byly týmové aktivity, které pomohly lepšímu začlenění žáků se SVP do kolektivu ostatních žáků. V těchto aktivitách se žáci se SVP cítili velmi dobře, sami podporovali své spolužáky a samozřejmě byli oni sami také podporováni. To přispělo ke snížení jejich diskomfortu během aktivit, na které si příliš nevěřili.

Nejdůležitějšími byli pro oba žáky se SVP odpočinkové aktivity, u kterých mohli zregenerovat své síly. Martínek si dokázal čas a koutek pro svůj odpočinek vždy najít i sám, Anetka zde potřebovala vedení. Nejoblíbenějšími byly relaxační desetiminutovky, ty si oblíbili i ostatní žáci, mnohokrát je sami vyžadovali. V těchto aktivitách všichni žáci nejvíce ocenili možnost imaginace.

Imaginaci také velmi napomáhají výtvarné činnosti. U Anety jsme se věnovaly především kreslení postav tak, aby postavy měly veškeré své náležitosti. Bohužel je to s Anetou tzv. běh na dlouhou trať, a zatím jsme se naučily pouze tomu, že kreslí postavy s krkem. Vlivem výtvarných činností (např. uvolňování horní končetiny při malování štětcem) došlo u Martina ke zlepšení svalového napětí, které na jeho horní končetině dominuje vlivem DMO.

Při rukodělných činnostech jsme se s Anetou naučily zapínat větší knoflíky na svetry, z čehož měla velikou radost. Sama si tím dokázala, že při pravidelném trénování se může naučit něco nového, čím si může usnadnit svůj život. Nicméně v jejím případě je právě důležitý trénink, kterému se doma až tak nevěnují.

Pohybové aktivity ve formě opičích drah byly jednou z dalších forem týmových aktivit. Do značné míry se nám povedlo zlepšit koncentrovanost obou žáků. V rámci těchto aktivit došlo také k největšímu začlenění žáků se SVP do kolektivu ostatních žáků. Osobně si tedy myslím, že právě sportovní a pohybové aktivity jsou jedním z nejlepších prostředků pro dosažení co nejlepšího začlenění žáků se SVP do kolektivu – tedy jedním z nejlepších prostředků pro společné vzdělávání. Největší úspěch měly aktivity tzv. paralympijské. V těchto aktivitách jsou i zdraví žáci nějakým způsobem omezeni (mají zavázané oči, smí používat jen jednu ruku nebo nohu, případně jen ruce) a jsou tak nuceni se více přiblížit žákům se SVP. Tyto aktivity v tělocvičně přinášejí i mnoho zábavy.

Pro zlepšení Anetčiny slovní zásoby jsme s kolektivem ostatních žáků využívali především různá pexesa a obrázky, které jsme se učili popisovat v celých větách. Zde došlo

k značnému zlepšení řeči a především obohacení slovní zásoby. Je však důležité dále pokračovat v tréninku, Aneta si slova mnohdy vybaví až po ukázce obrázku.

Vzhledem k tomu, že oba žáci se SVP pocházejí z neúplných rodin, rodiče mnohdy zůstávají v práci déle, aby byli schopni zajistit svým dětem důstojný život a mohli jim dopřát to, co mají děti z rodin úplných. V tomto ohledu bylo tedy pro žáky, ale i jejich rodiče, velice přínosné například občasné vypracování domácích úkolů právě ve ŠD nebo zopakování učiva, které žákům jevílo problémy. Snažíme se tak udržet domácí přípravu na výborné úrovni, aby nedocházelo ke zhoršení školní úspěšnosti.

7. Interview s pracovníci PPP/SPC

Vzhledem k vlastní praxi ve ŠD se nebojím říci, že ŠD je pro mnoho žáků nedílnou součástí jejich pobytu ve škole. Doba pobytu ve ŠD je u většiny žáků srovnatelná s dobou, kterou žáci tráví ve výuce.

Pro žáky se SVP je ŠD prostředím, kde se mohou lépe začlenit do kolektivu, uvolnit se a být úspěšní. Je však důležité, aby kromě výuky, i ve ŠD došlo ke značné úpravě režimu a přístupu vychovatelky k žákovi se SVP. Jako neméně důležitou vnímám také spolupráci vychovatelky ŠD s pracovníci PPP či SPC.

Z vlastní praxe však vím, že zprávy ze SPC zmiňují v souvislosti se ŠD pouze přítomnost AP. Došla jsem tedy k názoru, že v rámci SPC je význam ŠD značně podceňován.

Rozhodla jsem se proto kontaktovat pracovníci SPC v Ústeckém kraji, která má výše dva zmiňované žáky se SVP v péči, zda by mi odpověděla na mé otázky ohledně vztahu SPC a ŠD.

Měla jsem opět v plánu polostrukturované interview, z důvodu opatření kvůli onemocnění Covid-19, která v SPC zavedli, jsem své otázky sepsala do Wordu a pracovníci SPC je zaslala emailem.

Zaslané otázky zněly:

1. Jak dlouho pracujete jako speciální pedagog?
2. S kolika žáky se SVP jste se během své praxe zhruba setkala?
3. Jaká je průměrná frekvence návštěv jednoho žáka se SVP ve Vašem SPC? Myslíte si Vy osobně, že je tato frekvence dostačující?
4. Jaký vnímáte přínos školní družiny v rámci vývoje žáka se SVP?
5. Jak moc se bere v potaz žákův pobyt ve školní družině při sepisování doporučení ŠPZ? Z vlastní pedagogické praxe vím, že se zprávy ŠPZ o školní družině spíše nezmiňují. Zpravidla zmiňují pouze přítomnost asistenta pedagoga. Myslíte si Vy osobně, že není potřeba jiných úprav ve školní družině v přístupu k žákovi se SVP?
6. Nemyslíte si Vy osobně, že je význam školní družiny podceňován? (svou odpověď zdůvodněte)
7. SPC do určité míry spolupracuje s třídním učitelem žáka se SVP. V jaké míře spolupracuje SPC také s vychovatelem ve školní družině?

8. Všude se mluví o tom, že je důležitá zpětná vazba. Jaký je prostor v rámci SPC pro zpětnou vazbu toho, zda doporučení ŠPZ fungují či nikoli? Myslíte si Vy osobně, že je prostor pro zpětnou vazbu dostačující?

9. Napadají Vás osobně nějaké věci ve vztahu SPC a školní družiny, které by bylo třeba změnit?

Odpověď, kterou jsem během hodiny obdržela formou emailu od pracovnice SPC v Ústeckém kraji, mě nemile překvapila.

Odpověď pracovnice SPC v Ústeckém kraji (doslovná citace): „*Dobrý den, paní Melicharová, obecně SPC se ŠD osobně nespolupracuje, max. přes vedení ZŠ navyšuje potřebný úvazek asistenta i na pobyt ve ŠD. Více Vám nepomohu.*“

Velice zklamaná jsem se rozhodla kontaktovat další pracovníci SPC, tentokrát ve Středočeském kraji. Ani zde jsem však neuspěla.

Odpověď pracovnice SPC ve Středočeském kraji (doslovná citace): „*Dobrý den, Vážená paní Melicharová, ráda bych Vám s Vaší bakalářskou prací pomohla a odpověděla Vám na Vaše otázky, nicméně Vás musím zklamat. SPC se ŠD nespolupracuje. Pouze za komunikace s ředitelem/ředitelkou školy jednáme o přítomnosti AP i ve ŠD. Přeji Vám hezký zbytek dne.*“

Velice mě tato zjištění mrzí. Jsem utvrzena v tom, že význam ŠD je velice podceňován. Osobně si myslím, že by systém vztahu ŠD a SPC měl být výrazně upraven. Kde dostane vychovatelka odpovědi na své otázky ohledně přístupu k žákovi se SVP? Výuka a ŠD jsou dva naprosto rozdílné časy a je zde potřeba k žákovi se SVP přistupovat taktéž rozdílně. V rámci ŠD nestačí dát žákům pouze více volnosti.

Reflexe tvorby BP

Pro tvorbu mé bakalářské práce (dále jen BP) jsem si zvolila prostředí školy, kterou jsem jako malá žákyně navštěvovala, a následně jsem zde od ledna 2019 vykonávala dobrovolnou praxi ve svém volném čase a od září 2020 jsem zde zaměstnána jako asistentka pedagoga, jak ve vyučování, tak ve ŠD.

Téma BP pro mě bylo jasné - vyplynulo z mé každodenní praxe. Po navázání spolupráce s dr. Kirykovou jsem kontaktovala rodiče žáků se SVP, kterým jsem svou BP chtěla věnovat. Pěstounka chlapce i otec dívky s rozhovory a pozorováním souhlasili. Svolili i k nahlížení do osobní dokumentace žáků a po celou dobu tvorby BP mi byli nápomocni.

Pro teoretickou i praktickou část BP bylo nutné prostudovat Vyhlášku č. 27/2016. Jsem si vědoma speciálně-pedagogického zaměření práce, ale vzhledem k inkluzivním tendencím českého školství považuji speciálně-pedagogické vzdělávání pedagogů ve ŠD za nedílnou součást jejich přípravy i praxe.

Interview s pěstounkou chlapce a otcem dívky probíhaly vždy v přátelské atmosféře. Vzhledem k vytvoření bližších vztahů založených na důvěře a respektování GDPR byli rodiče plně otevření mým dotazům, na které srozumitelně odpovídali.

Co se týče mnou navrženého projektu (NE)VIDÍME, dosud realizovanou část bych hodnotila velice kladně, žáci se do aktivit plně zapojili a v rámci aktivit se jeví jako proaktivní. V týmech maximálně spolupracovali, a některé konflikty se snažili řešit sami bez pomoci vychovatelky. Mnozí žáci zlepšili své komunikační schopnosti. Velice příjemné bylo zjištění, že žáci sami následně ještě několik dní o tématu hovořili a aktivity poslepu vyžadovali i mimo čas, který byl pro projekt stanovený. I přesto, že je projekt ve formě, kdy je nutné ho v praxi doladit, plní své stanovené cíle a u žáků je oblíbený.

Vzhledem k očekáváním pro mne byla méně smysluplná komunikace s pracovníci PPP/SPC. V další podobné práci bych je určitě kontaktovala dříve a intenzivněji bych se snažila o osobní kontakt, abych získala jejich co nejobsažnější výpovědi o možnostech spolupráce se ŠD.

Bohužel, z důvodu covidových opatření nebylo osobní setkání možné a mailová komunikace přinesla jen strohé odpovědi, které na mě působily dojmem nezájmu obou pracovníků podělit se o svůj vlastní názor. Je ovšem možné, že jsou pracovníci unaveni náporem žáků, a proto již nemají kapacitu na spolupráci s dalšími subjekty pedagogické práce (ŠD).

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem chtěla ukázat, jaký vliv má pobyt žáka ve ŠD na jeho vývoj. Ze své vlastní praxe mohu potvrdit, že vliv ŠD je velice pozitivní. ŠD by neměla být ze strany rodičů ani pracovníků SPC podceňována.

V rámci vlastního realizovaného výzkumného šetření mohu potvrdit, že je význam ŠD značně podceňován. Ráda bych touto bakalářskou prací inspirovala samotné vychovatelky ŠD k tomu, aby byly více iniciativní, co se týče práce se žáky se SVP. Aby se samy zajímaly o žákovy projevy chování a potřeby. Aby se samy snažily přemýšlet v duchu společného vzdělávání a jednaly teď, nečekaly, až přijdou pokyny od státu. Zároveň je nutné se sebevzdělávat.

Ráda bych jim také touto prací připomněla, že v rámci společného vzdělávání je potřeba pracovat s celou skupinou žáků, nejen se žáky se SVP. Zde je možnost ukázat svou fantazii při vytváření různých programů a projektů, které nemusí být zprvu jednoduché sestavit a realizovat, každá práce se dá však vypilovat. Tvorba podobných projektů, jako je projekt (NE)VIDÍME, dává nejen žákům, ale také vychovatelkám možnost dozvědět se nové informace, naučit se nové dovednosti a zároveň tyto skutečnosti předat hravou formou dalším lidem. Projekt (NE)VIDÍME zde slouží jako inspirace pro vychovatelky v tvorbě podobných programů.

Je nutné, aby měly vychovatelky na paměti, že každý jedinec má právo na trávení volného času bez jakýchkoli omezení. V dnešní době se společnost snaží lidi se SVP (s postižením, s omezením) začlenit do kolektivu a je tedy třeba jim aktivity upravit tak, aby i oni měli možnost volby. Vzhledem k tomuto závěru by bylo vhodné uzákonit formu spolupráce ŠD se PPP/SPC.

Chtěla bych poukázat na potenciál ŠD také pro rodiče žáků. Vyvrátit tvrzení, že ŠD slouží pouze pro hlídání žáků. Ve ŠD může žák rozvíjet svůj talent. Na základě vlastní praxe a pozorování v ŠD si dovoluji zdůraznit, že aktivity provozované ve ŠD jsou pro žáky se SVP mnohdy ještě přínosnější, než pro žáky zdravé, protože kromě zábavy, uvolnění či odpočinku jim napomáhají ke kompenzaci jejich znevýhodnění. Hlavní osobou v pomoci žákům se SVP v ŠD je rozhodně osobnost, zájem a motivace samotné vychovatelky.

Celá tvorba této bakalářské práce byla pro mě velikým přínosem. Sama jsem se dozvěděla spoustu nových informací, které mě budou provázet po zbytek mé praxe. Po obhajobě bych ráda pokračovala v dalším studiu a také tvorbě dalších programů zaměřených na společné vzdělávání.

Zdroje

Knižní zdroje:

BALKOVÁ, Krista. *Náměty pro školní družinu*. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-802-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. 1. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ a kol. *Školní družina*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9225-3.

KENDLÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. 1. Praha: Pasparta publishing, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK a kol. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

POSPÍŠILOVÁ, Helena a Lucie KOMÍNKOVÁ. *Svět školní družiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4789-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Katalogy podpůrných opatření:

BARVÍKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-1.

ČADOVÁ, Eva a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

JANKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VRBOVÁ, Renata a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

Elektronické články:

PRŮCHA, Jan. *Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách*. Pedagogika: Časopis pro vědy o výchově a vzdělání [online]. 2013, 59(2), 242-251 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=550&lang=cs>

Přílohy

Příloha č. 1 – záznamy vybraných lekcí projektu (NE)VIDÍME

Lekce č. 1

Osnova:

- Seznámení s cíli, pravidly a přibližným průběhem projektu
- Výběr kapitánů (zvolí vychovatelky)
- Výběr členů týmu (vylosují kapitán)
- Rozhovor o tom, jak poznáme nevidomého člověka a jak bychom k němu měli přistupovat
- Vytvoření bodovacích karet v týmech

První lekce byla více o povídání, ale vzhledem k zajímavému tématu žáci krásně poslouchali a nerušili.

Lekce č. 5

Osnova:

- Zopakování funkcí lidského oka
- Prezentace o optických klamech
- Vytvoření optického klamu (boduje vychovatelka + kolegyně)

Při konečném hodnocení žáci velice ocenili zajímavost celé lekce. Dozvěděla jsem se, že výtvarné tvoření je v této lekci bavilo nejvíce ze všech předešlých lekcí. Ačkoliv prý neměli tak volnou ruku a museli se držet určitých pravidel, aby z konečného díla byl opravdu optický klam, tuto činnost si velice užili.

Závěrečné hodnocení probíhalo formou semaforu. Každý žák dostal zelenou, žlutou a červenou kartičku. Význam barev byl následující: zelená – spokojen, žlutá – napůl spokojen, červená – nespokojen. Aby se žáci nemohli ovlivnit, ukazovali kartičky směrem zády do kruhu.

Lekce č. 10

Osnova:

- Vysvětlení pojmů tyflopédie, tyflogie a tyflopomůcky
- Vysvětlení Braillova písma (název týmu v Braillovu písmu)
- Vytvoření škrabošek na spaní (podepsaná zůstane po celý projekt u vychovatelky)

Žáci ocenili šití, které pro ně nebylo převážně ničím novým, ve škole mají totiž i kroužek šitíčka, který navštěvuje velká část družiny.

Lekce č. 12

Osnova:

- Vytvoření sluchové pexesa
- Vytvoření hmatového pexesa
- Vytvoření čichového pexesa

Žáci zde vyzkoušeli své smysly. Velice obtížným se zde ukázalo hraní čichového pexesa, kdy po několika kolech žáci pociťovali bolesti hlavy.