

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jana Vlačušková

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. června 2017

.....
Jana Vlačušková

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Zároveň děkuji respondentům, kteří se zúčastnili průzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	9
1.1 VYMEZENÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY.....	9
1.2 ČINNOSTI ŠKOLNÍ DRUŽINY	10
1.3 VYCHOVATELKA	12
1.4 PRÁVNÍ PŘEDPISY	13
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
3 OSOBNÍ ASISTENT A ASISTENT PEDAGOGA	18
3.1 OSOBNÍ ASISTENT	18
3.2 ASISTENT PEDAGOGA	19
4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB.....	21
4.1 PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU.....	21
4.1.1 Příčiny ADHD	21
4.1.2 Projevy ADHD	22
4.2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	22
4.2.1 Příčiny mentálního postižení	23
4.2.2 Projevy mentálního postižení	23
4.3 AUTISMUS	25
4.3.1 Příčiny autismu.....	25
4.3.2 Projevy autismu	26
4.4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	26
4.5.1 Příčiny sluchového postižení	27
4.5.2 Projevy sluchového postižení	28
EMPIRICKÁ ČÁST	29
5 KVANTITATIVNÍ PRŮZKUM	30
5.1 CÍL KVANTITATIVNÍHO PRŮZKUMU.....	30
5.2 OTÁZKY PRŮZKUMU	30
5.3 METODY SBĚRU DAT.....	30

5.4	PRŮZKUMNÝ VZOREK	31
5.5	PRŮBĚH PRŮZKUMU.....	31
5.6	VÝSLEDKY PRŮZKUMU	32
5.7	ZÁVĚR PRVNÍ ČÁSTI PRŮZKUMU	37
6	KVALITATIVNÍ PRŮZKUMU	39
6.1	CÍL KVALITATIVNÍHO PRŮZKUMU	39
6.2	METODA SBĚRU DAT.....	39
6.3	PRŮZKUMNÝ VZOREK	40
6.4	PRŮBĚH PRŮZKUMU.....	40
6.5	VÝSLEDKY DRUHÉ ČÁSTI PRŮZKUMU	40
6.6	ZÁVĚR DRUHÉ ČÁSTI PRŮZKUMU	45
	DISKUZE	46
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, ZDROJŮ A PRAMENŮ	51
	SEZNAM GRAFŮ	54
	SEZNAM TABULEK.....	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56
	ANOTACE	59

Úvod

Tématem bakalářské práce je Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině. V současné době je velmi diskutovaným tématem inkluzivní vzdělávání. To se ovšem nedotýká jen výuky ve škole, ale celkově školního zřízení, do kterého patří i školní družina. Ovšem ve většině diskuzí ohledně inkluzivního vzdělávání se nikdo o školní družině nevyjadřoval, přitom se jedná o důležitou součást školy, kterou využívají mnozí rodiče a to nevyjímaje rodiče, kteří mají dítě se speciálně vzdělávací potřebou (SVP).

Proto jsem se jako budoucí vychovatelka rozhodla udělat průzkum ve školních družinách, ve kterém jsem se chtěla dozvědět, kolik dětí se SVP na základních školách v Olomouckém kraji využívá školní družinu, a jak se pro tyto děti přizpůsobuje program. Dále mě zajímal názor vychovatelek a vychovatelů na inkluzivní vzdělávání, na to jak to ve školních družinách funguje, dochází-li do ní dítě se SVP, a je-li v jejich případě inkluze úspěšná.

Tento zájem vznikl na základě mé praxe ve školní družině, jelikož jsem viděla, jaký chaos občas ve družině panuje, a nedokázala jsem si představit, že v něm může fungovat například dítě s autismem.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol a empirická část se pak skládá ze dvou kapitol.

První kapitola popisuje školní družinu, její vymezení a cíle. Popisuje roli vychovatelky a seznamuje s právními předpisy určené pro školní družinu. Nejvíce kapitola věnuje pozornost činnostem a aktivitám konajícím se ve školní družině.

Druhá kapitola se zaměřuje na inkluzi. Bude se zabývat jejím cílem, výhodami a nevýhodami, které se v inkluzi vyskytují. Také se zaměří na to, jak to s inkluzí vypadá v České republice.

Třetí kapitola pojednává o osobním asistentovi a asistentovi pedagoga. Jsou zde popsány rozdíly mezi těmito typy asistentů. Dále kapitola pojednává o činnostech, které asistenti při své práci s dětmi vykonávají.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na charakteristiku vybraných speciálně vzdělávacích potřeb. Popisuje zde poruchu pozornosti s hyperaktivitou, mentální postižení, autismus a sluchové postižení. U všech je uvedena stručná charakteristika speciální vzdělávací potřeby, příčiny a projevy.

Pátá kapitola se zabývá kvantitativním průzkumem, ve kterém jsou popsány cíle průzkumu, otázky průzkumu, metody sběru dat, průběh průzkumu, výsledky a závěr průzkumu.

Šestá kapitola se pak zabývá průzkumem kvalitativním, ve kterém jsou rovněž popsány cíle průzkumu, metody sběru dat, průběh průzkumu, výsledky a závěr průzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní družina

Cílem první kapitoly je popsat a vymezit školní družinu a její cíle. Zaměříme se také na roli vychovatelky v družině a seznámíme se s právními předpisy. Nejvíce pozornosti budeme věnovat části o činnostech a aktivitách nejčastěji uskutečňovaných ve školní družině. Pro interpretaci dat následného průzkumu zabývajícího se inkluzí dětí do školní družiny je popis těchto aktivit stěžejní, jelikož se dítě nejčastěji začlení pomocí her a také proto, že si děti z těchto aktivit neodnášejí jen zábavu, ale i dovednosti a zkušenosti.

1.1 Vymezení školní družiny

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, které má v naší republice dlouholetou tradici.¹ Jedná se o nejvíce využívané zařízení pro děti, které je podle § 9 odst. 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb. určeno přednostně pro žáky prvního stupně základní školy.² Ačkoliv je školní družina školským zařízením, nenavazuje na vyučování. Měla by pro děti představovat místo, ve kterém již odpočívají a rekreují se za pomoci mnoha činností, které jsou pro ně nachystány. Školní družina také obvykle nabízí celou řadu zájmových kroužků.³

Školní družina jakožto školské zařízení se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., takže při stanovování cílů by se měla ohlížet na formulaci §2 odst. 2, který uvádí obecné cíle ve vzdělávání. Mezi obecné cíle patří například rozvoj osobnosti člověka, ve všech aspektech života, pochopení a uplatňování rovnocennosti mužů a žen, pochopení demokracie a lidských práv, budování národnosti hrdosti v člověku.⁴

Podle Hájka je primárním cílem školní družiny obohatit den dítěte, zajistit vhodné podmínky pro jeho individuální rozvoj a uzpůsobit prostředí a činnosti tak, aby byly zajímavé a obsahově bohaté. Činnosti dítěti nepřinášejí jen další znalosti, ale i zábavu, kterou si při nich užije. Dalším cílem je přinést dítěti bezpečné prostředí, kde nebude ohroženo fyzicky, psychicky, ani sociálně.⁵

V posledních letech, kdy je stále častější, že dítě podlehne některému ze sociálně patologických jevů, jako je například braní drog, gamblerství, alkoholismus a agrese, je sekundárním cílem školní družiny preventivní výchovný program, který se zaměřuje na

¹ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 7.

² Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání § 9 odst. 1, v aktuálním znění.

³ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 7-10.

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění.

⁵ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 10,11.

zdravý životní styl, komunikační dovednosti, zvyšování sociální kompetence, odstranění nedostatků v psychické regulaci chování, socializaci a postoje k životu.⁶

1.2 Činnosti školní družiny

Pedagogický pracovník sestavuje plán činností, ve kterém dohlíží na to, aby vyhovoval požadavkům na duševní hygienu dítěte.⁷ Při sestavování musí brát v potaz denní křivku výkonnosti dítěte a podle těchto kritérií plán sestavit.⁸

V ranní družině by měly převažovat klidné, odpočinkové a nenáročné aktivity, aby si dítě před vyučováním odpočinulo a nebylo vyčerpané. Při příchodu do odpolední družiny, kdy dítě je vyčerpané z vyučování a dochází u něj k poklesu výkonnosti, se zařazují stejně jako v ranní družině spíše odpočinkové, rekreační činnosti, nejčastěji pohybového charakteru. Aktivity by měly být spíše spontánnější a dle aktuálních potřeb dítěte. Dále by měly být do plánu zařazeny náročnější hry, které se uskutečňují po klidovém režimu, při kterém dítě nasbíralo dostatek energie. Při těchto hrách by se dítě mělo mít možnost vybit jak po fyzické, tak psychické stránce. Děti, zvláště ty, které jsou ve školní družině do odpoledních hodin, by měly dostat možnost se věnovat přípravě na vyučování. Pedagogický pracovník musí brát v úvahu věk dětí, jejich zájmy a individualitu každého dítěte.⁹ Při odpočinkových činnostech by se mělo brát v úvahu přání dítěte, které se může podílet na plánování aktivit, na jejich organizaci a mělo by mít možnost je ohodnotit.¹⁰

Do plánu činností nejvíce vychovatelky zařazují pohybové, tvořivé a hudební aktivity. Na základních školách se v posledních letech zařazují také aktivity z oblasti sociálního učení.

Pohybové aktivity jsou jednou z nejčastějších činností ve školní družině. Mají řadu příznivých účinků na děti – socializace, spolupráce, upevnění vztahů, spolupráce v kolektivu a znalosti pravidel aktivit. Do pohybových her se dají zařadit různá témata, která jsou dětem předávána cíleně, nenápadně a bez násilí, například ekologická výchova, přírodověda, multikulturní výchova nebo prevence proti užívání drog.¹¹ Podle Pávkové a kol. je zařazení

⁶ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 13, 14.

⁷ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999, str. 120.

⁸ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 65.

⁹ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 65.

¹⁰ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999, str. 92.

¹¹ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 89.

pohybových aktivit velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte, protože pohyb přispívá k fyzické zdatnosti i psychické odolnosti.¹²

Pod pojmem tvořivé aktivity si můžeme představit výtvarné či rukodělné činnosti, které povzbuzují v dětech jejich fantazii a při kterých můžeme vyzorovat, jaký náhled mají na svět kolem sebe. Děti pomocí výtvarné činnosti mohou vyjádřit své zážitky z různých vycházek, exkurzí, divadelních představení nebo sportovních akcí. Aktivity nejsou omezené jen na kresbu na papír, ale děti mají možnost vyzkoušet například kresbu do písku, modelování, lepení nebo skládání různých technik dohromady. Pro děti je výtvarná činnost důležitá, jelikož v ní neomezeně experimentují například s barvami či různým materiálem, který spolu kombinují.¹³ Rukodělné činnosti pomáhají dítěti zlepšovat jemnou motoriku, dopomáhají k celkovému zklidnění a lepší soustředěnosti. Školy, které je ve svém rozvrhu nemají, dopadly hůře ve srovnávacích testech písemného projevu dětí. Aktivity rozvíjí v dítěti tvořivost, trpělivost, pečlivost, přesnost, estetické a prostorové cítění. Dítě má možnost vyzkoušet si práci s novým materiálem, zdokonaluje si praktické dovednosti a osvojuje si řadu pracovních návyků. Při těchto činnostech by měl být kladen větší důraz na bezpečnost při práci a hygienu.¹⁴

Dále se školní družina zabývá hudebními aktivitami, ve kterých si děti mohou zazpívat, zatančit a vyzkoušet hudební nástroje. Hudební aktivity mohou dopomoci také k tomu, abychom dítě učili větší soustředěnosti při aktivním poslouchání hudby. Tyto aktivity můžeme spojit s pohybovými pomocí tance, dítě tak podporujeme v jeho přirozenosti propojovat hudbu s pohybem. Tanec nám také napomáhá k vytváření vztahů mezi dětmi, jelikož tanec není většinou činností individuální, ale skupinovou. Jedním z nejdůležitějších pomocníků v těchto aktivitách jsou Orffovy hudební nástroje, které mají děti ve velké oblibě. Hraním na tyto nástroje se děti mohou doprovázet při zpívání, využívají svojí kreativitu, učí se rytmu.¹⁵

Sociální učení je v současné době potřebné, jelikož se ve školách čím dál častěji řeší různé konflikty mezi žáky. Mnoho pedagogů si stěžuje, že jim tyto situace narušují vyučování a nemají tolik času děti v této oblasti vzdělávat, a proto by měla školní družina zařazovat

¹² MAZEL, Ferdinand. Pohybové a tělovýchovné aktivity ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 89 - 91.

¹³ PAVLÍKOVÁ, A. Využití výtvarných činností ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 96.

¹⁴ DYTRTOVÁ, Radmila. Rukodělné činnosti ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 99 - 102.

¹⁵ JURKOVIČ, R. Hudba a tanec ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 104 - 107.

aktivity, které se budou týkat i sociálního učení. Děti by si měly osvojit sociální dovednosti, jako jsou například schopnost vyjádřit vlastní názor, požádat o pomoc, nebát se mluvit se svým okolím, pochválit druhého, odolat tlaku okolí. Při sociálním učení se vychovatelka může zaměřit na žáky s postižením, kteří se pomocí tohoto učení můžou více sblížit se svými vrstevníky.¹⁶

1.3 Vychovatelka

Vychovatelka plní důležitou roli u dětí, které dochází do školní družiny, protože mezi vychovatelkou a dětmi se utváří díky každodennímu styku vztah, který ovlivňuje dětský pohled na celé školní zařízení. Vychovatelka by měla dělat vše, aby prostředí družiny bylo klidné, příjemné, pohodové a radostné.¹⁷

Proto, aby mohla poskytnout takové prostředí, by měla mít vědomosti z pedagogiky a speciální pedagogiky, z psychologie, vývojové psychologie, sociální psychologie a také znalosti z biologie. A všechny tyto znalosti by měla umět uplatnit v praxi. Dále je důležité zvládnutí pedagogických metod, postupů a zásad. Orientovat se v učivu dětí, tak aby jim byla schopna pomoci při přípravě na vyučování.¹⁸

Nejdůležitější jsou ovšem pro vychovatelku osobnostní předpoklady, které jí dopomůžou k úspěšnému vykonávání její role ve školní družině. Primárním předpokladem je její kladný vztah k dětem. Dokáže jim naslouchat, vytváří pro děti klidné sociální klima, když nastane problém, umí ho vyřešit v klidu a sama, jedná s dětmi jako se svými partnery. Vychovatelka děti dokáže namotivovat ke hře, tak aby je bavila, a aby si děti ze hry odnesly nové poznatky. Klade důraz převážně na pozitivní vlastnosti dětí, vyzdvihuje kladné momenty ve hře.¹⁹

Pro vychovatelky by měl být ve škole nejbližší spolupracující člověk třídní učitel třídy, kterou má na starosti. Dobrý vztah mezi těmito osobami je důležitý při řešení konfliktu s dětmi. Když budou učitel a vychovatelka společně vystupovat jako tým, můžou konflikt vyřešit mnohem lépe a rychleji.²⁰

¹⁶ MEZERA, A. Školní družina - místo sociálního učení. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 83 - 85.

¹⁷ HÁJEK, Bedřich. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 33.

¹⁸ HÁJEK, Bedřich. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 34.

¹⁹ HÁJEK, Bedřich. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 32.

²⁰ TROJANOVÁ, Irena. Důležitost role vychovatelky školní družiny v dnešní škole i společnosti. *Speciál pro školní družiny: příloha časopisu Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2016, 3(1), str. 2,3.

Každá školní družina má svou vedoucí vychovatelku, která je pověřena ředitelem školy, aby dbala na dodržování správného režimu dne ve všech odděleních školních družin. Má za úkol zápisy žáků do školní družiny, rozděluje je do oddělení, vede porady vychovatelek, řeší stížnosti na ně, provádí analýzu činností, které vychovatelky s dětmi dělají. Navrhuje také Vnitřní řád školní družiny, který předkládá pro schválení řediteli školy.²¹

1.4 Právní předpisy

Z celé řady právních předpisů, kterými se školní družina řídí, uvedu jen ty nejdůležitější. Prvotním právním předpisem, který je pro školní družinu závazný, je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).²² Podle Hájka jsou důležitými paragrafy v tomto zákoně pro školní družinu zejména cíle vzdělávání (§2), náležitosti školních vzdělávacích programů (§3 – 5), práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců (§21 – 22), dokumentace škol a školských zařízení, struktura vnitřních řádů (§30), úplata za vzdělávání a školské služby (§123), povinnosti a pravomoci ředitele (§164 – 165).²³

Nejdůležitějším právním předpisem je pro školní družiny Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Vyhláška charakterizuje formy zájmového vzdělávání (§2), definuje činnost školní družiny (§8) a popisuje účastníky a organizaci činnosti školní družiny (§ 9 – 10). Dále pak pojednává o úplatě za školní družinu (§ 11, §14).²⁴

Jelikož v současné době inkluzivního vzdělávání se do školních družin hlásí mnohem víc dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné znát předpisy, vyhlášky a paragrafy ze zákonů, které s inkluzí souvisí, a kterými se školní družiny musí řídit.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je náhradou za vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška vstoupila v platnost 1. 9. 2016 a blíže specifikuje §16 školského zákona.²⁵ Tato vyhláška převážně pojednává o podpůrných opatřeních a organizačních předpisech s nimi spojenými.

²¹ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, str. 37 – 38.

²² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění.

²³ PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 126.

²⁴ Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v aktuálním znění.

²⁵ PUŠKINOVÁ, Monika. Změny v činnosti školní družiny a školního klubu v 1. pololetí školního roku v souvislosti se změnami právních předpisů. Speciál pro školní družiny. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2016, 3(5), str. 2.

Vyhláška jmenovitě nezmiňuje školní družinu, jelikož je však družina školským zařízením²⁶, vztahují se tím pádem i na ni.²⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje dítě, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, *kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*²⁸ Podpůrná opatření jsou dětem se speciálně vzdělávacími potřebami poskytována v pěti stupních.²⁹ První stupeň podpůrného opatření se uplatňuje i bez doporučení školského poradenského zařízení, a to na základě pedagogické diagnostiky pedagogickými pracovníky. Další stupně se vždy udělují na základě posouzení školského poradenského zařízení.³⁰ V případě, že školní družinu zřizuje jedna právnická osoba stejně jako školu, řídí se doporučením určeným pro školu. Pokud ji zřizuje jiná právnická osoba, školské poradenské zařízení vytvoří doporučení pro vzdělávání žáka přímo pro školní družinu.³¹ V případě, že do školní družiny bude přijat žák s přiznaným podpůrným opatřením 2. až 5. stupně, je potřeba organizovat zájmové vzdělávání v souladu s § 17 vyhlášky č. 27/2016 Sb.³²

Dle vyhlášky 74/2005 Sb. §10 odst. 2 je nejvyšší povolený počet 30 dětí ve školní družině.³³ Z toho přijatých dětí do školní družiny s přiznaným podpůrným opatřením 2. až 5. stupně může být maximálně 5. Počet dětí s přiznaným podpůrným opatřením však nesmí přesáhnout jednu třetinu dětí v oddělení.³⁴ Jelikož je množství přijímaných dětí do školní

²⁶ Jak upozorňuje Puškinová, pokud se ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. vyskytne pojem škola, myslí se tím celé školské zařízení. Srov. PUŠKINOVÁ, Monika. Změny v činnosti školní družiny a školního klubu v 1. pololetí školního roku v souvislosti se změnami právních předpisů. Speciál pro školní družiny. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2016, 3(5), str. 3.

²⁷ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

²⁸ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 odst. 1, v aktuálním znění.

²⁹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 odst. 3, v aktuálním znění

³⁰ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 odst. 4, v aktuálním znění.

³¹ PUŠKINOVÁ, Monika. Změny v činnosti školní družiny a školního klubu na 2. pololetí školního roku. *Speciál pro školní družiny*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, 4(1), str. 3.

³² Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

³³ Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v aktuálním znění.

³⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

družiny omezeno určenou kapacitou, může se stát, že některé z dětí se do školní družiny nedostane. O přijetí do školní družiny rozhoduje ředitel školy. V případě nepřijetí dítěte není možné podávat proti rozhodnutí ředitele opravné prostředky, jelikož na docházku do školní družiny není právní nárok a rozhodnutí o nepřijetí se prakticky nevydává, vydává se pouze rozhodnutí o přijetí.³⁵

³⁵ JANEČKOVÁ, Eva. Nepřijetí dítěte do školní družiny. *Speciál pro školní družiny*. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2016, 3(2), str. 8.

2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je v současné době v oblasti školství nejčastěji diskutované téma.³⁶ Principem inkluzivního vzdělávání je přijetí všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu a tím umožnit rovné podmínky vzdělávání pro všechny. Celý proces inkluzivního vzdělávání je postaven na rovnocennosti. Školy by měly přijímat, jak děti postižené fyzicky, intelektuálně, sociálně, tak i jazykově.³⁷

Inkluzivní vzdělávání sebou nese řadu výhod, jak pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, tak pro jejich rodiče a také spolužáky. Především dítě chodí do spádové školy, takže nemusí dojíždět daleko do školy speciální a výhoda je i v socializaci dítěte, jelikož si vytváří kamarády ve svém okolí bydliště. Pomocí inkluzivního vzdělávání se rozšíří rozmanitost třídy i školy, děti mají možnost bližšího poznání například jiné kultury nebo života jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z nejvýznamnějších argumentů pro inkluzi je, že když jsou děti izolovány ve speciálních třídách, nedosahují takových pokroků a výsledků ve svém vzdělávání jako v běžných třídách. Dále se vypořádávalo, že když je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, ostatní děti bývají méně sobecké a více si všimají potřeb druhých. Přínosem inkluze je také zkvalitnění výuky, jelikož se učitel musí více připravovat na výuku, učit se novým vyučovacím metodám a pracovat na kvalitě pracovního prostředí pro děti.³⁸

Jak již bylo uvedeno, inkluzivní vzdělávání je v současné době v oblasti školství nejčastěji diskutované téma. Může se tedy zdát, že se jedná o zcela zásadní změnu ve školství, tak tomu však není. Školský zákon od 1. ledna 2005 tehdejšího znění, uvedl pravidla pro společné vzdělávání. Spádová škola měla povinnost přijmout dítě, bez ohledu na jeho vzdělávací potřeby. V praxi však některé školy nepřijímaly děti se speciálními vzdělávacími potřebami, s argumentem, že nejsou připraveni na jejich vzdělávání a nejsou schopni tuto překážku odstranit, jelikož si velkou část peněz pro tyto účely musely shánět samy.³⁹ To se však změnou školského zákona 1. září 2016 změnilo, společné vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu se stalo předním zájmem ministerstva školství, mládeže a

³⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 18.

³⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016, str. 37.

³⁸ ARMSTRONG, Thomas. Giving All Kids a Chance to Succeed: Embracing Diversity and Inclusion in the Early Childhood Education Classroom. In: American Institute for Learning and Human Development online]. 2016 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://institute4learning.com/blog/2016/10/16/6-reasons-for-fully-including-children-with-special-needs-in-regular-classrooms/>

³⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění z roku 2005.

tělovýchovy. To ovšem neznamená, že by se rušilo veškeré speciální školství u nás. Je však určeno převážně dětem s těžkým zdravotním, mentálním a kombinovaným postižením, které vyžadují speciální péči.⁴⁰

Zastřešujícím dokumentem pro inkluzivní vzdělávání, který je zároveň rámcovým dokumentem ve vzdělávací politice je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Tento dokument určuje tři priority rozvoje vzdělávacího systému, mezi které patří i snižování nerovnosti ve vzdělání jedinců.⁴¹

Hlavním cílem této strategie je, aby všechny společenské skupiny měly šanci vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, tak aby všechny děti dosáhly společné úrovně znalostí a dovedností. Poslední výsledky mezinárodního šetření nám ukazují, že mezi dětmi je nerovnost v základních znalostech. Primární příčinou těchto nerovností, podle domácí i zahraniční expertízy, je předurčení z rodiny a úroveň školy, kde se dítě vzdělává.⁴²

Strategie se tedy snaží o rovnou příležitost vzdělání pro každé dítě, svou snahu rozvíjí v dokumentu Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 a ještě podrobněji ji zpracovává v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.⁴³

⁴⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění.

⁴¹ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

⁴² Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.

⁴³ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

3 Osobní asistent a asistent pedagoga

Cílem této kapitoly je popsat činnosti osobního asistenta a asistenta pedagoga. První důvod spočívá ve skutečnosti, že osobní asistenti a asistenti pedagoga jsou při inkluzivním vzdělávání nezbytnou součástí školských zařízení. Druhým důvodem je, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje v určitých případech pomoc, kterou mu může poskytnout asistent, dítě v něm může najít také oporu a má ve škole komu důvěřovat.

3.1 Osobní asistent

Osobní asistent spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, které definuje jeho náplň práce v § 39 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Asistent poskytuje terénní službu osobám se sníženou soběstačností, jejichž situace vyžaduje pomoc. Pomáhá jim v jejich přirozeném prostředí při činnostech, které osoba potřebuje. Mezi tyto činnosti patří například pomoc při osobní hygieně, pomoc při zajišťování stravy, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti či při obstarávání osobních záležitostí.⁴⁴

Osobní asistent, který má na starosti dítě, má za úkol zajistit jeho potřeby, pomoci mu zvládat běžné každodenní životní potřeby a pomoci mu při kontaktu s okolím.⁴⁵ Jeho pracovní náplň závisí převážně na zdravotním stavu dítěte a domluvě s rodiči. V domácím prostředí se věnuje sebeobsluze dítěte, různým hrám, aktivizačním činnostem či přípravě do školy. Pokud asistent dochází s dítětem i do školy nastávají mu další povinnosti. Již nespolupracuje jen s rodinou, ale i s učiteli a dalšími pracovníky školy. Ve škole pomáhá dítěti zvládat nároky školního prostředí, orientovat se v něm, zapojit se mezi vrstevníky. Asistuje mu zde při sebeobsluze, stravování, při přesunech po prostorách školy, poskytuje mu podporu o přestávkách a ve školní družině. V případě, že k dítěti není přidělen asistent pedagoga, pomáhá dítěti při výuce jeho osobní asistent. Důležité je nezapomínat při asistenci na podporování samostatnosti dítěte.⁴⁶

Zaměstnavatelem osobních asistentů nejčastěji bývají poskytovatelé sociálních služeb, převážně to jsou nestátní organizace. V tomto případě jde vždy o placenou službu. Osobní asistent může mít smlouvu rovnou s uživatelem služby, v případě dítěte se jedná o smlouvu se zákonným zástupcem. Je na dohodě, jak bude asistent finančně ohodnocen. Tuto službu lze

⁴⁴ Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách §39, v aktuálním znění.

⁴⁵ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 29.

⁴⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 33.

hradit z příspěvků na péči. Často se také stává, že osobní asistence je vykonávána jako dobrovolná činnost a v tomto případě nevzniká nárok na finanční odměnu.⁴⁷

3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a jeho činnost upravuje zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb. a zákon č. 563/2004 Sb.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který působí ve třídě, do níž je přijato dítě se SVP. Je podporou pro učitele a pomáhá při plynulém chodu výuky a po domluvě s učitelem se věnuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dalším dětem, které potřebují v určitou chvíli pomoci.⁴⁸

Prací pedagogického asistenta je přizpůsobit se konkrétním potřebám přijatého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho kompetence ve škole mu stanovuje ředitel školy po dohodě s třídním učitelem a stanovují je na základě doporučení školského poradenského zařízení.⁴⁹

Hlavní činností asistenta je pomoc dítěti při přizpůsobování se školnímu prostředí, individuální pomoc s učivem, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci žáka s učiteli. Když je třeba, dohlíží na přípravu pomůcek dítěte na vyučování. Asistent se řídí pokyny učitele a dle potřeby pracuje i s ostatními žáky. Je povinný vést písemné záznamy o průběhu a výsledcích poskytované podpory. Je aktivní při sestavování individuálního vzdělávacího plánu dítěte. Úkoly, které dítě vypracovává s asistentem, by mělo zpracovávat samostatně, asistent ho vhodně motivuje, když dítě neví, dává mu otázky, tak aby dítě přišlo na řešení samo. Asistent by nikdy neměl vypracovávat úkol za dítě. Stejně jako osobní asistent i pedagogický asistent, se zaměřuje na podporu samostatnosti dítěte.⁵⁰

Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření, které dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami může být poskytnuto. V případě, že to školské poradenské zařízení

⁴⁷ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 37.

⁴⁸ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 43.

⁴⁹ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 45.

⁵⁰ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, str. 45-47.

uzná za nezbytné je asistent pedagoga k dítěti přidělen a jeho financování zajišťuje ministerstvo školství a tělovýchovy.⁵¹

⁵¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona č. 82/2015 Sb.

4 Charakteristika vybraných speciálně vzdělávacích potřeb

V následující kapitole si charakterizujeme některé druhy speciálně vzdělávacích potřeb, které se nejčastěji opakovaly v dotaznících v empirické části bakalářské práce. Vzhledem k rozsáhlosti dané problematiky nemůže být úkolem této kapitoly jejich podrobná charakteristika. Zaměříme se zejména na charakteristiku, příčinu a projev speciálně vzdělávací potřeby, se kterými se nejčastěji vychovatelky setkávají. Jedná se o tyto speciálně vzdělávací potřeby: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, mentální postižení, autismus a sluchové postižení.

4.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

Dříve se pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou používalo označení lehká mozková dysfunkce nebo lehká dětská encefalopatie. Dnes se převážně používá zkratka ADHD – attention deficit hyperactivity disorder. Jedná se o poruchu, která je zapříčiněna neurovývojovými problémy.⁵²

4.1.1 Příčiny ADHD

Podle nejnovějších výzkumů za příčinou ADHD stojí několik faktorů. Jejich původ může být jak genetický, tak negenetický. Mezi negenetické faktory poruchy patří například předčasný porod či perinatální traumata spojená s hypoxií. Také u dětí s těžkým úrazem hlavy se zvyšuje pravděpodobnost, že se u nich objeví znaky ADHD. Tyto znaky se rovněž zvyšují u dětí, které v raném dětství prodělaly fetální alkoholový syndrom nebo jejichž matky v těhotenství nadměrně kouřily.⁵³

Genetické faktory ve vzniku ADHD hrají podstatnou roli. Vliv dědičnosti může být až 80%.⁵⁴ Dále bylo zjištěno, že v případě, kdy otec trpí poruchou pozornosti s hyperaktivitou, je pětkrát výše pravděpodobné, že tím bude trpět i jeho potomek. Z posledních výsledků molekulárně genetických studií bylo zjištěno, že u dětí trpících ADHD jsou přítomny

⁵² ZÁVĚŘKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta, 2016, 126 str. 9.

⁵³ DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, 2007, str. 42.

⁵⁴ ZÁVĚŘKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta, 2016, str. 9.

specifické alely některých genů, které mohou být příčinou poruch některých mozkových struktur.⁵⁵

4.1.2 Projevy ADHD

Mezi nejtypičtější projevy ADHD patří krátká doba udržení pozornosti, impulzivní jednání a hyperaktivní chování. Ty se pak pojí s mnoha dalšími projevy, které se u dětí objevují. Některé děti projevují špatnou koordinaci hrubých motorických dovedností, tak i jemných motorických dovedností. Děti s ADHD jsou velice netrpělivé a nesnáší, když musí čekat, často skáčou lidem do řeči, vrtí se, když musí sedět tiše. Snadno se nechají rozptýlit ostatními dětmi. Budí se během noci a vstávají brzy ráno. Děti s touto poruchou jsou velmi emotivní a citlivé. Často pláčou a mají pocit, že je nikdo nemá rád. Bývají u dětí velmi neoblíbení, jelikož jsou dost impulzivní a často neumí řešit konflikt s klidnou hlavou.⁵⁶

4.2 Mentální postižení

Pojem mentální postižení lze vnímat jako zastřešující výraz, který označuje všechny jedince s IQ nižším než 85, zatím co pojem mentální retardace je využíván lékaři a je označením pro jedince, kteří mají IQ pod 70.⁵⁷ Ovšem mnoho autorů vnímá tyto dva pojmy jako synonymy. Světová zdravotnická organizace vymezuje mentální postižení jako „stav zastaveného či neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností“.⁵⁸ Mentální postižení se dělí do několika stupňů⁵⁹, které se určují pomocí tzv. inteligenčního kvocientu (IQ), který je měřen inteligenčními testy.⁶⁰

⁵⁵ DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, 2007, str. 42 - 43.

⁵⁶ LAVER-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON a Anne WEEKS. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2016, str. 15 - 17.

⁵⁷ KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 10.

⁵⁸ MKN – 10 *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2000, str. 216.

⁵⁹ Lehká mentální retardace – IQ 69 – 50; středně těžká mentální retardace – IQ 49 – 35; těžká mentální retardace – IQ 34 – 20; jiná mentální retardace; Nespecifikovaná mentální retardace.

⁶⁰ MKN – 10 *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2000, str. 216.

4.2.1 Příčiny mentálního postižení

Příčinou mentálního postižení může být celá řada faktorů, které se navzájem podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Podle odborníků je jedním z nejvýznamnějších faktorů genetická příčina, která je založena převážně na genové mutaci. Příčinou mentálního postižení také mohou být dědičné nemoci, které postupně k postižení vedou. Při stanovování diagnózy také musíme odlišit, zdali se jedná o primární či sekundární mentální postižení, přičemž sekundární vzniká po druhém roce života.⁶¹

Mezi vnější příčiny, které mohou vést k poškození mozku dítěte, můžeme zařadit například vlivy léčiv, záření, napadení virem, plísní nebo bakterií. Významnou roli zde hrají i psychosociální příčiny, které jsou způsobeny negativním působením na dítě v rodině, ve škole nebo dalších výchovných zařízeních.⁶²

Dalším důležitým faktorem, který hraje roli ve vážnosti mentálního postižení, je také doba, kdy k postižení došlo. Časový faktor rozdělujeme na prenatální příčiny, ve kterém může dojít k poškození zárodku infekčním onemocněním, nesprávnou výživou nebo nedostatečným přísunem stravy. Dále jsou zde příčiny perinatální, kdy se dítě narodí předčasně nebo se během porodu vyskytnou poruchy krevního oběhu, hypoxie nebo asfyxie, což má za následek poškození centrální nervové soustavy. Může také dojít k postnatálnímu poškození, do kterého můžeme přiřadit například virová onemocnění nebo negativní vlivy psychického působení.⁶³

4.2.2 Projevy mentálního postižení

Jelikož je mentální postižení rozděleno do několika stupňů, má tím pádem mnoho podob a projevů. Každý jedinec má své specifické charakteristické rysy. Jedinci s tímto postižením jsou postiženi ve všech složkách osobnosti, a to tělesné, duševní a sociální. U dětí s mentálním postižením lze vyzorovat poruchy kognitivních procesů, tyto děti projevují větší závislost na rodičích, mívají infantilní osobnost, jsou více citlivé, mívají labilní nálady, jejich přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům je snížena. Projevují se často

⁶¹ KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 33.

⁶² KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 34.

⁶³ KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 34 – 35.

těkovou pozorností, pomalejším myšlením. V oblasti sexuálního vývoje jsou opožděnější, avšak v pozdějším věku je sexualita velmi zajímavá a láká.⁶⁴

⁶⁴ BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), str. 10.

4.3 Autismus

Slovo autismus vzniklo z původního řeckého slova autos, což znamená sám. Jako první popsal autismus americký dětský psychiatr Leo Kanner, v roce 1943 v článku *Autistické poruchy afektního kontaktu*. První definice autismu byla uvedena v roce 1977 Americkou autistickou společností.⁶⁵

Autismus je vrozená porucha některých mozkových funkcí a postihuje mentální vývoj dítěte. Dnes se nejčastěji definuje jako porucha v oblasti sociálních vztahů, komunikace a chování.⁶⁶ Autismu ale nelze zcela dát jednu definici, jelikož má mnoho podob. Proto se dnes více setkáváme s tzv. poruchami autistického spektra. Jedná se o nemoci, které souvisejí s autismem. Tyto poruchy jsou si navzájem podobné, ale odlišují se od sebe různými projevy a hloubkou postižení. Jako poruchy autistického spektra rozeznáváme dětský autismus, atypický autismus, dezintegrační poruchu, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom.⁶⁷

4.3.1 Příčiny autismu

V současné době příčiny autismu nejsou zcela známy, ovšem prosazují se názory, že na vzniku autismu se podílí několik faktorů, jako například: genetické dispozice, medicínské poruchy, rané poškození mozku, velké množství antibiotik, očkování atd. V medicíně převládají názory, že autismus vzniká až při kombinaci některých z těchto faktorů. Například riziko autismu se zvyšuje, jestliže se narodí dítě s dědičnou predispozicí k tomuto postižení, k tomu se připojí předčasný porod nebo větší dávka antibiotik hned po narození. Dalším rizikovým faktorem může být oslabení imunity hned po očkování nebo nevhodná strava. Také sourozenci dětí s autismem mají zvýšenou pravděpodobnost, že budou mít tuto poruchu.⁶⁸

⁶⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, str. 34.

⁶⁶ HANÁKOVÁ, Adéla. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 75.

⁶⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, str. 177.

⁶⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, str. 263.

4.3.2 Projevy autismu

Jak již bylo uvedeno, autismus je vývojová mentální porucha, která se rozvíjí a je rozpoznatelná ve věku 2 let.⁶⁹ Autismus je postižení tří základních složek: komunikace, sociálních vztahů a chování. V každé této složce se objevují různé projevy, které jsou typické autistickému chování.⁷⁰ Vyhýbání se očnímu kontaktu a používání ruky jiné osoby na podávání věcí jsou dva z mnoha projevů autismu v oblasti sociálních vztahů.⁷¹ V oblasti chování mají rády osoby s autismem rutinní činnosti, projevují neobvyklou fixaci na určitou hračku a mají repetitivní vzorce chování.⁷² Komunikace s člověkem s autismem je velice náročná, neboť se u něj vyskytuje tzv. echolálie, mluví monotónně a bez intonace a nechápe abstraktní pojmy.⁷³

4.4 Sluchové postižení

Sluch je jedním z důležitých smyslů člověka, který mu zajišťuje zaznamenávání zvuků okolního světa. Člověk se sluchovým postižením je oproti většině lidí znevýhodněn, sociálně handicapován, a je tím snížena kvalita jeho života.⁷⁴ Sluchové postižení není na první pohled zjevné, proto se stává, že veřejnost může mít zkreslené představy o jeho závažnosti a komplikacích, které toto postižení může způsobit.⁷⁵

Podle světové zdravotnické organizace se sluchové postižení klasifikuje následovně:

1. Normální sluch – ztráta do 25 dB u dospělých, do 15dB u dětí
2. lehká sluchová porucha – ztráta 26 – 40 dB u dospělých, 16 – 40 dB u dětí
3. střední sluchová porucha – ztráta 41 – 55 dB,
4. středně těžká sluchová porucha – ztráta 56 – 70 dB,
5. těžká sluchová porucha – ztráta 71 – 90 dB,

⁶⁹ PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 13.

⁷⁰ HANÁKOVÁ, Adéla. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 73.

⁷¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, str. 63.

⁷² PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 14 – 16.

⁷³ PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 19 – 20.

⁷⁴ LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 13.

⁷⁵ LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 7.

6. úplná ztráta sluchu – ztráta nad 90 dB.⁷⁶

4.5.1 Příčiny sluchového postižení

Příčin sluchového postižení je celá řada a lze je hodnotit podle mnoha faktorů a členit na řadu kategorií. Vrozené příčiny sluchového postižení ovlivňuje genetika. Genetická vada sluchu je z 80 % nejčastěji způsobena autosomální recesivní formou onemocnění, kdy dochází ke spojení poškozeného genu, který má vliv na přirozený stav sluchu.⁷⁷ Příčinou může být také dědičnost, kdy se poškozené geny přenášejí z generace na generaci.⁷⁸

Získané příčiny sluchového postižení můžeme z hlediska časového rozdělit do prenatálního, perinatálního a postnatálního období. V období prenatálního vývoje může dojít k infekčnímu onemocnění matky, napadení parazitem či rentgenovému ozáření plodu. V perinatálním období se jedná o komplikované porody, porody s pomocí kleští, nízkou porodní váhu, novorozeneckou žloutenku, hypoxii nebo předčasný porod. V dalším období může dojít k poškození sluchu kdykoli během života, přičemž příčinou následného postižení může být například úraz hlavy, opakované záněty ucha, intoxikace, onemocnění sluchového analyzátoru, průušnice, vystavování se opakovaně nadměrnému hluku nebo Meniérova choroba.⁷⁹

Doba vzniku u sluchového postižení je velmi důležitá pro následující učení se řeči. Prelingvální sluchové postižení označuje dobu, kdy u jedince došlo k poškození sluchových funkcí před ukončením základního vývoje jazyka a řeči. Základní vývoj řeči je v průměru do 6. let. v případě, že dojde ke ztrátě sluchu, začne se řečová schopnost pomalu vytrácet. Zde musí být zahájena včasná surdopedická a logopedická péče.⁸⁰

Postlingvální sluchové postižení způsobuje sluchová porucha či vada, která vznikla po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. V této fázi vývoje jsou již jazykové a řečové dovednosti fixovány a nemohou se nikdy úplně vytratit. Dochází však k artikulačním a prozodickým změnám v mluveném projevu, kterému je ale možné předcházet poskytnutím surdopedické a logopedické péče.⁸¹

⁷⁶ LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 22.

⁷⁷ HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012, str. 19.

⁷⁸ HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012, str. 24.

⁷⁹ HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012, str. 19, 20.

⁸⁰ LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 52.

⁸¹ LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 52.

4.5.2 Projevy sluchového postižení

Jak již bylo zmíněno, sluchové postižení není na první pohled zjevné, a tedy může se nám zdát, že je méně závažné a komplikované než například mentální postižení.⁸² Ovšem osoby se sluchovým postižením se každodenně setkávají s problémy vznikající z komunikační bariéry. Obtížně se dorozumívají s okolím, často se setkávají s neporozuměním a nepochopením informací. Proto se stává, že osoby se sluchovým postižením vytvářejí minoritní skupiny, ve kterých se dorozumívají pomocí znakového jazyka (komunikační systém s vlastními pravidly, která se neodvozují z jazyka mluveného).⁸³

⁸² LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, str. 13.

⁸³ HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012, str. 50,54.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Kvantitativní průzkum

První kapitola empirické části je zaměřena na vyhodnocení kvantitativního průzkumu. Popíšeme zde cíle průzkumu, metodu sběru dat, průzkumný vzorek, průběh průzkumu, jeho vyhodnocení a závěr průzkumu.

5.1 Cíl kvantitativního průzkumu

Cílem kvantitativního průzkumu bylo popsat a prozkoumat problematiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních družinách na základních školách v Olomouckém kraji. Cílem bylo zjistit kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které navštěvují základní školu, dochází zároveň do školní družiny, jaké speciální vzdělávací potřeby jsou na oslovených školách nejčastější, a zda tyto děti potřebují odbornou asistenci, a jestli vychovatelky a vychovatelé uzpůsobují pro tyto děti program.

5.2 Otázky průzkumu

Otázky tohoto průzkumu vycházejí z jeho cílů a úzce s nimi souvisí. Jelikož byl jako nástroj průzkumu použit dotazník, průzkumné otázky s ním také úzce souvisí. Na tyto průzkumné otázky je zodpovězeno v podkapitole Výsledky průzkumu.

Průzkumné otázky:

1. Dochází děti se SVP do školních družin základních škol?
2. Jaké SVP mají děti docházející do školních družin?
3. Využívají děti se SVP v družině asistenty pedagoga?
4. Upravují vychovatelky a vychovatelé program školní družiny pro děti se SVP?

5.3 Metody sběru dat

Tuto část průzkumu jsem prováděla pomocí kvantitativního dotazníku. Dotazník představuje velice častou metodu zkoumání. Jedná se v podstatě o získávání odpovědí na předem písemně formulované a zároveň pečlivě sestavené otázky, které se týkají zkoumaného tématu.⁸⁴

⁸⁴ CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 163.

V případě tohoto průzkumu považuji dotazníkovou metodu za adekvátní, neboť soubor otázek se nedotýká postojů, motivů či pocitů jednotlivých respondentů, ale cílí na zjištění podstatných skutečností týkajících se například počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující školní družinu. Otázky problematičtějšího charakteru, které se dotýkají názorů jednotlivých respondentů, jsou řešeny v kvalitativní části. Dotazník byl složen z deseti otázek. Bylo zde použito šest otevřených a čtyři uzavřené otázky. Dotazník je k nahlédnutí v přílohách. Tato metoda sběru dat byla použita z důvodu rozsáhlosti dotazované skupiny a získání přehledu o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvující školní družiny v Olomouckém kraji. Dotazníky byly rozesílány pomocí emailu, ve kterém byl umístěn odkaz na internetovou stránku www.survio.com, na které byl dotazník uložen.

5.4 Průzkumný vzorek

Cílovou skupinou průzkumu byli vychovatelky a vychovatelé ze základních škol v Olomouckém kraji, které provozují školní družinu. V Olomouckém kraji je celkově 333 základních škol. Bylo osloveno 277 základních škol, které provozují školní družiny a zaměstnají tak vychovatele a vychovatelky. Průzkumný vzorek však činí 53 základních škol, které náležitě vyplněný dotazník zaslaly zpět.

5.5 Průběh průzkumu

Dotazníkové šetření jsem prováděla v květnu – červnu 2016. Toto šetření jsem realizovala na základních školách v Olomouckém kraji, které provozují školní družinu. Výběr respondentů byl realizován pomocí metody záměrného výběru. Na webových stránkách www.seznamskol.cz, byly vyhledány školy, které provozují školní družinu, přičemž byly z výběru vyřazeny základní umělecké školy a základní školy praktické. Po vyřazení těchto škol zbylo 277 základních škol, které odpovídaly cílové skupině průzkumu. Na domovských webových stránkách byly získány emailové adresy jejich školních družin. Na příslušné emailové adresy školních družin pak byl zaslán email, který obsahoval prosbu o účast v průzkumu a také obsahoval odkaz k vyplnění dotazníku, který byl umístěn na serveru www.survio.com. V případě, že školní družina neměla na domovských stránkách uvedený email, byla zaslána prosba o účast na průzkumu řediteli či ředitelce školy s prosbou o její přeposlání vedoucí vychovatelce. Vyplňování dotazníků bylo zcela anonymní. Celkem bylo tedy rozesláno 277 (100 %) dotazníků, z toho jich bylo 57 (21 %) vyplněno a posláno zpět.

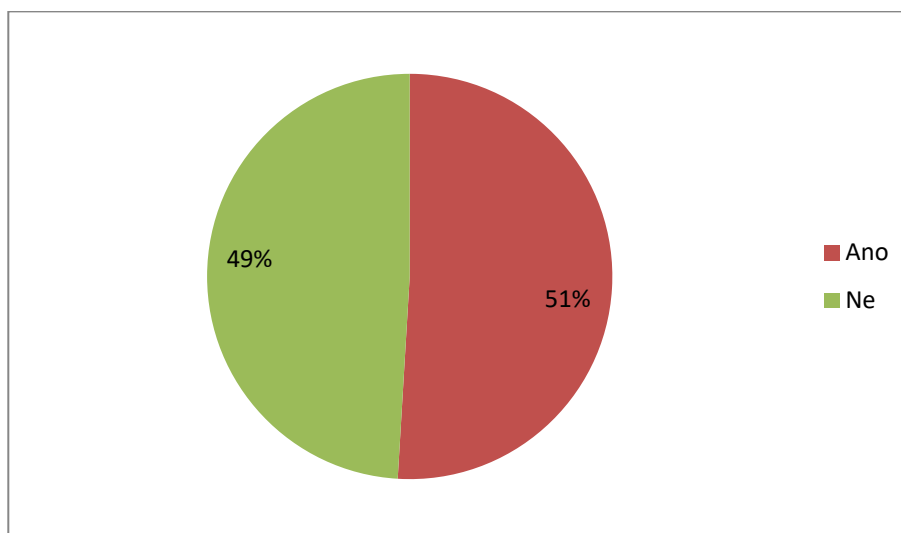
Z 57 vyplněných dotazníků bylo v průzkumu použito 53. Čtyři dotazníky byly z průzkumu vyřazeny, jelikož nebyly vyplněny všechny požadované položky dotazníku. Návratnost dotazníků byla pouze 21 %, tudíž výsledky nejsou reprezentativní, a proto byl průzkum doplněn o kvalitativní část.

5.6 Výsledky průzkumu

Průzkumné cíle a otázky byly realizovány skrze analýzu odpovědí na dotazník. Většina odpovědí je znázorněna ve výsečových kulatých grafech a odpovědi jsou zde uvedeny v procentech. Odpovědi jsou taktéž slovně analyzovány. Odpovědi na otázky č. 5 a č. 10 jsou okomentovány slovně.

Otázka č. 1 Dochází do Vaší školy dítě se speciálně vzdělávacími potřebami?

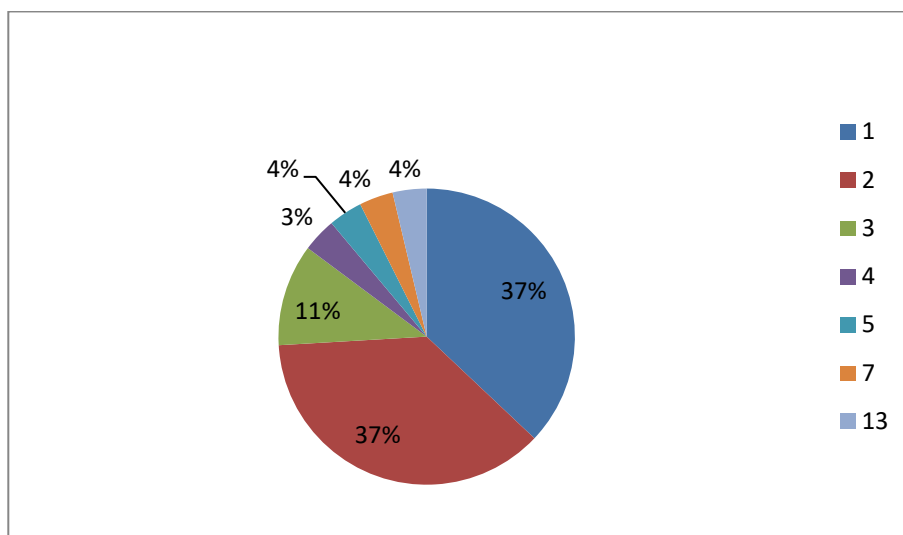
Z celkového počtu 53 respondentů odpovědělo na otázku, zdali dochází dítě se speciálně vzdělávacími potřebami do jejich školy kladně 27 respondentů (51 %) a záporně 26 respondentů (49 %). V následující části dotazníku odpovídali na otázky již pouze respondenti, kteří odpověděli na tuto otázku kladně. To znamená, že na otázky č. 2 – 4 odpovídalo 27 respondentů. Vzhledem k tomu, že do našeho výzkumu nebyly zapojeny všechny základní školy v Olomouckém kraji, nemůžeme na tomto místě vyvodit obecný závěr o tom, kolika škol se daná problematika dotýká. Ale již z tohoto výzkumného vzorku je patrné, že děti se SVP na základní školy v Olomouckém kraji dochází.



Graf 1 Děti se SVP na škole

Otázka č. 2 Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami Vaší školu navštěvuje?

Otázka č. 2 se zaměřuje na počet dětí se SVP navštěvujících danou základní školu. Z grafu 2 vyplývá, že více jak dvě třetiny oslovených škol navštěvuje jedno až dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco 3 a více dětí se SVP navštěvuje necelou jednu třetinu oslovených škol.



Graf 2 Počet dětí se SVP navštěvující školu

Otázka č. 3 U každého jedince specifikujte, o jakou speciální vzdělávací potřebu se u něj jedná.

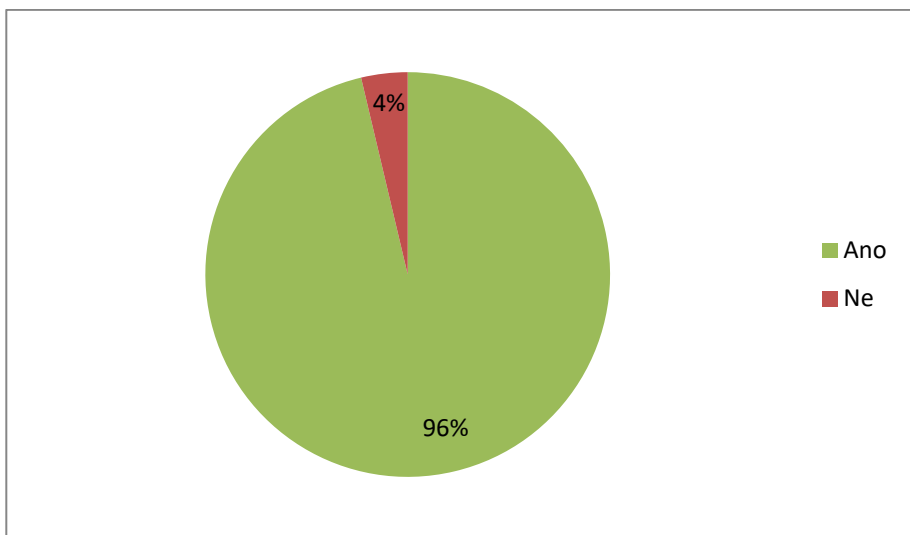
Na tuto otázku respondenti nejčastěji uváděli autismus. Děti s autismem se na zapojených školách vyskytuje dvanáct. V jedenácti případech bylo v odpovědích napsáno autismus a ve dvanácté byl uveden atypický autismus. V dalších školách pak respondenti uváděli mentální postižení, a to u jedenácti dětí. Dva respondenti mentální postižení specifikovali jako Downův syndrom a lehké mentální postižení (LMP). V dalších jedenácti případech byly uvedené poruchy chování. A v šesti dalších případech uváděli respondenti ADHD. Deset respondentů uvedlo sluchové postižení. Ve dvou případech uváděli tělesné a kombinované. A v jednom případě uvedli vadu řeči. Následující tabulka (Tabulka 1) nabízí přehled uvedených speciálně vzdělávacích potřeb a jejich počet.

Speciálně vzdělávací potřeby	Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na škole
Mentální postižení	11
Tělesné postižení	2
Sluchové postižení	10
Porucha chování	11
ADHD	6
Kombinované postižení	2
Vada řeči	1
Autismus	12

Tabulka 1 Přehled výskytu speciálně vzdělávacích potřeb na školách ve výzkumném vzorku

Otázka č. 4 Přijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny?

Je patrné, že drtivá většina 26 škol (96 %), do kterých chodí děti se SVP, je i přijímá do školních družin. Pouze jedna škola odpověděla záporně. V následující části dotazníku, tedy na otázky č. 6 – 7, které se týkají pouze problematiky dětí se SVP ve školních družinách, odpovídá 26 respondentů.



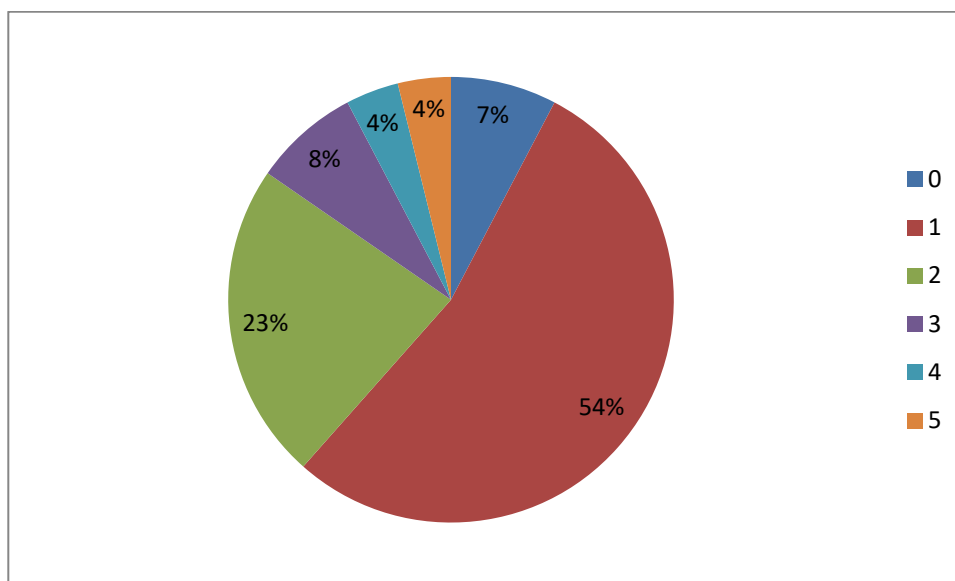
Graf 3 Přijímání dětí se SVP do školních družin

Otázka č. 5 Proč nepřijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny?

Respondent ze školy, která nepřijímá děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny, uvedl následující důvody. „Bohužel je to pro takové dítě neakceptovatelné, jsou neustálé přesuny, velké množství dětí, nejsou asistenti na školní družinu, jedna paní učitelka na 30 dětí.“

Otázka č. 6 Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami školní družinu v praxi využívá?

Na tuto otázku odpovídalo 26 respondentů, kteří v otázce č. 4 odpověděli, že přijímají děti do školní družiny. Nejčastěji respondenti uváděli, že do jejich školních družin dochází jedno dítě se speciálně vzdělávacími potřebami – jedná se o 14 škol (52 %). Na tomto místě můžeme poznamenat, že děti se SVP na dvou školách, z celkového počtu 26 škol, které děti se SVP přijímají do školní družiny, tuto možnost nevyužívají a do školní družiny nechodí. V následující části dotazníku, tedy na otázky č. 7 – 9, odpovídá 24 respondentů.



Graf 3 Počet dětí se SVP využívající školní družinu v praxi

Otázka č. 7 U každého jedince navštěvující školní družinu, specifikujte, o jakou speciálně vzdělávací potřebu se u něj jedná.

Největší zastoupení v odpovědi na otázku č. 7 mělo mentální postižení. Do zapojených školních družin chodí osm dětí s tímto postižením. Jako další speciálně vzdělávací potřebou byla uváděna porucha chování, která se vyskytuje u sedmi dětí. V dalších třech případech respondenti specifikovali poruchu chování a uváděli ADHD. Sluchové postižení je ve školních družinách zastoupeno v šesti případech a se stejným počtem je i autismus. Dvě děti

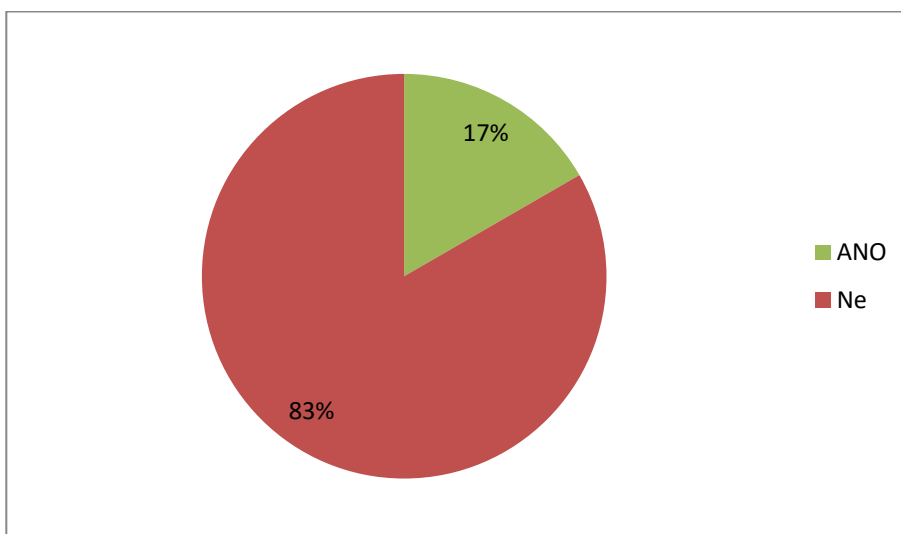
se speciálně vzdělávací potřebou mají tělesné postižení. V jednom případě se jedná o kombinované postižení a taktéž v jednom o těžkou vadu řeči. V tabulce 2 naleznete stručný přehled výskytu zmiňovaných speciálně vzdělávacích potřeb ve školní družině.

Speciálně vzdělávací potřeby	Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině
Mentální postižení	8
Tělesné postižení	2
Sluchové postižení	6
Porucha chování	7
ADHD	3
Kombinované postižení	1
Vada řeči	1
Autismus	6

Tabulka 2 Přehled výskytu speciálně vzdělávacích potřeb ve školních družinách ve výzkumném vzorku

Otázka č. 8 Potřebuje některé z dětí se speciálními vzdělávacími potřebami odbornou asistenci ve školní družině?

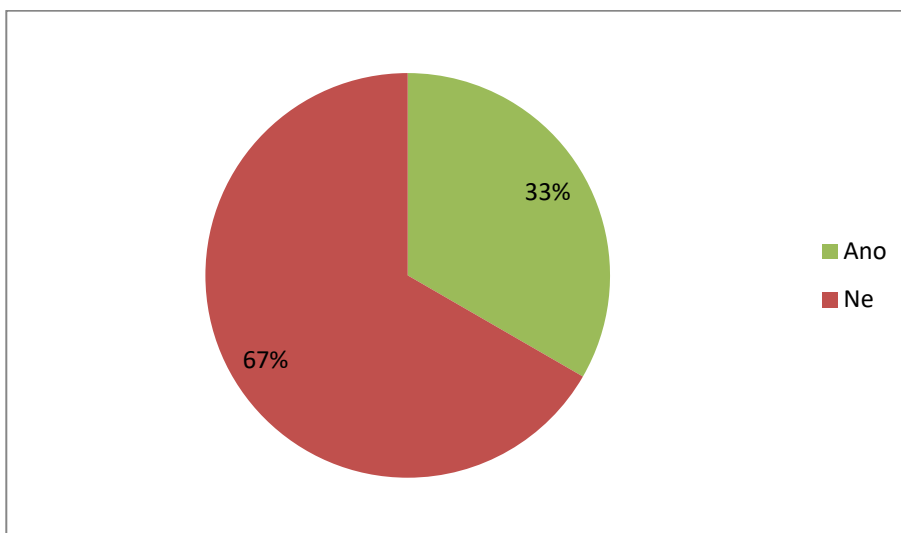
Z odpovědí na otázku vyplynulo, že je 20 školních družin (83 %), není zapotřebí přítomnost asistenta pedagoga nebo osobního asistenta. Ve 4 školních družinách (17 %) je přítomnost asistenta pedagoga nebo osobního asistenta pro děti se SVP nezbytná. Z výsledků je patrné, že 4 školní družiny, jichž se potřebnost asistenta týká, se potýkají s mentálním postižením, tělesným postižením a ADHD.



Graf 5 Potřebnost asistenta ve školní družině

Otázka č. 9 Přizpůsobujete program aktivit školní družiny, tak aby se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mohlo účastnit?

Program aktivit školní družiny přizpůsobuje 8 respondentů (33 %), zatímco u 16 respondentů (67 %) není třeba program školní družiny dětem se SVP přizpůsobovat.



Graf 6 Přizpůsobování programu pro děti se SVP

Otázka č. 10 Jak jste svůj program přizpůsobili?

Přizpůsobování programu se týkalo 8 školních družin. Respondenti v těchto školních družinách uprůsbovali program pro děti se SVP různými způsoby. Individuální přístup při vysvětlování zvolil respondent, který má ve školní družině jedince s tělesným postižením a individuální vysvětlování obstarává osobní asistentka. Zjednodušení některých aktivit, jednoduší vysvětlování pravidel hry a více odpočinkových činností zvolili respondenti u dětí s mentálním postižením. U dítěte s ADHD se respondent snaží zapojit více pohybových aktivit a občas uprůsbojuje program dle nálady dítěte. V případě dítěte s autismem je ve školní družině přítomný asistent pedagoga, který zajišťuje program. Spolu s dítětem například nacvičují komunikační dovednosti a sociální dovednosti.

5.7 Závěr první části průzkumu

V průzkumu nás nejvíce zajímalo, zda školní družiny přijímají děti se speciálně vzdělávacími potřebami, jestli děti se SVP potřebují ve školní družině odbornou asistenci a zda vychovatelky a vychovatelé ve školní družině přizpůsobují program pro děti se SVP. Jelikož nebyly zapojeny všechny základní školy v Olomouckém kraji, nelze z průzkumu vyvodit obecné závěry, ale můžeme si z odpovědí respondentů povšimnout, že školní družiny

přijímají děti se SVP a to v 26 z 53 ze zapojených škol. Dále jsme se také z průzkumu dozvěděli, s jakými speciálně vzdělávací potřeby se vychovatelky a vychovatelé ve školních družinách potýkají. Nejčastěji bylo uváděno mentální postižení, sluchové postižení a autismus. Důležitým poznatkem je také to, že ne všechny děti se SVP, které mají možnost využívat školní družinu, tuto možnost využívá. Dále nás v průzkumu zajímalo, zda je potřeba přítomnost asistenta ve školní družině. V průzkumu jsme se dozvěděli, že ne všechny školní družiny, které přijímají a fakticky mají děti se SVP, potřebují asistenta, v našem průzkumném vzorku mělo potřebu asistenta pouze 4 školní družiny. Zjistili jsme také, že vychovatelky a vychovatelé z větší části nepřizpůsobují program a aktivity ve školní družině pro děti se SVP. V případě, že ho upravují, zaměřují se na individuální přístup při vysvětlování a zapojení aktivit, které jsou pro dané dítě přitažlivé. Myslím si, že by bylo vhodné provést ve školních družinách větší průzkum, popřípadě výzkum týkající se dané problematiky, jelikož do školních družin bude docházet více dětí se SVP a je třeba pro ně daný prostor připravit a zajistit připravenost vychovatelek a vychovatelů, tím že se zvýší jejich odborné znalosti v oblasti speciální pedagogiky a v oblasti řešení krizových situací.

6 Kvalitativní průzkumu

Druhá kapitola empirické části bakalářské práce využívá kvalitativním přístup. Zaměříme se na cíl průzkumu, metodu sběru dat, průzkumný vzorek, průběh výzkumu a jeho vyhodnocení. Kvalitativní část průzkumu byla zvolena z důvodu nízké návratnosti dotazníků v kvantitativní části průzkumu. Tato část průzkumu je rozšířením kvantitativní části a dále zaměřuje na názory vychovatelek a vychovatelů o problematice dětí se SVP ve školní družině.

6.1 Cíl kvalitativního průzkumu

Cílem kvalitativního průzkumu bylo zjistit názory vychovatelek na tři základní problémy vztahující se k zaměření celého průzkumu, kterým jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních družinách. Těmito problémy jsou: potřebnost asistenta, úspěšnost inkluze, obecný názor na inkluzi a jeho vztah k délce praxe. Kvalitativní průzkum úzce navazuje na kvantitativní, při rozhovoru jsem se zaměřila na rozvinutí některých otázek kvantitativního průzkumu a doplnit je o další, které se týkají například názoru vychovatele na inkluzi.

6.2 Metoda sběru dat

Průzkum jsem prováděla pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda rozhovoru je jedna z nejpoužívanějších v kvalitativním výzkumu. V tomto druhu rozhovoru si připravujeme určité schéma, které je pro nás závazné. V daném tématu si utvoříme okruhy otázek, na které se ptáme. V případě potřeby je možné otázky měnit i v průběhu rozhovoru. V polostrukturovaném rozhovoru je prostor pro použití tzv. inquiriy, což je upřesnění a vysvětlení odpovědi respondenta.⁸⁵

Pro rozhovor jsem měla připravených několik otázek, které jsem pokládala, a respondenti mi na ně odpovídali. V případě, že jejich odpověď potřebovala být upřesněna, pokládala jsem další doptávající otázku. V některých případech se respondenti rozpovídali sami a některé otázky už nemuseli být kladeny, jelikož se již o dané problematice zmiňovali.

⁸⁵ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 159 – 160.

6.3 Průzkumný vzorek

Rozhovor jsem vedla se sedmi vychovatelkami a jedním vychovatelem, dohromady se tedy kvalitativní části průzkumu účastnilo osm respondentů. Respondenti byli z osmi různých základních škol z Olomouckého kraje. Tyto respondenti byli vybíráni metodou příležitostného výběru. Při kontaktování účastníků průzkumu bylo využito doporučení od blízkých osob a jiných příležitostí, které se během realizace průzkumu naskytly.

6.4 Průběh průzkumu

Rozhovory jsem vedla s respondenty přímo ve školních družinách v době jejich pracovní doby. V místnosti s námi byly i děti, které se věnovaly vlastním činnostem. Myslím, že zvolený prostor pro rozhovor byl zajímavý, protože jsem mohla vidět, jaký prostor a podmínky má daná školní družina, ale určitou nevýhodou byl ruch kolem způsobený dětmi, které občas vychovatelky a vychovatel musel okřiknout. Celý rozhovor byl za souhlasu respondentů nahráván. Tyto záznamy byly po dokončení rozhovoru přepsány do elektronické podoby. Při přepisování bylo dbáno na zachování anonymity respondentů. Vychovatelky a vychovatel spolupracovali naprosto bez problému a na otázky odpovídali ochotně. Každý rozhovor trval přibližně dvacet minut.

6.5 Výsledky druhé části průzkumu

Odpovědi na otázky polostrukturovaného rozhovoru byly podrobeny analýze, a to na základě deskriptivního přístupu. Jak uvádí Miovský: „deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze je ve svém užším pojetí založen na předpokladu, že procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem a hlubší analýza kvalitativních dat jdoucí za tyto fáze je příliš spekulativní“.⁸⁶ Vzhledem k malému počtu respondentů, kteří byli v průzkumu osloveni, by dílčí metody analýzy mohly vést k zavádějícím či příliš zobecněným závěrům. V mém případě jde zejména o rozšíření kvantitativního průzkumu o další postřehy, zvláště o názor na inkluzi.

⁸⁶ MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 220.

Jak dále uvádí Miovský, v tomto ohledu je lepší „*provést pouze kvalitní a výstižnou deskripci než nekvalitní a zavádějící interpretaci*“.⁸⁷ K tomu poslouží zejména utřídění jednotlivých informací do následujících čtyř skupin:

1. Úvodní otázky
2. Názory týkající se potřeby asistenta ve školní družině
3. Názory týkající se inkluze a její úspěšnosti
4. Názor na podporu inkluze

Problematika inkluze je velmi složitá a neexistuje jednotný názor. Popis názorů založených na kvalitativním průzkumu tak může napomoci se orientovat v celé řadě překážek, které se s procesem inkluzivního vzdělávání pojí.

Úvodní otázky

Na začátku rozhovoru byli respondenti požádáni, zda můžou něco říci o daném dítěti se SVP, které mají ve své školní družině. Jak již bylo uvedeno, respondentů se průzkumu účastnilo osm. Každý z těchto respondentů měl ve školní družině jedno dítě se SVP. V tomto průzkumném vzorku se jednalo o tyto speciální vzdělávací potřeby: autismus (2 děti), Aspergerův syndrom (2 děti), lehké mentální postižení (2 děti), vada řeči (1 dítě) a ADHD (1 dítě). V rámci úvodních otázek byla respondentům kladena otázka, jak se u jednotlivých dětí jejich speciální vzdělávací potřeba projevuje. V případě dítěte s autismem respondentka odpověděla, že: „*chlapec má obtíže zapojit se do kolektivu, preferuje samostatné činnosti, dítěti vadí přílišný hluk a některé aktivity v družině, problém má se změnami, přesuny, nerespektuje pokyny pedagoga, problémové chování.*“ Další respondentka, která má ve školní družině dítě s LMP, uvedla: „*obtížnější vývoj psychomotoriky, špatná pomalejší chůze, pomalejší vyjadřování.*“ V případě dítěte s ADHD respondent odpověděl, že dítě se chová přesně podle učebnice, jak je v nich ADHD popsáno.

Názory týkající se potřeby asistenta ve školní družině

Všichni respondenti při rozhovoru uvedli, že podle jejich názoru je ve školní družině asistent potřeba. Jedna z respondentek, která má ve školní družině dítě s Aspergerovým syndromem, vypověděla: „*když se mi chlapec začne vztekat a mám čas, tak ho nechám vyvztekat, ale někdy ty záchvaty trvají i půl hodiny, což je složité, když máte jít na oběd, na*

⁸⁷ MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, s. 220.

který jde nejen chlapec, ale i dalších 28 dětí. Minulý rok to bylo lepší, to jsem měla asistentku, která to s ním řešila a já se v klidu mohla věnovat ostatním dětem. “ Potřebnost asistenta pedagoga uvedla i další respondentka, která má také ve školní družině dítě s Aspergerovým syndromem. *„Mě osobně by se asistent pedagoga hodil, jelikož v některých situacích, když se chlapec naštvě tak, že začne házet věci, není snadné ho uklidnit, je to pro mě složité, protože s tím nemám zkušenosti, tak ho nechávám vyvztekat, ale je to vždy zdržení a i pro chlapce by bylo lepší se v klidu s někým uklidnit a nebýt při tom pozorován dalšími dětmi“.* Důležitý je také fakt, že dítě dostane asistenta do školy, ale ve školní družině už svého asistenta nemá, což je podle jedné respondentky překvapující a zarážející. *„Překvapuje mě to, že když dítě setí 5 hodin v lavici a má při ruce asistenta, že ho pak nemá v družině. Tam je to právě horší, děti mají volnou činnost, ve které se může stát cokoliv. Ten asistent by tu měl být alespoň na nějaké činnosti, mít 30 dětí a z toho jedno dítě s autismem je na jednoho člověka dost náročné.“* V souvislosti s tímto problémem byl zajímavý komentář jednoho respondenta, který poznamenal, že i rodiče jak ve škole, tak ve školní družině asistenta pro své dítě vítají, ale zmiňuje ovšem možné úskalí, které sebou nese přílišné očekávání rodičů, které by mohli klást na asistenty, *„většina rodičů asistenty pedagoga bere, jako jejich asistenty a že je tady pro ně, a diví se proč dítě nemá hotové úkoly, když je tady ten asistent. Jejich pohled je takový: mi na to máme nárok, vůbec nás nezajímá, co vás to stojí za úsilí, kolik za to berete, ale mi chceme vidět stoprocentní výsledky, pochvaly, jedničky, a ještě něco navíc, kdybyste přidali.“*

Názory na úspěšnost inkluze

V oblasti problematiky úspěšnosti inkluze nás zajímalo, zda se děti se SVP účastní všech připravených aktivit ve školní družině. Zajímavé bylo tvrzení jednoho z respondentů, který má ve družině chlapce s ADHD. *„Jelikož je školní družina volnočasovým zařízením, nemám moc řízených činností, děti jsou schopni se zabavit sami, jedni hrají pin-pong, druzí si malují, třetí si čtou nebo hrají na flétnu, konflikty jsou tu na denním pořádku. Když je potřeba udělat keramika, malování nebo nacvičit vystoupení pro rodiče, tam to už naráželo na to, že když jsem například potřeboval zpívat se sborem, tak jsem musel na něj dávat větší pozor, když jsem ho v tom sboru neměl, to pak bylo zapotřebí menší pomoc kolegů, jelikož nemůžu přestat hrát a věnovat se jemu.“* Z tohoto komentáře vyplývá, že se chlapec může svobodně rozhodnout, které aktivity se chce zúčastnit, ale problém nastává v případě, když nechce, jelikož pak zůstává chlapec bez většího dozoru, jelikož se vychovatel věnuje řízené činnosti skupiny. V tomto případě by bylo řešení přidělení asistenta pedagoga. Vychovatel by mohl

pracovat s ostatními dětmi a být v klidu, že je o chlapce dobře postaráno. Další odpověď, která byla zajímavá, byla od vychovatelky, která svůj program neupravuje, ale v případě, že se jedná o aktivitu, která by byla pro chlapce s diagnostikovaným autismem obtížná, je pro něj připraven náhradní program. V tomto případě ve školní družině je přítomen asistent pedagoga, který s chlapcem tento náhradní program uskutečňuje.

V oblasti problematiky úspěšnosti inkluze nás zajímala skutečnost, zda děti ve školní družině přijímají mezi sebe dítě se SVP. Odpovědi na tuto otázku byly různé, tři respondenti uvedli, že v jejich družinách nebyl s přijetím dítěte se SVP žádný problém, jelikož děti byly v kontaktu s dítětem se SVP už v mateřské škole. Respondentka, která měla s přijetím chlapce s Aspergerovým syndromem ve školní družině velké potíže uvedla, že: *„je samotář, děti si ho nevíšimají a on jich taky ne, ale stačí jen málo, například když mu nějaké dítě naschvál zamumlá něco do ucha a už má záchvat vzteku, začne nadávat dětem. Více ale ubližuje sám sobě, jelikož bouchá hlavou o koberec a dětem to je pro smích.“*

V návaznosti na přijetí dítěte se SVP do kolektivu nás také zajímalo, jestli respondenti mluvili dopředu s dětmi bez speciálně vzdělávacích potřeb, o tom že do školní družiny bude přijato dítě se SVP. Při této otázce se většina respondentů na chvíli odmlčela, a pak odpověděla, že spíše ne, že podle nich není dobrý nápad na to děti nějak speciálně upozorňovat. Jeden s respondentů mi jako odpověď uvedl: *„ Nemám na to jasný názor. V první třídě to děti nepochopí, ani v druhé. Stejně to berou tak, že tenhle je živej, tenhle umí zpívat, tenhle mlčí. Stejně diagnóze nerozumí. Všem vštěpujeme, že se k sobě mají chovat s respektem, to je základní princip, ze kterého vycházíme.“* Další respondentka uvedla jako svůj názor: *„Neupozorňovat na to děti, označí ho akorát tak za divného a automaticky ho vyloučí.“* Dle těchto výpovědí se dá vyvodit fakt, že lepší je vůbec neupozorňovat na dané dítě, ale spíše pak řešit, jednotlivé situace, které nastanou.

Poslední otázkou, kterou respondenti zodpovídali v oblasti úspěšnosti inkluze, byla, zda je podle nich přítomnost dítěte se SVP ve školní družině přínosem. *„Přínos je myslím pro obě strany. Přínos pro skupinu je asi v tom, že okolí více učí respektovat zvláštnosti druhých, učí se toleranci a empatii. Pro dítě s autismem, v tom, že má možnost být i po škole se spolužáky, není dále izolováno například v domácím prostředí, má možnost se účastnit běžného života a učí se sociálním dovednostem ve skupině.“* Takto vidí přínos jedna z repondentek. Další respondent si myslí, že je to různé a záleží i na daném dítěti: *„Je to zkušenost, těžko říct, vozíčkář by je třeba rozvíjel více k empatii a nápomoci. ADHD není viditelné, spíše je otravuje než, že by k němu cítili soucit. Děti jsou našťvaní, nevyhovuje jim jeho chování. Děti nemají moc vyvinutou toleranci, takže těžko říct, jestli to je v našem případě přínos.“* Jedna

respondentka, která má ve školní družině dítě s LMD, uvedla, že děti často rozdíl mezi sebou ani nevnímají, pokud to nejsou kázeňské problémy, které děti obtěžují, také si myslí, že děti nevnímají odlišnost jako dospělí lidé, ale berou ostatní takoví, jakými jsou. *„Když děti žijou takhle s někým, kdo má nějaký problém, a není to kázeňský problém, který je obtěžuje, často si odlišnosti ani nevšimnou. Když jsou to jakékoliv odlišnosti, ať to je romské dítě, dítě se sníženým intelektem, dítě zrakově postižené, přijde jim to běžné, když to mají vedle sebe a vyrůstají s tím, tak na to nereagují a berou to jako přirozenou součást života. Pomáhají mu, když je potřeba, nedělá jim problém chvíli počkat, aby se chlapec oblékl sám, nevadí jim zkrátit procházku, tak aby mohl jít chlapec s námi, protože vědí, že velké vzdálenosti on neujde.“* Z uvedených odpovědí vyplývá, že přítomnost dítěte se SVP je určitým přínosem. Děti mohou být pak tolerantnější a trpělivější, ale jen do té do chvíle, kdy nemají pocit ohrožení.

Názor na inkluzi a jeho vztah na délku praxe

V názorech na inkluzi se respondenti shodli v názoru, že inkluze ano, ale ne za každou cenu. Ve svých odpovědích byli velice opatrní, a uváděli důvody, kdy není podle nich dobrý inkluzi uskutečňovat. *„Proč ne? V Holandsku to funguje skvěle. Ale u nás vidím velký rozpor mezi slovy a činy ministerstva. Je to krásně nalinkovaná teorie, která by mohla fungovat, ale když k tomu nedají dostatek financí a lidí, tak to drhne, to je největší problém. Je to dobře rozpracované, ale zatím nic moc.“* Tak odpověděl jeden z respondentů, který má za sebou třináctiletou praxi jako vychovatel, a který zároveň v době vyučování dělá asistenta pedagoga. V další odpovědi se respondentka taktéž zmiňovala o financích: *„můj osobní názor, co se týče inkluze, tak některé děti prostě nebudou šťastní v běžných školách. Musí mít u sebe asistenta, kterého ale musí někdo zaplatit. Ono se s tím počítá, ale dítě musí jít na nové vyšetření a čekat na výsledky a do té doby je ve školní družině sám.“* Zde můžeme také poukázat na to, jak je asistent pedagoga pro některé děti nezbytný, a jak by ho vychovatelky a vychovatelé ve svých školních družinách potřebovali. Jedna z respondentek, která má za sebou patnáctiletou praxi, je taktéž pro inkluzi, ale byla se svým názorem opatrná: *„některým dětem je opravdu lépe mezi svými, kde si zažívají ty pocity úspěchu, než v tom kolosu některých velkých škol, kde na to zatím nejsou vytvořeny podmínky.“* Respondentka s šestiletou praxí, se také přiklání k inkluzi, ale: *„Záleží na typu a stupni postižení a podmínkách školy. Je třeba vše posoudit individuálně. Obecně vzato inkluze ano, ale ne za každou cenu.“* Jak si tedy můžeme všimnout, respondenti se na inkluzi dívají kladně a nebrání se jí, ale mají z ní určitou obavu, která může pramenit ze stálých změn v legislativě a to zejména financí.

6.6 Závěr druhé části průzkumu

Cílem kvalitativního průzkumu bakalářské práce bylo zjistit názory respondentů na potřebnost asistenta ve školní družině, na úspěšnost inkluze a názor na inkluzi v závislosti na délce jejich praxe.

Z odpovědí na úvodní otázky jsme se dozvěděli, s jakými speciálně vzdělávacími potřebami se respondenti ve školní družině potýkají. Jsou to například autismus, ADHD a lehké mentální postižení. Z uvedených odpovědí vyplývá, že respondenti se shodli na potřebnosti asistenta ve školních družinách a to z mnoha důvodů. Ve svých komentářích účastníci uváděli například situace, kdy dítě se SVP dostane záchvat vzteku a ostatní děti musí čekat, až se uklidní, jelikož vychovatel nemůže nechat dítě bez dozoru. Shodli se na tom, že pokud by byl ve školní družině přítomen asistent pedagoga, vychovatelé by se mohli v klidu a lépe věnovat připraveným činnostem a neodbíhat od nich.

V oblasti problematiky úspěšnosti inkluze se průzkum zaměřoval na následující otázky, a to na účast dětí se SVP při aktivitách, zda jsou děti se SVP přijímáni do kolektivu, jestli vychovatelky a vychovatel upozorňují na skutečnost, že do školní družiny bude přijato dítě se SVP, a zda je přítomnost dítěte se SVP ve školní družině přínosem. V otázce o účasti dětí se SVP na aktivitách ve školní družině respondenti uváděli, že školní družina je volnočasovým zařízením, takže dítě se může rozhodnout, zda aktivitu chce či nechce dělat podle vlastní preference, nebo mají pro děti se SVP připravený jiný program, který je pro ně vhodnější než nachystaný program pro ostatní děti. Při otázce na přijímání dětí se SVP do kolektivu byly odpovědi různé, někdy přijal kolektiv děti se SVP bez problému, v jiné školní družině přijetí problém byl. Tato skutečnost je, ale způsobena spíše chováním jednotlivého dítěte. Respondenti by určitě neupozorňovali na fakt, že nastoupí do školní družiny dítě se SVP, jelikož to berou jako automatické vyloučení a ukázání na někoho kdo je jiný, přičemž by si toho samy děti nemusely ani povšimnout nebo nato neklást takovou váhu. Podle názorů vychovatelek a vychovatele je přítomnost dítěte se SVP přínosem, jelikož to děti učí větší toleranci a trpělivosti. Ale také upozorňovali na to, že ne všechno děti s trpělivostí a tolerancí zvládají, například kázeňské problémy jim nejsou vůbec příjemné a vadí jim.

Myšlenka, že názor na inkluzi respondenta ovlivňuje jeho délka praxe, se nepotvrdila. Mezi respondenty jsem měla vychovatelku se šestiletou praxí a vychovatelku s dvacetiletou praxí a obě se shodly na názoru, že inkluze ano, ale ne za každou cenu. Na tomto tvrzení se shodli i další respondenti. Výzkum tedy ukázal, že vychovatelky a vychovatelé jsou otevření k inkluzi, ale musí se lépe promyslet.

Diskuze

Z výsledků empirické části bakalářské práce byly získány cenné informace o tom, jak to vypadá, když do školní družiny chodí dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo zmíněno výše, respondentů, kteří se průzkumu bakalářské práce zúčastnili, nebylo mnoho, ale i tak lze vyvodit určité závěry, které mohou být použity jako určité doporučení pro praxi.

Podle mého názoru, stejně jako názoru respondentů, by ve školní družině měl být přítomen asistent pedagoga, chodí-li do ní dítě se SVP. Myslím si, že je to velká výhoda pro dítě i vychovatele či vychovatelky, jelikož opravdu při práci s 30 dětmi v jednom oddělení školní družiny, vychovatel či vychovatelka nejsou schopni dbát na individualitu všech dětí, což právě děti se SVP často potřebují. A právě tuto individuální péči je schopen zajistit asistent pedagoga. Další výhodou, která pramení z přítomnosti dvou pedagogických pracovníků ve školní družině je, že se s dětmi mohou pustit do složitějších činností a her, jelikož jim mohou nabídnout při plnění úkolů dostatečnou pomoc.

Činnosti ve školní družině většina respondentů neupravuje a nechávají prostor pro dítě, ať se rozhodne, zda aktivitu chce dělat či nechce nebo mají pro dítě vymyšlený speciální program. Podle mého názoru, by se aktivity alespoň částečně měli přizpůsobovat potřebám všech dětí ve školní družině. Je-li tam dítě s ADHD vychovatel či vychovatelka by měli zařadit, co nejvíce pohybových činností, jelikož tím předchází mnohým konfliktům, které mohou vzniknout v případě, že se dítě začne nudit. Se speciálním programem pro dítě se SVP bych byla velice opatrná, jelikož se tím může stát, že se dítě může cítit vyřazeno z kolektivu. Ale i v tomto případě, je důležité brát v potaz individuální potřebu dítěte se SVP a podle ní se v úpravě programu řídit.

Jak již bylo uvedeno, přijetí dítěte se SVP do kolektivu je ovlivněno mnoha faktory. Myslím si, že je důležité, aby dítě se SVP vyrůstalo mezi svými vrstevníky již od mateřské školy, jelikož si ostatní děti k němu vytvoří vztah a jeho speciální potřeby berou jako přirozenou součást dítěte. Podle mého názoru, čím později se dítěte se SVP dostane do kolektivu ostatních dětí, tím spíše si děti všimnou jeho „zvláštností“ a mohou dítě se SVP označit za „divného“. To může pramenit i z jejich nevědomosti, jelikož, když se s nimi nebude nikdo bavit o dané speciálně vzdělávací potřebě, kterou dítě má a může být pro ně těžké pochopit, proč se dané dítě chová způsobem, jakým se chová. Pro tuto debatu je zapotřebí zvolit vhodnou metodu, jak předáme dětem informace o dané speciálně vzdělávací potřebě. Jako metodu pro první třídy bych zvolila například vyprávění pohádky, hraní rolí nebo hraní her.

Myslím si, že důležitým poznatkem je také to, jak se vychovatel a vychovatelka staví k inkluzivnímu vzdělávání. Myslím si, že kdyby nebyli otevřeni inkluzi, projevilo by se to na jejich chování k dítěti se SVP, což by se mohlo projevit například tím, že by dítě se SVP nechtělo docházet do školní družiny a tím by ztratilo šanci se socializovat mezi vrstevníky. Podle mého názoru je inkluzivní vzdělávání šance, jak se zbavit předsudků ve společnosti ohledně lidí se speciálními potřebami. Naučíme tím děti, že lidé, kteří potřebují v určitém ohledu pomoc, nejsou jiní než my. Může je to naučit větší tolerance a trpělivosti, kterou si uchovají po celý jejich život.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině. V práci jsme se zaměřili na názory vychovatelek a vychovatelů ohledně inkluzivního vzdělávání a jejího fungování ve školních družinách.

Teoretická část bakalářské je rozdělena do čtyř kapitol, které se zabývají školní družinou, inkluzivním vzděláváním, osobním asistentem a asistentem pedagoga a charakteristikou vybraných speciálně vzdělávacích potřeb.

V kapitole o školní družině jsme se zabývali nejvíce činnostmi, které vychovatelé a vychovatelky pro děti připravují, dále jsme se zabývali právními předpisy pro školní družinu, přičemž jsme se nejvíce v těchto předpisech zaměřili na předpisy týkající se školní družiny a inkluzivního vzdělávání.

Kapitola inkluzivní vzdělávání pojednává o tom, co je inkluzivní vzdělávání, o jeho výhodách a hlavně se v ní dozvídáme, že i když je inkluzivní vzdělávání v současné době nejdiskutovanějším tématem v oblasti školství, nejde o zcela novou změnu.

V kapitole o osobním asistentovi a asistentovi pedagoga, si představujeme oba tyto asistenty. Ukazují se nám rozdíly mezi nimi, které jsou v jejich náplni práci a také instituci, která je zaměstnává.

V kapitole charakteristika vybraných speciálně vzdělávacích potřeb jsou blíže popsány čtyři SVP, které nejvíce zmiňovali respondenti ve svých odpovědích na dotazník, jedná se o tyto speciálně vzdělávací potřeby: ADHD, mentální postižení, autismus a sluchové postižení. Všechny tyto speciální potřeby jsou stručně charakterizovány a popsány jejich příčiny a projevy.

Empirická část bakalářské práce je rozdělena do dvou kapitol, v první kapitola se zaměřuje na kvantitativní průzkum a druhá se zaměřuje kvalitativním průzkumem.

V kvantitativním průzkumu jsme se dozvěděli, že základní školy v Olomouckém kraji přijímají děti se speciálními vzdělávacími potřeby, a to 26 z 53 zapojených škol. Také jsme se dozvěděli, že vychovatelky a vychovatelé ve většině případů neupravují program činností, mají-li ve školní družině dítě se SVP. V případě, že ho upravují, dbají při tom na individualitu dítěte se SVP. Dále jsme se v kvantitativním průzkumu dozvěděli, že ne všechny děti se SVP mají ve školní družině asistenta pedagoga. Asistent byl přítomen pouze ve 4 školních družinách z našeho průzkumného vzorku.

V kvalitativním průzkumu jsme se zaměřili na názory vychovatelek a vychovatelů ohledně inkluze, na to jak ve školní družině inkluzivní vzdělávání funguje a zda si myslí, že je ve

školní družině potřeba asistent pedagoga, dochází-li do ní dítě se SVP. Z odpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že všichni z nich jsou pro inkluzi, ale ne za každou cenu. Byli by velice opatrní v některých případech a také si myslí, že by se měla sjednotit legislativa a praxe. Přijetí dětí se SVP do kolektivu podle respondentů v jejich družině nebyl problém a to hlavně v případech, chodilo-li dítě se SVP s ostatními dětmi už do mateřské školy. Všichni respondenti se také shodli na potřebnosti asistenta pedagoga ve školní družině. Uváděli, že sami nejsou schopni zajistit všechny potřeby dítěte se SVP, když mají na starosti ještě dalších 30 dětí.

Myslím, že výsledky průzkumu obsahují cenné informace pro vychovatele a vychovatelky a to jak ty budoucí, tak již pro ty, kteří tuto profesi vykonávají, jelikož se můžou dozvědět názory jiných vychovatelek a vychovatelů a také jak některé situace, které se s dítětem se SVP objevují, řeší jiní. Myslím si, že by se ve školních družinách měl udělat daleko větší průzkum, než jaký je proveden v této bakalářské práci. V případě tohoto průzkumu vidím jako značný nedostatek v počtu respondentů, ale jelikož se jedná o první průzkum na základních školách v Olomouckém kraji, co se týče dětí se SVP ve školních družinách, tak i informace, které byly získány a uspořádány, jsou užitečné. V případě dalších průzkumů nebo výzkumů, by bylo dobré, kdyby se do něj zapojilo mnohem více školních družin.

Seznam použitých zkratk

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

LMP – lehké mentální postižení

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

Seznam použité literatury, zdrojů a pramenů

Literatura

- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.
- DYTRTOVÁ, Radmila. Rukodělné činnosti ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 99 - 103. ISBN 978-80-7367-268-3.
- HÁJEK, Bedřich. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 32 - 39. ISBN 978-80-7367-268-3.
- HANÁKOVÁ, Adéla. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3218-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANEČKOVÁ, Eva. Nepřijetí dítěte do školní družiny. *Speciál pro školní družiny*. Praha: Wolters Kluwer, a.s, 2016, 3(2), str. 8. ISSN 2336-4343.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.
- JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.
- JURKOVIČ, R. Hudba a tanec ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 104 - 108. ISBN 978-80-7367-268-3.
- LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LAVÉR-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON a Anne WEEKS. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1035-1.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

- MAZEL, Ferdinand. Pohybové a tělovýchovné aktivity ve školní družině. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 89 - 95. ISBN 978-80-7367-268-3.
- MEZERA, A. Školní družina - místo sociálního učení. In: PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007, str. 83 - 88. ISBN 978-80-7367-268-3.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MKN – 10 *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2000, ISBN 80-244-0077-4.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volního času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-2955.
- PUŠKINOVÁ, Monika. Změny v činnosti školní družiny a školního klubu v 1. pololetí školního roku v souvislosti se změnami právních předpisů. *Speciál pro školní družiny*. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2016, 3(5), str. 2 - 4. ISSN 2336-4343.
- PUŠKINOVÁ, Monika. Změny v činnosti školní družiny a školního klubu na 2. pololetí školního roku. *Speciál pro školní družiny*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, 4(1), str. 2 - 4. ISSN 2336-4343.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- TROJANOVÁ, Irena. Důležitost role vychovatelky školní družiny v dnešní škole i společnosti. *Speciál pro školní družiny: příloha časopisu Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2016, 3(1), str. 2,3. ISSN 2336-4343.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
- ZÁVĚŘKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta, 2016, 126 s. ISBN 978-80-88163-30-5.

Internetové zdroje

ARMSTRONG, Thomas. Giving All Kids a Chance to Succeed: Embracing Diversity and Inclusion in the Early Childhood Education Classroom. In: American Institute for Learning and Human Development [online]. 2016 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://institute4learning.com/blog/2016/10/16/6-reasons-for-fully-including-children-with-special-needs-in-regular-classrooms/>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. [cit. 2017-03-11].

Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2017-01-18]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

Prameny

Vyhláška č. 74/2005 Sb. *o zájmovém vzdělávání*.

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

Zákon č. 82/2015 Sb., *novela školského zákona*.

Seznam grafů

GRAF 1 – DĚTI SE SVP NA ŠKOLE

GRAF 2 – POČET DĚTÍ SE SVP NAVŠTĚVUJÍCÍ ŠKOLU

GRAF 3 – PŘIJETÍ DĚTÍ SE SVP DO ŠKOLNÍ DRUŽINY

GRAF 4 – POČET DĚTÍ SE SVP VYUŽÍVAJÍCÍ ŠKOLNÍ DRUŽINU V PRAXI

GRAF 5 – POTŘEBNOST ASISTENTA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

GRAF 6 – PŘIZPŮSOVÁNÍ PROGRAMU PRO DĚTI SE SVP

Seznam tabulek

TABULKA 1 – PŘEHLED VÝSKYTU SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB NA ŠKOLÁCH VE VÝZKUMNÉM VZORKU

TABULKA 2 – PŘEHLED VÝSKYTU SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH VE VÝZKUMNÉM VZORKU

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK Č. 1

PŘÍLOHA 2 – DOTAZNÍK Č. 2

1. Dochází do vaší školy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku.)

– Ano

2. Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vaší školu navštěvuje?

– 1

3. U každého jedince specifikujte, o jakou speciálně vzdělávací potřebu se u něj jedná.

– Sluchové postižení

4. Přijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, vyplňte otázku č. 5 a ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku. Pokud jste odpověděli na otázku č. 4 ano, otázku č. pět, prosím, nevyplňujte.)

– Ano

5. Proč nepřijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny?

–

6. Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami školní družinu v praxi využívá?

– 1

7. U každého jedince navštěvující školní družinu, specifikujte, o jakou speciálně vzdělávací potřebu se u něj jedná.

– Sluchové postižení

8. Potřebuje některé z dětí se speciálními vzdělávacími potřebami odbornou asistenci ve školní družině?

– Ne

9. Přizpůsobujete program aktivit školní družiny, tak aby se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mohlo účastnit? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku.)

– Ano

10. Jak jste svůj program přizpůsobili?

– Individuální přístup při vysvětlování

1. Dochází do vaší školy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku.)

– Ano

2. Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vaší školu navštěvuje?

– 2

3. U každého jedince specifikujte, o jakou speciálně vzdělávací potřebu se u něj jedná.

– Kombinované postižení, tělesné postižení

4. Přijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, vyplňte otázku č. 5 a ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku. Pokud jste odpověděli na otázku č. 4 ano, otázku č. pět, prosím, nevyplňujte.)

– Ano

5. Proč nepřijímáte děti se speciálními vzdělávacími potřebami do školní družiny?

–

6. Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami školní družinu v praxi využívá?

– 1

7. U každého jedince navštěvující školní družinu, specifikujte, o jakou speciálně vzdělávací potřebu se u něj jedná.

– Tělesné postižení

8. Potřebuje některé z dětí se speciálními vzdělávacími potřebami odbornou asistenci ve školní družině?

– Ano

9. Přizpůsobujete program aktivit školní družiny, tak aby se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mohlo účastnit? (Pokud jste odpověděli ne, prosím, ukončete dotazník pomocí tlačítka "odeslat dotazník", které se nachází na konci dotazníku.)

– Ano

10. Jak jste svůj program přizpůsobili?

– Program pro dítě zajišťuje osobní asistent, neúčastní se delších procházek, delší doba na přesuny

ANOTACE

Jméno a Příjmení	Jana Vlačušková
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby	2017

Název práce	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině
Název v angličtině	A child with a special educational needs at an after school club
Anotace práce	Bakalářská práce se zaměřuje na děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině z pohledu vychovatelek a vychovatelů. Teoreticky zaměřená část pojednává o školní družině, inkluzi, osobním a pedagogickém asistentovi a charakteristika vybraných speciálně vzdělávacích potřeb. Praktická část se zaměřuje na kvantitativní průzkum a kvalitativní průzkum.
Klíčová slova	Školní družina, vychovatelka, inkluze, dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, osobní asistent, asistent pedagoga.
Anotace v angličtině	The bachelor thesis focuses on children with special educational needs in the after-school childcare from the point of view of the after-school educators. The theoretical part deals with the characteristics of the after-school childcare, inclusion, personal and pedagogical assistant and the characteristics of the selected special educational needs. The practical part focuses on quantitative research and qualitative research.
Klíčová slova v angličtině	The after-school club, inclusion, children with special education needs, personal assistant, pedagogical assistant.
Přílohy vázané v práci	Příloha 1, Příloha 2
Rozsah práce	53 stran

Jazyk práce	Český
--------------------	-------